

Fortalecimiento de capacidades y evaluación: abriendo caminos para mejorar la educación

Innovación y mejora

Giulianna Mendieta
Daniela Dorantes
Eduardo Backhoff
Francisco Miranda

Voces y experiencias de vida

Javier Gomá (España)
Silvia Montoya (Canadá-UNESCO)
Juan Villoro
Acuerdos en favor de los
niños jornaleros migrantes

Con suplemento especial:
*Una radiografía del Programa
de Mediano Plazo del Sistema
Nacional de Evaluación
Educativa 2016-2020*

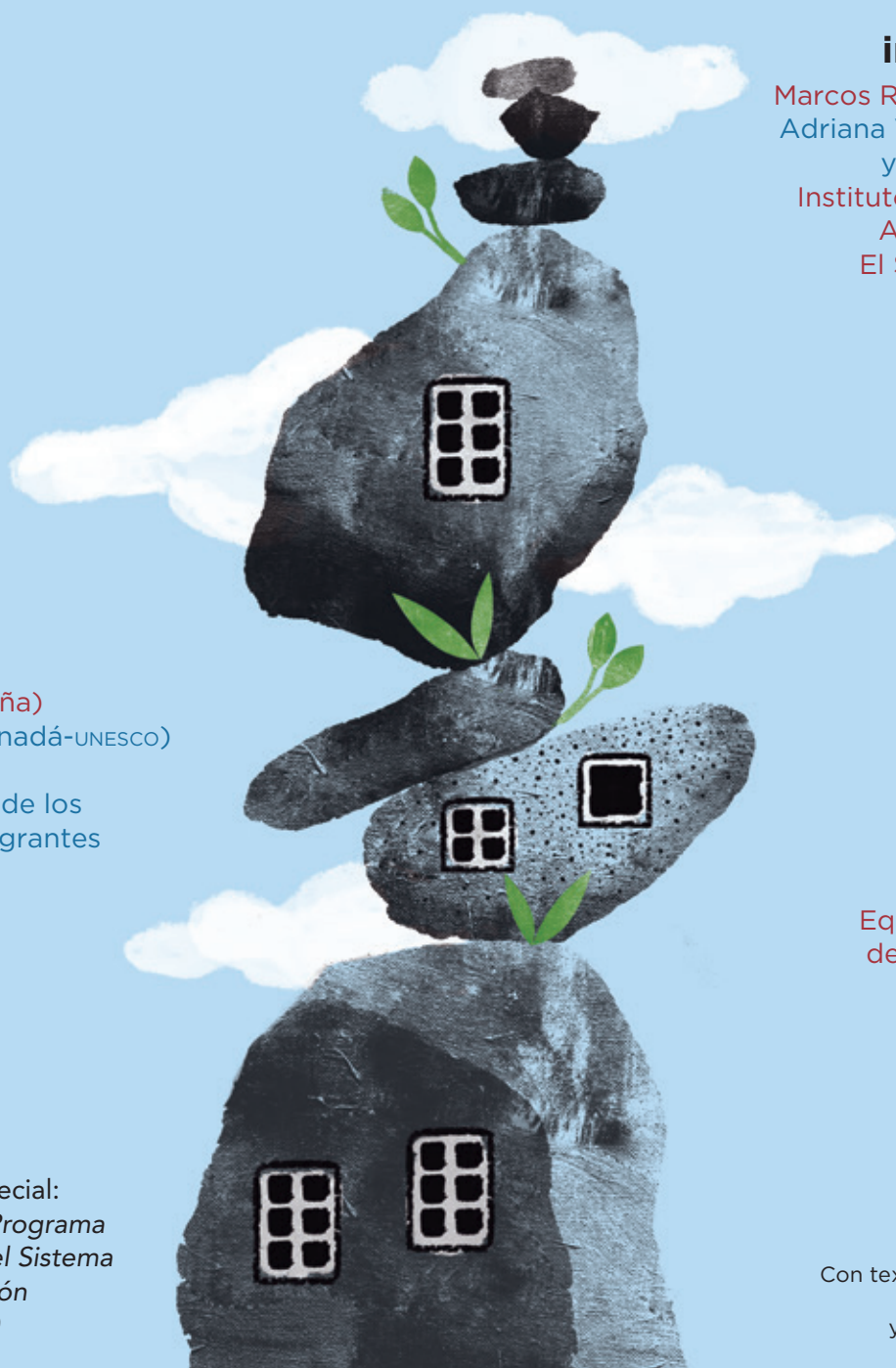
Experiencias internacionales

Marcos Roggero (Argentina)
Adriana Viteri, Pablo Orrego
y Martín Icaza (LLECE)
Institutos de Evaluación de
Argentina, Colombia,
El Salvador, Honduras,
Paraguay y Perú

Trabajo desde el SNEE

Francisco Ayón
Joel Ramírez Díaz
David Aguilar
Equipos de evaluación
de Baja California Sur,
Puebla y Zacatecas

Con textos traducidos al otomí
de la Sierra de Hidalgo
y al tojolobal de Chiapas





Bitácora

Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México

Año 3, No. 8 / Julio-octubre 2017

DE PUÑO Y LETRA

- 3** Fortalecimiento de capacidades y evaluación: abriendo caminos para mejorar la educación

PALABRA INVITADA

- 5** Americanah
Chimamanda Adichie

DESDE EL ESCRITORIO

- 6** Tras bambalinas: ¿quiénes están detrás del instrumento de evaluación?

EL INVITADO

- 12** Dar el ejemplo: constituirnos como individuos, no sólo especializarnos
Javier Gomá Lanzón

NUESTRA VOZ

- 17** Pequeña memoria de la Política Nacional de Evaluación de la Educación: Logros y desafíos desde el equipo INEE

VOCES DE LA CONFERENCIA

ESTADOS

- 25** La mesoestructura: ¿Cómo trabajan los que no se ven?
- 30** La experiencia en el Sistema Nacional de Evaluación Educativa: Aprendizajes y retos de tres secretarías de educación
Francisco Ayón López
Joel Ramírez Díaz
David Aguilar Estrada

NUESTRA VOZ

- 34** Capacidades institucionales y buen gobierno: apuestas clave de la Política Nacional de Evaluación en Educación
Eduardo Backhoff
Francisco Miranda

ITINERARIO

42

CARTA NÁUTICA

- 44** Instrucciones para dar seguimiento a 170 proyectos de evaluación

REPORTES ESPECIALES: MEJORA EN MÉXICO Y EN EL MUNDO

- 46** ¿Quiénes abren caminos para la mejora de la educación?

REPORTAJE

- 47** Desde abajo: panorama de los sistemas institucionales de evaluación en Latinoamérica en voz de sus equipos

CRÓNICA

- 52** Iguanas y dinosaurios. América Latina como utopía del atraso
Juan Villoro

ARTÍCULO DE FONDO

- 56** Capacidades institucionales locales para la evaluación educativa: dos aproximaciones

- 61** Radiografía de los institutos de evaluación en América Latina
Marcos Roggero

OCHO IMÁGENES

- 66** Capacidades instaladas en la Región Latinoamericana: su evaluación y la toma de decisiones

DOSSIER: MÍSTICA, MEJORAMIENTO Y EVALUACIÓN

SIN PASAPORTE

- 68** Rumbo a 2020: ¿es posible evaluar una educación para el desarrollo sostenible?
Silvia Montoya

- 73** Construcción colectiva: una mística para la evaluación regional
Adriana Viteri
Pablo Orrego
Martín Icaza

HOJA DE RUTA

- 78** El fortalecimiento de capacidades locales en el marco de la estrategia de seguimiento de las directrices de mejora educativa
Giulianna Mendieta Melgar
Dora Daniela Dorantes Salgado

DE PIE EN EL AULA

- 82** No es el final, sino el inicio: acuerdos por la educación de hijos de jornaleros migrantes agrícolas

HOJA DE RUTA

- 87** Fondo sectorial de investigación para la evaluación de la educación
INEE-CONACYT

NUESTRO ALFABETO: LETRA I

- 89** Indicadores para la evaluación: *L'état de l'école*

ANTICUARIA

- 91** La niña que jamás vió el mundo
Hellen Keller

DE LOS LECTORES

92

ARTÍCULOS EN LENGUAS INDÍGENAS

- 97** Con textos traducidos al otomí de la Sierra de Hidalgo y al tojolobal de Chiapas

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. 8. Julio-octubre 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

Eduardo Backhoff Escudero, consejero presidente

Teresa Bracho González, consejera

Sylvia Schmelkes del Valle, consejera

Margarita María Zorrilla Fierro, consejera

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

aaaragon@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:

Verónica Malo Guzmán, coordinadora ejecutiva de la Junta de Gobierno del INEE, por su apoyo para la realización de la entrevista a Sylvia Montoya.

Teresa Gutiérrez Cortés, de la Junta de Gobierno del INEE, por su apoyo para el desarrollo de las entrevistas con los miembros de los equipos de evaluación educativa de la Región Latinoamericana y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Apoyo en revisión e información:

Juana María Islas Dossetti

Cecilia Mariel Bossi

Aracely Fuentes Bonifacio

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

Juan Jacinto Silva Ibarra

Judith Bonfil Sánchez

Guillermo Abraham Cornejo Medina

María Azucena Díaz Valerio

Julieta Gómez de la Riva

Esther Casandra Gutiérrez Cerda

Pedro Rangel García

Esther Saldivar 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

Portada: Blanca Isabel Cruz

Pp. 3-39: Abril Castillo

Pp. 47-95: Claudia Navarro

Fotografía

Graciela Zavala Segreste

Traducción al inglés

Fred Rogers

Tiosha Bojorquez Chapela

Traducción a lenguas indígenas

Unión Nacional de Traductores Indígenas

Es verdad que la propuesta de una perfección es difícil, pero una sociedad sin un ideal está llamada a envejecer, a repetirse, a ser acrítica con el presente porque no tiene una posición desde el que criticarla y está condenada a no progresar. Por eso, con gran osadía por mi parte, he propuesto una ciencia del ideal: el ideal de la ejemplaridad.

Javier Gomá Lanzón



Fuente: Mariscal Laguna, Gabriel. "Filosofía ejemplar": entrevista a Javier Gomá Lanzón. Universidad de Córdoba. 28 April 2015. Littera Aperta No. 2: <https://goo.gl/8XWYRS>

Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México. Año 3, No. 8. Julio-octubre 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 SEPO-MEX en trámite. Impresa en **Editorial Color, S. A. de C. V.** Naranjo No. 96 BIS, Col. Santa María La Ribera, Del. Cuauhtémoc, Ciudad de México, 06400. Tel.: (55) 3237-5773. ecolor@live.com.mx. Este número se publicó el 11 de agosto de 2017.

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. 8. Julio-octubre 2017. México.

Comentarios y sugerencias:

gacetapnee@inee.edu.mx

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>



Twitter [@ATINEEMX](https://twitter.com/ATINEEMX)



Consulte el catálogo de publicaciones en línea del INEE: www.inee.edu.mx



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



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

Fortalecimiento de capacidades y evaluación: abriendo caminos para mejorar la educación



Queremos fortalecer las capacidades locales para la evaluación de la educación y la difusión de sus resultados, tenemos que hacer que éstas sirvan para mejorar la educación obligatoria del Sistema Educativo Nacional.¹

**Eduardo Backhoff Escudero, consejero
presidente del INEE**

Es de suma importancia compartir y discutir entre países las experiencias en la definición de calidad de la educación, e identificar sus componentes para evaluar y seguir los objetivos de las políticas orientadas a impulsarla.²

Teresa Bracho González, consejera del INEE

Esta circunstancia es única: por primera vez en la historia se ha creado una fuerza autónoma que equilibra a las fuerzas que gobiernan la educación nacional. Un motor poderoso de la mejora del sistema educativo.³

Gilberto Guevara Niebla, consejero del INEE

Dentro de las acciones del INEE están los PEEME, que dan cuenta de la situación educativa local, articulan acciones de evaluación, construyen una política basada en evidencias, orientan las decisiones y permiten caminar.⁴

Margarita Zorrilla Fierro, consejera del INEE

Una buena escuela es capaz de mitigar el peso de los factores socioeconómicos y culturales y de hacer una diferencia. Para lograrlo, debe tener liderazgo académico, trabajo en equipo, cultura de la planeación y la evaluación, atención al clima propicio para el aprendizaje y relación con la comunidad.⁵

Sylvia Schmelkes del Valle, consejera del INEE

En muchas ocasiones y espacios hemos dejado en claro nuestra labor y lo que esperamos lograr como instituto. Éstas son algunas de las reflexiones y conclusiones que han guiado nuestro trabajo diario como miembros de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Las hemos compartido en distintos momentos y diálogos con actores edu-

cativos en el país que han sido parte de un gran esfuerzo colectivo para dar forma y contenido al Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE). Creemos que el esfuerzo de cada uno de ellos importa y que, sumados, dibujan una gran posibilidad de cambio que no sería posible sin un trabajo certero que haga que sus capacidades sean cada vez más fuertes.

Con ellos dialogamos en esta gran conversación en torno al derecho que tienen las niñas, los niños y los adolescentes de México a recibir una educación de calidad; a tener docentes idóneos y mejor preparados; a aprender elementos significativos y relevantes para su vida, y a acceder a una escuela con instalaciones y mobiliarios suficientes y en buen estado. Es decir, a hacer de la escuela un lugar digno en el que adquieran las competencias para la vida que les permitan cumplir sus sueños.

Esta conversación tiene de fondo una gran movilización social y el compromiso de quienes trabajamos en la educación: desde el INEE; las autoridades educativas del ámbito federal y local; la sociedad civil, los docentes, los supervisores, los asesores y los directivos; los padres de familia, y cada uno de los funcionarios públicos y las figuras educativas que intervienen en el Sistema Educativo Nacional. Se trata, por supuesto, de un diálogo sobre la base de la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE), que ha permitido que hoy exista un Programa de Mediano Plazo del SNEE 2016-2020 para lograr el derecho a una educación de calidad para todos plasmado en el artículo 3° constitucional.

¿Cómo ha sido posible que cientos de funcionarios y especialistas de las 32 entidades del país, junto con expertos del INEE, hayan concretado una tarea de tal envergadura? ¿Qué tuvieron que aprender y cómo lo hicieron? Y, a partir de ahora, ¿qué nuevas fortalezas deben lograr? Esta edición número 8 visibiliza el camino recorrido a partir las capacidades de quienes hacen posible que la evaluación educativa suceda. Así, cada página de esta *Gaceta* se convierte en un mapa de caminos y veredas para aprender, repensar y remontar.

Uno de los propósitos principales de la PNEE radica en el fortalecimiento de las capacidades institucionales. Así, se parte de reconocer los déficits o vacíos, pero también los avances y esfuerzos de quienes, desde la autoridad nacional y las entidades federativas vinculan, investigan, estructuran, analizan, proponen y documentan los resultados de las evaluaciones. Hablamos de quienes diseñaron los Programas Estatales de Evaluación y Mejora que constituyen el PMP SNEE 2016-2020, y que posibilitarán que sean implementados; de la experiencia que pueden compartir, de los vacíos que deben superar y de los esfuerzos que necesitan articular.

¿Cuáles son sus necesidades de formación frente a la evaluación? ¿Qué estrategias de fortalecimiento institucional requieren? ¿Cómo trabajan por la mejora de la edu-

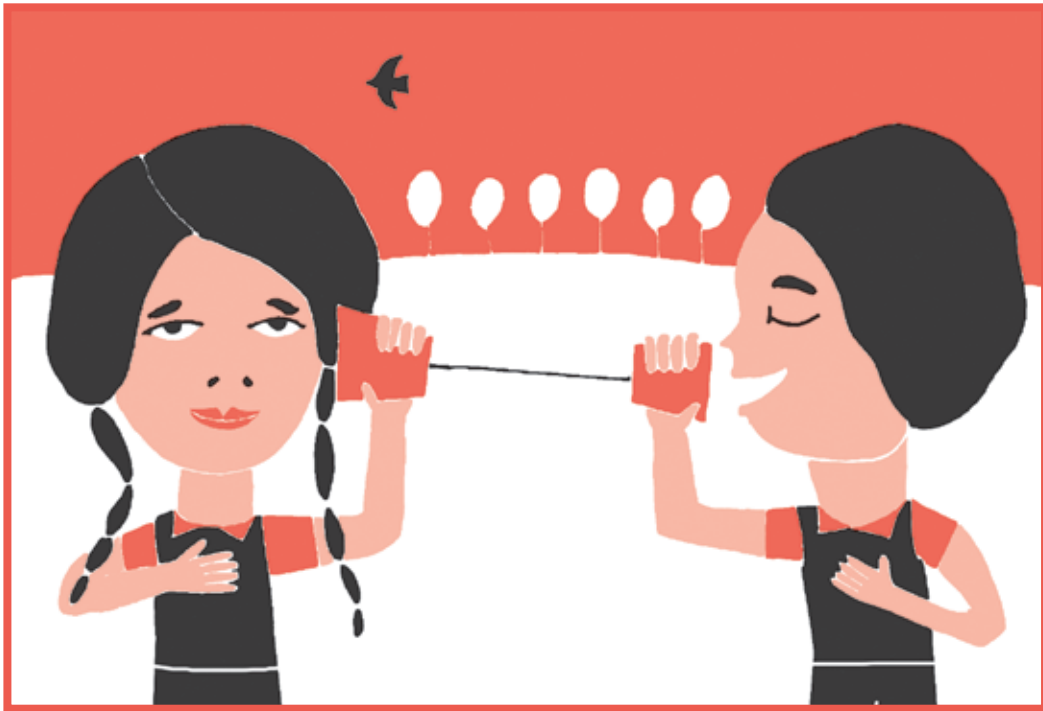
cación y la escuela? Al respecto, se narran experiencias nacionales como las de México, Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras, Paraguay y Perú. De la misma manera, se presentan experiencias locales como las de Baja California, Jalisco, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí y Zacatecas, quienes describen sus caminos y la forma en que los han recorrido en busca de la educación de calidad.

Esta *Gaceta* dibuja, además, el funcionamiento de los sistemas de evaluación en América Latina y suma la experiencia y las opiniones de especialistas de Argentina, Canadá, Chile y España que participan en el compromiso internacional asumido por nuestro país y por muchos otros con la Agenda del Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas hacia 2030. Pero también presenta, por primera vez desde la autonomía del INEE, una pequeña memoria de la Política Nacional de Evaluación de la Educación, a través de los logros y desafíos de sus protagonistas.

Podemos decir que esta edición representa la voz los *hacedores de la evaluación* en todos los niveles y latitudes de México y de otras naciones, la voz de aquellos convencidos, como nosotros, de un proyecto de nación que hace que nuestro esfuerzo no cese: niños, niñas y adolescentes mexicanos en una escuela que crece y mejora la educación que les ofrece. Ese es nuestro anhelo: un México en el que todos los ciudadanos encuentren oportunidades y construyan realidades porque han recibido una educación de calidad, diseñada gracias a las evidencias que surgen de nuestra labor: la evaluación. Y justo por ello, trabajamos para que nuestras capacidades y las de quienes acompañan esta tarea sean cada vez más fuertes.

Querido lector, como la nuestra, tu voz está también aquí. Esperamos que te encuentres en estas páginas. €

- 1 Firma de convenio de colaboración INEE y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, mayo 2017.
- 2 Seminario Internacional de Estrategias para Impulsar la Calidad de la Educación, diciembre de 2016.
- 3 “Transición en el INEE”, artículo publicado en *Educación Futura*, abril 2017.
- 4 Presentación del Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa en Zacatecas, enero 2017.
- 5 Primer aniversario de la Red Estatal de Cuerpos Académicos y Grupos de Interés de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Guanajuato, junio 2016.



Obinze cogió a Ifemelu de la mano y se alejaron. Lo hacían a menudo, separándose de sus amigos para sentarse en un rincón a lado de la biblioteca o dar un paseo por el jardín detrás de los laboratorios. Mientras paseaban, ella quiso decirle a Obinze que no sabía qué significaba “estar en el pasaporte de la madre”, que su madre ni siquiera tenía pasaporte. Pero siguió caminando a su lado sin decir nada. Él encajaba ahí, en ese colegio, mucho más que ella. Ifemelu tenía éxito entre sus compañeros, la incluían siempre en las listas de todas las fiestas, y siempre la proclamaban, en la asamblea general, una de las “tres primeras de su clase”, y aun así se sentía revestida de una bruma traslúcida de diferencia. No estaría ahí si no hubiese obtenido tan buenos resultados en la prueba de acceso, si su padre no se hubiese empeñado en que ella fuera “a un colegio que edifica tanto el carácter como el currículum”. Su colegio de primaria era distinto, lleno de niños como ella, cuyos padres eran maestros y funcionarios, que cogían el autobús y no tenían chofer. Recordó la sorpresa en el rostro de Obinze, sorpresa que se apresuró a camuflar cuando, a su pregunta “¿cuál es tu número de teléfono?”, ella respondió: “No tenemos teléfono”.

***Americanah*, de Chimamanda Ngozi Adichie**

<http://chimamanda.com/books/americanah/>



Tras bambalinas: ¿quiénes están detrás del instrumento de evaluación?

Quizá no sabemos sus nombres, pero son quienes van a las escuelas, trabajan con los equipos estatales, hablan con los maestros y funcionarios, investigan y elaboran los instrumentos de evaluación que logran la tarea del INEE. Observan las problemáticas educativas nacionales y encuentran la forma de solucionarlas. No salen en las fotos, pero hacen que muchas cosas cambien, por eso hoy les toca tener voz en esta *Gaceta*.

Kissi, Moisés, Yoselín, Jersson, Martha, Oscar y Tania forman parte de la mesoestructura educativa y representan a diversas áreas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). A ellos, que fueron estudiantes de la escuela pública y que fortalecen sus capacidades cada día y hacen más fuertes las de otros, y a todos los que ejercen labores similares en las entidades mexicanas y en los países latinoamericanos, está dedicada esta *Gaceta*.

El anhelo: que muchos supieran que el INEE también evalúa al sistema

Tania Calderas Romero, de 39 años, es jefa de proyecto de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional del INEE, la subdirección que se encarga del desarrollo de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) para secundaria y media superior. En esta área:

—Hacemos la revisión del marco de referencia y los estándares que se generan para determinar los reactivos



para ECEA, y la normatividad pensada desde la realidad de las escuelas y las modalidades de cada nivel. Trabajamos en el diseño de reactivos apegados a indicadores, hacemos entrevistas en las escuelas y llevamos a cabo el piloto de la aplicación. En paralelo, hacemos una labor de homologación con el otro equipo de ECEA primaria y preescolar del INEE, para no caminar muy lejos unos de otros. También acompañamos al área de levantamiento para retroalimentar los protocolos de aplicación. Por ello, he tenido oportunidad de ir a muchos planteles en el país. Ha sido una experiencia tremenda. Es lo que más me ha alimentado y ubicado sobre nuestro papel aquí. Ir me remite a cuando yo asistí a la escuela, sobre todo, al hablar con la gente y escucharlos desde este proyecto que aborda temas de la realidad escolar multidimensional. Es muy enriquecedor porque conoces muchísimas formas de vida, y eso siempre tratamos de tomarlo en cuenta cuando elaboramos los instrumentos, es decir, buscamos que reflejen la realidad de toda la gente que, a fin de cuentas, impactamos.

Tania es psicóloga egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y maestra en Psicoterapia Humanista por la Universidad Vasco de Quiroga en Morelia, Michoacán. Ésta es la visión de su labor:

—Cuando se publican los resultados de mi trabajo, siento esperanza, de verdad. Laboro en un proyecto que me apasiona y es muy importante porque posiciona a la evaluación desde otro punto de vista. Me gustaría que más gente pudiera conocer que el Instituto no solamente se dedica a evaluar el logro o a los docentes, sino que también estamos enfocados y le damos importancia y valor al sistema, a lo que están haciendo las autoridades educativas y el sistema mismo. Por ejemplo, me he encontrado mucho con esos programas que tienen una fuerte inversión económica, pero carecen de sustento documental para entender la escuela de forma integral. Hay miles de escuelas con bebederos que no funcionan porque no hay agua, con antenas que no sirven, con computadoras echándose a perder o guardadas. La realidad del país es así: una inversión que no impacta en la mejora real de las condiciones básicas para aprender. Falta información sobre qué se está usando, qué se necesita, en dónde están los puntos en los que la autoridad podría ser más efectiva para impulsar cambios.

Tania, originaria de la Ciudad de México y madre de dos hijas de 3 y 5 años, dice: —Cuando me preguntan qué

He tenido oportunidad de ir a muchos planteles en el país. Ha sido una experiencia tremenda. Es lo que más me ha alimentado y ubicado sobre nuestro papel aquí. Ir me remite a cuando yo asistí a la escuela.

hago, les digo que trabajo para ayudar a mejorar las escuelas para que otros niños, como ellas, estudien en mejores condiciones.

La alegría: ver una iniciativa que nace desde los estados

Jersson Arnulfo Guerrero Nova, de 29 años, es jefe de proyecto en la Dirección General para la Coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa del INEE y coordina el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME). Desde su experiencia:

—Trabajar aquí es un reto porque se enfrentan desafíos inéditos. Debes tener mucho ingenio para comunicar la complejidad teórica a equipos de funcionarios con mucha experiencia a nivel local. Eso nos obliga a comprender muy bien lo que estamos haciendo para transmitirlo de manera sencilla a quien lo adaptará y lo aplicará. Es claro que nosotros no les vamos a decir a los especialistas locales qué es lo que tienen que hacer, porque ellos construyen los proyectos de evaluación que implementarán de 2016 a 2020 por medio del Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Eso implica que tienen que apropiarse de los proyectos para involucrar a

Es una alegría personal ver que las iniciativas nacidas desde los contextos locales pueden tener voz en una forma de participación tan bonita como lo es la Conferencia del SNEE. Aquí alguien levantó la mano y otros 26 la levantaron con él y dijeron: “Yo también enfrento esas problemáticas”.

todos los actores y lograr evaluaciones fundamentadas, serias y pertinentes.

Para este economista egresado de la Universidad Nacional de Colombia y maestro en Gobierno y Asuntos Públicos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México, la publicación del PRONAEME, desarrollado entre funcionarios de 28 entidades a lo largo de un año:

—Es una alegría personal ver que las iniciativas nacidas desde los contextos locales pueden tener voz en una forma de participación tan bonita como lo es la Conferencia del SNEE, y que sean escuchadas por un instituto autónomo sin necesidad de responder a presiones de índole político. Aquí alguien levantó la mano y otros 26 la levantaron con él y dijeron: “Yo también enfrento esas problemáticas”. Gracias a eso, este proyecto de multigrado puede ser el punto de partida para que los estados empiecen a solucionar situaciones que no han sido visibilizadas.

La esperanza: llegar a la mayor cantidad de actores

Martha Cruz Morales, de 35 años, es jefa de proyecto de la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos, de la Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación. Ella comenta:

—Mi trabajo es muy importante. En el caso de las directrices, evaluamos y dimos seguimiento a los servicios educativos dirigidos a la niñez indígena en educación básica. Toda esa información se le proporcionó a la Dirección de Directrices para que la analizara y pudiera apoyar sus definiciones. Cuando se publicaron las directrices correspondientes, me dio mucho gusto porque reflejaban parte del trabajo y toda la información que recuperamos y sistematizamos como equipo. Dicho técnicamente, una directriz es una recomendación de política, pero si tuviera que explicárselo a un niño, sería un consejo, una guía, una orientación que te dice qué tema clave hay que trabajar en determinada problemática.

Martha es licenciada en Derecho por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y maestra en Administración y Políticas Públicas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas. Sus padres sólo estudiaron la primaria.

—Cuando me preguntan en qué trabajo, les cuento de los temas que estamos tratando sobre educación indígena o la problemática de deserción en media superior, por ejemplo. Se los explico en términos de las problemáticas que analizamos, y a veces también les pido su opinión. Se preocupan porque los veo poco y México les parece una ciudad monstruosa. Dicen: “¿Cómo puedes estar allí trabajando?”. Pero cuando les digo que me gusta lo que hago, que me siento muy contenta, que han sido tres años como en una segunda escuela, que sigo aprendiendo y me pagan por eso, y que veo que logramos muchísimas cosas, se sienten contentos.

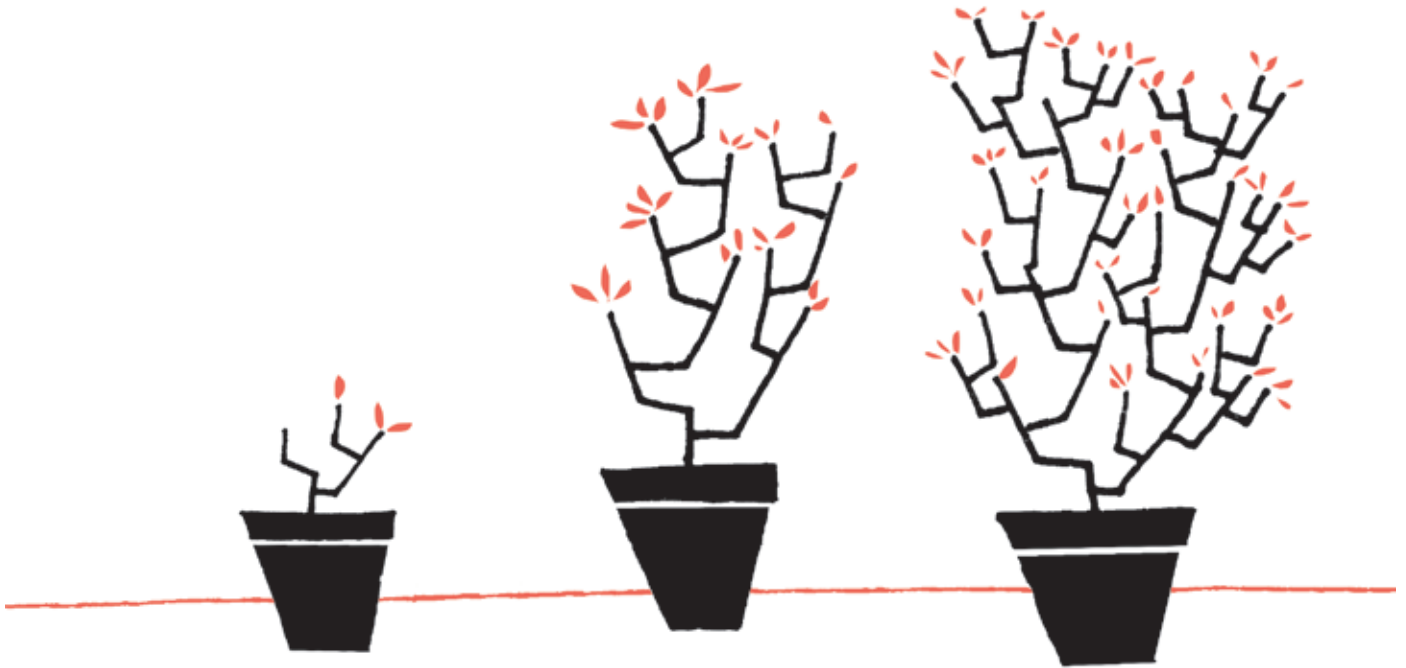
Sobre este proceso de aprendizaje, Martha explica:

—Mi contacto con la realidad de las entidades ha sido a través de funcionarios, maestros y autoridades educativas. Por medio de ellos he podido ver que las realidades se parecen. Creo que es un reto muy grande que seamos un país tan diverso, porque entre esas coincidencias surgen muchas divergencias, y eso complica dar soluciones generales. El reto es comprender.

El ideal: que mi trabajo ayude al país

Kissi Guzmán Tinajero, de 36 años, es subdirectora de las Pruebas de Lenguaje y Comunicación y de Ciencias Sociales dentro de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional:

—Mi función es coordinar el desarrollo de esas pruebas, desde su construcción teórica hasta su implementa-



ción, en términos de logro, para dar cuenta de qué tanto los alumnos del país se han apropiado o han adquirido los conocimientos y habilidades plasmados en el currículo nacional. Se trata de hacer visible en qué medida se cumple el derecho a una educación de calidad. También participamos en algunos consejos técnicos: les presentamos los resultados y vemos qué tanto los maestros y los directivos están haciendo uso de esa información que generamos en el INEE. Durante la construcción de las pruebas, participan profesores de todos los estados, lo que nos permite darnos una idea de qué es lo que está pasando en las escuelas. Hemos encontrado carencia de información. Necesitamos generar una nueva visión e identificar hasta dónde pueden llegar nuestras pruebas y qué sentido tienen.

Kissi es licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM y doctora en Educación y Desarrollo por la misma casa de estudios. Desde su perspectiva:

—Nuestro propósito cuando difundimos la información es hacer que PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), por ejemplo, tenga una visión complementaria. Cuando nos dicen o nos escriben: “¿Y qué hago si tengo 70% de mis alumnos en el nivel 1? ¿Esto qué significa? ¿Hacia dónde me puedo mover y cómo?”, ese *cómo* implica un montón de cosas. Para ellos,

es muy esclarecedor que tú presentes un reactivo de la prueba y les digas todo lo que pueden analizar a partir de éste; por ejemplo, estrategias didácticas. Es decir, más allá del resultado *per se*, es ver qué constructo tiene la prueba, bajo qué marco de referencia se elaboró y, a partir de eso, desprender algunas estrategias.

Para Kissi:

—A lo mejor suena idealizado decirlo, pero yo creo que mi trabajo sí ayuda al país. Cada vez que estoy preparando un material o haciendo un documento, pienso en el impacto, en lo que me toca aportar, por ejemplo, sistematizar un instrumento de evaluación, garantizar que sea válido y hacer que prevalezca la voz del colegiado en lugar de la mía como coordinadora de prueba. Me gusta comprometerme y pensar que puedo ayudar de alguna manera. Suena ideal, pero es la verdad.

La satisfacción: ver que nuestro trabajo se traduce en hechos

Juan Moisés Moreno Guzmán, de 33 años, es jefe de proyecto de la Dirección de Directrices para la Mejora de Instituciones y Políticas del INEE:

—Hago investigación educativa para la construcción de las directrices. Llegué aquí hace tres años y me ha tocado

Yo creo que mi trabajo sí ayuda al país. Cada vez que estoy preparando un material, pienso en lo que me toca aportar. Me gusta comprometerme y pensar que puedo ayudar de alguna manera. Suena ideal, pero es la verdad.

participar en la construcción del Modelo de Directrices, en las directrices para niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes, en las directrices de educación indígena y, ahora, en las de media superior. Es una satisfacción ver reflejado tu trabajo, es tu granito de arena para abatir los problemas que afectan a los más vulnerables de los vulnerables, como dice la maestra Sylvia Schmelkes cuando se refiere a los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes. Entonces, es muy satisfactorio ver acontecimientos como el acuerdo firmado entre seis estados para apoyar a estos niños. Uno se siente contento al ver la investigación traducida en hechos.

Juan Moisés es licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública y maestro en Gobierno y Asuntos Públicos por la UNAM. Entre su experiencia laboral se cuenta el área de Planeación y Evaluación del CONAFE:

—Ahí tuve la oportunidad de conocer a los niños que asistían a esos servicios y escuchar de primera línea sus necesidades, sus expectativas y sus intereses. Se siente tristeza pero también esperanza cuando los niños sonríen, y cuando te ven y saben que estás ahí porque vas a hacer algo para que ellos tengan una mejor educación. Cuando mis padres me preguntan qué hago en mi trabajo, les digo que hacemos líneas que van a contribuir a tener una mejor calidad en la educación. Ellos entienden el tema, me dan ánimos, me dicen que lo haga bien, que sea perseverante, que desde donde yo esté puedo contribuir a que la situación de los migrantes o de los indígenas cambie, que ponga mi mayor esfuerzo en ello. Tengo una hija de tres años, es muy pequeña, sabe que trabajo en el INEE porque siempre le cuento y ha venido a visitarme. Yo le digo que trabajo para ayudar a los niños y ella sonríe.

La motivación: cuando sabemos que los resultados sirven para mejorar

Yoselin Márquez Gutiérrez, de 32 años, es subdirectora de la Dirección de Lineamientos de Evaluación de Políticas e Instituciones de la Dirección General de Lineamientos del INEE:

—He participado en algunos de los lineamientos; su emisión es una de las funciones principales del Instituto. También desarrollamos las encuestas de satisfacción para conocer cómo perciben y qué tan satisfechos están los docentes con el proceso de evaluación. Empezamos con las encuestas de ingreso y promoción y ya tenemos una para cada proceso de evaluación del Servicio Profesional Docente. La encuesta es un instrumento muy rico porque nos permite saber qué es lo que piensan. Al analizar la información, nos damos cuenta de que las percepciones son muy diferentes por entidad federativa. No es lo mismo la percepción en la Ciudad de México que en Colima, por ejemplo.

Yoselin estudió la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la especialidad en Política y Gestión Educativa en la FLACSO y la maestría en el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV).

—Es muy satisfactorio saber que los resultados no se quedan en un documento interno, sino que se transforman en instrumentos que permiten a las autoridades educativas tomar decisiones para mejorar los procesos de evaluación. Es enriquecedor y nos motiva a pensar qué otras propuestas podemos desarrollar para ayudar a las

entidades federativas. Lo mejor es que cualquier ciudadano puede hacer uso de esa información. El docente puede ver que lo que contesta en la sede de aplicación produce un resultado, que su opinión está plasmada y que la autoridad educativa dice: “Yo puedo mejorar en esto para que los docentes tengan mejores condiciones en su evaluación”. Por ello, al diseñar las encuestas siempre estamos pensando en el docente, en que ojalá nos quiera contestar, en sensibilizarlo y en que sienta la necesidad de expresar lo que está viviendo, porque nos interesa recuperar esa voz y acercarla a las autoridades. Siempre pensamos si las preguntas serán relevantes para el docente y cuáles podríamos plantear para que verdaderamente ayuden a mejorar el proceso. Nos interesa encontrar los nudos que visualiza el docente para que la evaluación se desarrolle de mejor manera.

En cuanto a la relación entre sus entornos familiar y laboral:

—A mis padres les da gusto, porque les cuento lo que hago y lo que siento al trabajar en el INEE. Me dicen: “Qué bueno que estás en donde puedes desarrollarte en lo que tú estudiaste porque en el país es muy difícil encontrar esas oportunidades”. Están tranquilos y orgullosos de que su hija pueda tener la oportunidad de un desarrollo profesional en el tema que siempre me ha gustado: la educación.

El convencimiento: trabajar desde la institución que será el pilar de la Reforma Educativa

Óscar Rodríguez Mercado, de 30 años, es jefe de proyecto en la Coordinación de Direcciones del INEE en las entidades federativas (CDINEE).

—Contribuyo a mapear a los principales actores en el sistema educativo en cada entidad. Estoy convencido de que, para que la Reforma Educativa dé los frutos que se esperan, es necesario considerar a estos actores, entender cómo se opera y se presta el servicio educativo en cada lugar. Desde aquí intento abonar para la mejora porque creo que las visiones estatales deben estar integradas en un proyecto nacional.

Óscar estudió la licenciatura en Ciencia Política en la Universidad Autónoma de Nayarit y la maestría en Sociología en el Instituto Mora. Desde su perspectiva:

—El sistema educativo está conformado por muchos actores, es decir, todos aquellos que interactúan directa o indirectamente en su interior. Si bien lo fundamental es

que los niños logren aprendizajes que los ayuden en su desarrollo profesional y personal, yo pienso que trabajo por todos. A veces uno persigue sueños medio románticos, pero el aporte al país debe ser integral. No veo que trabaje por alguien en particular, sino por todos los que intervienen en el sistema educativo. Siempre he estado convencido de que para contribuir a un mejor país, a una mejor sociedad, uno tiene que empezar desde sí mismo. Me siento muy contento de estar en el INEE tratando de aportar lo mejor de mí para ver los resultados esperados en materia educativa.

Como parte de una familia en la que se cuentan varios maestros, como sus propios padres, Óscar explica:

—Ellos saben en qué trabajo y hay un poco de tensión, debo decirlo, porque como muchas otras personas, tienen mucha desinformación. Desconocen qué es la Reforma Educativa, las tareas del Instituto y las acciones que se han emprendido para mejorar la calidad del sistema educativo. Creen que es el INEE quien los va a evaluar y quien los va a despedir. Así que mi labor familiar es orientarlos y aclarar las dudas que tienen. De alguna forma soy quien los asesora y los apoya en esta situación. Cuando tienen evaluaciones o necesitan alguna asesoría, recurren a mí y yo trato de informarlos sobre los procedimientos a seguir. Me he dedicado a aclarar estos puntos. Cuando les cuento claramente qué es lo que hago, les da gusto que esté acá, tratando de hacer algo por el sector en el que ellos trabajan o trabajaron en algún momento. €

Entrevistas: Laura Athié y Lizbeth Torres Alvarado



Conoce más sobre las directrices del INEE en:
<http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/directrices>



Descubre qué evalúa y cómo funciona ECEA:
<http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/ecea>



Visita el espacio de PLANEa en el portal del INEE:
<http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>

¿Te gustaría compartir tu experiencia como funcionario de evaluación educativa? Escribe a gacetapnee@inee.edu.mx

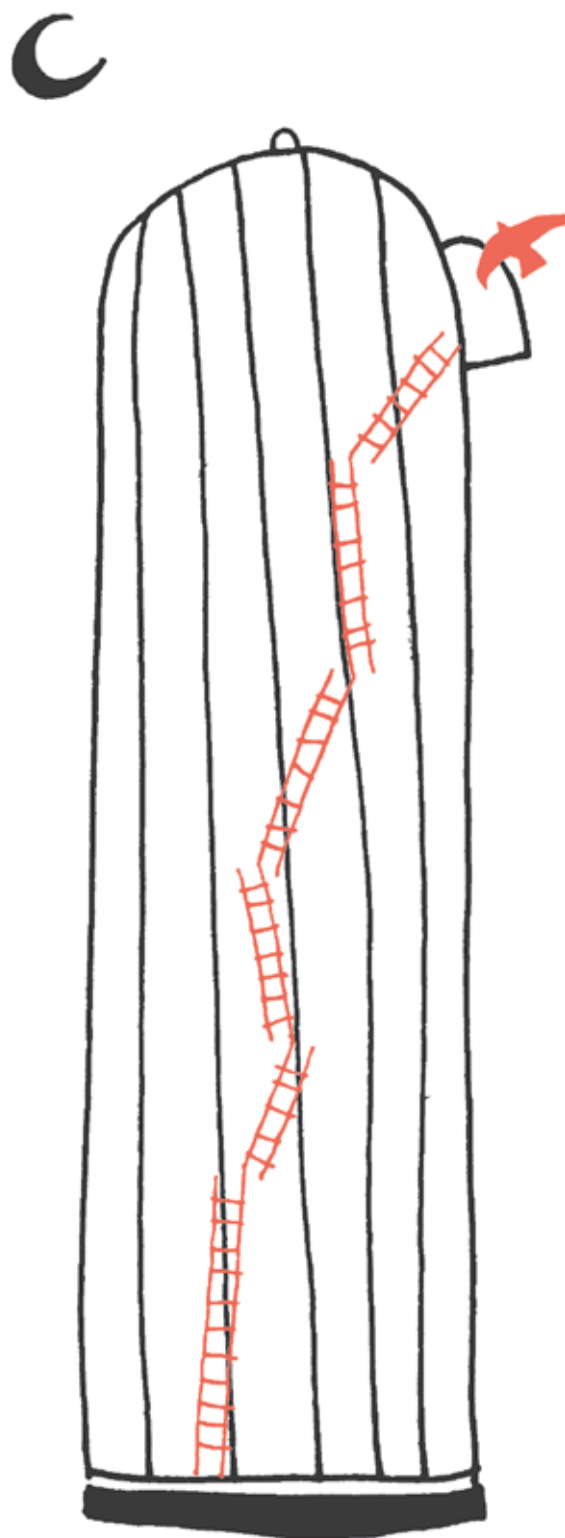
Dar el ejemplo: constituírnos como individuos, no sólo especializarnos

“La vida es muy larga —dice **Javier Gomá Lanzón** desde Madrid, en entrevista para la *Gaceta*—, y tenemos que conseguir un enamoramiento que la haga digna de ser vivida, que las personas se convenzan de que lo importante ya no es sólo ser libres, sino hacer un uso ejemplar del espacio de la libertad ampliada”. Así lo indica uno de los filósofos contemporáneos más renombrados, creador de la Teoría de la Ejemplaridad.

La gama de roles entre quienes desarrollan e impulsan la evaluación de la educación en México y en cualquier país del mundo es amplia. No sólo la formación de capacidades necesarias para evaluar debe hacerse presente en el ejercicio profesional diario. Antes, desde la Teoría de la Ejemplaridad de Javier Gomá, “hay que llegar a la aceptación moral de nuestra contingencia y de sus limitaciones, que solo experimenta a fondo quien progresa del estadio estético al ético”.¹

Javier Gomá Lanzón (Bilbao, 1965), ensayista y filósofo español considerado el Ortega y Gasset de la actualidad, y director de la Fundación Juan March, conversa sobre qué mirada debemos tener frente a la escuela y la educación. ¿Cómo autoevaluarnos? ¿Cómo pensar la educación frente a un proyecto de país? ¿Qué tendríamos que fortalecer?

Gomá, quien “propone un concepto de autoridad, no con base en la coacción, sino en la persuasión, que sólo puede estar basada en un cierto tipo de ejemplaridad, pues todo hombre (y toda mujer) son un ejemplo para quienes les rodean”,² dice que debemos entender que se trata, sobre todo, de una actitud moral.



Desde tu Teoría de la Ejemplaridad, ¿cómo tendríamos que pensar en nuestra propia formación como parte de los equipos que evalúan, forman y diseñan políticas?

Durante milenios, la sociedad ha sido una sociedad jerárquica, basada en el principio de la autoridad.

Por ejemplo, hace cincuenta o cien años, en España se podía decir a un hijo: “Esto lo haces porque lo digo yo o lo haces porque soy tu padre”. Y en esa frase había, de modo latente, mucha fuerza acumulada, porque estaba el respaldo de la religión —uno de los mandamientos de la ley de Dios es “honrarás a tu padre y a tu madre”—, por tanto, la conciencia era cómplice de ese mandato. Pero también estaba el Derecho, puesto que se autorizaba al padre a administrar castigos, incluso violentos, y estaba la costumbre social: establecía el predominio de los adultos sobre los jóvenes.

Por tanto, conspiraban la tradición, la costumbre, la religión, la sociedad, el Derecho, la economía, porque el padre, el *pater familias*, tenía pleno control sobre la hacienda. Hoy, como ejemplo expresivo de cambio de la situación, por lo menos en Occidente europeo, se ha producido una transformación como consecuencia del progreso del principio de igualdad, “nadie es más que nadie”. Cualquier jerarquía es sospechosa, cualquier uso de la coacción debe estar basado en un principio superior y, quizá por eso, la ejemplaridad se hace particularmente urgente.

Ser padre ya no es un hecho biológico al que estarían anudadas muchas potestades y prerrogativas, sino que la paternidad y en general cualquier autoridad —padre, profesor o posición política— debe tener una legitimidad “de ejercicio”, de modo que ya no es sólo un hecho biológico sino, sobre todo, uno moral. Y obtendrá la obediencia del hijo si el uso de su potestad paterna es un uso ejemplar que genera consenso, que persuade más que coacciona.

Esto se extiende fácilmente a la autoridad educativa o a la autoridad política. Pero ¿cuál es el problema? El problema es que la cultura dominante en los últimos tres siglos ha sido la de la liberación. A partir del siglo XVIII, el gran lema del sujeto moderno ha sido ser libre, sincero, auténtico, la sinceridad por encima de la virtud, aquello que ayuda a aguantar la esfera de la libertad frente a las opresiones tradicionales: la filosofía, sobre todo la filosofía de la sospecha.

En el ámbito de la moral, la transgresión nos ayuda a cuestionar las verdades y las costumbres recibidas. En el ámbito

Hoy se ha producido una transformación como consecuencia del progreso del principio de igualdad, “nadie es más que nadie”. Cualquier uso de la coacción debe estar basado en un principio superior. Quizá por eso, la ejemplaridad se hace particularmente urgente.

de la estética, la experimentación de la vanguardia nos ayuda a relativizar la tradición artística. Todo ha conspirado para que la esfera de la libertad individual se vaya ampliando de manera casi infinita y, en consecuencia, se haya puesto en cuestión, criticado, deslegitimado, cualquier límite que restrinja nuestra libertad individual.

Cualquier limitación a este principio supremo se considera alienación, enajenación, empobrecimiento, sujeción, dominación. Esto hace que la educación sea muy difícil.

Y es que en una ciudad o en un aula con millones de personas liberadas que consideran que cualquier regla que limite la libertad es autoritaria, coactiva, alienante, enajenante, opresiva, es muy difícil transmitir una educación, uno de cuyos principios es civilizarse. Y civilizarse es siempre la asunción positiva de determinados límites a la libertad: la aceptación de reglas que hacen posible la convivencia.

¿Cómo puede un gobierno, pensar en un proyecto de país a partir de la educación desde la ejemplaridad? ¿Cómo tendría entonces que diseñarse una política educativa?

En cuanto se abordan los temas capitales de un país o de una época cultural, se pueden adoptar diferentes perspectivas. Una es la del gobernante en el plazo de una legislatura; otra es la perspectiva a largo plazo, que es la que podría ofrecer la meditación filosófica.

Ojalá hubiera fundadores de
significados que contribuyeran
a que las generaciones futuras
tomaran en préstamo las
palabras. Que ese lenguaje
ayudara a la convivencia y a tener
una vida significativa.

Antes se hablaba de los límites de la libertad y de cómo una de las tareas morales pendientes es la apropiación positiva de determinados límites que no nos empobrecen, sino que nos enriquecen; que no representan una restricción de nuestra libertad, sino que, al contrario, nos constituyen como individuos. Uno de los ejemplos es el lenguaje, pues es una construcción social.

Desde el punto de vista del principio de la liberación, toda construcción social es alienante. Sin embargo, en el lenguaje vemos el ejemplo de unas reglas sociales que, cuando uno las aprende y las sigue, no solamente no te empobrecen, sino que te permiten pasar de un primer estado casi animal, sin *logos*, sin lengua, sin pensamiento y sin discurso, al enriquecimiento del lenguaje, precisamente a través de esa construcción social que es la gramática.

Cuando hablo, utilizo palabras que yo no he inventado, sino que tomo prestadas de ese caudal que es el lenguaje común, el español. Ojalá hubiera fundadores de palabras y de significados —en particular, la filosofía, que es un estado de mayor conciencia del lenguaje— que contribuyeran a que las generaciones futuras tomaran en préstamo las palabras o los significados que hoy cultivamos, y que ese lenguaje ayudara a la convivencia, a tener una vida significativa. Con esto quiero decir que hay problemas a los que uno siempre llega demasiado tarde, porque son a largo plazo. ¿Cómo se soluciona el problema de las aulas? Pues seguro que hay una salida: hay medidas legislativas, organizativas,

que tienen que ver con el profesorado o con el contenido de asignaturas, pero hay medidas que son a larguísimo plazo, que tienen que ver con las mentalidades.

¿Cómo moldeamos la conciencia de los chicos jóvenes? Pues no tengo una respuesta para el próximo lunes. Quizá sí para dentro de 25 o 50 años. Lo que tenemos que hacer ahora es trabajar por una solución a largo plazo.

A mi juicio, la finalidad de la educación es doble. La escuela y la universidad deberían contribuir, primero, a formar profesionales competentes, capaces de, por una parte, ganarse la vida de una manera decente y honesta, y por otra, contribuir al enriquecimiento de la sociedad.

Pero, como decía Kant, hay que distinguir entre dignidad y precio. Tenemos que ser capaces de crear profesionales que desarrollen una prestación a la que le asignamos un precio y que con eso puedan ganarse la vida.

Pero hay una segunda finalidad, que es la formación de ciudadanos conscientes de su dignidad. Y ésta es resistente a todo, incluido el precio. A mí me gusta decir que la dignidad es aquello que estorba, aquello que resiste incluso al interés general y al bien común. Es una doble misión que debe combinarse, de tal manera que este joven domine un arte o un oficio para que elabore una obra o brinde una prestación adecuadamente, pero al mismo tiempo obtenga conocimientos que le hagan consciente de algo que se resiste a toda utilidad: la conciencia de nuestra propia dignidad como individuos, como ciudadanos.

Si yo tuviera que decidir cuáles son las dos grandes enseñanzas que un estudiante debe extraer de su paso por las aulas, sería, primero, no sólo el conocimiento sino también el amor al conocimiento. En el momento que prenda la llama del amor en el corazón del alumno, este movido por esa fascinación, irá mucho más lejos de lo que cualquier profesor le pueda enseñar.

La segunda lección son las reglas de convivencia. No reglas coactivas que empobrecen y que solamente por una disciplina incomprensible debe el niño aceptar, sino aquellas que nos constituyen como individuos y que cualquier persona civilizada debe aceptar y apropiarse positivamente como un elemento que constituye su individualidad.

Los niños deben aprender en el aula que hay determinados límites a su libertad, a su espontaneidad, a su sinceridad, a su arbitrariedad, a su tendencia instintiva; y que esos límites no son empobrecedores ni restrictivos, sino que le extienden, le enriquecen y le elevan; eso es un gran

tributo a la civilización. Y claro, que ellos mismos transmitan con su ejemplo, pues es lo que hace que un profesor no sea solamente un profesor, sino un maestro.

Entonces, ¿qué hacer como sociedad y como gobierno?

Tengo que reiterar que algunos de los problemas de esta sociedad no se pueden solucionar ni con la coacción de la ley —porque ¿cómo la ley va a obligar a alguien a ser decente?—, ni a través de la reforma de las instituciones a corto plazo, ni con un mejor sistema organizativo de la administración educativa, aunque todo esto es muy importante y, por supuesto, contribuye.

Pero hay un residuo que es difícil de solucionar: todos somos herederos de una tradición y nos formamos en un universo de conceptos, ideas, sentimientos y costumbres que heredamos de manera completa.

Cuando heredamos eso como evidencias de modo de vida, casi sin tomar conciencia de ello, por mucho que uno adopte leyes o medidas administrativas, educativas y organizativas, queda un residuo ideológico.

Otro ejemplo similar al del lenguaje, que menciono en mi libro *Aquiles en el Gineceo*, sería presentar la normalidad de ese *vivir y envejecer*, de ese común de los mortales, de ese *cualquier individuo* del montón que somos tú y yo, comprendidos en el anonimato de las sociedades de masa. Podemos presentar ese normal e irrelevante vivir y envejecer bajo una luz sublime.

Y es que no hay aventura mayor ni más elevada, no hay literatura que haya planteado un tema superior al hecho de que somos mortales; ese estar dotados de una dignidad de origen infinito, y estar, sin embargo, abocados a la indignidad de un destino final que es la tumba, cualesquiera que sean luego las creencias religiosas o esperanzas que uno pueda tener.

Pero lo cierto es que existe hoy un dramatismo —y no es superior el de Alejandro Magno al de ese chico que pretende superar su adolescencia más o menos en una situación económica o social precaria—. Convencerlos de que su vida, en lo verdaderamente fundamental, es la aceptación de su mortalidad, es el paso del estadio estético al estadio ético, es el paso del Gineceo de Troya, del Gineceo de Esciros, al campo de batalla en Troya.

Ese paso que todos los hombres y todas las mujeres del mundo dan, ése que nos iguala, además, al gran héroe homérico, al mejor de todos los hombres; hacerles com-

Su vida participa de esa grandeza casi épica, incluso en el anonimato de las sociedades. Hay que recuperar conceptos como “lo sublime” o el ideal. Presentar, bajo una vastísima perspectiva el destino de cualquiera de nosotros y esa gran empresa existencial.

prender que su vida participa de esa grandeza casi épica, incluso en el anonimato de las sociedades de masa. Recuperar conceptos como “lo sublime” o el ideal, presentar, bajo una vastísima perspectiva, el destino de cualquiera de nosotros y esa gran empresa existencial y vivencial que es la aceptación de la propia mortalidad, el aprender a ser mortal. Eso podría contribuir a que uno busque la grandiosidad, necesariamente fuera de la vida que le ha tocado vivir.

A partir de esa idea, ¿desde dónde concebir nuestras propias habilidades y competencias? ¿Qué tipo de sociedad vemos y qué tipo de sociedad deberíamos formar?

Esa pregunta podría tener diferentes recintos de respuesta. Antes del siglo XVIII, vivíamos en una sociedad que podríamos llamar colectivista, donde el individuo formaba parte de algo que le trascendía. A partir del siglo XVIII, el individuo tomó conciencia de su dignidad infinita, y a partir de entonces reclamó su derecho a ampliar la esfera de su libertad individual.

De tal manera que la materia, el tema moral hoy pendiente, la sociedad que yo querría, ya no es tanto (en mis términos) la liberación, sino la emancipación, entendiendo por esto ya no el hecho de ser libre, sino un uso inteligente, social, responsable y emancipado de esa esfera de la libertad ya ampliada.

Es un uso que no tiene que ver con el hecho de vivir ya en sociedad —porque la inmensa mayoría de la población mora en núcleos urbanos—. No es vivir en sociedad, sino socializados, con un corazón urbanizado; no solamente vivir en urbes, sino vivir con una sentimentalidad urbanizada, que a veces he designado con el concepto de elegancia. “Elegancia” viene de elegir. Y la tarea moral pendiente es ser elegantes, en el sentido de aprender a hacer elecciones civilizadas, que nos dignifiquen en esa esfera de la libertad ya ampliada.

No solamente se trata de ser libres, sino de tener instrucciones de uso para esa libertad, porque ésta es la condición de la moralidad, pero no es la moralidad misma. Sin la libertad, uno no puede ser un agente moral completo. Pero lo que nos hace agentes morales no es esa libertad, sino el uso que se haga de ella.

Y la tarea moral pendiente hoy, es hacer determinado uso de esa esfera de la libertad ampliada, partiendo del *buen gusto*, que es esa educación del corazón que hace que uno elija de manera espontánea lo bueno, no por miedo al castigo ni por un principio de virtud, sino por una inclinación natural del corazón hacia lo bueno, incluso cuando nadie te ve, por respeto a uno mismo, por dignidad.

Este segundo momento, que ya no sería ampliar la libertad, sino hacer un uso emancipado de ella, es justamente donde inserto el concepto de ejemplaridad. Por tanto, ¿a qué sociedad aspiro? A una en que las personas se convengan de que lo importante ya no sólo es ser libres, sino hacer un uso ejemplar del espacio de la libertad ampliada.

En este marco, ¿qué dirías a los funcionarios, a los jóvenes, a los maestros?

Les insistiría en el concepto de enamoramiento. No tanto en el rendimiento profesional, no tanto en esas cortas miras de lo que va a ser uno dentro de dos, tres, cuatro años. Hace 50 años, en España por lo menos, la esperanza de vida eran alrededor de 65 o 70 años, y la jubilación era a los 75; por tanto, uno moría trabajando. Hoy ocurre lo contrario: te jubilas a los 65 y te mueres a los 80. La vida es muy larga. Lo que tenemos que conseguir es ese tipo de enamoramiento o entusiasmo que haga la vida digna de ser vivida. No se trata sólo de lo que nos proporciona la ciencia, añadir más años a la vida, sino añadir más vida a los años.

Esto tiene que ver con desarrollar esa sabiduría que proporciona conciencia, dignidad, entusiasmo, profundidad, significado a la vida y, por tanto, la hace más digna de

ser vivida. Les invitaría a que pensarán en su propia vida, con esa infinita ambición de verla como la mayor aventura que nunca ha existido: ni la literatura ni la filosofía ni el arte ni ninguna otra disciplina han podido cantar nada superior a la aventura de aprender a ser mortal y a vivir con dignidad, profundidad y gozo. Y ojalá incluso con alegría.

Me gusta distinguir también entre inteligencia y sabiduría. La primera es aquella habilidad que te proporciona los medios para obtener un fin, mientras que la segunda es una buena elección de los fines. Ojalá que la escuela y los profesores ayuden a esos chicos a ser inteligentes, pero, sobre todo, que les ayuden a ser sabios y a elegir aquellos fines en la vida que les brinden la oportunidad de vivirla con entusiasmo, con intensidad, con conciencia y con una alegría inteligente. €

Entrevista: Laura Athié

- 1 «En la cultura moderna no tenemos un lugar para pensar y sentir lo sublime». Entrevista con Juan Claudio Ramón. *Jot Down. Contemporary culture mag.* Marzo 2014 <https://goo.gl/wSPNrU>.
- 2 Javier Gomá, *Teoría de la ejemplaridad*. Tiempo de hoy, edición impresa del sábado, 16 de octubre de 2010. <http://www.tiempodehoy.com/cultura/teoria-de-la-ejemplaridad>.



Para leer acerca de Javier Gomá: *Tetralogía de la ejemplaridad*: *Imitación y experiencia* (2003), *Aquiles en el gineceo* (2007), *Ejemplaridad pública* (2009), *Necesario pero imposible* (2013): <https://goo.gl/B4rTpM>

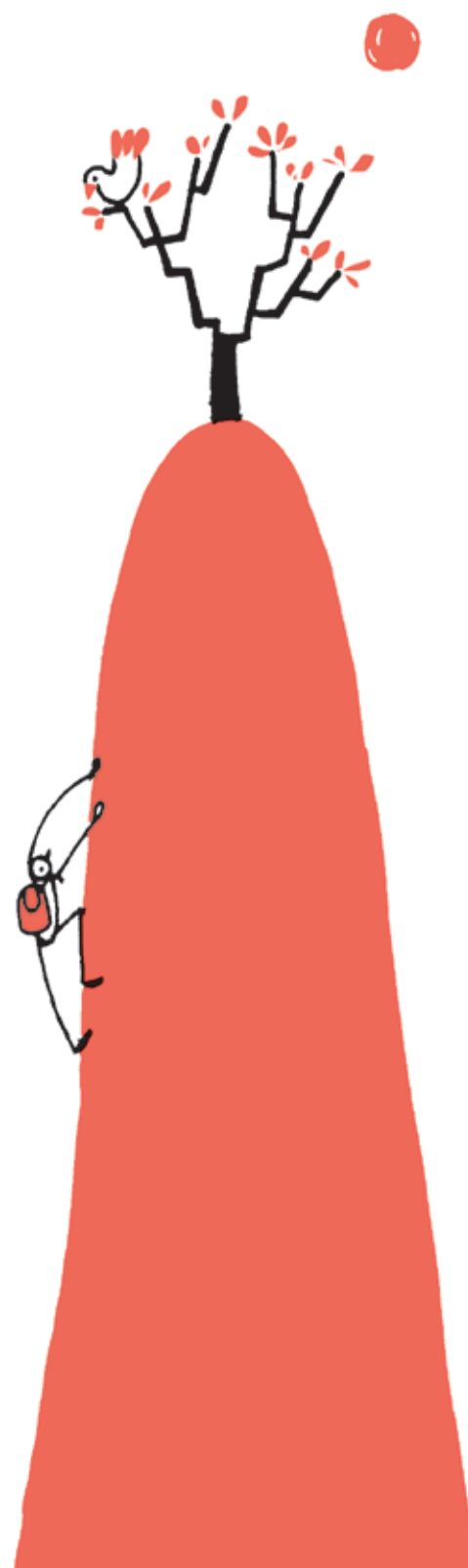
Pequeña memoria de la Política Nacional de Evaluación de la Educación: logros y desafíos desde el equipo INEE

Una historia inédita para la educación en México inició en 2013 con la autonomía del INEE tras la Reforma Educativa. Parecía imposible remontar algunos de los retos de la puesta en marcha del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Hoy, el resultado está en 170 Proyectos de Evaluación y Mejora Educativa. ¿Quiénes fueron los artífices de esta enorme tarea y cuál es el camino pendiente?

El reto histórico y la respuesta contemporánea

Eduardo Backhoff, consejero presidente de la Junta de Gobierno del INEE, identifica la evaluación educativa como uno de los pendientes históricos de México, y traza la etapa previa a la autonomía del Instituto:

—Si bien desde los años sesenta el mundo ha venido trabajando el tema de la evaluación de los aprendizajes a gran escala, México inició en 1995 con el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés), pero los resultados nunca se dieron a conocer por decisión gubernamental, para no mandar mensajes pesimistas a la población. Entonces, podemos decir que realmente empezó en el 2000, con su participación en el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés). A partir de ahí, el país participa en esta medición trianual. Esto no quiere decir que



no se hayan hecho otros estudios antes. Es desde las evaluaciones de gran escala —que incluyen los proyectos del INEE y de la Secretaría de Educación Pública (SEP)— que se originó el actual movimiento en torno a la evaluación.

Continúa Backhoff:

—El INEE se creó en 2002. Dos años más tarde me tocó encabezar la Dirección de Pruebas y Medición e incorporar especialistas en evaluación para el caso de pruebas en el aprendizaje. Estábamos ante un problema de gran magnitud. Por primera vez se nos daba la tarea de evaluar al Sistema Educativo Nacional (SEN) y a los estatales y no teníamos los recursos humanos especializados ni la experiencia. ¿Qué fue lo que hicimos? Contratamos gente cercana a la evaluación y la formamos en procesos como estadística elemental y psicometría. Además, invitamos a especialistas foráneos para que nos capacitaran con el siguiente sistema: ellos desarrollaban las tareas enfrente de nosotros y nos enseñaban cómo hacerlo. En una segunda ocasión, nosotros lo hacíamos bajo su supervisión. En la tercera, lo hacíamos con la mínima asesoría de su parte. Eso nos permitió en cuatro años aprender las mejores prácticas de evaluación del aprendizaje de gran escala, lo que proporciona un bagaje muy importante para hacer evaluación de cualquier otro tipo. Esto fue de 2004 a 2008. A partir de ahí, el INEE descentralizado empezó a capacitar a su personal en sus distintas áreas.

Con este antecedente, Backhoff marca el estatus:

—Hemos ido evolucionando como instituto. Antes elaborábamos estudios que daban una idea de lo que pasaba en algunas escuelas, pero no servían para evaluar al país entero. Ahora nuestras evaluaciones de la oferta educativa abarcan infraestructura, materiales y distintos elementos de las escuelas. Esto quiere decir que se han ido ampliando las atribuciones y las capacidades del INEE. Por tanto, tenemos que ser muy eficaces para incorporar nuevos procedimientos y hacer que nuestra gente, la gente del INEE (cerca de 800 personas) tenga el conocimiento básico de las evaluaciones que nos corresponden para que no sólo replique procedimientos, técnicas o metodologías, sino que construya las propias para uso del instituto.

Después de la cronología que menciona Backhoff, llegó la Reforma Educativa de 2013, a partir de la cual, explica Gilberto Guevara Niebla, consejero de la Junta de Gobierno del INEE, hay tres aspectos importantes para considerar en la evaluación:

—Primero: se decretó la autonomía del INEE y se le facultó para evaluar cualquier aspecto del SEN, lo que lo convierte en un contrapeso de la SEP. Segundo: la puesta en marcha del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), liderado por el propio instituto, a través de la Unidad de Normatividad y Política Educativa (UNPE), y conformado por los secretarios, subsecretarios y coordinadores federales de educación; titulares de institutos educativos de las entidades, y titulares de unidad y consejeros del INEE. Tercero: más allá de los aprendizajes, el INEE debe evaluar los planes, las políticas, los programas y las acciones que se han desarrollado en el marco de la Reforma: el Servicio Profesional Docente (SPD), Escuelas al Cien, Programa de Escuelas de Tiempo Completo, Escuela al Centro, el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, Nuevo Modelo Educativo, la Reforma a las Escuelas Normales, etcétera. También en el marco de la Reforma, se estructuran dos temas en los que el INEE no tenía experiencia previa: participar en la evaluación de docentes y evaluar las políticas y los programas que lanza la autoridad educativa de nivel federal y estatal.

A partir de la historia que narra Guevara Niebla, el INEE comenzó la gran tarea. Se trataba de definir una ruta que tendría una característica especial: toda evaluación iría encaminada a la mejora del sistema, de la educación. Que tomaría en cuenta la voz de las autoridades educativas locales y buscaría que los proyectos sugieran de las brechas educativas que, en cada estado, impiden que la garantía del derecho a una educación de calidad sea un hecho. Todo tenía que hacerse en el marco de un sistema que, a pesar de haber sido anunciado en la década de los noventa, nunca había podido funcionar.¹

Definido como un “conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos, acciones y elementos que tienen como finalidad contribuir a la mejora educativa y al derecho de una educación de calidad con equidad, de acuerdo con la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), el SNEE puede concebirse como un ordenador de ideas de muchos actores participantes en la construcción y el accionar de la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE): autoridades educativas federales y locales, de la mano del INEE, dialogando, cuestionando y tomando decisiones para dar rumbo a la PNEE, el instrumento que guía la acción pública de evaluación nacional.

Sylvia Schmelkes del Valle, consejera de la Junta de Gobierno del INEE, describe lo que eso significó:

—El mandato de coordinar el SNEE implicó armar el marco de referencia para todos los proyectos de evaluación de todas las autoridades educativas y del propio INEE. Es decir, había que darle un rumbo, un propósito y una visión de mediano plazo. Eso era nuevo para nosotros y para los secretarios de Educación de las entidades federativas, que son quienes hoy conforman la Conferencia del SNEE —al principio eran representantes regionales—, porque ellos tampoco habían hecho mucha evaluación educativa. Entonces, llamarlos a participar significó darle cuerpo a este marco de referencia, por un lado, y, por otro, establecer los contenidos específicos de las evaluaciones que cada quien haría. Frente a esos retos, surgieron los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME). Esa propuesta de Francisco Miranda López, el titular de la UNPE, fue fundamental porque, entre otras razones, activó a los gobiernos de los estados en el diseño, uso de evaluaciones y de proyectos de intervención a partir de los resultados. Eso dotó de cuerpo y contenido al SNEE.

Al respecto, Francisco Miranda López relata:

—Teníamos dos alternativas para impulsar el Sistema. La primera era diseñar desde aquí, la Ciudad de México, los procesos y decirle a las entidades federativas cómo y en qué términos los tenían que operar. Pero esta manera centralista implicaba apuntalar la fragilidad de las áreas de evaluación educativa. La otra ruta era un proceso descentralizado, de mayor cooperación y participación estatal en el diseño, la implementación y el seguimiento de la estrategia del SNEE. Nos decidimos por la segunda alternativa porque vemos el asunto en términos de mediano y largo plazo, y nos parece que la apuesta fundamental es fortalecer las capacidades locales de evaluación. Esto, por supuesto, hace viable la toma de decisiones que lleven a la mejora educativa. En esta ruta federalista hemos enfrentado varios retos y creo que hemos salido airoso.

Esta decisión abrió el camino a nuevos desafíos y exigió enfrentarse a los rezagos formativos en materia de evaluación. Como lo cuenta la misma Schmelkes del Valle:

—El proceso no fue nada fácil. Teníamos que comunicar qué era un PEEME, un proyecto de evaluación. Todo esto implicó capacitar a los equipos estatales en la metodología para aplicar el diseño, ponerlo en práctica, interpretar los resultados y sacar cuestiones útiles. Por otro lado, se empe-

No hay nada en México, en el ámbito de la educación, por lo menos, construido de manera federalista. Ésta es la primera cosa, todavía muy pequeña, con debilidades, pero construida en conjunto.

zaron a entusiasmar mucho porque estábamos construyendo un sistema de forma federalista. No hay nada en México, en el ámbito de la educación, por lo menos, construido de manera federalista. Ésta es la primera cosa, todavía muy pequeña, con debilidades, pero construida en conjunto.

Teresa Bracho, consejera de la Junta de Gobierno del INEE, añade otra pieza contextual de ese momento:

En 2014, cuando empezó a operar el SPD, muchos estados decidieron convertir las instancias de evaluación en áreas del Servicio Profesional Docente. Además, mucha gente que había sido comisionada para las tareas de evaluación tuvo que regresar a sus funciones. Eso vació las áreas de evaluación.

Schmelkes del Valle sintetiza los aprendizajes del INEE durante este proceso federalista:

—Aprendimos lo que sí se sabe hacer y lo que no se sabe hacer en los estados: con qué pudimos contar, que había que fortalecer y qué había que apuntalar con alianzas. Por otro lado, aunque ya sabíamos que los estados eran distintos, le pudimos dar nombre y apellido a las disparidades. También entendimos que nuestra función es uno de los ejes transversales de la PNEE: el desarrollo de capacidades; es importante acompañar a los estados en ese proceso. Y que tenemos un INEE en cada estado, lo que será fundamental para el desarrollo de los PEEME y el planteamiento

de la evaluación para la mejora educativa. También aprendimos a construir desde una política, establecer mandatos y traducir eso en una propuesta metodológica para armar los proyectos y conformar el Programa de Mediano Plazo del SNEE.

El desafío del presente y la construcción del futuro

Margarita Zorrilla, consejera de la Junta de Gobierno del INEE, analiza las tareas que siguen a la construcción de los PEEME para consolidar la PNEE:

—Por un lado, el INEE debe fortalecer las capacidades locales, porque no puedes desarrollar el SNEE si no impulsas al mismo tiempo a tus interlocutores. Por otro lado, el SNEE fue concebido como un gran paraguas conceptual a partir del cual se deben formar cuadros que permitan fortalecer los puentes entre la evaluación y la mejora educativa. Los PEEME han sido una estrategia acertada. Ahora tenemos que pasar a una visión más articulada: ¿cómo vamos a formar cuadros y en qué los vamos a formar?

Adriana Aragón Díaz, directora general para la Coordinación del Sistema Nacional para la Evaluación Educativa (DGC SNEE), de la UNPE del INEE, aborda el mismo cuestionamiento:

—¿Cómo fortalecer las capacidades de nuestra población objetivo, los funcionarios de nivel medio, la mesoestructura y las Direcciones del INEE en las entidades? Conforme se avanza en la implementación de la PNEE las exigencias técnicas son mayores. Contamos con una guía para desarrollar Marcos de Referencia a la que se suma nuestro acompañamiento permanente. La guía propone que contesten preguntas y trasladen sus respuestas a un documento que, poco a poco, se vuelve un marco de referencia. La estrategia de acompañamiento consiste en Teoría-Método-Acción.

En paralelo, hay formación escolarizada, vía diplomados y especialidades que ha formado a una buena cantidad de funcionarios desde 2015. Son programas desarrollados por la Dirección General de Formación, Capacitación y Certificación del INEE en coordinación con la Universidad Nacional Autónoma de México, con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México y, este año, con el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), de la UNESCO, sede regional Buenos Aires. Decidimos invitar también a los evaluadores cer-

tificados del SPD, porque tienen una formación base en evaluación. Cada vez los escuchamos más hablar y apropiarse de términos como *brecha*, porque tuvieron que explicarle eso a su secretario.

Para dimensionar la importancia de este aprendizaje, Aragón Díaz establece una referencia:

—En 2014 hicimos un primer inventario que nos mostró que los funcionarios responsables de las áreas de evaluación ocupaban 66% de su tiempo en armar la logística para la distribución de instrumentos de evaluación nacionales. En el punto más alto del desarrollo de pruebas ENLACE, que eran todos los grados excepto primero y segundo de primaria, registraban 110 evaluaciones estatales. Nos preguntábamos: “¿De qué son esas evaluaciones?, ¿qué tan estatales son?”. Descubrimos que una buena parte de las evaluaciones de logro educativo eran la versión estatal de la Olimpiada del Conocimiento Infantil. Entonces, había experiencia en la elaboración de reactivos de aprendizaje. También reportaban las evaluaciones de docentes.

Lo siguiente fue, como explica Aragón Díaz, convocar y capacitar:

—Para la formulación de los PEEME solicitamos a las autoridades educativas locales designar enlaces, más que a los secretarios o subsecretarios. La primera impresión de estos funcionarios era: “¿Qué hacemos aquí o por qué nos mandaron si no somos responsables del área de evaluación?”. Como diagnósticos iniciales presentaron estadísticas sobre los problemas del estado en términos de promedio. A partir de eso, hablamos sobre cómo mirar los problemas de una manera distinta buscando brechas a partir de criterios de marginación o tipo de localidad, o modalidades de servicio, e iniciamos el trabajo con guías que simplifican procesos y encauzan la elaboración de problemas educativos en términos de brecha.

Jonathan Muñoz Pérez, enlace de la DGC SNEE, abunda sobre la importancia de esas guías, que han sido acompañadas por talleres, pláticas y otros acercamientos sobre la importancia de la evaluación en el estado:

—Estas guías para la construcción de los PEEME permitieron abordar con profundidad la función de la evaluación, el papel de los resultados, la difusión y uso de las evidencias, etcétera. Esto quiere decir que homologamos el conocimiento. Es cierto que hay estados cuyas áreas tienen trayectorias largas en la elaboración de evaluaciones, pero no es una situación general. Cuando no hay

Acciones para el fortalecimiento de capacidades de evaluación en el INEE y las 32 entidades federativas

Programa	Objetivo	Institución	Beneficiarios
1. Diplomado sobre Evaluación Educativa	Formar equipos técnico-profesionales capaces de diseñar y construir instrumentos que evalúen tanto el aprendizaje escolar como la práctica educativa. Hacer uso de los resultados con la finalidad de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México	Primera generación (2015): 41 funcionarios Segunda generación (2016): 71 funcionarios
2. Especialidad en Política y Gestión de la Evaluación Educativa	Impulsar la formación y profesionalización de equipos directivos y operativos de las administraciones educativas de los sistemas educativos federal y estatales, en gestión de procesos de evaluación educativa.	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México	Primera generación (2015-2016): 83 funcionarios Segunda generación (2016-2017): 104 funcionarios
3. Diplomado en Evaluación de la Gestión Educativa	Formar evaluadores que cuenten con los conocimientos técnicos y el manejo de herramientas metodológicas para evaluar la gestión escolar en contextos diversificados, y contribuir con sus resultados a la mejora educativa, fundamentando su quehacer evaluativo en un profundo sentido ético y profesional.	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, sede regional Buenos Aires	Primera generación (marzo 2017): 143 funcionarios Segunda generación (mayo 2017-en curso): 82 funcionarios

Fuente: Inventario de Actividades de Formación por Entidad Federativa. Dirección General de Formación, Capacitación y Certificación, UNPE, INEE. Actualizado a junio 2017.

este piso en común, las áreas de evaluación están a expensas del devenir político. Además de que la formación y los conocimientos se pierden conforme la rotación de personal.

Posteriormente, inició la etapa de poner en práctica lo aprendido. Como lo narra Aragón Díaz:

—Durante 2016, mientras planeábamos los proyectos de evaluación con los equipos estatales, fue visible que la difusión de resultados no estaba en el imaginario de los funcionarios estatales o nacionales. Es decir, las instituciones emitían los resultados de las evaluaciones, pero no necesariamente se les daba seguimiento. Hoy, tenemos 40 proyectos estatales de difusión que definen lo que quieren hacer, a dónde quieren llegar y el tipo de seguimiento que le darán. Esto es importante porque confirma que los funcionarios responsables fueron los catalizadores que tomaron el conocimiento y los problemas de los niveles educativos para convertirlos en proyectos.

En cuanto al trabajo con los funcionarios de más alto nivel, de acuerdo con Aragón, también es visible el cambio:

—En abril de 2016 logramos la presencia de 17 secretarios de Educación en la Conferencia del SNEE. Justo en esa sesión se presentaron los problemas locales en términos de brecha. En la última sesión de la Conferencia asistieron dos terceras partes de los secretarios para ratificar los problemas que se convirtieron en ejes de los PEEME.

Teresa Bracho, consejera de la Junta de Gobierno del INEE, sintetiza el espíritu que debe alentar los siguientes pasos:

—El INEE tiene que compartir el conocimiento. Los PEEME son una muestra: hacen necesario que el Instituto, los expertos en evaluación, los especialistas en pruebas y los expertos locales compartan su conocimiento. Así se construyeron y así deben implementarse.

Al inicio los enlaces tenían miedo, incertidumbre y mucho compromiso. En estos dos años han fortalecido muchas capacidades, sobre todo en la identificación de problemas educativos que puedan ser asociados a la evaluación.

Lo local como eje de lo federal

Entre el aprendizaje teórico y la conceptualización de los PEEME que, a su vez, integran los 170 Proyectos de Evaluación y Mejora Educativa (PROEME) que le dan cuerpo y forma al Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (PMP SNEE) 2016-2020, hubo que recorrer muchos caminos regionales con acentos locales. De esa fructífera caminata y sus nuevas rutas dan cuenta quienes desde el INEE guiaron a los expertos locales en el diseño de los PEEME y los acompañarán durante su implementación.

Juana María Islas Dossetti, enlace de la DGC SNEE con los estados del noreste —Durango, Nuevo León, Coahuila, San Luis Potosí y Tamaulipas— desde diciembre de 2015.

—Al inicio, los enlaces tenían miedo, incertidumbre y mucho compromiso. Debe acotarse que, con excepción de pocas entidades, antes de la PNEE y del SNEE los equipos estatales sólo operaban la logística o la aplicación de las evaluaciones. Durante la elaboración de los PEEME planeamos que ellos definen y diseñan procesos de evaluación. En estos dos años han fortalecido muchas capacidades, sobre todo en la identificación de problemas educativos que puedan ser asociados a la evaluación. Por ahora, la mayoría

de mis enlaces siguen siendo los mismos. ¿Qué perfiles tienen? Trabajo con directores generales de evaluación en los estados, directores de nivel, coordinadores o jefes de programa y proyectos, e incluso, con subsecretarios de Servicios Educativos. Son personas con cargos importantes que, entre otras cosas apoyan la coordinación en sus estados para el desarrollo e implementación de los PEEME. Ahora tenemos que fortalecer a estos enlaces para que diseñen procesos de evaluación técnicamente sólidos y válidos. Eso garantizará una interpretación correcta de los resultados y la toma pertinente de decisiones.

Islas Dossetti describe las características y los motivos de los PROEME en su región:

—La mayoría son de difusión y uso. Al principio me preocupé mucho, dije: “Tengo muy pocos PROEME de evaluación”, pero eso es porque la región se dedicará a utilizar lo que ya existe, cosa que no se había hecho. En términos de innovación, Durango posicionó tanto la evaluación de las escuelas multigrado, que su preocupación se convirtió en un proyecto nacional en el SNEE. Además, pese a los cambios de gobierno en Coahuila o Durango, hay estabilidad en los equipos que trabajaron en PEEMES, y continuidad en los proyectos por parte de los gobiernos entrantes.

Islas Dossetti dimensiona lo hecho por los enlaces educativos:

—Han hecho un trabajo extraordinario. Les diría que se la crean, que crean que realmente va a hacer mejoras importantes. Que reconozcan que esto que hicieron es una experiencia inédita en Latinoamérica. Hemos buscado y no encontramos una experiencia similar. Los PEEME son un elemento de innovación de política muy interesante. Y ellos los hicieron.

Por su parte, Adriana Araceli Lejarza Pérez, enlace de la DGC SNEE, a cargo de la región Noroeste —Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora—, ha mantenido los mismos enlaces en cuatro de los estados durante todo el proceso; sólo Chihuahua ha cambiado, dice. Eso es particularmente importante porque son, en su mayoría, mandos medios. En su experiencia, fue notorio el entusiasmo de las entidades ante la posibilidad de desarrollar sus PEEME:

—Por ejemplo, Sinaloa al principio quería hacer 10 proyectos: deseaban investigar y evaluar todo para tener información. La Noreste es la región con más proyectos, tiene 31 en total, y son sólo cinco estados. En este momen-

to, todos los equipos tienen el apoyo de su respectivo secretario de Educación, y algunos incluso tienen convenio con las universidades. En términos de proyectos inéditos, Chihuahua tiene dos proyectos únicos en todo el PMP SNEE: uno sobre educación especial y otro en torno a cómo afecta el monolingüismo en el logro educativo de los niños indígenas. En el caso de Baja California, identificó brechas específicas de planteles —cuatro, cinco, seis— en los que hay una diferencia marcada con respecto al resto de los subsistemas.

Óscar González Ramírez es enlace de la DGC SNEE, para la región Occidente —Colima, Guanajuato, Jalisco y Querétaro—. Una vez superada la etapa de diseño de los PEEME, él observa dos retos:

—El primero es la falta de recursos. Hay proyectos que pueden atorarse por falta de recursos humanos y financieros. Por ejemplo, en la etapa de diseño bastaba un equipo de cinco personas para definir las líneas de trabajo. Pero en la implementación se requiere uno mayor para hacer frente a las tareas contempladas. Esto significa que hace falta empujar compromisos desde la autoridad educativa local para formar y fortalecer estos equipos en lo humano y lo financiero. Lo otro es que no debemos perder la voluntad política que se ha puesto en la PNEE y los PEEME. Los secretarios deben estar muy bien informados y comprometidos con sus áreas de evaluación y con los proyectos que se han definido para sus estados.

Los equipos estatales ya están conformados y mantienen el compromiso y los conocimientos. Al tener los recursos y el respaldo de sus autoridades, ellos mismos podrán hacerse de un equipo más grande y mejor capacitado. Es importante que se siga promoviendo el compromiso de alto nivel. Nosotros trabajamos muy de cerca con el equipo, pero se requiere siempre del apoyo y compromiso de las autoridades educativas locales.

Mariana Rojas Bautista, enlace de la DGC SNEE con la región Centro —Hidalgo, Puebla y la Administración Federal de los Servicios Educativos en la Ciudad de México—, identifica tres retos que “se manifestaron durante el diseño de los PEEME y existe el riesgo de que se trasladen a la fase de implementación”:

—Es necesario implementar mejor coordinación institucional entre las autoridades educativas. Hay casos como el de educación básica, que no trabaja en conjunto con las autoridades de educación media superior. La difusión de

No debemos perder la voluntad política que se ha puesto en la PNEE y los PEEME. Los secretarios deben estar muy bien informados y comprometidos con sus áreas de evaluación y con los proyectos que se han definido para sus estados.

los PEEME en el estado permitió que las autoridades de ambos niveles se coordinaran, unificaran acciones y, a pesar de un cambio de gobierno, plasmaran las necesidades de ambos niveles educativos en sus PROEME. Otra dificultad es la capacidad de los equipos para procesar información cuantitativa, es decir, para el análisis de los 23 indicadores que propusimos para la construcción de los PEEME. Esto es un eslabón muy débil, porque si no tiene la capacidad para analizar en términos estadísticos los indicadores, es muy difícil construir proyectos o implementar programas. Además, las áreas de evaluación tienen mucha carga de trabajo y la parte operativa los absorbe mucho; quizá no tengan tiempo para planear o pensar en lo que sigue después de las evaluaciones.

En el caso de estos riesgos, Rojas Bautista enlista las herramientas que puede compartir el INEE “a través de cursos y capacitación hacia las áreas estatales, según las necesidades específicas”:

—Hay muchas áreas estatales que ya van muy avanzadas, que no necesitan un curso para procesar datos, sino para saber cómo se utilizan esos datos y se estructuran modelos de difusión. Tenemos que hacer cursos afines y un estudio más puntual sobre cuáles son las áreas de opor-

tunidad específicas para elaborar programas o acciones focalizadas. También hay que incentivar el trabajo de los estados a nivel regional. El INEE puede generar los espacios y los encuentros para que los estados expongan sus problemas, experiencias y buenas prácticas.

Marcos Huicochea Sánchez, enlace de la DGC SNEE y uno de los dos especialistas que da seguimiento a la región Sur-Sureste —Oaxaca, Veracruz, Campeche y Yucatán—, acota que los enlaces se mueven en un sistema que no pueden controlar:

—El tema estructural no depende de los equipos, los rebasa. Las rotaciones, los cambios en las administraciones y en los equipos, generan incertidumbre. El INEE debe sensibilizar a los tomadores de decisiones en los estados para hacerlos conscientes de que necesitamos contar con funcionarios públicos que tengan continuidad y certeza. Esto generará mayor beneficio para el propio Estado.

Por su parte, Jonathan Muñoz Pérez, el otro enlace en la región Sur-Sureste —Tabasco, Chiapas, Guerrero y Quintana Roo—, puntualiza tres temas que deben cuidarse al integrar los equipos estatales: perfiles, liderazgos diferenciados y tamaño de los equipos.

—Puesto que en las áreas de evaluación hay diversos perfiles —trabajadores sociales, contadores, personas con la media superior terminada—, no tenemos un piso mínimo de personas con quien trabajar. Depende mucho de cada estado, pero generalmente no hay profesiograma. En cuanto a los liderazgos diferenciados, muchos de los líderes de estas áreas tienen la visión de que su trabajo en evaluación es sólo la aplicación del SPD o de PLANEA. No incentivan al equipo de trabajo a tomar otros cursos. Además, los equipos son grupos pequeños, de cinco o siete personas, lo cual a veces es insuficiente. En resumen, no se tiene claro el papel de las áreas de evaluación en los estados, aunque con el trabajo que ha realizado el INEE se han ido dibujando algunas rutas.

Después del trayecto compartido entre el INEE y los estados, y con los 32 PEEME como prueba de que es posible el federalismo en la educación, Miranda López puntualiza:

—Tener planes estatales de trabajo fue el primer tramo del desafío. Ahora, el reto es hacer que los PEEME se lleven a cabo como están programados y que, además, vayan dando los resultados esperados. Ahí tenemos el gran desafío que engloba el apoyo, el acompañamiento y la asesoría técnica que necesitan las autoridades educativas y los equipos esta-

tales para implementar sus PROEME y generar aprendizajes colectivos. Las competencias que hay que desarrollar en los próximos años en los equipos estatales tienen que ver con la capacidad de conceptualización, de entender y aplicar metodologías cuantitativas y cualitativas básicas, así como teoría de la validez y teoría de la generalización, entre otras herramientas. Estamos seguros de que si cumplimos con las metas establecidas y los estados hacen las tareas con solidez técnica y compromisos definidos, esto va a tener una repercusión en la mejora de la calidad y equidad de la educación. Si esto funciona, podemos decir que dimos un gran paso en la historia de la evaluación educativa del país. €

Entrevistas: Laura Athié y Lizbeth Torres Alvarado

- 1 En 1985, la SEP informó que se había creado y desarrollado el modelo conceptual y la metodología para la puesta en práctica del Sistema Nacional de Evaluación, a través del cual se dará seguimiento a la ejecución de las principales líneas de evaluación educativa. [...] El Programa de Modernización Educativa 1989-1994, estableció que “para apoyar las acciones de modernización del sector, deberá integrarse el Sistema Nacional de Evaluación Educativa como punto de convergencia de todas las acciones de evaluación que se realizan en el país con objeto de disponer de la información que permita a nivel local racionalizar el funcionamiento del sistema, oportuna y efectivamente, y a nivel nacional orientar la política educativa (SEP, 1989: 179-183) (Citado en *Documento rector de la Política Nacional de Evaluación Educativa*. INEE. 2015. Págs. 13 y 14).

La Gaceta agradece a Marcela Ramírez Jordán, directora de Formación, Capacitación y Certificación del INEE, por la información brindada.

Conozca más acerca del SNEE en:



Las Pautas para el acompañamiento de los Programas Estatales para la Evaluación y Mejora Educativa en el Blog de la Gaceta del INEE: <https://goo.gl/rFpiaw>



El micrositio de la PNEE en el portal del INEE: <http://www.inee.edu.mx/index.php/pnee-peeme>



Las cinco Cartas Náuticas en las ediciones de colección de la Gaceta del INEE, aquí: <http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta-noviembre-anteriores>



Proyecto Multigrado en la Gaceta No. 5: “Contexto, diversidad y evaluación educativa: ¿Hacia una educación justa e incluyente?”, en: <https://goo.gl/4E2EMg>

La mesoestructura: ¿cómo trabajan los que no se ven?

Su labor fortalece la Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Ellos enfrentan directamente las realidades locales, por eso la *Gaceta* da voz a quienes trabajan en las entidades. Desde que la Política Nacional para la Evaluación de la Educación se convirtió en el eje principal para la mejora educativa, fortalecer las capacidades institucionales es un desafío y “no hay mejor estrategia que consolidar a los equipos”, dicen en entrevista Baja California Sur, Puebla y Zacatecas.

Es importante recuperar las aportaciones de cada entidad federativa, su conocimiento sobre los actores del sistema, y cómo interpretan y usan los resultados de las evaluaciones.

Esto constituye un activo para mejorar la educación en el país.

Margarita Zorrilla, consejera de la Junta de Gobierno del INEE¹

Historia y contexto de la evaluación en México

La evaluación de la educación se configuró en América Latina como un referente de reforma educativa a finales de los años ochenta. En 1994, México creó su primer sistema nacional de medición del logro educativo (INEE, 2015). Veinte años más tarde, el país fortaleció esto con la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y se convirtió en pionero latinoamericano en la construcción de una Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE).



Hoy, el SNEE es el marco institucional en el que las autoridades educativas de todos los niveles desarrollan de manera articulada la función de evaluación. La PNEE, por su parte, orienta y distribuye esta función entre los integrantes del SNEE, en concordancia con las necesidades de los servicios educativos. La meta es incidir en la mejora de la educación mediante el trabajo de las 32 áreas estatales de evaluación educativa.

Hasta ahora, pueden identificarse cuatro periodos en la evaluación de la educación en México, definidos con base en la organización político-administrativa del Sistema Educativo Nacional (SEN):

- **Modelo centralizado-cerrado:** de los años setenta hasta finales de la década de los ochenta. La evaluación educativa externa adquirió un peso importante dentro de la política educativa del país, pero sólo fue diseñada e implementada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo un esquema federal. La información se utilizaba de manera discrecional a partir de consideraciones políticas, no en función de la política pública (INEE, 2015).
- **Modelo descentralizado-cerrado:** finales de los años ochenta a finales de los noventa. A partir de la reforma constitucional de 1993, la prestación de los servicios de educación básica y normal se transfirió a las entidades federativas, con lo que la SEP sólo conservó funciones normativas y de regulación, como la atribución exclusiva de la evaluación del SEN. Los resultados de las evaluaciones sólo fueron conocidos por las autoridades educativas, y no se usaron para la toma de decisiones (INEE, 2015).
- **Modelo descentralizado-abierto:** de 2000 a 2013, la función evaluativa se distribuyó hacia los estados, se creó el INEE y, por primera vez, los resultados de las evaluaciones de logro educativo se hicieron públicos (INEE, 2015).

Hoy, las áreas de evaluación siguen teniendo la posibilidad de desarrollar ejercicios evaluativos en sus estados. Además, en el marco del SNEE se encuentran en proceso de fortalecimiento de sus capacidades institucionales y han desarrollado, de la mano del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), sus propios Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME)

de acuerdo con las brechas en la educación obligatoria que cada entidad identificó como prioritarias. Aunque muchas han sufrido transformaciones estructurales, el objetivo de estas áreas está orientado a hacer un mejor uso de los resultados de las evaluaciones y a participar activamente en el diseño e implementación de intervenciones de mejora.

¿Qué hacen las áreas de evaluación educativa?

Algunas de las tareas comunes que declaran realizar son las siguientes: *i)* diseñar y construir instrumentos y modelos de evaluación; *ii)* coordinar la aplicación de evaluaciones estatales, nacionales e internacionales de alumnos, docentes y otros componentes del SEN de acuerdo con la normatividad establecida por la Dirección General de Evaluación de Políticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el INEE y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD); *iii)* analizar los resultados de las evaluaciones y generar informes por nivel de logro, escuela, localidad, municipio, zona escolar, nivel de marginación, etcétera; *iv)* difundir los resultados de las pruebas aplicadas para informar a las autoridades, escuelas y sociedad, y que esto sirva como insumo para la toma de decisiones hacia la mejora educativa; *v)* desarrollar sistemas de indicadores que permitan valorar la calidad del sistema educativo estatal; *vi)* diseñar estrategias que favorezcan la mejora de la educación y de cada uno de los procesos de evaluación; *vii)* ser enlace de los procesos de certificación y recertificación de los evaluadores del desempeño docente, y *viii)* revisar sistemáticamente las pruebas de evaluación aplicadas en los niveles de educación obligatoria y realizar recomendaciones técnicas a las autoridades de evaluación de la federación.

El SNEE, la PNEE y los PEEME: su impacto en las áreas estatales de evaluación

De 2013 —a partir de la entrada en vigor de la Reforma Educativa que mandató la creación del SNEE bajo la coordinación del INEE— a la fecha se denota un importante proceso de fortalecimiento en las áreas. Así lo indica Margarita González Inojosa, de la Dirección de Evaluación Educativa en Puebla:

—El área de evaluación en la entidad se ha fortalecido, debido a la importancia que han cobrado las evaluaciones externas e internas de los aprendizajes de los alumnos, así como del desempeño docente, pero también porque los

análisis cuantitativos y cualitativos que realizamos sobre los resultados de las evaluaciones, aportan elementos para la toma de decisiones de políticas y medidas necesarias para la mejora educativa en los centros escolares.

Es importante decir que la definición de los objetivos, ejes y orientaciones generales de política, líneas de acción y la perspectiva 2020 de la PNEE brindan una visión más clara de las funciones que debe desempeñar el área de evaluación y permiten enfocar las futuras acciones de la misma. Por otro lado, la elaboración de los Proyectos de Evaluación y Mejora Educativa (PROEME) ha favorecido una colaboración más estrecha con las diferentes áreas académicas de la SEP, y ha permitido mejorar, fortalecer y consolidar las capacidades institucionales del área de evaluación al aportar una mayor experiencia a las partes involucradas para la elaboración de proyectos de evaluación.

Por su parte, Esteban Hernández Gaspar, jefe del departamento de Evaluación Educativa en la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas, comenta:

—El SNEE ha favorecido de manera significativa una toma de decisiones más precisa, pues se dirige el hacer educativo a partir de acciones de evaluación articuladas dentro del marco de la política nacional de evaluación y orientadas a las condiciones de mejora e idoneidad en la educación obligatoria. Nos sentimos también fortalecidos por la rectoría de la PNEE.

Con esto, coadyuvamos en la construcción de un sistema de evaluación bajo los principios de mejora educativa, equidad, justicia, diversidad y participación, reduciendo brechas de desigualdades y contando con la participación de todos los actores involucrados. Finalmente, el PEEME es un elemento clave para desarrollar propuestas institucionales de evaluación en la entidad que incidan en la mejora de los procesos educativos y los resultados de aprendizaje del alumnado de educación obligatoria. Todos estos instrumentos dan pauta para ser garantes del derecho de niñas, niños y jóvenes a una educación de calidad con equidad.

Ana Jhadyra Urias Villavicencio, jefa del departamento de Evaluación y Seguimiento de la Secretaría de Educación Pública en Baja California Sur, reafirma:

—Sin duda, nuestra área se ha fortalecido, ya que a partir del SNEE se ha puesto sobre la mesa la importancia de la evaluación como herramienta fundamental para contribuir a la mejora educativa. Con esto, podemos lograr nuestra razón de ser, que es que cada niña, niño o joven,

Nuestra área se ha fortalecido, ya que a partir del SNEE se ha puesto sobre la mesa la importancia de la evaluación como herramienta fundamental para la mejora educativa. Con esto, podemos lograr nuestra razón de ser, que cada niño, sin importar donde viva, logre aprender.

sin importar donde viva, logre aprender. Por otro lado, la generación de los PEEME ha posicionado al área de evaluación como un área fundamental para impulsar acciones de uso y difusión de resultados y el conocimiento de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje, tanto en educación básica como en educación media superior.

Aún más, incrementamos nuestras capacidades institucionales, al haber participado en el Diplomado en Evaluación Educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como en la Especialidad en Política y Gestión de la Evaluación Educativa, impartida por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [al igual que el diplomado de la UNAM, ambos fueron desarrollados en coordinación con el INEE]. También contamos ya con certificaciones como evaluadores de desempeño docente en educación básica. Todos estos procesos han brindado elementos formativos fundamentales para el área de evaluación.

Sus principales desafíos

—Por un lado, generar legitimidad, confianza y credibilidad en las evaluaciones educativas, así como socializar una visión de utilidad de las mismas. Además, fortalecer las evaluaciones internas de las instituciones educativas,

El PEEME es nuestra carta de navegación. Establece proyectos, metas y acciones para atender las necesidades prioritarias de la educación básica y media superior del Estado.

así como las labores de gestión educativa y asesoría técnica. Todos ellos, agentes de cambio y mejora en el marco del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela, Consejos Técnicos de Escuela y la zona escolar.

El tercero es generar más diálogo con todos los actores educativos zacatecanos, lo cual permitirá el análisis e intercambio de propuestas y experiencias exitosas generadoras de mejoramiento educativo. Otro desafío tiene que ver con la profesionalización de los actores de la educación. Es decir, la capacitación, el seguimiento y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos, considerando las características propias del estado, en donde las diferentes regiones tienen condiciones y necesidades diferentes. Se requiere un trabajo de mayor compromiso y participación social para el impacto en la infraestructura de nuestras escuelas, así lo comenta Estaban Hernández Gaspar, del área de evaluación en Zacatecas.

—Para el estado de Puebla —señala Margarita González—, los desafíos se centran en llevar a cabo de manera eficaz y eficiente todas las evaluaciones de desempeño de docentes, directivos y asesores técnicos, así como de los demás elementos del sistema educativo. También de programas educativos para verificar su pertinencia y viabilidad, validar los procesos de evaluación aplicados en el Es-

tado y retroalimentarlos. Al igual que diseñar y seleccionar herramientas que permitan el análisis de los resultados de evaluación y sus posibles usos para la mejora educativa; fomentar entre todos los actores una cultura de la evaluación educativa, y contar con personal con perfil pedagógico que apoye el trabajo de asesoría.

En el caso de Baja California Sur, considero también que el mayor desafío es robustecer el área académica, con la integración de equipos de trabajo formados para hacer frente a todo lo referente a la evaluación. Se debe lograr llegar a las zonas escolares y a cada uno de los planteles educativos de la entidad. Necesitamos fortalecer la cultura de la evaluación, que se reconsidere la estrategia de administrar las sedes de aplicación de las evaluaciones del Servicio Profesional Docente por parte del área de evaluación. Finalmente, un desafío más es la consolidación del Colegio de Evaluación de Educación Básica y Media Superior, instancias conformadas a raíz del PEEME en Baja California Sur —señala la titular del área de evaluación.

¿Cómo contribuyen con la mejora educativa?

Esteban Hernández, Margarita González y Ana Jhadyra Villavicencio coinciden en que la principal contribución de sus áreas a la mejora educativa recae en la elaboración e implementación del PEEME, como un instrumento de gestión que promoverá la evaluación y el uso de sus resultados.

—Su orientación final es reducir las desigualdades educativas, fortalecer el desarrollo profesional y favorecer la gestión y operación de las escuelas. El PEEME es nuestra carta de navegación en la que se establecen proyectos, propósitos, metas y acciones, para atender las necesidades prioritarias y específicas de las instituciones educativas de educación básica y media superior del estado. Lo hemos usado como referente de nuestra política educativa y, por tanto, como garante del derecho a una educación de calidad para los niños y jóvenes zacatecanos. Así que su implementación y seguimiento serán resultado del trabajo en equipo, colaborativo y corresponsable de todos los actores del sistema educativo estatal —precisa Esteban Hernández, de Zacatecas.

El fortalecimiento institucional

—Consolidar la estructura y funciones del área de evaluación debe ser la principal estrategia. A partir de esto, se deberá profesionalizar al personal de dicha área, fortalecer

—Me siento afortunada por ser parte de estos cambios a nivel nacional y estatal. Cada uno de nosotros, desde nuestra maravillosa área de evaluación, tiene mucho que aportar, hasta lograr que nuestros niños y jóvenes aprendan.

los vínculos con las áreas y grupos técnicos de la Secretaría de Educación en el Estado, desarrollar mejores sistemas de información, agilizar los mecanismos de difusión de los resultados de la evaluación, establecer mecanismos para el análisis, discusión y uso de los resultados de las evaluaciones para la mejora de la gestión escolar y las prácticas docentes para impactar en los aprendizajes de los alumnos, así como atender el incremento de sedes y universos de docentes a evaluar —resume Margarita González Inojosa.

En un ejercicio de autodiagnóstico, las 32 autoridades educativas en los estados señalaron en su PEEME, sus compromisos de fortalecimiento institucional con una mirada hacia 2020. Ellos destacan las siguientes necesidades:

- El INEE debe fungir como instancia reguladora y articuladora de los procesos de evaluación para que éstos tengan validez y credibilidad.
- Generar alianzas con el INEE para retroalimentación y asesoría en la elaboración de propuestas metodológicas de las evaluaciones, construcción de indicadores, así como estrategias de uso y difusión de resultados y supervisión en la administración de instrumentos de evaluación.

- Trabajar intensamente para tener un uso efectivo de los resultados de las evaluaciones y comunicarlos con el fin de que sean insumos de elaboración de políticas educativas y, por tanto, de mejora educativa.
- Desarrollar programas de formación de habilidades y capacidades de evaluación educativa desde los niveles de autoridades, mesoestructura y hasta docentes.
- Consolidar una política estatal de evaluación educativa con viabilidad técnica, política y financiera que considere las principales necesidades o brechas educativas.
- Promover una cultura de evaluación educativa.
- Contar con personal capacitado y especializado en manejo de bases de datos, indicadores, análisis de resultados de evaluaciones, elaboración de proyectos de evaluación y todas las acciones necesarias para encaminar al sistema educativo estatal hacia la mejora continua.

—Me gustaría agregar que me siento afortunada por ser parte de estos cambios a nivel nacional y estatal, por esta visión fortalecida de que no basta evaluar al sistema educativo; esa evaluación tendrá que verse reflejada en una mejorar educativa. Cada uno de nosotros, desde nuestra maravillosa área de evaluación, tiene mucho que aportar, hasta lograr que cada uno de nuestros niños y jóvenes aprendan lo que tienen que aprender, concluye Ana Jhadrya Villavicencio. €

Referencias

INEE (2015). *Documento rector de la Política Nacional de Evaluación de la Educación*. México: INEE. Recuperado de: <https://goo.gl/zUpkWo>

1 2 de marzo de 2017, primera reunión ordinaria del Consejo de Vinculación con las Entidades Federativas (CONVIE)



Suplementos sobre la PNEE y el SNEE en la *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*: <https://goo.gl/q5tJeL>



Micrositio de la PNEE en el portal del INEE: <http://www.inee.edu.mx/index.php/pnee-peeme>



Para información detallada sobre las áreas estatales de evaluación, consulta *Así Vamos*, pp. 46-47, *Gaceta de la PNEE del INEE No. 4*: <https://goo.gl/aCv999>

La experiencia en el Sistema Nacional de Evaluación Educativa: aprendizajes y retos de tres secretarios de educación

Ante la nueva configuración del SNEE pueden percibirse tres fortalezas: el federalismo colaborativo, la integralidad en la evaluación y la mejora educativa basada en un ciclo de evaluación que va más allá de la simple medición. En entrevista, los titulares de las Secretarías de Educación de Nayarit, Jalisco y San Luis Potosí comentan sus experiencias y expectativas en esta nueva etapa de la evaluación educativa en México.

San Luis Potosí enfrenta uno de los problemas públicos más sensibles en materia educativa: bajos niveles de aprendizaje entre sus alumnos de educación básica y media superior. —Nuestro reto, sin duda, es mejorarlos —comenta Joel Ramírez Díaz, secretario de Educación en el estado. Así es la información que arroja la evaluación educativa. Frases con datos y parámetros que permiten identificar una brecha y que, posteriormente, se vuelven reflexiones sobre la política educativa que se está desarrollando en cada una de las localidades y entidades federativas del país. El deseo ciudadano es que estas reflexiones y brechas trasciendan en acciones y estrategias claras que permitan a las niñas, niños y adolescentes mexicanos tener acceso a una educación de calidad, que sea relevante, equitativa y que signifique una plataforma segura para su desarrollo personal y profesional.



Éste es el sentido de la evaluación que busca incorporar el recién formulado Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE). Con la Reforma Educativa de 2013, el SNEE se reinventa y, desde la coordinación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se perfila para ser un órgano garante de la educación de calidad.

Desde la perspectiva de los secretarios, tres nuevas fortalezas pueden percibirse. En principio, el SNEE es un órgano que articula y construye desde un federalismo colaborativo. Por otro lado, plantea ejercicios de evaluación integral que van más allá de la medición de logro de aprendizajes y del desempeño docente, e incorpora ámbitos y aspectos que tradicionalmente no se evaluaban en el país. Finalmente, promueve dos fases: el uso y difusión de los resultados de la evaluación y las intervenciones educativas para la mejora.

Francisco Ayón López, secretario de Educación en Jalisco, comenta:

—Te platico qué es lo que nos estaba sucediendo antes en materia de evaluación. Se generaba un programa, que tenía metas y temas muy concretos. Las mediciones venían desde la parte central del país, se bajaba a los estados y se tenía una organización nacional donde la gobernanza del Sistema Educativo Nacional (SEN) era 80% centralizada y vertical. Por otro lado, el ejercicio de gobierno contemplaba mecanismos sistemáticos de seguimiento de evaluación, pero eran pocos los procesos a los que se les daba el acompañamiento que requerían.

Ahora, con el esquema que coloca a la escuela al centro y con la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE), es necesario emprender un cambio en las formas de trabajo y un cambio cultural de mayor relevancia. Esto debe estar dirigido a brindar atención adecuada a nuestra razón de ser, que son los niños y las niñas, y que los docentes dediquen la mayor parte de su trabajo a la enseñanza.

Esto es lo que pasó en Jalisco a partir de la construcción del Programa Estatal para la Evaluación y la Mejora Educativa (PEEME). No sólo describe un panorama general de la educación básica y la educación media superior de nuestro estado, también establece objetivos y metas, y tiene el propósito de consolidar la evaluación educativa como la generadora principal del conocimiento acerca del sistema y como herramienta para construir una sólida política sec-

Es un cambio fundamental el que quienes están al frente de las escuelas puedan dar su punto de vista y generar soluciones. Todo dentro de esa columna vertebral que está planteando el propio INEE.

torial. En su elaboración, participamos la autoridad local, las direcciones de evaluación, la Coordinación del Servicio Profesional Docente, las instituciones de educación media superior, supervisores, directores y asesores técnico pedagógicos. Con ello, buscamos reinstalar la coordinación intergubernamental en el tema educativo, como un marco en el que estemos representados todos y cada uno de los servicios que ofrece el estado de Jalisco.

La verdad es que es un cambio fundamental el que la gente que está al frente de las escuelas pueda dar su punto de vista y generar las propias soluciones. Todo esto dentro de ese marco de columna vertebral que está planteando el propio INEE.

Sin embargo, en este contexto del SNEE, la PNEE y el PEEME, tenemos retos. El principal es el uso y difusión de los resultados de las evaluaciones, que tiene que ver con la situación específica de cada plantel.

En el caso del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), por ejemplo, necesitamos que los docentes, directores y supervisores hagan uso de los resultados y sepan que esta prueba no es para castigar, sino para mejorar. Lo que queremos es que cada plantel pueda incidir en su situación de calidad educativa y construya metas a corto, mediano y largo plazo. Por otro lado, tenemos como propósito proveer de información estratégica a todos y cada uno de los docentes de Jalisco, según su nivel de desempeño.

Red⁰⁸

Revista de evaluación para docentes y directivos

- ▶ El papel de la evaluación en el nuevo modelo educativo
- ▶ La innovación en el aula
- ▶ De profesor a profesor: experiencia de un profesor evaluado



SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2017

inee.edu.mx

Colaboraciones: bgayosso@inee.edu.mx

Yo creo que el tema de la educación tiene que salir de los ámbitos político. Lo que nosotros estamos generando es una plataforma y un plan de gobierno; vamos a dejar un planteamiento a mediano y a largo plazo, que tiene que ver con las mediciones concretas de calidad educativa, con los porcentajes de los docentes y directivos que puedan entrar por exámenes de oposición, entre otras muchas cuestiones. Sí creo que es fundamental determinar: “Nuestra meta en tal subsistema y en tal nivel es ésta a lo largo de 15, 20 o 30 años”, para que se pueda tener un referente de trabajo sobre el cual podamos construir. Lo que no podemos hacer es estar reinventando el país cada seis años.

También tenemos que generar ejes verticales, y uno de ellos tiene que ver con la propia evaluación educativa y con el INEE como órgano rector de ésta. Otro tiene que ver con la planeación estratégica de los estados y del propio instituto.

Joel Ramírez Díaz, secretario de Educación en San Luis Potosí, coincide:

—La historia de la educación en México documenta hitos que caracterizan la gobernanza del SEN, entendida ésta como las diferentes formas de coordinación y comunicación que se desarrollan entre actores y sectores involucrados en el proceso educativo: gobierno federal, autoridades educativas locales, INEE, sindicato, escuelas, docentes, padres de familia, sociedad civil y poder legislativo. Hasta el día de hoy, podemos identificar etapas que van del centralismo en la toma de decisiones a la descentralización hacia los estados y la construcción del nuevo federalismo educativo.

En este último momento se replantea la construcción de políticas educativas fincadas en mecanismos de participación colaborativa de los estados, en la evaluación para la mejora y en un nuevo contexto dictado por el SNEE, lo cual, sin duda, permitirá avanzar hacia un mejoramiento de la calidad educativa.

Un acierto más es la Conferencia del SNEE, la cual se ha convertido en un espacio de interlocución entre las autoridades educativas locales y federales sobre la gestión de la evaluación educativa. Se valora como una oportunidad para aprender de los otros, pero también como una mesa donde se colegia, se conversa y se redireccionan políticas de corto y largo aliento. La relación horizontal que se genera en el seno de la Conferencia, así como la posibilidad de expresar y escuchar sobre realidades convergentes y divergentes, fortalece la autonomía y permite crear alian-

zas regionales, además de proponer acciones transversales ante problemas recurrentes. La vivencia de procesos de relación horizontal, propositiva y de cooperación en el contexto de la actual Reforma Educativa abona al federalismo, y esto es muy importante.

Otra de las acciones positivas es el fortalecimiento de las capacidades técnicas de las autoridades educativas y de los equipos técnicos de evaluación en las entidades federativas. Todo esto nos permite materializar las políticas de evaluación que se implementarán en el estado a través del Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa y los cuatro proyectos que de él se derivan, centrados todos en la difusión y uso de los resultados del logro educativo y del servicio profesional docente.

Pero existen retos, y entre los principales están: *i*) fortalecer la coordinación interinstitucional por medio de metodologías participativas; *ii*) formar cuadros técnicos de alto nivel que aporten al diseño de estrategias y privilegien el monitoreo, el seguimiento y la evaluación de procesos y resultados de manera sistemática, y *iii*) generar una verdadera cultura de la evaluación.

Finalmente, David Aguilar Estrada, secretario de educación en Nayarit, concluye:

—Sobre las lecciones aprendidas, puedo comentar la falta de comunicación y de articulación en etapas pasadas. Hoy en día, eso lo hemos transformado en una fortaleza, pues apostamos a que las problemáticas y soluciones en la educación se definan de manera colaborativa.

Así, tenemos una lógica de participación de toda la estructura jerárquica, supervisores, jefes de departamento, jefes de sector, directivos, secretario, etcétera. El hecho de estar permanentemente involucrados y reunirse constantemente genera una fortaleza para que los que conocen la problemática sean quienes trabajen en el diseño de las soluciones pertinentes.

Bajo este esquema de trabajo entendemos los ejercicios de evaluación. Primero, es necesario reconocer que ésta es un parámetro que nos ayuda a conocer en dónde estamos, en dónde estamos mal y, con base en eso, construir y desarrollar estrategias de solución de forma colaborativa. Es así como fue concebido el PEEME en la entidad, como una pauta para la evaluación y la mejora.

Esto implica desafíos. Entre ellos, que el personal que exista en las áreas de evaluación debe ser consistente con el

La falta de comunicación y de articulación en etapas pasadas, las hemos transformado en una fortaleza. Apostamos a que las problemáticas y soluciones en la educación se definan de manera colaborativa.

número de necesidades o de tareas. Por otro lado, quienes desarrollan las evaluaciones deben ser los mejores equipos interdisciplinarios y técnicos. Finalmente, que las tareas de tipo administrativo no sean obstáculo para seguir evaluando, planeando y mejorando. Nuestra intención es que esta forma de trabajar también esté presente en la aplicación del Nuevo Modelo Educativo, en la supervisión efectiva y en la formación continua del docente.

Por último, es importante cuidar que la evaluación no se vuelva un trabajo de escritorio, sino que sea un trabajo empático y con miras a fortalecer y mejorar aquello que se está evaluando. En el caso de los docentes, por ejemplo, es necesario ver sus debilidades al trabajar en el aula para después hacer una intervención que permita fortalecerla. La evaluación es eso, una herramienta para saber cómo estamos y a donde queremos llegar. **☞**

Entrevistas: Lizbeth Torres Alvarado

Para conocer más sobre el SNEE, la PNEE y los PEEME:



Documento Rector de la Política Nacional de Evaluación de la Educación: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PNEE/PNEE_2016.pdf



Pautas para el acompañamiento de los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa: <https://goo.gl/rFpiaw>

Capacidades institucionales y buen gobierno: apuestas clave de la Política Nacional de Evaluación en Educación

Uno de los propósitos principales de la Política Nacional para la Evaluación de la Educación radica en el fortalecimiento de las capacidades institucionales que, para los autores, “son elementos clave para garantizar el éxito de las políticas públicas”. Así, a partir de los déficits y potencialidades en el ámbito local y federal, plantean varios frentes posibles para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO

Consejero presidente del INEE

backhoff@inee.edu.mx

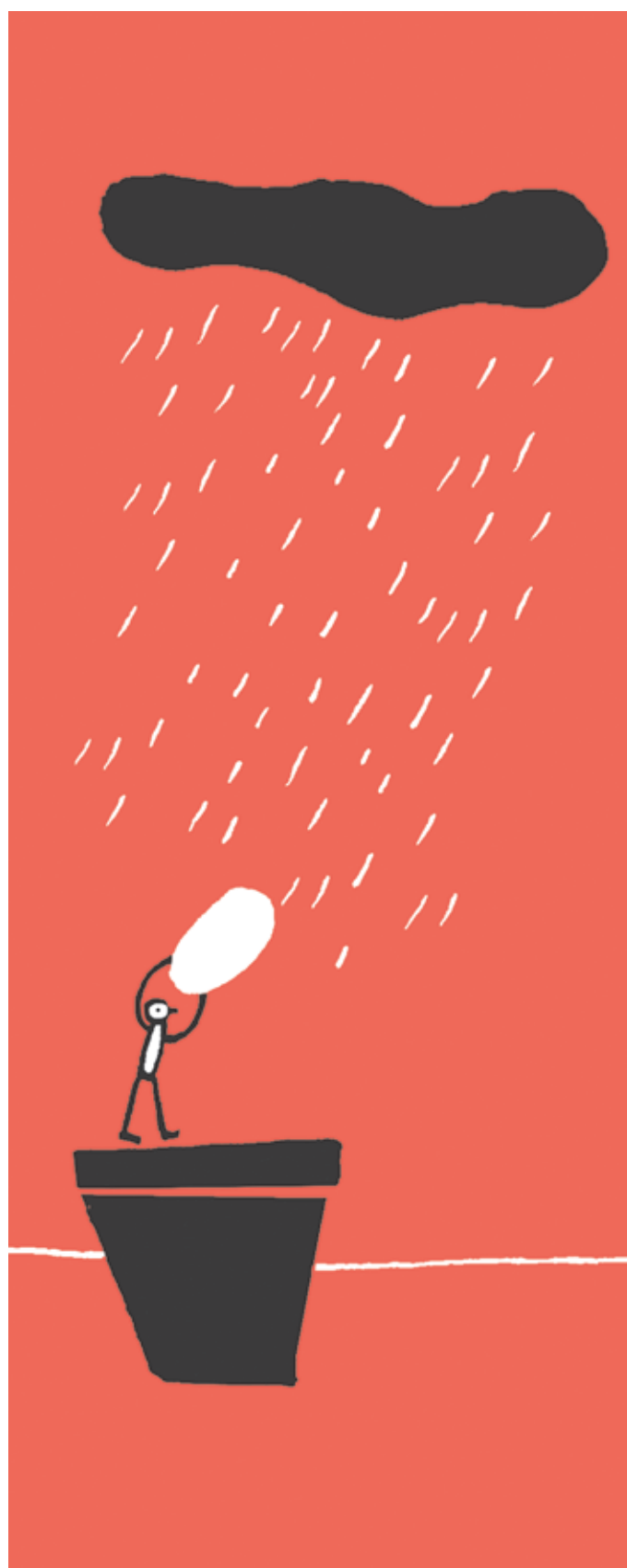
FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ

Titular de la Unidad de Normatividad
y Política Educativa del INEE

fmiranda@inee.edu.mx

La mayoría de los análisis en torno a las políticas públicas afirman reiteradamente que las más exitosas son aquellas que, partiendo del reconocimiento del problema o conjunto de problemas que serán su foco de atención, gestionan de la manera más eficiente los recursos disponibles para producir los mejores resultados.

Otros enfoques, que han intentado promover cambios profundos en los Estados nacionales, reconocen que los



recursos financieros y humanos son elementos clave en la implementación de políticas públicas. Por tanto, mayor eficiencia y eficacia suponen la existencia de presupuestos suficientes, equipo profesional y marcos normativos pertinentes para ir avanzando en la mitigación o solución de los problemas públicos asociados al bienestar social (Cunill y Ospina, 2003; Longo, 2002, 2004, 2005; Longo y Ramíó, 2008; Atrio y Piccone, 2008).

Asimismo, estudios desarrollados por organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Stein, Tommasi, Echebarría, Lora y Payne, 2006; Franco y Scartascini, 2014) han demostrado que, por un lado, algunas características de las políticas pueden jugar un papel tanto o más importante que el detalle del contenido de las mismas. Por otro lado, también se ha descubierto que diversas características de los procesos de elaboración de las políticas públicas y de las instituciones políticas juegan un rol fundamental cuando se trata de promover una elaboración más cooperativa.

De igual forma, en el ámbito de las instituciones, la capacidad para actuar, organizar, gestionar y movilizar recursos resulta crucial para su eficacia pública. Construir dicha capacidad pasa necesariamente tanto por las normas formales e informales que regulan su actuación, como por los talentos personales y las sinergias de colaboración que puedan desplegar en el cumplimiento de sus funciones sustantivas.

En este breve documento se intenta extender este razonamiento que vincula las capacidades institucionales y el buen gobierno con la actual Política Nacional de Evaluación en Educación (PNEE), que orienta el funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), y que coordina el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Se asume que el éxito de esta política dependerá de las iniciativas que pueda desplegar para fortalecer las capacidades institucionales, especialmente en el ámbito local.

Las características de las políticas públicas

En un estudio reciente coordinado por el BID se afirma que, en el ámbito internacional, las políticas públicas más exitosas cubren una serie de características ideales, a saber: estabilidad, adaptabilidad, coherencia y coordinación, calidad de la implementación y de la efectiva aplicación, orientación hacia el interés público, y eficiencia (Stein, Tommasi, Echebarría, Lora and Payne, 2006; Franco and Scartascini, 2014).

En el ámbito de las instituciones, la capacidad para actuar, organizar, gestionar y movilizar recursos resulta crucial para su eficacia pública. Las políticas públicas más exitosas cubren una serie de características ideales: estabilidad, adaptabilidad, coherencia y coordinación.

Éstas determinan la calidad de la política, su credibilidad y la obtención de los resultados esperados.

La *estabilidad* refiere a lo constante que una política puede ser a lo largo del tiempo. Esto no implica ausencia de cambio, sino que las modificaciones atienden a coyunturas económicas y no a cambios en el gobierno o crisis políticas. La *adaptabilidad* se refiere a cuán ajustables pueden ser las políticas cuando fallan o cambian las circunstancias, esto es, qué tanto puede modificarse una política para atender de manera óptima escenarios no previstos.

Con la *coherencia y coordinación* se alude, por un lado, al grado en que una nueva política es congruente con las ya existentes y, por otro, a la coordinación efectiva de las acciones de los diferentes encargados de formular políticas que operan en la misma área de intervención pública. La *calidad de la implementación y la efectividad de su aplicación* se vinculan básicamente con la relación que existe entre lo establecido en la política y lo que realmente se efectúa, así como con la coherencia en el actuar público para alcanzar los fines establecidos. Ello depende fundamentalmente del grado en que los encargados de formular políticas cuentan con los incentivos y los recursos para invertir en sus capacidades.

Existe una alta correlación entre capacidades institucionales y buen gobierno. Los países que tienen burocracias más capaces tienden a tener políticas más estables, eficientes y sensibles al interés al interés público.

La *eficiencia* es la forma en que la política considera el máximo aprovechamiento de recursos escasos para asegurar los mayores retornos sociales posibles. En tanto que la *orientación hacia el interés público* se refiere a la medida en que las políticas promueven el bienestar general y proveen un bien público.

Capacidades institucionales

La literatura permite afirmar que existe una alta correlación entre capacidades institucionales y buen gobierno, este último asociado a la coherencia y efectividad de las políticas públicas. Así, la evidencia internacional comparada sostiene que los países que tienen burocracias más capaces, un poder judicial independiente y congresos y partidos políticos institucionalizados tienden a tener políticas más estables, adaptables, coherentes, eficientes y sensibles al interés público (Stein, Tommasi, Echebarría, Lora y Payne, 2006; Scartascini y Tommasi, 2012; Scartascini, Stein y Tommasi, 2013). Por lo tanto, las capacidades gubernamentales son condición fundamental para contar con políticas públicas con mejores características.

En términos institucionales, las capacidades juegan también un papel de primer orden. De acuerdo con Toole (1992), el Sistema de Análisis y Desarrollo de la Ca-

pacidad Institucional (SADCI) es un marco útil cuando se necesita identificar el grado de capacidad institucional actual para llevar a cabo determinadas acciones; evaluar los obstáculos y debilidades a remover o eliminar, y establecer las acciones y planes requeridos para ello.

El SADCI resulta relevante cuando se define una dimensión temporal de referencia hacia el futuro, lo que permite su aplicación en prospectiva. Esto lleva no sólo a identificar las problemáticas en la gestión de sus estrategias y acciones en el contexto específico de su implementación y logro de resultados, sino a encontrar sus elementos positivos, como área de oportunidad.

En consecuencia, el SADCI puede ser aplicado para conocer los déficits de capacidad en la gestión rutinaria de una organización, así como para evaluar los resultados. Es decir, el objeto de estudio no son sólo una política, programa o proyecto, sino la gestión ordinaria de las instituciones a cargo de ellos.

El producto de esta metodología es la identificación de los Déficit de Capacidad Institucional (DCI); su clasificación atendiendo a posibles causas, y la formulación de un Componente de Desarrollo Institucional (CDI), entendido como una respuesta de fortalecimiento e intervención organizacional para la superación de esos déficits (Oszlak y Orellana, 2001).

El análisis parte del supuesto de que existe una brecha de capacidad institucional entre lo que las instituciones aspiran a lograr y lo que efectivamente consiguen. En esta brecha, generalmente se encuentran obstáculos e inconvenientes que por diferentes motivos impiden o entorpecen la realización de las tareas requeridas.

Este marco de análisis se centra en actores determinados y en los déficits que tienen, es decir, en las carencias de capacidades que presentan para cumplir sus objetivos. La tabla 1 precisa el tipo de ámbitos y factores que suelen tomarse en cuenta en el análisis de déficit de capacidad institucional.

Cada una de las posibles fuentes de déficit se evalúa en función de las actividades y tareas identificadas. El procedimiento a seguir, en todos los casos, consiste en registrar —sobre la base de los datos aportados por informantes clave— aquellos hechos o situaciones, existentes o previstos, que podrían comprometer la suerte del proyecto o, al menos, la posibilidad de ejecución de la respectiva tarea (Oszlak y Orellana, 2001).

Tabla 1. Ámbitos y factores de déficit de capacidad institucional

a. Leyes, normas y, en general, “reglas de juego”	• Trabas normativas: leyes o decretos o vacíos jurídicos que impiden expresamente ciertas acciones o que no facultan expresamente a las autoridades involucradas a realizarlas. • Factores culturales: pautas de interacción socialmente aceptadas que restringen o condicionan la ejecución de las tareas. Ejemplo: normas de congelamiento de vacantes que impiden la contratación de personal o subculturas renuentes a la incorporación de innovaciones.
b. Relaciones interinstitucionales	• Conjunto de instituciones interrelacionadas para la ejecución del programa, donde existen competencias superpuestas. • El análisis de este déficit permite determinar las necesidades de acciones que dependen de compromisos (recursos, apoyos, etcétera) de otras organizaciones, cuya ejecución es requisito de cumplimiento de las tareas. Ejemplo: compromisos de suministro regular de información o servicios, acuerdos para la ejecución de acciones por parte de los estados.
c. La estructura organizacional interna y distribución de funciones	• En el plano intraorganizacional: equivocada distribución de las tareas o que la unidad responsable no exista formalmente. Ejemplo: que se carezca de recursos o no tenga reflejo estructural.
d. Déficit relacionados con la capacidad financiera y física de las agencias ejecutoras	• La cantidad de recursos de que disponen las organizaciones o agencias ejecutoras y las necesidades de insumos adicionales específicos, expresados en términos físicos o financieros. Ejemplo: La inexistencia y necesidad de construcción de obras de infraestructura o necesidad de ampliar la cobertura de bienes y servicios.
e. Déficit relacionados con políticas de personal y sistemas de recompensas	• Las políticas de personal, en general, y de remuneraciones, en particular, son sumamente relevantes. Cobran singular importancia en los agentes dedicados a tareas gerenciales o técnicas dentro de la organización. Ejemplo: aspectos vinculados con la aplicación de normas de concurso, evaluación de desempeño, promoción en la carrera, incentivos salariales, etcétera.
f. Déficit relacionados con la capacidad individual de los participantes en las agencias involucradas en el proyecto	• Se efectúa a través de la evaluación individual. • Establecer, tarea por tarea, quién dentro de cada una de ellas es (será o fue) responsable por los productos o resultados. • Establecer su categoría jerárquica, su grado de conocimiento y si éste es suficiente, lo mismo que el nivel de información que maneja, su motivación y habilidades.

Fuente: Elaboración propia, con base en Oszlak y Orellana, 2001.

De esta forma, se pueden separar los efectos que da el marco institucional de aquellos que dependen de la decisión y capacidad de las organizaciones encargadas de la política pública.

En suma, este tipo de análisis de capacidad institucional basado en la identificación de déficit parte de reconocer los procesos, lo más desagregados posible, que una dependencia debe realizar para llevar a cabo una política pública, los actores con los que se debe coordinar para su ejecución y las restricciones que impone el marco normativo. A partir

de esto se examinan cada uno de los déficits observados arriba para todos los procesos necesarios para la aplicación de la política pública.

El SNEE y la PNEE desde la perspectiva de las capacidades institucionales

Los avances en la PNEE y el SNEE pueden ser analizados a la luz de los referentes conceptuales de capacidades institucionales, buen gobierno y características de las políticas públicas. Muchos de ellos contemplan varias de las

El INEE ha trazado una ruta de largo plazo para consolidar y hacer efectiva la función de mejora por medio de la evaluación y la garantía del derecho a una educación de calidad a través del SNEE. La perspectiva es avanzar en tres etapas diferenciadas con una duración de cuatro años cada una, a lo largo de doce años.

apuestas fundamentales que han quedado asentadas en el *Documento rector de la PNEE*, en las acciones y metas ya desarrolladas, así como en las que se encuentran colocadas en el programa de mediano plazo del SNEE, previsto a desarrollarse desde 2016 hasta 2020 en su primera fase de implementación. A continuación, se subrayan algunas de ellas:

a) Federalismo cooperativo

En el marco del federalismo cooperativo, la PNEE situó la mirada en cada realidad estatal, replanteó la manera de pensar las políticas públicas educativas y estableció un enfoque sistémico de la evaluación, metodológicamente plural, diverso y de aproximaciones sucesivas, que ha permitido a todos los actores involucrados participar en una ruta orientada a mejorar la calidad y la equidad de la educación. Asimismo, la elaboración del Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (PMP SNEE) 2016-2020 siguió una ruta de construcción conjunta desde lo local hasta lo nacional, con un enfoque participativo entre las autoridades educativas, tanto federal como locales, y el propio INEE.

b) Avances graduales y consolidación a largo plazo

El INEE ha trazado una ruta de largo plazo para consolidar y hacer efectiva la función de mejora por medio de la evaluación y la garantía del derecho a una educación de calidad a través del SNEE. La perspectiva del INEE es avanzar en tres etapas diferenciadas con una duración de cuatro

años cada una, a lo largo de doce años. Estas etapas son: arranque, consolidación y sostenibilidad.

La primera etapa de arranque, que dio inicio en 2016, plantea que, a través de la determinación de necesidades de evaluación, las autoridades educativas, mediante ejercicios participativos, definan un programa de acción para que, usando mecanismos de coordinación y colaboración, alcancen las metas que se proponen. Esto implica que los integrantes del SNEE coadyuven en la formación de recursos humanos, con el fin de llevar a cabo evaluaciones de componentes, procesos y resultados del sistema educativo, en el ámbito nacional y local, con el rigor técnico establecido por el INEE, así como en la formación de competencias de análisis, difusión y uso de resultados de evaluaciones estatales y nacionales, es decir, “aprender haciendo”.

La segunda etapa, denominada “consolidación”, aspira a que, a partir de los aprendizajes alcanzados durante la implementación de los programas y con recursos humanos familiarizados con los distintos procesos, metodologías y alcances de las evaluaciones que se llevaron a cabo en la etapa previa, así como de la existencia de un banco nacional de reactivos y prácticas exitosas en materia de evaluación, difusión, uso y mejora, se inicie una nueva era de proyectos que involucren de manera participativa a las autoridades educativas federales y locales, y al INEE, en su formulación, implementación, financiamiento, evaluación y seguimiento. Ello exigirá acuerdos sobre los programas de evaluación y mejora educativa que hagan posible atender estas necesidades de los integrantes del SNEE.



La tercera etapa, ya en el terreno de “sostenibilidad”, si bien prevé la continuidad en el diseño e implementación de proyectos de evaluación y mejora sobre los componentes, procesos y resultados del sistema educativo, aspira a que éstos se desarrollen con la colaboración de cuadros de especialistas en evaluación en la mayoría de las entidades del país. Desde la perspectiva del INEE, esta ruta es la mejor opción para romper con la desigual distribución de capacidades institucionales que priva en el ámbito de la evaluación educativa. La sostenibilidad también se verá reflejada en el monitoreo del impacto en la mejora de la calidad y la equidad educativa, que deberá ejecutarse por medio de indicadores clave que sean asumidos por todos.

c) Compromisos de fortalecimiento institucional

Para darle viabilidad a la implementación de los proyectos y acciones de evaluación, difusión, uso e intervención que se plantean en el PMP SNEE 2016-2020, el INEE, en el marco del SNEE, ha identificado diversas acciones a realizar para impulsar y facilitar el logro de las metas y resultados esperados. Dichas acciones se traducen en el cumplimiento de sus funciones de regulación, orientación, asesoría y acompañamiento para los equipos técnicos responsables de los proyectos de evaluación.

d) Mecanismos institucionales de gestión y gobernanza del SNEE

Con el propósito de contribuir al desarrollo de los procesos de coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, será importante consolidar y fortalecer los espacios de análisis y construcción de acuerdos desarrollados a la fecha entre la autoridad educativa federal, las locales y el Instituto, tales como la Conferencia del SNEE, el Consejo de Vinculación con las Entidades Federativas (CONVIE) y las Reuniones Regionales con las Autoridades Educativas.

Además de aprovechar y fortalecer estos espacios, será necesario avanzar en la definición de otros mecanismos institucionales que profundicen la colegialidad del SNEE, y privilegien lógicas horizontales de colaboración y trabajo conjunto.

Lo anterior requiere avanzar hacia relaciones más cercanas, no sólo entre los principales integrantes del SNEE (autoridades educativas federal y locales, Organismos Públicos Descentralizados y el INEE), sino entre todos los actores e instituciones involucrados en su ejecución. Será preciso conformar redes intergubernamentales en las que se construyan acuerdos y consensos, se definan competencias, y se implementen y den seguimiento a la ejecución de las tareas y acciones de cada uno de los proyectos del PMP SNEE 2016-2020. En esta perspectiva de trabajo se promoverán:

Uno de los propósitos principales de la PNEE radica en el fortalecimiento de las capacidades institucionales con énfasis en el ámbito local para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

- Estrategias de cooperación y articulación institucional entre los integrantes del SNEE, asegurando el respeto estricto a las competencias jurídicas establecidas para cada uno de ellos.
- Grupos de trabajo que aseguren la efectiva colaboración y el intercambio entre el INEE y las autoridades educativas en los ámbitos federal y local.
- Mecanismos de vinculación que enriquezcan la PNEE y el funcionamiento del SNEE.
- Redes que incentiven la cooperación técnica y procesos de acompañamiento.
- La colaboración con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) para el intercambio.

Con la próxima publicación del PMP SNEE 2016-2020 y la eventual implementación de los proyectos que incorpore, se habrá de demostrar si las características de la PNEE producen los resultados e impactos esperados: la mejora de la calidad de los servicios educativos. Asimismo, se pondrán a prueba las capacidades del gobierno y las propias de las instancias encargadas de operar los procesos de evaluación.

A manera de conclusión

Tanto en el ámbito macrosistémico como en el que corresponde propiamente al sistema educativo y al SNEE, las capacidades institucionales son elementos clave para garantizar el éxito de las políticas públicas. La conclusión fundamental que se puede extraer de la experiencia de formulación de las políticas de bienestar y desarrollo social, de las cuales las educativas forman parte, es que un elemento común de éxito se encuentra en el fortalecimiento de las capacidades de los actores, la dinamización de sus sistemas de interacción y la competencia organizativa para poder realizar las acciones previstas en su diseño e implementación.

Para la PNEE, la apuesta fundamental es mejorar el desempeño del Sistema Educativo Nacional a través de la aplicación de evaluaciones y el fomento del uso de sus resultados, para desarrollar políticas e intervenciones que permitan avanzar significativamente en ofrecer servicios educativos pertinentes, equitativos y de calidad en el contexto nacional y local. En el marco del SNEE, la finalidad de la política de evaluación es que las autoridades educativas, bajo la coordinación del INEE, desarrollen de manera sistemática e integral estos esfuerzos.

En esa perspectiva, la PNEE persigue que ambas funciones —la de la evaluación y la de la mejora educativa— se desarrollen con eficiencia y eficacia técnica, con pertinencia a las necesidades y contextos, y con una amplia efectividad social. Para ello ha generado una ruta de construcción, un modelo de gobernanza y un horizonte programático de mediano plazo para su ejecución.

En términos metodológicos y de coordinación, así como desde la perspectiva de las acciones estratégicas y tácticas de evaluación y mejora educativa, uno de los propósitos principales de la PNEE radica en el fortalecimiento de las capacidades institucionales, con énfasis en el ámbito local. Así, desde el reconocimiento de los déficits reales y potenciales de las capacidades institucionales para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, se plantean varios frentes por cubrir, entre los que destacan los siguientes:

- Crear nuevas reglas institucionales para desarrollar evaluaciones técnicamente robustas y vías de uso diferenciadas para que los distintos actores tomen decisiones para mejorar la equidad y la calidad de la educación;

- Desarrollar, en coordinación con las instituciones de educación superior del país, programas de formación de recursos humanos de alto nivel que permitan atender las necesidades de evaluación de los distintos componentes, procesos y resultados del sistema;
- Generar mecanismos de asesoría y acompañamiento técnico permanente por parte del INEE a efecto de fortalecer y hacer madurar en el arranque de la PNEE las capacidades locales;
- Fortalecer un modelo de gobernanza institucional basado en el cumplimiento de la ley y del desarrollo de distintos mecanismos de cooperación social y coordinación institucional;
- Desarrollar dispositivos sólidos para vincular las evaluaciones con las decisiones de política educativa, a partir de la emisión de directrices orientadas a la transformación del sistema y de ámbitos sectoriales estratégicos, y
- Generar una nueva cultura de evaluación basada en la generación de capacidades, el reconocimiento de problemas y necesidades locales y la realización de intervenciones puntuales de mejora educativa con carácter participativo.

Referencias

- Atrio, Jorge L. y Piccone, M. S. (2008). De la Administración Pública a la Gerencia Pública. El porqué de la necesidad de gestionar la transición. *Revista del CLAD*, octubre, núm. 42, 22 p.
- Cunill, N. y Ospina, S. (2003). *Evaluación de resultados para una gestión pública moderna y democrática*. Caracas: CLAD.
- Franco, M. y Scartascini C. (2014). *La política de las políticas públicas: Re-examinando la calidad de las políticas públicas y las capacidades del Estado en América Latina y el Caribe*. New York: BID.
- INEE (2015). *Documento rector de la Política Nacional de Evaluación de la Educación*. Ciudad de México: INEE.
- Longo, F y Ramió, C. (eds.) (2008). *La profesionalización del empleo público en América Latina*. Barcelona: CIDOB.
- Longo, F. (2002). *Marco analítico para el diagnóstico institucional de sistemas de servicio civil*. Washington, USA: BID.
- Longo, F. (2004). La calidad de los sistemas de servicio civil en América Latina y el Caribe: una metodología de evaluación. *Revista del CLAD*, febrero, no. 28.
- Longo, F. (2005). *Diagnóstico Institucional Comparado de Sistemas de Servicio Civil*. Informe Final de Síntesis. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/handle/11319/2767>
- Oszlak, O. y Orellana, E. (2001). *El análisis de la capacidad institucional: aplicación de la metodología SADCI*. Disponible en: <https://goo.gl/e3srZo>
- Scartascini, C., Stein E. y Tommasi, M. (2013). Political Institutions, Intertemporal Cooperation, and the Quality of Policies. *Journal of Applied Economics*, 16(1): 1-32.
- Scartascini, C. y Tommasi, M. (2012). The Making of Policy: Institutionalized or Not? *American Journal of Political Science*, 56(4): 787-801.
- Stein, E., Tommasi, M., Echebarría, K., Lora, E. y Payne, M. (2006). *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina. Informe 2006*. New York: BID.
- Stein, Ernesto, Mariano Tommasi, Koldo Echebarría, Eduardo Lora y Mark Payne (Coords.) (2006). La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina. Informe 2006. New York: BID.
- Tobelem, A. (1992). *Sistema de Análisis y Desarrollo de la Capacidad Institucional (SADCI)*. Manual de Procedimientos. Buenos Aires: Mimeo.

Para la PNEE, su apuesta fundamental es mejorar el desempeño del Sistema Educativo Nacional a través de la aplicación de evaluaciones y el fomento del uso de sus resultados para desarrollar políticas e intervenciones que permitan avanzar.



**PARA NO
OLVIDAR**



11° Foro de investigación educativa

5 y 6 de septiembre de 2017

Coordinación General de Formación e Innovación Educativa (CGFIE), Ciudad de México

<http://bit.ly/2nVwtwp>



Foro Educación y Exclusión

20 al 22 de septiembre de 2017

Asociación Internacional de Sociología, Ciudad de México

<http://bit.ly/2ovfMDM>



xxvii Jornadas estatales del Fórum de Administradores de la Educación

6 y 7 de octubre de 2017

Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Valencia, España

<http://bit.ly/2tpXRUE>



6° Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas con TIC

18 al 20 de octubre de 2017

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España

<http://bit.ly/2u2KuaN>



**PARA
LEER**



La educación obligatoria en México. Informe 2017

México: INEE, 2017

<https://goo.gl/EghuLi>

Desde la declaración de su autonomía, éste es el cuarto informe anual que emite el Instituto sobre el estado que guardan los componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional. En la primera sección, además de describir las condiciones que influyen en las oportunidades para el aprendizaje, se caracteriza la labor docente y se analizan las oportunidades y resultados educativos en la educación obligatoria, puntualizando la situación de niñas, niños y adolescentes (NNA) con discapacidad. En la sección de evaluación de políticas públicas se presenta un análisis de aquellas dirigidas a la educación básica de NNA indígenas, de las tutorías como estrategia de inserción a la docencia, y del abandono escolar en la educación media superior. Es así como el INEE comunica a las autoridades educativas y a la sociedad en general, los avances y desafíos que ocurren en la educación del México actual.



Revisión de sistemas subnacionales de evaluación educativa para el fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa en México

México: INEE, 2015

<http://bit.ly/2sqM2t9>

Una recopilación de experiencias internacionales en el ámbito educativo. Cataluña, España; Irlanda del Norte, Reino Unido; Minas Gerais, Brasil, y

Buenos Aires, Argentina, son los estudios de caso considerados ejemplos de buenas prácticas en sus sistemas de evaluación. Por medio de un análisis documental, este material ventila la relevancia de contar con una profunda articulación entre los componentes del sistema de evaluación y se apoya en un comparativo entre los diferentes países estudiados.



Pautas para el acompañamiento de los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa

México: INEE, 2017

<https://goo.gl/rFpiaw>

En el marco de los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME), este material es un conjunto de recursos: conceptos, usos, ejemplos y fichas informativas para el diseño de estrategias y productos comunicativos que acompañan su aplicación en los diferentes contextos nacionales en los que fueron creados. El objetivo es motivar la creatividad de los usuarios para transformar los resultados de las evaluaciones educativas en acciones comunicativas y de diálogo que apoyen los objetivos y las metas planteados en cada PEEME. Se busca que este acervo sirva de guía a todos los involucrados en el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE).



Bartleby, el escribiente

Herman Melville, ilustraciones de Javier Zabala

España: Nórdica Libros, 2016

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

“Preferiría no hacerlo”, dice Bartleby, el escribiente, y con esa sentencia renuncia a llevar a cabo sus tareas laborales. Ante esta rebeldía, su

jefe carece de argumentos, reproches o instrucciones, y sólo le queda deslumbrarse compasivamente. Lo mismo le sucede al lector de esta historia, escrita a mitad del siglo XIX, en la que una oficina de Wall Street se transforma en el nicho de la pasividad de un copista que decide inmovilizarse y dejar que el mundo transcurra sin su participación.



En la casa (Dans la maison)

François Ozon, Francia (2012)

<http://bit.ly/2tCOXUn>

Un dedicado profesor de literatura (Germain) reconoce en uno de sus alumnos (Claude) una destreza singular en la creación de textos literarios. El hallazgo hace que el maestro se interese en la vida del joven, quien destaca del resto del grupo por su agudo sentido de observación y descripción. Motivado por la habilidad del Claude, Germain busca fortalecer sus cualidades, a la par que las fantasías del novato escritor surgen sin control. Pronto la ficción se fusiona con la realidad y los protagonistas se convierten en prisioneros de una historia sin límites que se desarrolla en la casa del vecino.

Los 130 Proyectos de Evaluación y Mejora Educativa desarrollados durante 2016 constituyen el primer paso del Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016–2020. Éste integra otros 40 proyectos de evaluación que cubren los ámbitos regional, nacional e internacional. Ahora, el reto es fortalecerlos y monitorearlos. Aquí, el tamaño del desafío.

¿Qué es el PMP SNEE 2016–2020?

El Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (PMP SNEE) 2016–2020 es el instrumento de la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE) que articula 170 proyectos de evaluación y mejora educativa en los ámbitos estatal, regional, nacional e internacional, todos con cronogramas, compromisos, acciones y objetivos definidos. En cada caso, están delimitadas las responsabilidades de los integrantes del SNEE involucrados (ver tabla 1).

Para garantizar el cumplimiento del ciclo de evaluación/uso/difusión de los resultados/mejora educativa, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) lleva a cabo tres acciones relevantes en la implementación del PMP SNEE: a) regulación de evaluaciones; b) fortalecimiento institucional y apoyo técnico, y c) monitoreo y seguimiento. Este último punto es trascendental para dar cuenta del desarrollo de los proyectos y el avance del PMP SNEE.

El monitoreo y seguimiento del PMP SNEE 2016–2020

El INEE será el encargado de documentar el desarrollo de los proyectos del PMP SNEE 2016–2020 mediante la Plataforma de monitoreo y seguimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

La plataforma empezó a funcionar en enero de 2017 con tres objetivos centrales:

INSTRUCCIONES PARA DAR SEGUIMIENTO A 170 PROYECTOS DE EVALUACIÓN

1. Constituir una base de datos con la información relevante de cada proyecto: nombre, brecha educativa que atiende, propósito, acciones, indicadores y metas, cronograma de implementación, impacto evaluativo e impacto en la educación.

2. Dar seguimiento trimestral y anual al cronograma de cada proyecto.

3. Ser una fuente de consulta sobre la implementación de los proyectos en otras entidades para socializar las buenas prácticas y tener retroalimentación y apoyo del INEE y de los equipos estatales.

Además, la plataforma tiene los siguientes propósitos:

- Recabar evidencias que den cuenta del cumplimiento de las acciones, metas e indicadores.
- Generar sistemas de alerta para evitar que las autoridades educativas

se retrasen en sus acciones y metas.

- Desplegar estrategias de fortalecimiento institucional que apoyen a las autoridades educativas para evitar retrasos en la implementación de los proyectos.
- Mantener una comunicación cercana entre el INEE y las autoridades educativas.

¿Cómo funciona la plataforma?

Cada responsable de proyecto tiene acceso a la plataforma para capturar evidencias de los avances en la implementación. La Dirección General para la Coordinación del SNEE, en el INEE, analiza el porcentaje de avance y emite comentarios sobre el mismo:

- En tiempo: proyectos que tienen acciones por comenzar. Se emite una alerta a las autoridades educativas.
- Completado: proyectos con acciones, metas e indicadores cumplidos de manera satisfactoria.
- En riesgo: proyectos con acciones o metas en fechas límite que posiblemente no puedan ser atendidos de manera satisfactoria. La DG SNEE se pone en contacto

con la autoridad educativa para elaborar un plan de acción que les permita solventar los retrasos generados.

- **Atrasado:** proyectos con acciones que no han sido cumplidas en tiempo ni de manera satisfactoria. La DG SNEE se pone en contacto con la autoridad educativa para generar un plan de fortalecimiento institucional.

¿Qué producirá este seguimiento?

El INEE integrará un informe de avances de los proyectos de evaluación y mejora educativa, así como de las acciones de fortalecimiento institucional del PMP SNEE.

Como resultado de este monitoreo, el INEE construirá indicadores de gestión y de resultados que den cuenta del desarrollo de los proyectos y del avance del PMP SNEE.

Tabla 1. Proyectos que integran el PMP SNEE

Categoría*	Proyectos					
	Estatales	Nacionales		Multigrado	Internacionales	Total
		SEP	INEE			
Logro educativo	31	2	1	-	4	38
Docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos	34	3		2	2	41
Currículo, materiales y métodos educativos	2	--	4	3	--	9
Organización escolar y gestión del aprendizaje	30	4	--	1	--	35
Condiciones de la oferta educativa	11	--	1	1	--	13
Políticas, programas y sistemas de información	22	2	8	2	--	34
Totales	130	11	14	9	6	170

Fuente: Programa de Mediano Plazo del SNEE 2016-2020.

¿Te gustaría conocer más?:



Descarga las **Pautas para el acompañamiento de los PEEME**:
<https://goo.gl/rFpiaw>



Visita el espacio del sistema de monitoreo y seguimiento en el **Micrositio de la PNEE**:
<http://www.inee.edu.mx/index.php/pnee-peeme>



Conoce los **Lineamientos para la elaboración y el seguimiento del PMP SNEE**: <https://goo.gl/bLs9UL>

¿Quiénes abren caminos para la mejora de la educación?

Existen siete institutos de evaluación en América Latina. Los primeros se crearon en 1937 (Brasil) y 1968 (Colombia), el resto en la primera década del siglo XXI. Chile y Brasil (1988) fueron pioneros en la construcción de sus sistemas nacionales de evaluación educativa. Es en esta década que la evaluación de la educación se configuró como un referente central y común para las reformas educativas en América Latina. El logro de los aprendizajes y el desempeño docente han sido los principales ejes de evaluación sobre los que se definen las estrategias de mejora (INEE, 2015).

Agosto de 2017: México es el único país en la región que ha definido su Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) con el objetivo de evaluar componentes, procesos y resultados del Sistema Nacional Educativo. Ha incluido estrategias de uso y difusión de la información y de intervenciones educativas para complementar el ciclo de la evaluación, y ha definido el Programa de Mediano Plazo del SNEE 2016-2020, a partir de un federalismo colaborativo. En éste se han integrado 170 proyectos de evaluación, de los cuales 130 son de nivel local. Todos buscan contribuir a la mejora de la calidad y a la garantía del derecho a la educación.

Los retos en la mayoría de los países de la región tienen que ver con la interpretación de los resultados de la evaluación y con los mecanismos insuficientes de divulgación, tanto a nivel nacional como en cada una de las escuelas.

Desde abajo: panorama de los sistemas institucionales de evaluación en Latinoamérica en voz de sus equipos

¿Qué enfrentan y qué ven los miembros de los equipos de evaluación regional? Frente a las acciones que en torno a la Agenda de Educación Sostenible hacia 2030 han emprendido el INEE y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, la *Gaceta* entrevistó a seis equipos responsables de países.

La educación, como derecho humano fundamental, es la clave para la paz y el desarrollo sostenible en el mundo.

Irina Bokova
Directora general de la UNESCO

Para dar cumplimiento al derecho de una educación de calidad, el trayecto que hay que recorrer es complejo y de largo plazo. Un paso inicial es contar con sistemas de evaluación educativa que muestren evidencias de avances, retrocesos y transformaciones en los sistemas educativos. ¿Qué ocurre al respecto en América Latina? ¿Cuentan los países con algún sistema nacional de evaluación educativa? ¿En qué estado se encuentra (proceso de diseño o implementación)? ¿Cuál es su panorama rumbo a 2030?



Argentina: en etapa de perfeccionamiento y reformulación

Augusto E. Hoszowski. Coordinador de Metodología en la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de Argentina, que tiene como objetivo realizar evaluaciones sistemáticas y periódicas de las instituciones y políticas educativas, así como de logro de aprendizajes. Fomenta la cultura de la evaluación a través de la Red de Evaluación Federal para la Calidad y Equidad Educativa (REFCEE).

En Argentina, tenemos un sistema de evaluación educativa que periódicamente lleva a cabo encuestas estandarizadas, y también aplicamos las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) y las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). El nombre actual del operativo es APRENDER y en octubre del año pasado se llevó a cabo la evaluación con una repercusión muy grande a nivel nacional.

Consideramos que la evaluación tiene que ser una herramienta para perfeccionar la calidad del sistema educativo, disminuir las desigualdades y tender a la equidad del sistema. Para ello, resguardamos la confidencialidad del dato a nivel de alumno y de escuela. Es decir, no divulgamos los resultados de los estudios. Lo que hacemos es dar a cada escuela los resultados de su prueba. Esto se hace bajo el lineamiento de la Secretaría de Evaluación Educativa, que busca proporcionar herramientas, tanto a docentes, directores, alumnos y familias, como a las autoridades, para detectar los problemas y carencias que tiene el sistema educativo e implementar pasos de mejora.

Cabe indicar que el sistema de evaluación está en una etapa de perfeccionamiento y reformulación. Este proceso es impulsado por la Secretaría de Evaluación Educativa y todo el sistema educativo para generar un cambio a partir de insumos visibles, con el fin de que toda la sociedad y los especialistas puedan saber cómo estamos y qué hay que hacer para estar mejor. Por supuesto, este cambio trae retos. El principal es consolidar el mensaje de que la evaluación es una herramienta que no está diseñada para controlar, sino para saber cómo estamos y cómo podemos mejorar. El segundo reto es convertir toda la información en insumos que sirvan a los docentes y a los directores para

hacer mejoras. En ese sentido, otro desafío es fortalecer los equipos de evaluación en los niveles central y local. Tenemos que hacer un trabajo muy fuerte para lograr el fortalecimiento técnico y contar con la capacidad de analizar la información que se genera, interpretarla y ver cómo eso se puede llevar a acciones concretas en la mejora de la práctica educativa.

Precisamente en la mejora educativa, el desafío es que los especialistas puedan detectar las carencias en las prácticas docentes o en el sistema educativo. Otro reto es que los docentes o los directores identifiquen, junto con la autoevaluación institucional, qué actividades a nivel de la práctica cotidiana habría que emprender para lograr pequeñas mejoras que poco a poco se transformen en grandes; porque las mejoras en el sistema educativo no son a corto, sino a mediano y largo plazo.

Colombia: en proceso de reestructurar las pruebas y el modelo estructural

Andrés Gutiérrez. Director de Evaluación en el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), cuyo objetivo es mejorar la educación. Ofrece el servicio de evaluación educativa en todos sus niveles y genera investigación sobre factores que inciden en la calidad. Es una entidad pública descentralizada del orden nacional y vinculada al Ministerio de Educación Nacional.

En Colombia tenemos una tradición de evaluación que data de 1968. Actualmente, estamos regidos por el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada, que integra una cadena de evaluaciones de corte transversal a las que hemos denominado PRUEBAS SABER, aplicadas en educación básica y media. Asimismo, en educación superior se aplican las pruebas SABER TÉCNICO Y TECNOLÓGICO (SABER TYT) y SABER PRO. Nuestro objetivo es que un estudiante de tercer grado pueda tener un seguimiento en su aprendizaje hasta llegar a su educación universitaria. Queremos tener un sistema de información longitudinal que permita tomar decisiones informadas con base en el seguimiento de los alumnos, lo que va a permitir políticas públicas mejor focalizadas.

Por otro lado, nuestro sistema de evaluación es dinámico y se ajusta a los cambios que ocurren en la educación. Justo ahora, estamos atravesando la reforma de los linea-

mientos curriculares en la educación primaria y secundaria y, en función de esto, las pruebas y todo nuestro modelo estructural serán reformulados.

Por otro lado, este año, queremos ir un paso más allá y que el estudiante reciba sus resultados para que el sistema educativo acompañe esas evidencias.

En términos de avances, lo que deseamos es no quedarnos con la evaluación como una intervención estatal, sino como herramienta que retroalimenta al joven y al sistema. Para eso, estamos también mejorando los reportes. Así, bajo el modelo basado en evidencias, queremos entregarle al colegio reportes del puntaje global de desempeño, pero también de los subtemas que involucran todo el proceso de la evaluación educativa. Con esto, el sistema educativo, las escuelas y los docentes conocerán en qué subtemas hay fallas y cuáles se tienen que fortalecer. Es importante decir que no queremos que el currículo se desvíe y que los profesores enseñen sólo lo que evaluamos. Lo que deseamos hacer es que el estudiante, el docente, el rector, la escuela y todo el sistema sea retroalimentado, y podamos apoyar en el proceso de enseñanza a partir del conocimiento de las debilidades y fortalezas de los alumnos. Otro reto es que tenemos que ligar todo esto con las condiciones socioeconómicas del estudiante y con los factores asociados al logro, por lo que estamos haciendo encuestas. Esto es importante en términos de políticas, pues uno puede hacer pequeños cambios que juntos logran una gran transformación. No solamente se trata de comprar computadoras o de tener una mejor infraestructura, sino de mantener buenas relaciones en el colegio, de que los estudiantes se traten con respeto, de tener un buen clima en el aula, de que exista menos ruido, de contar con un tiempo efectivo de clase mucho mayor y de erradicar la discriminación. Hoy los estudios nos están diciendo que los colegios que cambian esas pequeñas cosas logran grandes transformaciones en términos del resultado en sus evaluaciones. Al final, todo esto redundará en que Colombia debería ser la nación mejor educada en el año 2025. Ésa es nuestra meta.

El Salvador: en la construcción del Sistema Nacional de Evaluación

Mario Roberto Ramírez Chávez. Director nacional de Tercer Ciclo y Educación Media y coordinador general de la Formación de Docentes en Servicio en El Salvador.

Reconoce en su misión que la evaluación educativa contribuye a generar un modelo educativo de alta calidad y amplia cobertura centrado en los estudiantes.

En El Salvador, desde el año pasado hemos estado trabajando en la propuesta del Sistema Nacional de Evaluación que abarque evaluaciones en diferentes ámbitos: de los aprendizajes, institucional, de los docentes, de la educación superior y de la escuela, entre otros elementos. Actualmente, este sistema está en un proceso de formalización presupuestaria, aunque el que más se ha trabajado ha sido el de evaluación de los aprendizajes, ya que ése ha sido siempre sistemático y por ley.

Uno de los retos que tenemos es la creación de capacidades institucionales instaladas porque desconocemos muchas de las cosas que se tienen que hacer. Necesitamos fortalecer las capacidades técnicas y construirlas como país, en todas las áreas y ámbitos que tienen que ver con el Sistema Nacional de Evaluación, para desarrollar e implementar políticas públicas respecto a la evaluación.

Rumbo a 2030, tenemos dos ámbitos de acción: el internacional, pues a nivel mundial nos piden parámetros de evaluación que organizamos junto con nuestro Ministerio de Educación; y el interno, puesto que el Ministerio tiene nueve ejes estratégicos que tienen que ser evaluados. Justamente esa necesidad nos lleva a fortalecer las capacidades instaladas en esas áreas, tanto técnicas como tecnológicas, que nos permitan evaluar dichos ejes que desde 2009 estamos trabajando.

En ese sentido, hemos creado ciertas condiciones a nivel nacional, a través del Consejo Nacional de Educación —que reúne a empresas privadas, partidos políticos, organizaciones no gubernamentales, sindicatos, Ministerio de Educación, embajadas y otras organizaciones internacionales— para tener un panorama general de este tema. Por ejemplo, al hablar de 2030, hemos presupuestado las necesidades de la nación en términos educativos casi al doble del presupuesto nacional de educación porque, entre otros retos, tenemos la cobertura del bachillerato —ya que no llega a los niveles que deseamos como país—, la educación de la primera infancia, la evaluación, la formación inicial de los docentes, la infraestructura. Por eso hemos integrado el Plan El Salvador Educado, que contempla varios años de desarrollo institucional y requiere un presupuesto elevado. Como nuestras finanzas no son las más eficientes,

debemos definir prioridades en las acciones estratégicas que tenemos que cubrir al año. La formación de docentes es quizá la principal, así como la educación de la primera infancia; de hecho, son los dos primeros ejes estratégicos del plan que tenemos.

Honduras: en el desarrollo del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Equidad Educativa

José Luis Cabrera. Integrante de la Dirección General de Currículo y Evaluación de Honduras, área encargada de ejecutar la política educativa en el área de la evaluación. Su misión es evaluar a alumnos y docentes de todo el país y generar información que contribuya a la toma de decisiones y mejora de la calidad educativa, así como al desarrollo humano de todo el país.

Wilmer Antonio Andrade. Integrante de la Secretaría de Educación de Honduras.

En Honduras efectuamos tres tipos de evaluaciones: la del rendimiento académico de estudiantes de primero a noveno grado en las áreas de Español y Matemáticas; la del desempeño docente, que se realiza desde hace tres años, y la de los estudiantes de último año de educación media. También empleamos el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Equidad Educativa (SINEACEE), pero hace falta su reglamento y consolidar todo el sistema. Sobre todo, porque es muy amplio y establece desde la creación de una Comisión Nacional de Evaluación (CONEVAL), que va a estar representada por tres comisionados, hasta la conformación de un instituto de evaluación, que se haría cargo de las evaluaciones externas con estructura propia. En este sentido, el sistema también se enfoca en la acreditación y la certificación de los centros educativos públicos y privados.

Cabe señalar que todos los procesos que ya se iniciaron están relacionados con el cumplimiento de las metas educativas de 2030, aunque todavía estamos en deuda con el logro, por ejemplo, en Matemáticas en cuanto a las metas que no se cumplieron, pero ya se inició con ese proceso. Este año se evaluará de primero a noveno grado a nivel municipal, lo cual sólo se hizo en 2015, para ver qué tanto avance se ha tenido a nivel nacional, pero con un referente municipal. En el país hay una institución que se llama Mejorando el Impacto de la Educación (MIDE), que es auspi-

ciada por la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Ellos proporcionan los fondos para la parte técnica de las pruebas de rendimiento de fin de grado. Este año se está haciendo la transición de las capacidades técnicas de ese proyecto hacia el Ministerio de Educación, en concreto, a la Dirección General de Currículo y Evaluación. Esto seguramente va a potenciar que las evaluaciones tengan sostenibilidad desde el punto de vista del personal con las capacidades técnicas.

Lo que buscamos para 2030 es tener el instituto conformado y las reglas establecidas, no para señalar ni para reprobar docentes ni alumnos, sino para tomar decisiones en el tema de la mejora de la calidad educativa.

Paraguay: en proceso de instalar el Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Lourdes Almirón. Encargada del Departamento de Medición y Análisis de la Dirección de la Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación y Ciencias en Paraguay, que contribuye a la misión del Ministerio de Educación y Ciencias de garantizar a todas las personas una educación de calidad como bien público y derecho humano a lo largo de la vida.

Estamos en el proceso de instalar el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Paraguay (INEEP) dentro del Ministerio de Educación y Ciencias (antes Ministerio de Educación y Cultura), pero desde 1995 se creó el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE). Prácticamente desde ahí entramos al ámbito evaluativo de la calidad educativa, con evaluaciones nacionales en diferentes grados de la educación escolar básica que contempla los grados del primero al noveno y también de la educación media, justo en el tercer año, que sería el último antes de pasar a la universidad.

Además de las evaluaciones nacionales, el SNEPE se encarga de las que tienen que ver con el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y con PISA.

En cuanto a los retos, si bien desde 1995 comenzamos a evaluar, nuestro principal desafío es la difusión y el uso de la información derivada de los resultados. Por ejemplo, en 2015 aplicamos por primera vez una evaluación censal. Censamos a todos los niños y los jóvenes de finales de ciclo. Aunque no se llegó a una cobertura de 100% fue una

buena experiencia. Ahora tenemos el reto del proceso de análisis de los resultados y la difusión de los mismos. La idea es que con esta experiencia censal podamos generar fuertes campañas de difusión e instalar mesas de trabajo articuladas que integren a las 17 Coordinaciones Supervisiones Educativas para hacer uso de esa información y delinear políticas que lleven a la mejora de los aprendizajes de nuestros niños y jóvenes.

En apego a los objetivos, se busca que el INEEP contemple acciones para los tres grandes rubros de la evaluación: aprendizajes, docente e institucional. Esto nos daría una luz para apoyar y motivar la mejora educativa. La idea es que tracemos metas en forma conjunta para que todas las evidencias que se recaben se congreguen en una sola y apunten a una solución común.

Perú: en el desarrollo del Plan de Evaluaciones hacia 2020

Luis Mejía. Integrante de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación de Perú, instancia responsable de planificar, diseñar, implementar y ejecutar las evaluaciones de logros de aprendizajes de estudiantes en la educación básica, así como de producir estadísticas e indicadores para formular y retroalimentar la política educativa.

En Perú, desde 2007 realizamos evaluaciones en segundo grado de primaria y en cuarto grado de la educación intercultural bilingüe (EIB), que son las escuelas en las que se enseña a leer y a escribir tanto en castellano como en lengua originaria. Desde 2015 se evalúa segundo grado de secundaria de manera censal y cuarto grado de primaria regular.

Entre los retos se ubica la evaluación en las escuelas EIB porque no se tiene un marco preciso de quiénes son. Se ha construido un panorama de acuerdo con los cuestionarios aplicados en 2007 y se han autorizado desde entonces, pero todavía hay que mejorar. Por ejemplo, la evaluación originalmente se planificó para segundo grado de primaria de todas las escuelas de Perú. El problema es que en estas escuelas EIB no se podría aplicar la misma prueba, porque los niños recién dominan el castellano, más o menos, a partir del cuarto grado. Entonces se decidió hacer pruebas en castellano y en lengua en dicho grado. En este momento creo que vamos ya en siete lenguas originarias.

Entre los objetivos a mediano plazo, estamos desarrollando el Plan de Evaluaciones hasta 2020. Trabajamos en el cronograma y el listado de todas las evaluaciones, grados y áreas, que pueden ser censales o muestrales.

Por ejemplo, se está pensando en dejar un poco de lado la de segundo de primaria, que antes era censal y ahora ha pasado a ser muestral, porque nos queremos enfocar más en cuarto de primaria y segundo de secundaria.

Rumbo a 2030, medimos el nivel educativo, y las oficinas de Educación Básica Regular (EBR) se encargan de ver el tema de mejora de la educación. Ellos son los encargados de diseñar las directivas para mejorar en el rendimiento, y establecen acuerdos con instituciones internacionales y nacionales para impulsar la capacitación a través de talleres u otros recursos. €

Entrevistas: Lizbeth Torres Alvarado



Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de Argentina:
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacioneducativa>



Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES):
<http://www.icfes.gov.co/quienes-somos/mision-y-vision>



Comisión de Investigación Educativa en la Dirección Nacional de Educación Básica, Ministerio de Educación en El Salvador:
<https://www.mined.gob.sv/>



Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (DIGECE), Secretaría de Educación en Honduras: <http://transparencia.se.gob.hn/index.php/direccion-eval-de-calidad>



Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa en la Dirección General de Planificación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay: <https://goo.gl/gjjndm>



Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación de Perú: <http://www.minedu.gob.pe/p/ministerio-mision-vision.php>

Iguanas y dinosaurios. América Latina como utopía del atraso

Villoro, uno de los escritores mexicanos actuales más destacados, cuenta su infancia escolar en la *Gaceta*. El autor, quien ha recibido más de una decena de premios, entre los que destacan el Heralde 2004, Xavier Villaurrutia 1999, Internacional de Periodismo Rey de España 2010 e Iberoamericano de Letras 2012, describe cómo recreó un imaginario en torno a sí mismo para sobrevivir a clases, exámenes y evaluaciones en una cultura que le era ajena.

JUAN VILLORO

A los cuatro años me encontré ante una disyuntiva que decidió mi vida. En el Colegio Alemán de la Ciudad de México fui sometido a una prueba que no recuerdo pero que provocó que yo quedara en el Grupo A, es decir, en el de los alemanes. Durante nueve años sólo llevé una materia en español: Lengua Nacional. En las clases de matemáticas había que resolver problemas de este tipo: «La abuela de Udo tiene en el sótano de su casa cinco frascos de manzanas que cultivó en su huerta. Con ellos piensa hacer *apfelstrudel*. Si para cada pastel se requiere una manzana y media y en cada frasco hay quince, ¿cuántos puede hacer la abuela de Udo?». Además de las imposibles matemáticas, me desvelaban otros enigmas: en México las casas no tienen sótano y las abuelas no cultivan manzanas ni preparan *apfelstrudel*. La escuela logró que el conocimiento me pareciera una insuperable forma de la dificultad. Como mi primer idioma leído y escrito fue el alemán, saber algo significaba saberlo en extranjero. Esta educación extravagante tuvo dos resultados: nada me gusta tanto como el español y detesto cualquier idea reductora de la identidad nacional.



El origen de mis padecimientos escolares se debió a una disposición del Colegio, acaso inducida por nuestra Secretaría de Educación Pública: evitar el racismo y la segregación en los salones.

Debuté en las aulas del saber en 1960, cuando la segunda guerra mundial todavía alimentaba las principales películas de acción. El Colegio Alemán había sido cerrado durante la contienda por su filiación nacionalsocialista, y se hablaba de un mítico sótano en el que se guardaban archivos del Tercer Reich. Como tantas escuelas bilingües, la nuestra siempre había tenido un grupo foráneo. Después de la guerra, el miedo al pangermanismo y el deseo de guardar las apariencias provocaron que en cada aula alemana hubiera dos o tres mexicanos capaces de garantizar la mezcla de culturas. Durante nueve años, mis malas calificaciones fueron toleradas por los maestros porque, a fin de cuentas, yo representaba a la sufrida raza vernácula que desconocía, no sólo el arte de transformar los sentimientos en *apfelstrudel*, sino las declinaciones del dativo y las frases con verbo al final. En ciertos días, los maestros me consultaban como si fuese un oráculo de las tradiciones populares: ¿tu abuela se frota mariguana en las piernas?, ¿es cierto que ustedes se ríen en los velorios?, ¿alguno de tus tíos saca su pistola en las fiestas y lanza tiros de alegría?, ¿por qué las sirvientas se van sin avisar, los policías piden limosna y los plomeros aciertan en el día, pero no en el mes en que fueron llamados a una casa inundada? La vida tumultuosa, incomprensible y mexicana que rodeaba al Colegio llegaba en estas preguntas a los delegados folklóricos de cada salón. Con el tiempo, los temas aumentaron de complejidad: a los once años me sentí en la obligación no sólo de explicar sino de defender los sacrificios humanos de los aztecas. Puesto que yo representaba la otredad, nada podía beneficiarme tanto como las rarezas. Mientras más picaran nuestros chiles, mejor sonarían mis informes. Los maestros gozaban con las truculencias de su país de adopción. Su demanda de exotismo me hizo describir una patria exagerada, donde mis primos desayunaban tequila con pólvora, mis tías se encajaban espigas de agave para castigar sus malos pensamientos y sangraban por la casa, como si posaran para Frida Kahlo, mi abuelo era fusilado en la revolución y por todo legado dejaba el ojo de vidrio con el que yo jugaba a las canicas.

«Ach so!», exclamaba el profesor al enterarse de que no había hecho la tarea porque pasé el día de muertos dedica-

En ciertos días, los maestros me consultaban como si fuese un oráculo de las tradiciones populares: ¿tu abuela se frota mariguana en las piernas?, ¿es cierto que ustedes se ríen en los velorios?, ¿alguno de tus tíos saca su pistola en las fiestas y lanza tiros de alegría?

do a comer una inmensa calavera de azúcar que llevaba mi nombre. Lo estafalario siempre convencía.

Los años en los que cumplí con las expectativas de la escuela me convirtieron en un autor del realismo mágico. Sin embargo, cuando empecé a escribir relatos no pensé que tuviera obligación de ser típicamente mexicano. De nueva cuenta, fue la mirada europea lo que me recordó la existencia de los patriotismos literarios.

Los encuentros internacionales de escritores suelen ser una comedia de malentendidos culturales. En una ocasión participé en un congreso en Alemania y conocí a uno de los numerosos Helmut que creen que América Latina es una oportunidad de ser gozosamente irresponsable. Lo primero que supimos de él fue que se había liberado de la condena europea de ser puntual. Nos hizo esperar una hora en el aeropuerto, a punto de desmayarnos por el *jet-lag*. En los siguientes cuatro días, Helmut nos convidó a deshoras un tequila japonés que venía en una botella en forma de pirámide y nos forzó a cantar *Cielito lindo* al final de cada reunión. De sobra está decir que hicimos el ridículo. A todas partes llegamos tarde, pero fuimos presentados por Helmut con un descaro desafiante, como si Europa nos debiera la invención del chocolate. Nuestro anfitrión estaba harto de los agravios sufridos por América Latina, esa selva insolada donde la cabeza sólo se soporta gracias a las aspirinas que vienen de Alemania. Cuando le dijimos

que teníamos la vaga impresión de haber sido demasiado informales, nos vio con estudiado gesto guevarista y recordó que no teníamos por qué rendirle cuentas al racionalismo colonial. El público esperaba magia de nosotros. Con la mejor intención del mundo, Helmut convirtió nuestra estancia en un infierno en el que nos comportamos como los desmedidos personajes que yo inventaba en el Colegio Alemán.

El exotismo existe para satisfacer la mirada ajena. Uno de los resultados más graves y más sutiles del eurocentrismo es que, en busca de lo «auténtico», privilegia lo pintoresco. No estamos ante los personajes de Kipling o Conrad donde lo blanco o lo occidental supera a lo aborigen, sino ante algo más complejo. En aras del respeto a la diversidad, ciertos discursos postcoloniales europeos incurren en un curioso fundamentalismo del folklor. Las novelas, las películas, los grabados y las instalaciones del tercer mundo se convierten en meros vehículos de identidad nacional. En esta perspectiva, los relatos de la otredad son significativos en tanto documentos: un argentino atrapado en un elevador o un boliviano deprimido en un Kentucky Fried Chicken sólo merecen tener historia si, de manera directa o simbólica, se relacionan con el rico arsenal de «lo latinoamericano», es decir, con las preconcepciones de diseño europeo.

La «retórica de la culpa», como la llama Edward Said, ha provocado un peculiar viraje del eurocentrismo donde el respeto a lo otro pasa por nuevas y más complejas distorsiones. Viernes no se somete a Robinson sino que le vende chaquiras y le enseña a meditar como un chamán. El aborigen no es un ser inferior, sino distinto. Sin embargo, está obligado a ser distinto en forma unívoca, como custodio y garante de la alteridad. No se espera que Viernes haga sumas y restas más precisas que las de Robinson, sino que lo adoctrine con saberes trascendentes, desconocidos, seductoramente prelógicos. El mito de Viernes sufre así una inversión antropológica: su superioridad se funda en la rareza.

Atraídos por lo singular, numerosos espíritus bienpensantes desdeñan la ruta ilustrada de Alexander von Humboldt y se niegan a tocar con la razón un territorio que prefieren incomprensible. En nombre de la diversidad, América Latina es vista como un vivero del color local. En cambio, en Latinoamérica importa poco que un dibujante sueco refleje su condición escandinava en cada trazo. Desde un principio, estamos acostumbrados al arte que viaja

y se mezcla; la geografía de nuestra imaginación supone por lo menos dos orillas: la cultura del origen y las muchas cosas venidas de lejos.

Durante tres años trabajé en Berlín oriental como agregado cultural de mi país y en una ocasión recibí el encargo de organizar una muestra de serigrafías de Sebastián, quien se ha servido de la herencia de Josef Albers y la escuela Bauhaus. El director de la galería contempló los cuadros constructivistas con enorme escepticismo: «me gustan, ¿pero qué tienen de mexicanos?», preguntó. En un arranque de desesperación, dije que los triángulos aludían al arco de las pirámides mayas; los rectángulos, a las grecas aztecas, y los colores, a las direcciones del cielo de la cosmogonía prehispánica. El curador cambió de opinión: Sebastián era un genio.

Pero no sólo el eurocentrismo es responsable del folklor que sale de América Latina. Ante la demanda de un arte con legítimo pedigrí latino, ciertos artistas procuran ser positivamente autóctonos. Gabriel García Márquez y Alejo Carpentier no concibieron estrategia alguna para encandilar a la crítica extranjera; sus obras son el resultado natural de sus apuestas literarias. *Cien años de soledad* y *Los pasos perdidos* representan momentos culminantes del idioma y poderosas reinventaciones de la realidad. Nada sería tan mezquino como regatearles méritos. Sin embargo, es innegable que a la sombra de estas ceibas de fábula han florecido «plumas *tutti-fruti*» —para usar la expresión de Cabrera Infante— que desean repetir una fórmula de éxito, iluminar por números el desorbitado paisaje americano. La situación se presta para una farsa de las autenticidades cruzadas. En mi novela *Materia dispuesta* una compañía de teatro mexicana es invitada a una gira europea. Antes de la partida, el promotor hace una recomendación: para tener éxito en ultramar, deben lucir *más mexicanos*. Los actores caen en un vértigo de la identidad: ¿cómo pueden disfrazarse de sí mismos? El director contrata a unos percusionistas caribeños, que nada tienen de mexicanos, pero que en Europa parecerán salvajemente oriundos, y los actores se someten a sesiones de bronceado para ser dignos representantes de la «raza de bronce». En un travestismo cultural, los actores de la novela integran una nueva tribu, de pieles infrarrojas, pigmentadas para no decepcionar a los extranjeros. Estamos ante la más absurda *autenticidad artificial*.

Cada público tiene derecho a sus pasiones y nada sería tan arbitrario como proponer una tiranía del buen gusto. En

un mundo que ha inventado formas de satisfacción que van de los cantos gregorianos a los calzones comestibles, no resulta particularmente escabroso que los lectores europeos pidan de América Latina generales que vivan 168 años, jaguares con ojos de jade o ninfas que levitan en los manglares. Lo grave es que la visión de conjunto de América Latina se someta a estas prenociones: el realismo mágico como explicación de un mundo que no conoce otra lógica.

El imperio del tiempo

El contacto con América Latina no significa una amenaza directa para la ciudadela europea. Los peligros migratorios están en otras partes: los rusos que en el invierno de su descontento pueden esquiar de Moscú a Berlín, los árabes en busca de refugio y empleo, los chinos prósperos deseosos de conocer París y reservar medio millón de habitaciones. América Latina queda más lejos y llega en los cambiantes y coloridos envases de sus granos de café y sus discos de salsa. Esta lejanía hace que en el campo cultural satisfaga una curiosa necesidad del imaginario europeo: la utopía del atraso. Nada más sugerente en un mundo globalizado que una reservación donde se preservan costumbres remotas. Si los norteamericanos viajan a hoteles que les permiten sentir que Ghichén Itzá es como Houston, pero con pirámides, los europeos suelen ser sibaritas de la autenticidad. Curiosamente, este apetito por lo original puede llevar a un hedonismo arqueológico, donde la miseria y la injusticia se convierten en formas del pintoresquismo. La selva común de las iguanas es vista como el fascinante hábitat de los dinosaurios, un Parque Jurásico que permite excursionar al pasado.

Tanto en las guías de viaje que recomiendan no beber el agua de nuestras tuberías como en las superproducciones de Hollywood donde «el mexicano» es alguien de bigote ejemplar que se ríe mucho cuando mata a su mejor amigo, México semeja un parque de atracciones fuera del tiempo, un hirviente *melting pot*, ya olvidado por las naciones que sólo conocen las etnias y las razas por los anuncios de Benetton.

Uno de los negocios más seguros del momento sería la construcción de una Disneylandia del rezago latino donde los visitantes conocieran dictadores, guerrilleros, narcotraficantes, militantes del único partido que duró setenta y un años en el poder, mujeres que se infartan al hacer el amor y resucitan con el aroma del sándalo, toreros que comen vidrio, niños que duermen en alcantarillas, adivinas

que entran en trance para descubrir las cuentas suizas del presidente.

Estamos ante un colonialismo de nuevo cuño, que no depende del dominio del espacio sino del tiempo. En el parque de atracciones latinoamericano, el pasado no es un componente histórico sino una determinación del presente. Anclados, fijos en su identidad, nuestros países surten de antiguallas a un continente que se reserva para sí los usos de la modernidad y del futuro.

Conviene insistir en que la exigencia de una cultura que despida la turbadora fragancia de la guayaba no se basa en el egoísmo europeo sino en una peculiar distorsión de los «otros», en la necesidad de incluir una barbarie controlada en su imaginario. En *El salvaje en el espejo*, Roger Bartra estudia la función que en la Europa medieval desempeñó el mito del salvaje, el homúnculo cubierto de pelos y dominado por bajos instintos que animaba las novelas de caballería, el repertorio de los trovadores, los gobelinos donde aparecían princesas amenazadas, y que, por riguroso contraste, refrendaba la superioridad del hombre civilizado. De acuerdo con Bartra, el descubrimiento de América tuvo un efecto disolvente en esta tradición. Ante los «salvajes reales», no se requería de una figura de leyenda que amarrara doncellas de los árboles. El europeo podía medirse contra los incas o los aztecas. Con todos los matices del caso, es en esta línea donde se inscribe la sobrevaloración cultural del atraso latinoamericano.

Durante nueve años salí de aprietos en el Colegio Alemán haciendo que las iguanas vulgares parecieran dinosaurios de feria. Mi infancia fue un país exótico por partida doble. Estaba preocupado por el *apfelstrudel* que sólo comía en la imaginación y por el folklor que debía garantizar en clase. No fue una enseñanza modelo, pero me dejó la certeza de que la única patria verdadera se asume sin posar para la mirada ajena. €

* Este texto se publica con autorización del autor. La *Gaceta* agradece a Editorial ERA su apoyo para la reproducción del mismo.



Conozca más sobre Juan Villoro:
www.juanvilloro.com

Capacidades institucionales locales para la evaluación educativa: dos aproximaciones

En 2014, la FLACSO México y el INEE suscribieron un convenio para abordar un campo de investigación educativa poco explorado en nuestro país: el análisis de las capacidades institucionales de las áreas de evaluación estatales. A la par, el INEE continuó indagando al respecto, frente a la construcción de la Política Nacional de Evaluación de la Educación. ¿Qué indican los hallazgos derivados de estas dos experiencias?

La Reforma Educativa de 2013 implicó instrumentar nuevas acciones a nivel local y federal. La puesta en marcha del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y de la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE) demandaba un diagnóstico previo para conocer las capacidades institucionales con las que cuentan los gobiernos en los estados para cumplir con las tareas que les fueron asignadas.

Así, con el fin de obtener un diagnóstico que permitiera definir acciones frente a las atribuciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se llevaron a cabo dos ejercicios. El primero, en 2014, consistió en un estudio piloto en tres entidades federativas (Baja California, Querétaro y Campeche) a cargo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México. El segundo, llevado a cabo el mismo año, estuvo a cargo de la Dirección General para la Coordinación del Sistema Nacional para la Evaluación Educativa, adscrita a la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE.



En ese sentido, las funciones y responsabilidades ligadas a la normativa actual requieren que todos los actores obligados a dar cumplimiento a las disposiciones cuenten con las capacidades institucionales, materiales y financieras para desarrollar la evaluación educativa con rigor metodológico y científico.

Evaluación antes de la Reforma

Hasta antes de 2013, la agenda estratégica relativa a las evaluaciones educativas, si bien era normada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), presentaba un importante grado de descentralización en la toma de decisiones.

Algunos gobiernos estatales incorporaron en su agenda educativa la evaluación de los niveles básico y medio superior, y desarrollaron la capacidad para articularse con los objetivos y metas educativas nacionales, así como para diseñar y construir sistemas e instrumentos para el levantamiento, acopio, sistematización, administración y explotación de datos cuantitativos y cualitativos para el diseño de políticas públicas basadas en evidencias. En otros casos, las entidades sólo agregaron a su agenda gubernamental el cumplimiento de las evaluaciones nacionales, y poco o nada se ocuparon de diseñar ejercicios propios.

Sin embargo, tras la Reforma, tuvo que darse una transformación, en particular, en la agenda estratégica correspondiente y frente a la construcción de la Política Nacional de Evaluación Educativa (PNEE), que, desde la mirada del INEE, implicó diseñar los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME) a partir de tres aproximaciones que permitieron a todos los actores involucrados participar en una ruta orientada a mejorar la calidad y la equidad de la educación: 1) ir de *lo nacional a lo local* a partir de la definición de las orientaciones generales de trabajo; 2) pasar de *lo local a lo nacional* o a lo regional, a partir de la definición de necesidades locales y de la formulación de proyectos de evaluación que las atiendan, incorporando estos proyectos en la agenda nacional y en las agendas regionales; y, finalmente, 3) pasar al ámbito de la escuela como el espacio de concreción necesario de la evaluación y la mejora educativa, es decir, al cumplimiento del derecho a una educación de calidad con equidad para todos.

Capacidades necesarias tras la Reforma

La capacidad institucional alude al potencial de comportamiento futuro pensando en alcanzar los objetivos y metas

de la política pública educativa. En ese sentido, con base en distintas metodologías, para el ejercicio de FLACSO (2014) se ponderaron cinco elementos centrales:

1. Cumplimiento de objetivos y metas
2. Funcionamiento institucional
3. Normatividad
4. Recursos institucionales
5. Recursos humanos y desarrollo profesional

Así, la capacidad institucional o institucionalidad de un programa o una organización incluye, entre otros, las normas legales que le dan origen y sustento, y la gobernabilidad, al igual que los arreglos administrativos y organizacionales.

Antecedentes y finalidades¹

En septiembre de 2013, el INEE encomendó a dos equipos de investigación la realización de los estudios *El universo de instituciones dedicadas a la evaluación de la educación básica en México* y *El universo de instituciones dedicadas a la evaluación de la educación en educación media superior*. El primero, abocado al nivel básico, en cinco entidades federativas: Ciudad de México, Estado de México, Jalisco, Puebla y Veracruz; mientras que el segundo, para el nivel medio superior, incluyó también al estado de Nuevo León.

La finalidad fue elaborar un inventario descriptivo y analítico de las instituciones y organismos estatales de evaluación educativa —públicos y privados— que tuvieran atribuciones en la materia o desarrollaran productos de evaluación en los diferentes componentes del sistema de educación básica y media superior. El Instituto propuso a la FLACSO ampliar el trabajo con objeto de recabar información de todas las entidades federativas del país.

Tras el convenio, fue posible, además de elaborar una tipología para clasificar los marcos normativos de la educación obligatoria, armar una base de datos para alimentar al Sistema de Información del INEE, desarrollar un marco de referencia sobre las capacidades institucionales de las entidades frente a las tareas de evaluación que dicta la Reforma Educativa y proponer una estrategia metodológica para identificarlas.

Metodología e instrumento técnico

Se diseñó un instrumento técnico estructurado en cuatro dimensiones que engloban las principales características

y permiten identificar las capacidades en materia de evaluación que presentan las áreas estatales para su fortalecimiento en el mediano y largo plazo: Dimensión política y de contexto; Dimensión normativa; Dimensión organizacional, y Dimensión técnica.

Dicho instrumento se aplicó mediante entrevistas semiestructuradas cara a cara con las y los responsables de las áreas de evaluación educativa de educación básica y media superior. Consta de 40 preguntas (cinco cerradas, 10 abiertas y 25 mixtas) agrupadas en cuatro dimensiones:

- 1. Política y de contexto.** Examina la caracterización del contexto y su impacto en la organización y la precisión de que se va a evaluar. Explora aspectos relacionados con el marco de la política educativa vigente, actores sociales y educativos involucrados, así como los usos y difusión de los resultados de la evaluación en las entidades. Permite conocer las configuraciones institucionales y organizaciones para ejecutar los procesos de evaluación.
- 2. Normativa.** Explora el nivel de conocimiento que las áreas gubernamentales estatales tienen acerca de los instrumentos jurídicos que regulan la tarea de evaluación respecto a su conocimiento y aplicación, así como algunas cuestiones sobre la Reforma.
- 3. Organizacional.** Revisa las capacidades técnicas, financieras, de experiencia y perfil académico de los equipos de evaluación, así como el número de integrantes.
- 4. Técnica.** La relevancia de explorar esta dimensión tiene que ver con una característica obligada a todas las evaluaciones: ser ejercicios sistemáticos, con referentes de series históricas, de tal forma que los resultados sean sólidos y puedan ser utilizados en la toma de decisiones.

FLACSO: principales hallazgos

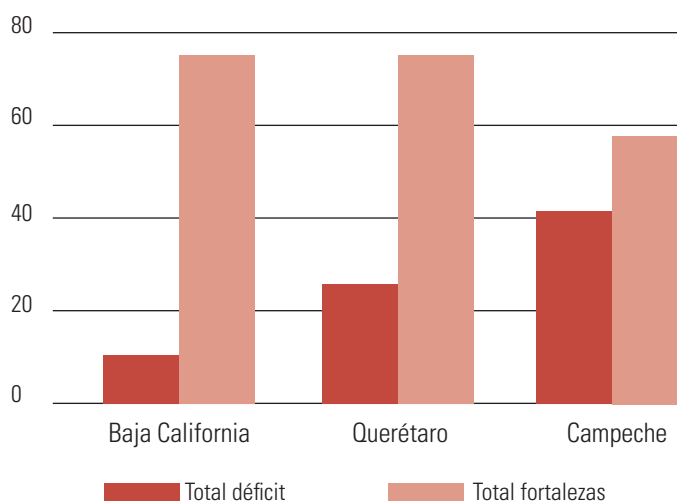
La sistematización de las entrevistas dio cuenta de un panorama diferenciado, las instituciones estatales encargadas de la tarea evaluatoria muestran tres tipos de capacidades institucionales: consolidadas, con potencial de consolidación, y limitadas y escasas.

Así, se identificó que los responsables de las áreas de evaluación educativa reportan tres de cada 10 déficits ubicados dentro de las cuatro dimensiones anteriormente señaladas.

Baja California presenta rasgos de capacidades institucionales consolidadas (reporta la menor cantidad de déficit y ejercicios locales); Querétaro, con potencial

de consolidación (mayor déficit que Baja California), y Campeche, limitadas y escasas (mayor déficit del pilotaje). Una diferencia fundamental está en la capacidad técnica para desarrollar ejercicios evaluatorios locales de manera sistemática, con series históricas de datos y del uso de los resultados en el diseño de intervenciones estatales para mejorar la calidad de la educación, así como en que el tema se haya mantenido posicionado en la agenda estratégica educativa local (ver gráfica 1). En una entidad se puede contar con recursos adicionales para las evaluaciones educativas, equipos técnicos sólidos académica y profesionalmente, pero si el gobierno local no considera este tema en su agenda estratégica, los resultados poco o nada servirán en la toma de decisiones y diseño de políticas públicas educativas.

Gráfica 1. Capacidades institucionales por entidad



Fuente: FLACSO México, con datos derivados del instrumento para el diagnóstico de capacidades institucionales, 2014.

Análisis por dimensiones

Dimensión política y de contexto: se considera necesario clarificar las dimensiones de la evaluación para establecer políticas claras del INEE, instrumentarlas y darles seguimiento. Dos de las entidades piloto (Querétaro y Baja California) no contaban con instrumentos rectores de planeación estratégica, y en una (Querétaro) había ausencia de instrumentos en materia de evaluación. Destaca que en

las tres entidades se utilizan y difunden los resultados de las evaluaciones. En las tres entidades se identificó al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como actor que busca incidir en el tema de evaluación. Además, manifestaron que existe falta de reconocimiento de la labor evaluativa.

Dimensión normativa: respecto al conocimiento y aplicación de la norma federal y estatal que regula la tarea evaluativa en la entidad, las entidades reportaron conocer y, en algunos casos, utilizar la normatividad aplicable. Al respecto, en Querétaro y Campeche no se habían elaborado lineamientos para la licitación de ejercicios evaluativos, y Campeche contaba con la menor cantidad de instrumentos normativos.

Dimensión organizacional: se identificó que es deficiente el número de personal en el área encargada de las evaluaciones para la educación obligatoria, así como en la existencia de incentivos e indicadores de desempeño. Los responsables de la institución no manifestaron déficit en los perfiles de los integrantes del equipo, sin embargo, se pronunciaron por que las autoridades a nivel central les apoyen con capacitaciones y esquemas de profesionalización acordes con las obligaciones, objetivos y metas que fija la nueva normatividad. Para los responsables de las áreas es suficiente con que sus subalternos tengan posgrados y amplia trayectoria. También se identificó que en las entidades no se cuenta con recursos adicionales.

Dimensión técnica: en dos entidades no se contaba con un sistema estatal de indicadores de evaluación y en una entidad (Campeche) no elaboraban diagnósticos, reportes ni se plasmaban los resultados de las evaluaciones en instrumentos, manuales y documentos de trabajo. Esto puede deberse a la falta de respaldo de las áreas administrativas de primer nivel.

Diagnóstico del INEE para la construcción de la PNEE²

En 2014, frente al proceso de construcción de la PNEE, a la Dirección General para la Coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa del INEE (DGC SNEE) desarrolló y aplicó un *Cuestionario sobre el Perfil de las Áreas Estatales de Evaluación (AEE)*.

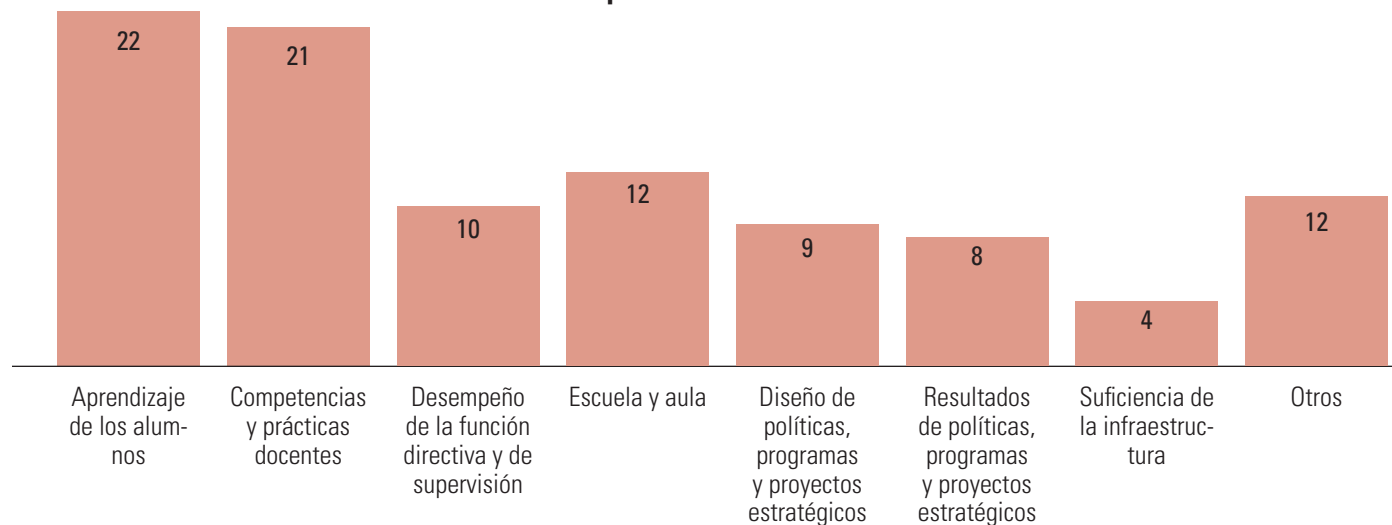
De los hallazgos de ese cuestionario, que pueden conocerse más ampliamente en el *Documento rector de la Política Nacional para la Evaluación de la Educación (DR PNEE)*, deriva que:

- 23/33 Áreas Estatales de Evaluación (AEE) fueron creadas entre 1993 y 2000.
- Las AEE están constituidas por 33 titulares y sus equipos (663 funcionarios).

Del perfil de los integrantes de las AEE

- De los titulares, 26/33 tienen estudios de posgrado; 30/33 tienen más de 10 años de antigüedad laboral en el sector educativo.

Gráfica 2. Tipos de evaluaciones locales



- De los equipos, 15/663 cuentan con doctorado; 132 con maestría y 364 con licenciatura; 152 más tienen estudios hasta educación media superior.

De la experiencia en evaluaciones estatales

- Sólo 7/33 AEE declaran no haber realizado ninguna evaluación a iniciativa estatal desde su creación (Baja California, Baja California Sur, Campeche, Puebla, Sonora, Sinaloa y Veracruz).
- Por lo menos en una ocasión, las AEE reportan haber realizado evaluación sobre alguna de las características de los componentes del Sistema Educativo Nacional (ver gráfica 2).

Al respecto, se identificó la presencia de siete competencias: 1) aplicación de instrumentos de evaluación; 2) elaboración de informes técnicos de evaluación; 3) análisis de resultados; 4) elaboración de instrumentos de evaluación; 5) difusión de resultados; 6) planeación de estrategias de trabajo en campo, y 7) planeación de instrumentos de evaluación.

De las actividades de las AEE

- El 66% de sus integrantes tienen como actividad principal la operación, y sólo 5% llevan a cabo actividades de evaluación; 21% se dedican al análisis de información y 8% realizan actividades de gestión.

De la distribución de recursos financieros para los procesos de evaluación

- 16/32 AEE tienen un presupuesto etiquetado desde el Presupuesto de Egresos Estatal para hacer frente a los procesos de evaluación.

De la vinculación interna y externa

- A nivel local, destacan por frecuencia de mención, en primer lugar, las subsecretarías u homólogas de educación básica y media superior, así como de planeación. Hay también relación con el titular y los encargados de niveles educativos.
- A nivel federal, sobresale la relación que mantienen las AEE en su mayoría con la Dirección General de Evaluación de Políticas Educativas de la SEP, seguida por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) y en tercer lugar con la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas. En segundo pla-

no, del INEE destacan las Unidades de Normatividad y Política Educativa, la de Planeación, Coordinación y Comunicación y la de Evaluación del Sistema Educativo Nacional.

Consideraciones finales

Hoy, a cuatro años de la puesta en marcha de la Reforma, las 32 entidades educativas cuentan con un primer ejercicio de evaluación construido con una metodología ex profeso diseñada por el INEE: los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME), que conforman el Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020. Ahora, es necesario avanzar en la integración de equipos profesionales para consolidar las capacidades institucionales necesarias frente a esta tarea de enorme envergadura. €

- 1 Información derivada del Convenio de colaboración INEE-FLACSO 2014: Complementar el inventario descriptivo y analítico de las instituciones y organismos públicos y privados, dedicados a la evaluación educativa en el ámbito federal y en el de los estados, que tengan facultades en esta materia y desarrollen productos de evaluación en los diversos componentes del sistema educativo en educación básica y media superior. Propuesta metodológica, práctica y operativa para la aplicación en 2015 del cuestionario de capacidades institucionales para realizar la evaluación educativa que le corresponde a la autoridad estatal. Reporte final. Diciembre de 2014. Estudio coordinado por: Lorenzo Gómez-Morin Fuentes. Equipo de Investigación: Úrsula Zurita Rivera, Regina Méndez Tirado, Yoalli Navarro Huitrón, Nora Gabriela Rangel Santana, Carlos Jonathan Molina Téllez y Mauricio Reyes Corona.
- 2 Fuente: *Documento rector de la Política Nacional de Evaluación de la Educación*, INEE, 2015.

Referencias

- FLACSO (2014). *Reportes Nacional y Estatales sobre las Instituciones Públicas y Privadas Dedicadas a la Evaluación Educativa de la Educación Obligatoria. Informe Convenio INEE-FLACSO*. México: FLACSO.
- INEE (2015). *Documento rector de la Política Nacional de Evaluación Educativa*. México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PNEE/PNEE_2016.pdf

Radiografía de los institutos de evaluación en América Latina¹

¿Por qué crear un instituto que evalúe la educación? El autor, que revisa las razones que dieron pie al nacimiento de organismos de evaluación educativa de la región latinoamericana, en un análisis de las experiencias de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay, desde un enfoque organizacional, muestra su funcionamiento e infiere lecciones y sugerencias para el diseño de otros institutos.

MARCOS ROGGERO

Universidad Católica de Córdoba (ucc), Argentina
 roggeromarcos@yahoo.com.ar

Evaluar la calidad educativa

Las respuestas al problema de la calidad educativa son múltiples, pero una que tiene significativo poder intuitivo y capacidad explicativa es la que se refiere al proceso de inclusión. Éste implicaría etapas cuya meta número uno sería que niños, niñas y jóvenes vayan a la escuela y permanezcan en ella. La subsiguiente sería que la enseñanza sea de calidad y que el desempeño de los alumnos sea bueno. Ante este panorama, el instituto de evaluación educativa es la punta de lanza hacia la calidad educativa, cuya profundidad dependerá, en gran parte, de la voluntad política y la capacidad de negociación de la autoridad educativa.

En la literatura regional actual, los institutos, y la evaluación en general, aparecen como instrumentos al servicio de la conducción para dirigir y controlar el cambio en pos de alcanzar los objetivos propuestos. Para este artículo, se analizan los siete institutos de evaluación educativa existentes en la región: Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay.



Contexto de creación

México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

El INEE se creó por demandas de transparencia y presentación de resultados educativos, ya que no se contaba con mecanismos que permitieran una transferencia de información amigable, confiable y oportuna sobre los resultados de las evaluaciones. Creado en 2002 por decreto presidencial, funcionó hasta 2012 como organismo público dependiente. En ese año obtuvo autonomía por ley en el marco de la Reforma Educativa implementada por el presidente Enrique Peña Nieto.

Uruguay: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED)

El INEED fue creado en el marco de la Ley General de Educación No. 18.437, aprobada por el Parlamento Nacional en 2008. Su creación respondió a la necesidad de contar con información independiente acerca de la situación de la educación que enriqueciera los procesos de debate, construcción y seguimiento de las políticas educativas.

Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

El INEP fue creado en 1937 como una agencia especial de investigación del Ministerio de Educación. En 1997 se reestructuró en el marco de la reforma para otorgar mayor racionalidad a un sistema educativo gigantesco. En la actualidad, todos los programas y proyectos ejecutados por el Ministerio de Educación se apoyan en los diagnósticos y recomendaciones que surgen de los relevamientos estadísticos y evaluaciones implementados por este instituto.

Chile: Agencia de Calidad de la Educación

En 2006, la educación se convirtió en un tema prioritario como consecuencia de la *Revolución pingüina*. Se creó el Consejo Asesor Presidencial de la Educación y se hizo un Acuerdo por la Calidad de la Educación, firmado por los presidentes de los partidos políticos en Chile. La Agencia de Calidad de la Educación fue creada por la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529) de 2011.

Colombia: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)

El ICFES fue creado, en 1968, como Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior, al cual las universidades le solicitaban el desarrollo y aplicación de un examen para la selección de aspirantes. Después sufrió una serie de modificaciones hasta llegar a la evaluación de la calidad de distintos niveles. Finalmente, con la Ley 1324/2009 se fijaron parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictaron normas para el fomento de una cultura de la evaluación y se transformó el instituto que tiene a su cargo las evaluaciones SABER.

Ecuador: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL)

El INEVAL nació en 2012, en el marco de una serie de reformas importantes en el país. A partir de 2007, se empezó a generar una estructura estatal sólida para cumplir los objetivos del Plan Decenal (2006-2015), entre ellos, la visión intercultural e inclusiva desde un enfoque de los derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana.

Perú: Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA)

El IPEBA nació en 2003 y forma parte del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), con competencia en las instituciones educativas de educación básica y técnico-productiva. La educación superior universitaria y no universitaria corresponde a otros órganos. El SINEACE es el conjunto de organismos, normas y procedimientos estructurados e integrados funcionalmente, destinados a definir y establecer criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación, con el fin de asegurar los niveles de calidad que deben brindar las instituciones.

Objetivos

En el caso del INEE, en México, los objetivos son claros: evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

El INEED de Uruguay explicita entre sus objetivos “aportar al debate y la construcción de políticas educativas” en

el país, y agrega “sobre una base de información relevante y rigurosa”. Está pensando en la agenda pública. En otras palabras, la preocupación no está solamente en la calidad de la educación recibida, sino también en lo que se dice sobre ésta.

Para la Agencia de Calidad de la Educación, en Chile, la finalidad es que “cada alumno tenga acceso a una educación de calidad que le permita alcanzar el máximo desarrollo de todas sus potencialidades”.

En el caso de Perú, los objetivos del IPEBA agregan el tema de la equidad, sosteniendo que los estándares son una de las herramientas que contribuirán a lograr la ansiada calidad y equidad del sistema educativo, el cual debe asegurar que todos los niños y jóvenes del país, de cualquier contexto socioeconómico o cultural, logren los aprendizajes fundamentales. Pero, además de la función evaluativa, se ocupa de la acreditación y certificación, no sólo de la educación básica, sino también de la superior y universitaria.

Otro aspecto presente en los objetivos de los institutos es contribuir a la formulación de las políticas educativas. El INEP de Brasil, por ejemplo, tiene entre sus objetivos contribuir a la formulación de políticas del área de educación mediante la elaboración de diagnósticos y recomendaciones correspondientes a la evaluación de la educación básica y superior.

Por su parte, el INEVAL, en Ecuador, se dedica casi exclusivamente a la generación de información y evidencia, y todo lo referente a los procesos y recursos necesarios para arribar a ellas: elaboración de instrumentos, desarrollo de metodologías y sistemas de información, etcétera.

Funciones

La mayoría de los institutos analizados son responsables de la formulación, implementación y gestión del sistema de evaluación de la educación. También la mayoría presenta una combinación de evaluaciones nacionales e internacionales.

El sentido de las evaluaciones nacionales, de construcción propia, es disponer de indicadores que abarquen las particularidades de cada sistema educativo. Pero además de captar la complejidad del fenómeno educativo, en algunos casos responden a la necesidad de contener presiones e intereses de grupos involucrados en el tema de la evaluación educativa (gremios, universidades, formadores de opinión, etcétera). Por lo tanto, podemos decir que la con-

El INEE presenta el entramado organizacional más complejo inserto en el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, entre cuyos órganos destaca la Conferencia, el espacio donde se acuerdan los lineamientos que rigen el funcionamiento del Sistema.

fección de los indicadores de evaluación tiene un carácter dual: técnico y político; de rigurosidad, pero también gobernabilidad. En otras palabras, la evaluación tiene que ser rigurosa, pero sobre todo gobernable.

Estructura orgánica

Todos los institutos analizados cuentan con un órgano colegiado, denominado Junta de Gobierno, Junta Directiva, Comisión Directiva o Consejo, que está en la cima de la estructura orgánica. Las variaciones se producen en el proceso de nombramiento, el número de integrantes (siendo la media de cinco miembros) y los requisitos exigidos para conformar el órgano.

En México, el INEE presenta el entramado organizacional más complejo y, al igual que el resto de los institutos, está inserto en el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, entre cuyos órganos destaca la Conferencia, que es el mecanismo para intercambiar información y experiencias relativas a la evaluación de la educación y el espacio donde se acuerdan los lineamientos que rigen el funcionamiento del Sistema, así como las actividades específicas de colaboración y coordinación encaminadas a lograr sus fines, establecidos en la ley.

En Uruguay, el INEE es dirigido y administrado por una Comisión Directiva integrada por siete miembros, que

Todos los institutos descritos han sido creados por ley. La idea es que detrás del respaldo legal haya un consenso parlamentario que exprese imparcialidad y brinde garantías de independencia política del gobierno.

deben ser designados entre personas que, por sus antecedentes personales, profesionales y conocimiento en la materia, aseguren independencia de criterio, eficiencia, objetividad e imparcialidad en su desempeño.

Por otro lado, en institutos como el ICFES de Colombia, la Agencia chilena y el INEP, en Brasil, la separación con la función pública y las autoridades políticas no es un requisito, sino al contrario. En el caso de Brasil, los nueve miembros del INEP se dividen en natos y designados, donde los natos son representantes de organismos específicos y de peso propio en el sistema nacional de educación. Los cinco miembros de la Agencia de Calidad de la Educación, en Chile, son nombrados por el Ministro de Educación, previa selección conforme al Sistema de Alta Dirección Pública (Servicio Civil).

En el caso de Colombia, la Junta Directiva del ICFES está compuesta por cinco miembros, presidida por el Ministro de Educación o su delegado, a quien se le exige haber tenido experiencia en la función pública, sin mencionar distanciamiento temporal alguno.

Equipos de trabajo

En términos generales, el perfil de las personas que trabajan en los institutos es especializado, ya sea por trayectoria pública o formación académica, pero se podría hablar de una diferencia entre las personas que conforman las juntas o directorios y las que trabajan en las unidades operati-

vas. En el primer caso, el énfasis se pone en la trayectoria y reconocimiento social. Por el contrario, en las unidades operativas el énfasis recae marcadamente en la formación técnica y académica (la mayoría tiene formación de posgrado). Esto se explica por la naturaleza específica de los institutos, cuyo funcionamiento reclama recursos humanos formados en metodologías, análisis y evaluación de políticas públicas, además de educación.

Independencia, autonomía y presupuesto

Más allá de las particularidades que cada caso tenga en su diseño institucional, todos comparten un conjunto de valores que forman su identidad.

Valores como rigurosidad, excelencia u objetividad tienen que ver con cimentar el prestigio en los institutos desde el punto de vista metodológico y científico. Podemos decir que es el primer paso en el proceso de formación. Esto se vincula, en un segundo momento, con los valores de credibilidad, confianza, colaboración o compromiso con lo público, que tienen que ver con la relación concreta de los institutos con otras organizaciones, especialmente con los organismos de educación y con la opinión pública, en general. Los institutos persiguen producir información y evidencia que sea vinculante, que tenga incidencia en la toma de decisiones y la agenda pública, ya sea confirmando o cuestionando el rumbo de lo que se está haciendo en materia de educación. Existen dos valores que parecerían estar en la cima de la escala: independencia y transparencia.

Respecto al tema de la independencia política no hay que olvidar que todos los institutos descritos han sido creados por ley. La idea es que detrás del respaldo legal haya un consenso parlamentario que exprese imparcialidad y brinde mayores garantías de independencia política del gobierno, además de que mejore las posibilidades para que continúe en el largo plazo. De igual modo, los institutos cuentan con patrimonio propio y un presupuesto estipulado en las leyes de cada país.

Por último, se puede decir que existe cierta tensión política entre independencia e incidencia. La cuestión está en que el distanciamiento político buscado con mayor independencia y autonomía no sea excesivo, ya que si se excede hay riesgo de que las autoridades políticas no tomen en cuenta la evidencia como se desea.

Hay que recordar que la evaluación educativa no sustituye la política educativa, es más, constituye una política pública en sí misma. Por ende, se la tiene que encarar como tal.

Roles

El rol que se piense para los institutos determinará su funcionamiento, y vendrá dictaminado desde su diseño y creación. Sobre lo analizado, se pueden clasificar los roles de los institutos como sigue:

- a. Organizador: buscando controlar y supervisar el sistema educativo ante tanta descentralización y autonomía escolar.
- b. Generador de evidencia: abocándose a los indicadores y diagnósticos exclusivamente, sin participar ni de la discusión pública ni de la toma de decisiones.
- c. Incidencia: buscando influir en la toma de decisiones con recomendaciones y el monitoreo de las políticas educativas.
- d. Iluminador de la agenda pública: delimitando los términos de la discusión pública.
- e. Protector: del Ministerio y el gobierno en general; de las críticas y cuestionamientos que confluyen en la agenda pública como de las políticas educativas.
- f. Reformador: liderando reformas educativas con cambios estructurales.

Por último, hay que recordar que la evaluación educativa no sustituye la política educativa, es más, constituye una política pública en sí misma. Por ende, se la tiene que encarar, como tal, atendiendo las distintas variables que se activan en los procesos de política pública, cómo se define el problema, cuáles son las líneas de acción más importantes, de qué manera se va a implementar, cuáles son las redes y comunidades de la política, y en especial, la voluntad política. €

Referencias

- Martín, E. y Martínez Rizo, F. (Coordinadores) (2015). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Colección Metas Educativas 2021. España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Santillana.
- Roggero, M. (2009). *Políticas públicas y largo plazo. El programa social mexicano Progres-Oportunidades*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba (EDUCC).
- _____. (2011). *Calidad educativa y calidad docente en Argentina. Problemas y soluciones*. Buenos Aires: Fundación Agropecuaria para el Desarrollo de Argentina (FADA). Recuperado de: <https://goo.gl/TGnJrS>

- 1 Se agradece especialmente la participación de Mercedes Gianola y Soledad Giménez en el relevamiento de información durante el trabajo de campo.



¿Le gustaría conocer más acerca del INEE, sus funciones, evaluaciones y programas? Descargue el Suplemento No. 3 de la Gaceta INEE: *Pautas para el acompañamiento de los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa* en: <https://goo.gl/rFpiaw>

Visite los sitios de:



Agencia de la Calidad de la Educación:
<http://www.agenciaeducacion.cl/>



Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES):
<http://www.icfes.gov.co/>



Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE):
<http://www.inee.edu.mx/>



Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED):
<http://www.ineed.edu.uy/>



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): <http://portal.inep.gov.br/>



Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL):
<http://www.evaluacion.gob.ec/>



Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA):
<http://www.sineace.gob.pe/etiqueta/ipeba/>

8 IMÁGENES



1. Autonomía profesional. Si los docentes participan en la selección de los textos y los materiales para el aula, así como en las decisiones sobre su trabajo, el rendimiento de los alumnos se incrementa 9 puntos (UNESCO, 2001).²



2. Actividades evaluativas regulares en el aula. Cuando los estudiantes incrementan su rendimiento, los resultados de la escuela se elevan 4.5 y 5.5 puntos en las pruebas estandarizadas (UNESCO, 2001).

Capacidades instaladas en la Región Latinoamericana: su evaluación y la toma de decisiones

La evaluación es fundamental en la educación de calidad. Por su parte, las capacidades institucionales fortalecen las decisiones de política. ¿Qué dicen al respecto las tres ediciones del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)?¹ ¿Cuáles inciden directamente en el desempeño de los alumnos?



3. Remuneración adecuada. El incremento salarial docente aumenta entre 8 y 10 puntos el rendimiento de los alumnos. Cuando los docentes necesitan otro trabajo, el rendimiento de los alumnos disminuye entre 9.71 y 11.20 puntos (UNESCO, 2001).



4. Clima escolar. En 70.3% de los casos estudiados, las interacciones positivas y el buen manejo de los aspectos socioemocionales entre alumnos y alumnos-docentes influyó positivamente en el aprendizaje (OREALC–LLECE, 2010).



5. Liderazgo directivo. En 21.6% de los casos analizados, si el director enfoca su tarea en el liderazgo pedagógico y la promoción de los aprendizajes, esto impacta positivamente en el rendimiento de los estudiantes (OREALC–LLECE, 2010).



6. Prácticas en el aula. La organización y preparación de la clase, el uso efectivo del tiempo y el apoyo emocional y pedagógico de los docentes inciden significativamente en el aprendizaje: entre 9 y 36 puntos (OREALC–LLECE, 2010).



7. Formación inicial y continua. Es necesario fortalecer las capacidades docentes. Dado que su formación y experiencia constituyen la base de cualquier innovación curricular o pedagógica, su robustecimiento es una prioridad (OREALC–LLECE, 2010).



8. Prácticas de monitoreo y retroalimentación a los docentes. Estas actividades favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se requiere instalarlas en la región de manera sistemática, con calidad y sin carácter punitivo (OREALC–LLECE, 2010).



Estudios e informes del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE): <https://goo.gl/Rhvq8d>

Referencias

- UNESCO (2001). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: <https://goo.gl/ZV9BtW>
- OREALC–LLECE (2010). *Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO–LLECE. Recuperado de: <https://goo.gl/bKzQWc>
- OREALC (2016). *Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores Asociados*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>

- 1 El Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) evaluó desempeños en Matemáticas y Lenguaje en 13 países en 1997: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) evaluó Matemáticas, Lectura y Ciencias en 16 países y el estado de Nuevo León (México) en 2006. Bolivia, Honduras y Venezuela ya no participaron en el estudio y se incluyeron Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Uruguay. En el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) se evaluó Lectura, Matemáticas y Ciencias Naturales en 15 países (incluyendo al estado de Nuevo León en México), durante 2013. Con excepción de El Salvador, permanecieron los mismos países que participaron en SERCE.
- 2 El aumento de puntaje en el rendimiento de los alumnos se refiere a los resultados obtenidos en las pruebas realizadas de cada uno de los estudios.

Rumbo a 2020: ¿es posible evaluar una educación para el desarrollo sostenible?

Las naciones firman acuerdos por anhelos comunes, pero ¿qué tan sencillo es alcanzarlos? En entrevista, **Silvia Montoya**, directora del Instituto de Estadística de la UNESCO, propone estrategias para las naciones que han asumido los Objetivos de Desarrollo Sostenible y señala: “Estamos corriendo un riesgo. Hay queja con respecto al uso de los datos de la evaluación. No hemos sido capaces de demostrar cuál es su utilidad”.

Educación de calidad, el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible

Desde el punto de vista de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), tenemos un enfoque de capacidad y de aprendizaje durante el ciclo de vida, con un fuerte componente de equidad. Esto implica tomar en cuenta la ubicación geográfica y el nivel socioeconómico de los grupos poblacionales, como lo señala el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El enfoque de Educación para Todos incluye la multiplicidad de habilidades y de contenidos que contribuyen a la formación de un ciudadano íntegro. Esto implica el manejo de dimensiones cognitivas y socioemocionales que le otorguen al estudiante la posibilidad de participar como integrante completo, con conocimientos, en la construcción de proyectos sociales regionales, nacionales o globales. Ésta es nuestra visión compuesta de lo que implica la educación.



Logros de México

México es uno de los países latinoamericanos más avanzados en cuanto a la calidad educativa. El país está haciendo y ha hecho un gran esfuerzo para incorporar estas distintas dimensiones. De hecho, es líder regional por tener una visión integral de los procesos educativos que ponen en el centro temas de equidad, inclusión de poblaciones indígenas y aspectos culturales.

¿De qué hablamos cuando decimos “Desarrollo sostenible”?

De la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. El desarrollo sostenible ha emergido como el principio rector para el desarrollo mundial a largo plazo. Consta de tres pilares, el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección del medio ambiente.

Fuente: ONU, 1987.

En cuanto al tema de la inversión educativa, los ODS marcan claramente que ésta es una agenda universal, no particular, de los países en desarrollo. Ocuparse de poblaciones de distintos orígenes étnicos o socioeconómicos implica desarrollar respuestas. En ese sentido, un país con las características de México —o con las de los países desarrollados que tienen contingentes de refugiados o migrantes— tiene la necesidad de atender las diferencias culturales de los grupos poblacionales e integrarlos en esquemas de aprendizaje efectivo y flexible.

El diseño de políticas educativas necesita estar atento a esas diferencias para ser inclusivo. Esto tiene relevancia en la oralidad, la escritura y el ciclo de vida de los niños y de los jóvenes.

Entonces, el diseño de políticas educativas debe atender la diversidad y tratar de tener especificidad. Es cierto, las necesidades son muchas: entre la cobertura de aspectos socioeconómicos, la necesidad de atender estas diversidades y, por supuesto, la insuficiencia de recursos, eviden-

temente estamos desbordados. Pero la agenda tiene que estar preparada para darle a la educación el componente de diversidad.

Se debe de reconocer que México ha hecho un esfuerzo importante a nivel federal y en varios estados para tratar de dar respuestas de política educativa y buscar canales de mejor comunicación de la información relacionada con estos temas.

En ese sentido, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha sido central para incrementar la demanda por el uso de la información, mantener informados a los distintos grupos y proveer información para el diseño de mejores políticas educativas. Ésa es la dirección correcta. Por supuesto, muchos sentimos frustración al no ver avances inmediatos o impactos sobre el colectivo social de la manera o con la velocidad que uno quisiera. La realidad es que la demanda es demasiada.

Los indicadores educativos indispensables

Para tener un esquema de seguimiento, de entendimiento y de identificación de brechas que ayuden a decidir dónde poner los recursos y las energías, existen tres tipos de indicadores, aunque hay una discusión acerca de utilizar uno que combine los distintos componentes.

El primero, evidentemente, es el indicador relacionado con el ingreso de los niños a la escuela o a algún sistema de aprendizaje. Si bien hay críticas con respecto a los sistemas de educación formal y a las nuevas configuraciones de la oferta educativa frente a la tecnología que exige la modernización de algunos factores, la realidad es que el sistema educativo sigue siendo el lugar donde los niños encuentran el aprendizaje y aprenden a convivir en sociedad. Entonces, el segundo indicador sería el de la finalización de la educación básica.

También debe existir un indicador de aprendizaje para dar seguimiento a los logros que los sistemas educativos se proponen en la planificación de las escuelas, los docentes, los directores y la sociedad con respecto al progreso educativo.

Si tuviera la posibilidad de tener más de tres indicadores, incluiría los relacionados con aspectos como el acceso a enseñanza preescolar —especialmente importante en los grupos de menos recursos— o con las dimensiones socioemocionales.

Por otro lado, como lo proponen los ODS, los indicadores de equidad hacen falta con desagregaciones, porque

México es uno de los países latinoamericanos más avanzados en calidad educativa. Es líder regional por tener una visión integral que pone en el centro temas de equidad, inclusión de poblaciones indígenas y aspectos culturales.

está claro que si no vemos dónde están las prioridades y cuáles son los grupos poblacionales con mayor necesidad, es imposible mejorar el aprendizaje de todos.

Pero, si uno tuviera que limitarse —entendiendo que los países no tienen muchas posibilidades de recolectar todos los indicadores por el costo y la necesidad de capital humano con formación específica que esto implica—, al menos debería tener alguna dimensión de aproximación que permita saber cómo está funcionando el sistema educativo por el uso de esos tres indicadores básicos: de acceso, de finalización de la educación básica y del nivel de aprendizaje cognitivo.

Monitoreo en los países comprometidos con los ODS

Un tema interesante de la agenda de los ODS es que responde a una exigencia de los países a los organismos multilaterales y globales como la UNESCO, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos o el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia: las naciones han decidido qué indicadores son necesarios y qué metas son relevantes. Esos once indicadores globales en educación están en los ODS. Cada nación deberá, de acuerdo con sus prioridades de política educativa, decidir cuáles considera más relevantes o urgentes. Por ejemplo, si México cree que la educación temprana es su prioridad y en ese tema debe concentrar la energía y los recursos en los próximos cuatro o cinco años, deberá sustentarlo con

el fruto de la discusión de política educativa a nivel de gobierno y con actores sociales e investigadores.

Nosotros, la UNESCO, tenemos que ser una instancia de soporte y acompañamiento para los países: proveer la forma de cálculo de los indicadores, las fuentes de datos, el soporte en términos de abogacía y el desarrollo de capacidades.

Por su parte, los países deben tener un diálogo social y el compromiso de todos los actores con las mismas prioridades educativas para, posteriormente, ver qué hace falta en términos de fondos, capital humano y acompañamiento de las agencias multilaterales. Sólo así se podrá mover la agenda hacia una mayor sustentabilidad de estadística educativa y de logros de sus metas.

Capacidades institucionales para alcanzar los objetivos

Una vez reconocidas las prioridades, debe confirmarse que se cuenta con las capacidades institucionales necesarias para alcanzar los objetivos de las políticas educativas.

Partamos de una primera capacidad institucional: las prioridades de la política deben ser una visión consensuada con todos los actores sociales. Es decir, al buscar la respuesta a “si tuvieras que priorizar en la inversión educativa, ¿en qué aspecto particular lo harías?”, la conversación debe incluir voces externas al gobierno. El proceso de apropiación de la agenda educativa debe producirse a nivel social, es lo que llamamos el *commitment* o compromiso.

La segunda capacidad institucional tiene que ver con la existencia de leyes e infraestructura coherentes. Por ejemplo, si la prioridad es la educación temprana, debe haber un marco legal y los recursos suficientes para resolverla.

El tercer punto es que la política institucional que acompañe el proceso tiene que estar claramente asentada junto con la capacidad de las organizaciones para implementar agenda. Se trata de temas que deben ser sopesados por cada país para definir si cuenta con la capacidad para implementar las políticas educativas y sus prioridades; sostener un diálogo y fomentar esquemas que permitan compartir información y transferir en forma clara la visión de política educativa, y tener recolección de datos y estructura de evaluación y de sistema estadístico coherente con los objetivos de política. Todo esto significa un gran esfuerzo.

Si después hace falta determinar cuáles son las necesidades de inversión en las capacidades institucionales y las

personas que integran esas instituciones, habrá que ejecutar los requerimientos técnicos que exige la agenda.

Hay países que no tienen la capacidad de adaptar pruebas internacionales, porque no tienen la capacidad técnica y necesitan apoyos extra. Esas cuestiones deben detectarse mediante diagnósticos para construir un plan de capacidad estadística que tenga un horizonte operativo.

El uso efectivo de la información: ¿cómo y de qué forma?

Identifico un punto de crítica para todos los que trabajamos en los distintos ámbitos de evaluación y publicación de datos educativos y, sobre todo, que promovemos el aprendizaje y la asesoría a partir de la información. Tendemos a generar los *outputs* de información teniendo en la cabeza a un tipo de usuario que no es el adecuado. Publicamos los datos pensando en el maestro, el director, el que toma las decisiones políticas, el académico o la comunidad educativa, y luego añadimos una buena parte de nuestras reflexiones.

El reto es identificar cuántos usuarios de la información tenemos. No podemos utilizar el mismo lenguaje para todos. Si bien la información debe resolver las necesidades de los distintos actores, no podemos usar el mismo lenguaje con el académico que quiere usar una base de datos; con el padre que quiere saber qué puede hacer para ayudar a su hijo; con el maestro que tiene que accionar en el aula; con el director que tiene que tomar otras decisiones; con el *policy maker* que tiene que tomar decisiones, y con la sociedad civil que tiene un montón de buenas intenciones y quiere ayudar e invertir.

Dado que no somos capaces de proveer esa información de manera que todos la puedan utilizar de manera efectiva, hay que pensar en interfaces de comunicación, en maneras de hacer digeribles los datos. Ése es el reto en todos los niveles.

Sabemos de las resistencias de los usuarios frente al Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), la prueba de Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) o cualquier otra prueba internacional o regional. Eso es responsabilidad de los que distribuimos la información, porque no hemos sido capaces de explicarle al maestro cómo puede combinar las fuentes de información para utilizarlas en el aula. Casi nadie está dando respuestas a este desafío.

Identifico un punto crítico para quienes trabajamos en la evaluación y publicación de datos educativos. Generamos los *outputs* de información teniendo en la cabeza a un tipo de usuario que no es el adecuado.

Es importante tener presente que el dato tiene un ciclo de producción y uno de uso. La frustración por el dinero que se gasta en pruebas internacionales o nacionales cuyos datos no son usados refleja que no estamos cubriendo en forma eficiente la segunda parte del ciclo.

Carencias en el uso y la difusión de la información

Siempre generamos la información con la idea de que nos ayudará a saber dónde estamos y cómo podemos mejorar. Hay información riquísima del sistema de evaluación de aprendizaje que, combinada con un buen uso de la información de datos estadísticos educativos, puede transformarse en una notable mejora.

Es innegable que la estadística es criticada y hay quejas sobre el uso de los datos de evaluación. Esto es consecuencia de que no hemos sido capaces de demostrar su utilidad. Supongamos que nos hacemos un examen médico para ver si estamos anémicos. Al revisar el conteo de glóbulos rojos podremos saber si estamos anémicos. Aunque no somos doctores ni bioquímicos, sabemos que estamos mal cuando el nivel de glóbulos rojos rebasa un límite. Tenemos que comer hierro. Lo tenemos claro.

En el caso de la educación, no hemos logrado convertir esos datos en acciones de política concretas para cada uno de los tomadores de decisiones, ni traducir la información con un marco de soluciones específicas.

Ahora, muchos países se están apresurando a medir los indicadores, pero olvidan que primero debe existir la dis-

Recomiendo: garantizar que el apoyo político exista, que todos estén detrás de un mismo proyecto. No duplicar esfuerzos. La recolección de información a nivel local, federal, provincial y global debe estar bien relacionada. ¿Por qué tener una prueba local que sea casi igual a la nacional?

cusión de políticas educativas y la consolidación de una visión nacional. Sólo después de eso es recomendable iniciar la recolección de datos, los indicadores, los planes de mejora y el monitoreo.

Dos consejos para los titulares educativos

La primera recomendación es, por supuesto, que acuerden las políticas educativas y reconozcan las prioridades consensuadas a nivel social. La segunda es que mantengan sustentable su sistema de evaluación y estadística, bien financiado e independiente del poder político. Eso es indispensable para cualquier monitoreo de política educativa.

De hecho, el propio Instituto de Estadística de la UNESCO tiene cierta independencia para no verse influido políticamente por las discusiones a nivel del organismo. Los países obviamente tienen sus espíritus, sus prioridades, su pasión, pero al final del día, las estadísticas, el monitoreo, los sistemas de evaluación de aprendizaje, están todos hechos para ponerse al servicio de una mejora en los resultados educativos y eso requiere independencia, transparencia y fondeo.

Recomendaciones a los equipos estatales

Primero, garantizar que el apoyo político existe, que están todos detrás de un mismo proyecto. Después, no duplicar esfuerzos: la recolección de información a nivel local, federal, provincia y global debe estar bien relacionada. ¿Por qué tratar de tener una prueba local que sea casi igual a la nacional?

Finalmente, tener un buen diagnóstico acerca de las capacidades institucionales. Si realmente es necesaria una recolección de datos a nivel local porque no hay respuesta a ciertos desafíos en los instrumentos federales o internacionales, debe diagnosticarse la capacidad legal, institucional e individual para ejecutar una agenda en las distintas áreas.

Por supuesto, hay un *mea culpa* con respecto a nuestra incapacidad para poner a disposición de los países y de las administraciones subnacionales y locales un mapeo claro de los instrumentos que existen a nivel internacional para ayudar a evitar que dupliquen labores. €

Entrevista: Lizbeth Torres Alvarado.



Visite el sitio del Instituto de Estadística de la UNESCO:
<http://uis.unesco.org/>



Conozca los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible:
<https://goo.gl/ed8W4a>



Informe sobre el progreso en la implementación de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, julio 2017:
<https://unstats.un.org/sdgs/report/2017/>

Construcción colectiva: una mística para la evaluación regional

Adriana Viteri, Pablo Orrego y Martín Icaza, de la coordinación técnica del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), conforman el equipo técnico que interactúa con los ministerios de Educación de América Latina. Desde su experiencia, ofrecen formas para pensar la evaluación de lo regional a lo local.

Acompañar y coordinar para el Cuarto Estudio Comparativo y Explicativo (ERCE)

Martín Icaza, Pablo Orrego y Adriana Viteri son asistentes técnicos en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Su función es la siguiente:

—Acompañamos y apoyamos a un grupo específico de países en todo lo que se refiere a las actividades que hace el Laboratorio rumbo al Cuarto Estudio Comparativo y Explicativo (ERCE) —explica Icaza.

—Nuestra labor significa que hay una relación estrecha entre el LLECE y los países vinculados a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para conocer las particularidades en sus distintos contextos —abunda Orrego.

En cuanto a la estructura operativa y la cobertura geográfica del Laboratorio:

—Actualmente, el LLECE está conformado por 19 sistemas educativos. Para atenderlos, se decidió que la coordinación técnica del Laboratorio hiciera una distribución de países, para que cada uno de nosotros, más tres personas técnicas especializadas en temas de evaluación, les diéramos seguimiento y acompañamiento —explica Viteri—. Esa lógica de funcionamiento obedece a dos razones: que



Sabemos que no se materializa el derecho a la educación sin calidad. Ése es el fundamento de los estudios del Laboratorio. Más allá de considerar a la evaluación como un generador de resultados, hacemos una construcción colectiva.

tenemos gran cantidad de países y que debemos brindar atención específica y acompañamiento guiado a todos los países que integran el Laboratorio.

La misma Viteri puntualiza los objetivos y las características de los datos generados por el ERCE:

—Con nuestros estudios generamos información que en algún momento los tomadores de decisión —ministros, subsecretarios, directores, coordinadores, etcétera— que interactúan con docentes y directivos puedan consultar para implementar medidas de política educativa. Ésa es la función del LLECE. En comparación con otras pruebas, las del Laboratorio no son para hacer resúmenes de ranking o publicaciones de resultados. Sirven para generar información que retroalimente las políticas educativas de la región y también para informar pedagógicamente sobre el trabajo del aula de los docentes y directivos.

Tras delimitar este marco institucional, los entrevistados hablan del enfoque, las experiencias y las iniciativas del LLECE.

Estudio comparativo y explicativo; trabajo místico y uso de resultados

Pablo Orrego explica que los estudios del LLECE tienen el foro de mejoramiento educativo. Eso quiere decir que la evaluación en sí misma no tiene ningún valor si no se usa en favor de la mejora de las organizaciones escolares en sus distintos niveles:

—Ahora, con lo que demanda la agenda educativa 2030, las evaluaciones del LLECE amplían su marco de acción en atención a las exigencias de las reformas curriculares de los países que lo integran. Por lo tanto, hay que actualizarlos y evaluar lo que los jóvenes quieren aprender, entre otros aspectos. En este sentido, entre un estudio y otro hay comparabilidad. Esto significa que los países que participaron en el Tercer Estudio van a poder cotejar sus resultados con los obtenidos en el Cuarto Estudio. También hay una comparación entre las naciones, aunque ése no es el foco del Laboratorio.

Orrego asegura que los estudios del Laboratorio son explicativos porque:

—Además de las pruebas de logro de aprendizaje, miden los factores asociados a éste, que es también un aspecto único a nivel internacional. Esto quiere decir que junto con los logros hay una serie de cuestionarios que se aplican a directores y docentes para intentar explicar por qué y en qué contexto se obtienen estos resultados.

En cuanto a la mística del estudio, Adriana Viteri puntualiza:

—La UNESCO tiene el enfoque de derechos de la educación, que se vincula con la calidad. Es decir, sabemos que no se materializa el derecho a la educación sin calidad. Ése es el fundamento de los estudios del Laboratorio. Más allá de considerar a la evaluación como un generador de resultados, hacemos una construcción colectiva. Desde la conceptualización, el enfoque curricular nos diferencia de otros estudios internacionales. Es decir, analizamos el currículo de cada país y nuestro instrumento tiene un poco de cada uno. Así definimos un instrumento regional a partir de las necesidades nacionales. Esto es importante porque la coordinación técnica del Laboratorio está al servicio de los países. Ese perfil ha permeado el trabajo de los equipos nacionales y ha establecido esta nueva visión de colaboración. La mística significa que los países tienen que trabajar en conjunto para que la región subsista.

Pero no basta con el estudio, hay que hacer uso de los resultados. Como dice Martín Icaza, esto es una cualidad del Laboratorio:

—Los estudios del LLECE destacan porque los resultados son para y de los países. Otro hecho fundamental es que es regional. Dado que los estudios se hacen de acuerdo con análisis curriculares, las naciones se identifican con los resultados. Una cualidad más es que se busca que en 2020,



cuando se entreguen los resultados del Cuarto Estudio, se dé una extensa difusión para lograr que la mejora educativa sea una realidad. Será un trabajo arduo porque muchas veces sucede que se entrega el resultado, pero los países no saben qué hacer con eso. Se pretende que se apropien de sus resultados para que surja un sentimiento regional.

Fortalecimiento institucional

Adriana Viteri explica que, como UNESCO, el Laboratorio ha firmado un acuerdo de trabajo con todos los países sobre elementos fundamentales. El primero es llevar a cabo el Cuarto Estudio que corresponde al tema del fortalecimiento de capacidades:

—Por ejemplo, la tarea que realizamos en México, con el apoyo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), tiene ese componente: ubicar cómo fortalecer a los equipos nacionales, porque no queremos que tengan un conocimiento específico para hacer una tarea puntual, sino que a futuro repliquen estos conocimientos y se instalen capacidades dentro de la región. La formación de un equipo de evaluación nacional es complejo. Un caso de éxito es Ecuador, que tiene al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) desde 2012 y su trabajo es amplio. De ese caso se puede concluir que una pieza clave para un sistema nacional de evaluación y un ministerio educativo es la decisión política, que abarca otros niveles

que garanticen la implementación de un adecuado plan de gestión. Por otro lado, hay que contar con la capacidad técnica necesaria. Tener el apoyo de expertos internacionales o llevar al equipo a capacitarse a otro país son temas que derivan de la decisión política de la que hablamos, así como de los arreglos en los diferentes modelos de gestión.

Sobre este tema, la formación local o foránea, Viteri ejemplifica:

—Ecuador se apoyó en la experiencia de México. El equipo mexicano fue a construir el sistema nacional de evaluación y el instituto nacional con un conjunto de especialistas. Ése es un tipo de modelo, pero tampoco se puede decir que es la forma para replicar en otros países. Puede existir un modelo en el que los equipos nacionales se capacitan de otro modo, como en los casos de El Salvador, Panamá y otros que están tratando de conformar su propio instituto de evaluación. De ahí la importancia del acompañamiento por parte de las entidades internacionales, no solamente de la UNESCO. Se trata de un esfuerzo en conjunto de las regiones que suscribieron los objetivos del desarrollo sostenible hacia 2030 y, en particular, el objetivo cuatro, que se refiere al tema de la educación, en el que se comprometieron a garantizar una educación de calidad y un aprendizaje para todos a lo largo de la vida.

En esta geografía mundial, acota Pablo Orrego, los estudios del Laboratorio son comparables a SAQMEQ (*Sou-*



thern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality), una evaluación que se desarrolla en el hemisferio sur de África y demanda una coordinación interna entre los países:

—Menciono esto porque para la realidad de nuestra región es relevante constituir un proyecto de estas características. Latinoamérica y el Caribe presentan los países de mayor criminalidad en el mundo, con los mayores niveles de narcotráfico y de pobreza, y muchas otras variables que confluyen en contra del derecho a la educación. Entonces, es imperativo para los países tomar cartas en este asunto.

En el tema específico del derecho a la educación, Orrego explica:

—La inequidad es una característica lamentable en nuestra región. Como Laboratorio, vemos que hay países con una avanzada instalación de mecanismos de evaluación educativa y otros que apenas están comenzando. Esa heterogeneidad es una oportunidad para el diseño del estudio, porque las naciones tienen la posibilidad de implementar módulos nacionales para conocer sus propias variables de interés. Ya muchas los desarrollaron para conocer, por ejemplo, los logros de aprendizaje de población indígena o migrante. Esa suerte de complementos del Cuarto Estudio es una oportunidad para que las naciones puedan tomar decisiones focalizadas en sus problemas.

Atención a los jóvenes

Como parte de la agenda educativa rumbo a 2030, la UNESCO, con el apoyo de la Fundación Chile y un conjunto de socios técnicos en toda la región, lanzó la iniciativa *Diles qué*

quieres aprender, explica el equipo LLECE. Ésta consistió en invitar a jóvenes entre 15 y 25 años para que contaran en español, inglés o portugués qué y cómo quieren aprender con miras a la educación de 2030.

Este estudio tiene dos particularidades. Una es que se invitó a jóvenes, lo que incluye a quienes están en el sistema escolar y a los excluidos del mismo. La otra es que en la primera etapa se dejó como pregunta abierta qué y cómo querían aprender. En esta primera fase conseguimos 3 500 respuestas de jóvenes de 25 países de la región.

Posteriormente, esas preguntas se codificaron y se hizo una segunda etapa para que los participantes señalaran cuáles consideraban las tres o cuatro opciones más relevantes. Con eso obtuvimos 65 000 respuestas. Entonces, podemos decir que tuvimos un universo de aproximadamente 72 000 respuestas.

Los resultados fueron interesantes. Nuestra hipótesis inicial era que la postura de los jóvenes sería de rechazo o de crítica al modelo escolar establecido con diferencias en los docentes y con el sistema escolar. Pero nos dimos cuenta de que los muchachos no sólo no se resisten a este sistema, sino que lo aceptan, aunque piden una mejora y un complemento.

Éstos son ejemplos de las respuestas:

—Yo no quiero docentes que me digan todo el día qué hacer en una sala de clase. —Yo quiero estar en una sala de clase con un docente bien capacitado, uno al que le guste lo que hace, que sepa lo que hace, y con contenidos que van a ser útiles no sólo para el día de hoy, sino para los 10 próximos años.

—Yo no quiero aprender solamente las materias tradicionales.

La mística significa que los países tienen que trabajar en conjunto para que la región subsista. Pero no basta con el estudio, hay que hacer uso de los resultados.

Uno de los aspectos importantes fue precisamente lo relativo a las materias tradicionales: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias. Lo que respondieron fue:

—Quiero aprender Ciencias, pero también valores sobre ciudadanía, respeto, etcétera.

Observamos que los jóvenes están pensando en los temas de migración, etnias indígenas y globalización, entre otros, y que las escuelas se están quedando atrás en este tipo de enseñanza. Específicamente en el tema de valores, en el cómo nos relacionamos con el otro.

Entonces, el requerimiento de los estudiantes es que debemos enseñarles a aprender. No desean que les enseñen la materia que ya saben; quieren aprender habilidades con las que puedan desenvolverse durante los próximos 10 o 15 años. Sobre todo porque ven que el mundo está cambiando rápidamente.

La mayor parte del aprendizaje lo están obteniendo fuera del aula, por medio de Internet, con sus pares en la calle; los que tienen más posibilidades, con sus padres y familias. Por eso piden mantener la dinámica de la escuela pero actualizada con lo externo.

La iniciativa *Diles qué quieres aprender* tiene como trasfondo el compromiso de la UNESCO con el aprendizaje a lo largo de la vida. Dado que este compromiso debe ser compartido, al acercarnos a los ministros de educación, es importante señalar que el trabajo del Laboratorio forma parte de la UNESCO por una razón: la UNESCO tiene el mandato de los países.

El mandato fue el primer compromiso que adquirimos con la declaración y el marco de acción hacia la agenda educativa 2030, que sucedió en 2015 y que ratificamos en

enero de 2017, con una gran presencia de ministros de educación de la región en Buenos Aires. En ese sentido, confirmamos que el Laboratorio es el mecanismo de seguimiento y monitoreo con el que cuenta la región.

Los ministros nos dicen:

— La UNESCO nos debe ayudar a coordinar para llegar a los objetivos.

Y nosotros, como oficina regional y como Laboratorio, les decimos:

—Este mecanismo nos permite dar seguimiento y monitorear los indicadores y las metas educativas a 2030, pero el mecanismo no es nuestro, es de ustedes.

En esa línea, ellos mandatan qué tipo de información necesitan y nosotros respondemos.

Este mecanismo de seguimiento es el principal para la región y ahora es más sólido porque estamos con 19 sistemas educativos. Es casi toda América Latina. Además, el Laboratorio es entusiasta y tiene la idea de ir expandiéndose, porque se trata de una oficina regional para América Latina y el Caribe. En algún momento tenemos que atender la diversidad del Caribe, paso a paso y de forma paulatina.

De esta manera buscamos cumplir el objetivo de desarrollo número cuatro, que es de educación y la declaración de Buenos Aires, ya que, sin ese marco, nosotros no subsistimos. Finalmente, todo lo que hace el LLECE se suscribe a este compromiso internacional que tenemos con los países. 

Entrevistas: Laura Athié



Conoce la iniciativa Diles qué quieres aprender:
www.dilesquequieresaprender.org

En el portal del INEE:



Entérate de los resultados nacionales de México en TERCE:
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/314/P1D314.pdf>



Consulta las bases de datos del SERCE:
<http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/ba-se-de-datos-serce>

El fortalecimiento de capacidades locales en el marco de la estrategia de seguimiento de las directrices de mejora educativa

Para el INEE, emitir las directrices es sólo el inicio de un enorme reto. ¿Cómo hacer que padres de familia, docentes, supervisores, académicos y todos los interesados en promover la garantía del derecho a la educación las conozcan y descubran su potencial de mejora?, se preguntan las autoras, quienes, con base en la difusión y la gestión, plantean tres acciones para que esto suceda.

GIULIANNA MARY MENDIETA MELGAR

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

DORA DANIELA DORANTES SALGADO

Subdirectora de Directrices para la Mejora de Instituciones y Políticas del INEE
ddorantes@inee.edu.mx

En cumplimiento de su mandato constitucional y en pleno ejercicio de su autonomía, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha emitido, de 2015 a la fecha, tres conjuntos de directrices de mejora educativa: las *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*, en 2015;



las *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes (NNA) de familias de jornaleros agrícolas migrantes*, en 2016, y las *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*, en 2017. Actualmente, se encuentran en construcción las *Directrices para mejorar la política de formación y desarrollo profesional docente* y las *Directrices para mejorar la permanencia escolar en educación media superior*.

Por su parte, las autoridades educativas (AE) —federal y estatales— dieron respuesta positiva a las tres directrices emitidas en el plazo de 60 días naturales estipulado en la Ley del INEE. Ello implicó que las AE se comprometieran a analizarlas y atenderlas en el marco de su planeación y operación educativa; algunas inclusive anexaron planes de trabajo con propuestas para hacerlo. Cabe señalar que las acciones planteadas en estos planes de trabajo promueven, en la mayoría de los casos, la continuidad de las estrategias que venían siendo implementadas por las autoridades educativas y, en menor medida, cambios sustantivos y estructurales de política que detonen procesos graduales de mejora.

Esta situación derivó en la necesidad de replantear las acciones de difusión y seguimiento que ha llevado a cabo el Instituto y promover con mayor ahínco el uso y la atención a las directrices. De acuerdo con Mark y Henry (2004), el uso instrumental de las evaluaciones¹ depende de diversos factores, tales como su calidad la manera en que se dan a conocer sus resultados, así como la información, las capacidades y las habilidades con las que cuentan los responsables de las políticas y programas que implementarían las recomendaciones derivadas de las evaluaciones, entre otros.

Ante ello, el INEE ha previsto el desarrollo de una *Estrategia de Seguimiento a las Directrices* que integra mecanismos de comunicación, difusión, acompañamiento técnico y fortalecimiento de capacidades. El objetivo de esta estrategia es conocer el grado de atención a las directrices por parte de las AE, es decir, si éstas han sido incorporadas a su programación y planeación educativa y si, además, se han constituido en insumo relevante para la toma de decisiones tendiente a la mejora de la calidad de la educación y su equidad.

Para lograrlo, se ha planteado enfatizar las acciones de seguimiento en tres áreas sustantivas: a) Difusión y comunicación, b) Gestión del conocimiento y c) Gestión de emisión y respuestas a las directrices, las cuales se detallan a continuación.

El INEE ha previsto el desarrollo de una *Estrategia de Seguimiento a las Directrices* que integra mecanismos de comunicación, difusión, acompañamiento técnico y fortalecimiento de capacidades.

a) Difusión y comunicación

Derivado de un ejercicio de análisis y autoevaluación, se concluyó que, si bien las Directrices son una atribución constitucional del INEE y eje sustantivo de la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE), es necesario difundirlas y hacerlas comprensibles a distintas audiencias, no sólo a las autoridades educativas. Por tanto, este componente de la estrategia de seguimiento busca responder a la siguiente pregunta: ¿cómo hacer del conocimiento de padres de familia, docentes, supervisores, académicos, organizaciones de la sociedad civil y todo aquel que estuviese interesado en promover la garantía del derecho a la educación en nuestro país, la existencia y el potencial de mejora de estas directrices?

Si bien estos otros actores no tienen responsabilidades legales directas en cuanto a la atención de las mismas, comparten con el INEE y las AE el deseo y la misión de mejorar la educación en nuestro país, así como de avanzar hacia su calidad y equidad, por lo cual resultan aliados clave para favorecer su implementación.

Así, una de las acciones a impulsar en el componente de comunicación y difusión es la realización de un mapeo y análisis exhaustivo de estos actores clave, a partir de los

Parte sustantiva de la estrategia de seguimiento incluye las mesas de diálogo en las que se comuniquen las directrices, se fortalezcan capacidades de implementación y se promueva la apropiación de los fines que éstas persiguen.

cuales sea posible conjuntar iniciativas que favorezcan el establecimiento de alianzas y la suma de esfuerzos de coordinación interinstitucional.

Asimismo, parte sustantiva de la estrategia de seguimiento incluye la realización de mesas de diálogo y/o talleres de trabajo con autoridades escolares, en coordinación con las Direcciones del INEE en las entidades federativas, en las que se comuniquen las directrices, se fortalezcan capacidades de implementación y se promueva la apropiación de los fines que éstas persiguen. Este mecanismo resulta de suma importancia para su éxito y sustentabilidad, pues los docentes, directivos y supervisores son los actores más estables y con mayor permanencia en el Sistema Educativo Nacional y, por lo tanto, quienes podrían ejercer mayor nivel de influencia en la promoción de la mejora educativa en las escuelas y sus aulas.

Finalmente, y no por ello menos importante, resulta crucial dar a conocer los mensajes clave de las directrices a los medios de comunicación y líderes de opinión, pues ellos tienen la capacidad de replicarlos y acceder a múltiples grupos de actores interesados.

b) Gestión del conocimiento

Este ámbito de acción tiene el objetivo de recopilar, analizar y disseminar información, a partir de diversas fuentes,

con la finalidad de retroalimentar las acciones que las AE prevén poner en marcha, y fomentar así la apropiación de las directrices.

Las fuentes de información que se usarán son las siguientes:

1. **Análisis de los planes de trabajo y/o planeaciones en las que se incorporaron las directrices** que, además de proporcionar información sobre los ejes de actuación de las AE, representan una oportunidad clave para retroalimentar a los responsables de su implementación y sugerirles líneas de acción innovadoras y apegadas a los objetivos de las directrices.
2. **Sesiones de acompañamiento técnico con las AE**, las cuales tienen tres propósitos: resolver dudas, aclaraciones e inquietudes que las autoridades tuvieran sobre las directrices; orientar su atención en el marco de los aspectos clave de mejora, y disponer de información específica sobre el proceso de implementación y evidencias de sus avances.
3. **Aplicación de cuestionarios de seguimiento**, que proporcionarán información complementaria sobre el uso y valor de las directrices en la toma de decisiones de las administraciones locales y federales, así como de los factores que han favorecido u obstaculizado su atención.
4. **Reuniones de seguimiento**, para profundizar en el conocimiento de las directrices, así como para promover el intercambio de experiencias entre las autoridades educativas de las entidades federativas.
5. **Grupos de trabajo e intercambio en la plataforma digital**. El INEE ha habilitado grupos de discusión para que los responsables de la atención a las directrices puedan compartir información e intercambiar experiencias, así como recibir información adicional por parte del Instituto.

Por tanto, la finalidad de estas acciones es que las autoridades, educativas y escolares, conozcan y comprendan mejor las directrices, dispongan de más y mejores herramientas, recursos y capacidades para implementarlas, y estén en posibilidades de generar cambios sustantivos que promuevan la mejora educativa.

Asimismo, con la información obtenida por estas vías, será posible identificar prácticas innovadoras y/o relevantes, emprendidas por las autoridades educativas y escola-

Se tiene previsto conocer si los aspectos clave de mejora propuestos por las directrices se han incorporado o no a la planeación educativa, y si son adecuados a los contextos locales.

res para dar resolución a los problemas educativos identificados en los documentos de directrices.

Dichas prácticas se darán a conocer a las demás autoridades educativas en los foros de seguimiento, sesiones de acompañamiento y en la plataforma en línea, con el fin de que puedan discutir sobre su pertinencia y la posibilidad de incorporarla a su propia planeación estatal. Desde la perspectiva del INEE, resulta fundamental promover el intercambio entre las entidades federativas, de modo tal que puedan generar espacios colaborativos de construcción de propuestas de solución a problemas comunes, o bien ideas y puntos de referencia sobre cómo optimizar su quehacer en el ciclo de las políticas públicas.

Adicionalmente, como parte de este componente se tiene previsto elaborar, socializar y dar seguimiento a un conjunto de indicadores, de tipo cuantitativo y cualitativo, que haga posible identificar el grado de atención a las directrices. Es decir, conocer si los aspectos clave de mejora propuestos por las directrices se han incorporado o no a la planeación educativa, y si son adecuados a los contextos locales. Este ejercicio de monitoreo permitirá fortalecer la

rendición de cuentas sobre las aportaciones de las directrices, así como la elaboración de informes específicos dirigidos a cada autoridad educativa, que sirvan de retroalimentación y hoja de ruta para promover la toma de decisiones informada.

c) Gestión de emisión y respuestas a las directrices

Esta área de trabajo busca disponer de información sistematizada sobre el proceso de emisión y respuesta a las directrices, con el fin de dar cumplimiento a las obligaciones de transparencia y rendición de cuentas señaladas por la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública que, en su artículo 72, señala que el INEE deberá poner a disposición del público y actualizar las respuestas que las autoridades educativas remitan al Instituto respecto de las directrices emitidas, y su grado de cumplimiento o atención. Para hacer más eficiente este proceso, se dispondrá de una plataforma tecnológica que busca simplificar los procesos administrativos y de gestión al respecto.

En suma, la *Estrategia de Seguimiento a las Directrices* reafirma el compromiso del Instituto de apoyar, acompañar y fortalecer las capacidades de aquellos actores clave que tienen a su cargo la responsabilidad de diseñar e implementar las políticas educativas, así como de promover cambios y mejoras en la educación, desde el ámbito regional y local, a partir del uso de la evidencia generada por las evaluaciones.

- 1 El uso *instrumental* de las evaluaciones se refiere a la aplicación directa de los hallazgos de las evaluaciones en las decisiones de política pública.

Referencias

- Mark, M. & Henry, G. (2004). The Mechanisms and Outcomes of Evaluation Influence. *Evaluation*, 10(1), 35–57.



Conozca el Micrositio de las Directrices en el portal del INEE:
<http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/directrices>

No es el final, sino el inicio: acuerdos por la educación de hijos de jornaleros migrantes agrícolas

Derivados de las directrices emitidas por el INEE como parte de las acciones del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, los acuerdos Sinaloa-Guerrero e Interinstitucional de La Paz trazan la ruta hacia el cumplimiento del derecho a la educación de calidad con equidad para los niños, las niñas y los adolescentes hijos de jornaleros migrantes agrícolas en la Ruta del Pacífico.

—**A** mí me trajeron aquí desde chiquito, nos quedamos como dos meses, y vamos y venimos —así explica su vida Valentín Montes, un niño de 13 años, originario de Sinaloa, que migra con su familia por temporadas a campos agrícolas de Baja California Sur.

—Yo nací en Álvarez, en Guerrero. Allá vivíamos en una casa que la mitad era de ladrillos y la otra mitad era de madera. Hace tres años nos vinimos para acá, y ahora vivimos en un cuarto en el Rancho Cachanilla. Mis papás trabajan en el campo, a veces siembran y a veces cortan chile o los empacan. Voy a la Escuela para Niños Migrantes No. 17, ya voy en quinto año y me gusta porque antes no podía ir a la escuela y también porque hay jueguitos y podemos salir a jugar a las canchas. ¿Qué les diría a los demás niños? Que vayan a la escuela porque se pueden aprender muchas cosas —comenta Irma Yazmín Terrero Techale, niña migrante en Baja California Sur.



Directrices para la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes

1. Rediseñar las políticas de atención educativa a partir del fortalecimiento del presupuesto público, los procesos de planeación, la coordinación institucional y la participación social;
2. Asegurar la pertinencia de un modelo educativo intercultural, así como la disponibilidad, idoneidad y desarrollo profesional del personal con funciones de docencia;
3. Desarrollar un Sistema Unificado de Información Educativa y adecuar las normas de control escolar;
4. Fomentar la innovación, la evaluación educativa y la gestión social de proyectos.

Valentín y Yazmín forman parte de los niños, niñas y adolescentes (NNA) hijos de jornaleros migrantes agrícolas que, dada su alta movilidad interestatal, enfrentan grandes barreras para ingresar y permanecer en el sistema educativo. Se calcula que existen entre 279 mil y 326 mil de estos NNA en edad de cursar la educación básica, pero sólo entre 14% y 17% de ellos asiste a la escuela.

Héctor Jiménez Márquez, secretario de Educación Pública de Baja California Sur, ejemplifica el panorama:

—En nuestro estado recibimos cerca de 20 mil jornaleros agrícolas al año, y algunos grupos se han ido quedando de manera definitiva: tenemos ya tres colonias de mixtecos y zapotecos en el valle de Vizcaíno, y gente en Los Cabos y en La Paz que se han asentado de manera permanente. Así que nuestra necesidad es articular esfuerzos en favor de la educación de nuestras etnias sudcalifornianas.

Estos NNA requieren más oportunidades para permitir su acceso, permanencia y logro de un óptimo nivel de aprendizaje. Necesitan que su derecho a una educación de calidad sea garantizado y que el sistema sea flexible y se adapte a sus

Se calcula que existen entre 279 mil y 326 mil de estos NNA en edad de cursar la educación básica, pero sólo entre 14% y 17% de ellos asiste a la escuela.

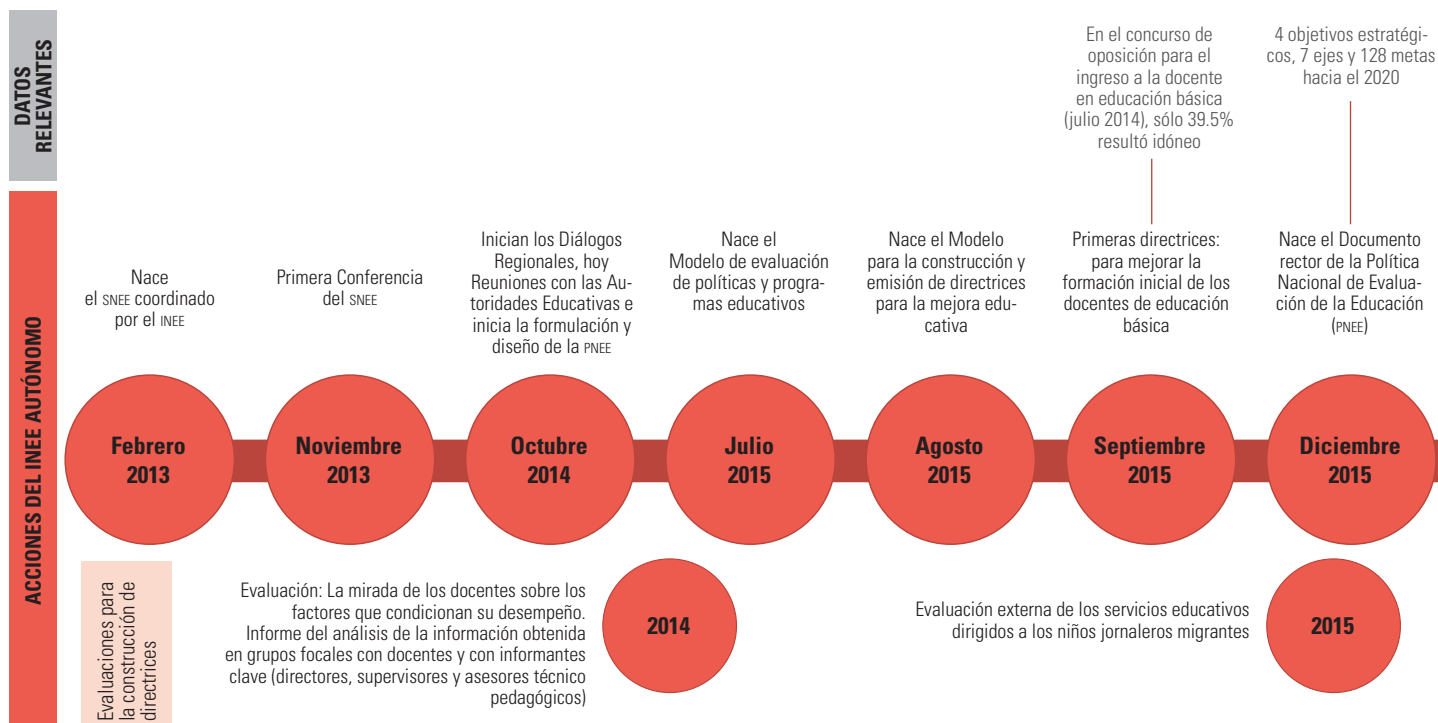
necesidades educativas. Por ello, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) emitió, en agosto de 2016, las Directrices para la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes y convocó al diálogo entre diversas instituciones educativas.

Así, se generaron dos convenios históricos en beneficio de la educación de los NNA de familias jornaleras agrícolas: el Acuerdo Sinaloa-Guerrero y el Acuerdo Interinstitucional de La Paz.

El SNEE, la PNEE y las directrices del INEE

Un eje fundamental en la operación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) es la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE). Las directrices que emite el Instituto hacen único al SNEE en relación con otros sistemas de gobernanza y evaluación educativa en el mundo y son un conjunto de recomendaciones de política que busca orientar la toma de decisiones para mejorar los aspectos más relevantes de la educación en el país.

Estas directrices se basan en los resultados de las evaluaciones y de la investigación educativa, así como en el análisis de las acciones gubernamentales para atender los problemas educativos. En su proceso de construcción se dialoga con los actores sociales y educativos: docentes, directivos escolares, servidores públicos, académicos y representantes de organizaciones de la sociedad civil.



El trabajo de fortalecimiento institucional

En el marco del SNEE y de su Programa de Mediano Plazo 2016-2020 (PMP SNEE), las acciones de fortalecimiento institucional dan seguimiento a las directrices y generan espacios de coordinación institucional (artículo 9 de los Lineamientos para la elaboración y el seguimiento del Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa).

A partir de esta definición, los acuerdos generados entre 2016 y 2017 en torno a las Directrices para la Atención Educativa de Niñas, Niños y Adolescentes de Familias de Jornaleros Agrícolas Migrantes dan cuenta de cómo puede generarse un plan de trabajo articulado y de fortalecimiento institucional en favor de un sector muy vulnerable en México.

Acuerdo Guerrero-Sinaloa

El 25 de octubre de 2016, en Culiacán, los representantes de los estados de Guerrero y Sinaloa firmaron con el INEE un primer acuerdo de colaboración interinstitucional para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes. Desde entonces,

los coordinadores del Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) de la SEP en ambas entidades han mantenido comunicación.

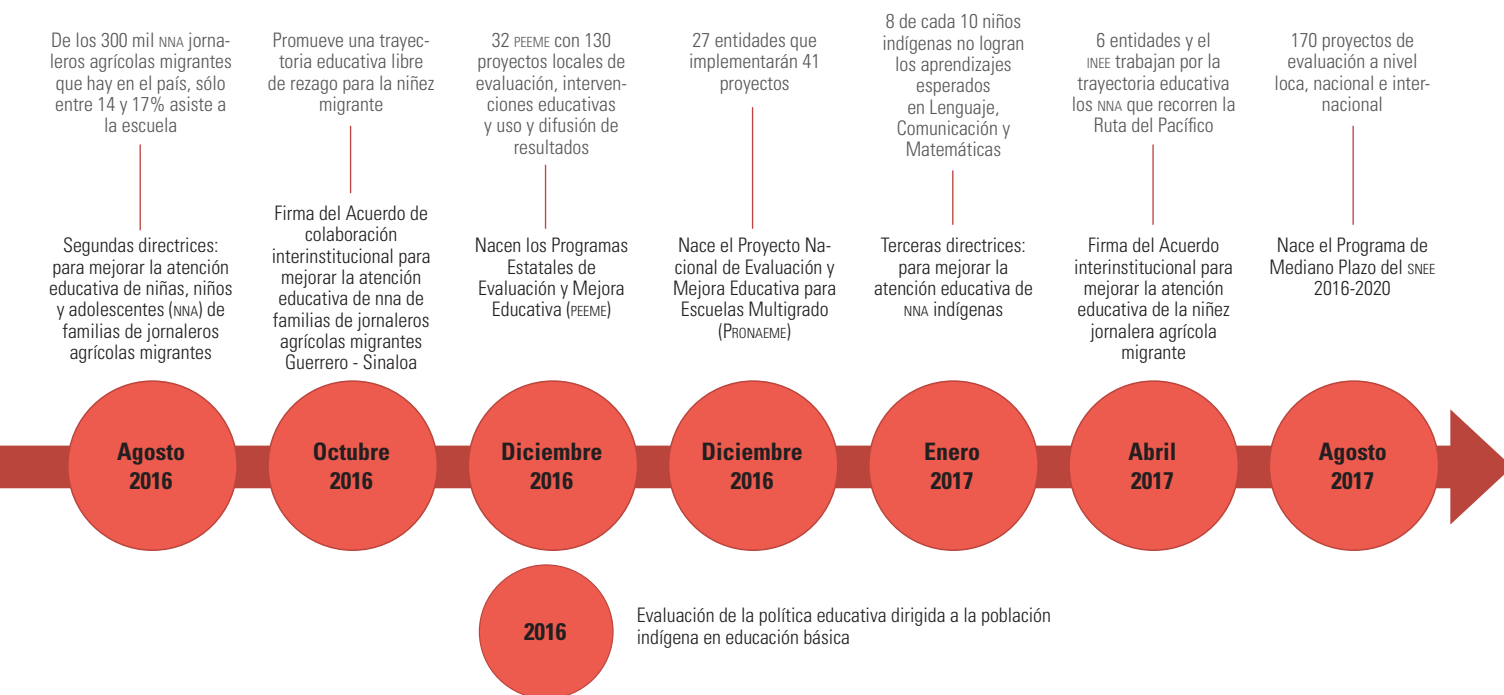
Guillermo Franco Mora, coordinador del PIEE en el estado de Guerrero explica:

—Guerrero es un estado expulsor de jornaleros migrantes, principalmente de la Montaña Alta. Dos veces al año emigran para trabajar y van, principalmente, a la península de Baja California, Guanajuato, Morelos y Sinaloa. Hemos llegado a tener registros de hasta 7 mil niños que migran junto con sus familias.

Acuerdo Interinstitucional de La Paz

El 25 de abril de 2017 se firmó en La Paz, Baja California Sur, el Acuerdo Interinstitucional en favor del derecho a una educación de calidad con equidad para los NNA de familias jornaleras agrícolas migrantes.

Este acuerdo fue signado por el INEE y las instituciones educativas de las entidades que conforman la ruta migratoria del Pacífico.



Fuente: Elaboración propia. Mesa de redacción de la *Gaceta*.

El documento contempla el desarrollo de seis acciones eje:

1. Designación de un enlace estatal a cargo de los procesos de gestión de información y seguimiento de los NNA en su trayectoria migratoria, así como la comunicación permanente con el enlace de la otra entidad.
2. Aportar recíproca y oportunamente la información necesaria acerca de los NNA para garantizarles estabilidad educativa en su paso por cada entidad.
3. Desarrollar mecanismos de orden académico y administrativo para garantizar una trayectoria escolar continua durante el paso de los NNA por sus estados.
4. Establecer mayor coordinación con las delegaciones de los Programas de Desarrollo Humano, Prospera y para la Atención a Jornaleros Agrícolas, implementados por la Secretaría de Desarrollo Social, para que los apoyos ofrecidos a estudiantes y sus familias tengan continuidad a lo largo de su movilidad interestatal.
5. Sostener reuniones periódicas presenciales o virtuales para valorar conjuntamente el alcance de las acciones e informar del estado que guardan los resultados, riesgos y oportunidades de mejora.
6. Acompañar el seguimiento de las acciones y resultados derivados del acuerdo.

El compromiso del INEE en las entidades

Las Direcciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en los estados (DINEE) son pieza fundamental para el desarrollo de estrategias de fortalecimiento institucional.

Juan Gálvez comenta su estrategia local:

—Hace más de 20 años, tuve la fortuna de ser instructor comunitario en un campo agrícola en San Quintín, Baja California. Esto me hizo entender que, para muchos de estos niños y jóvenes, la educación que reciben es la única herramienta que los puede ayudar a salir adelante. Así que considero que las directrices emitidas por el INEE son muy pertinentes, y es trabajo de cada estado generar esquemas

propios de seguimiento. La DINEE en Baja California Sur seguirá apoyando la difusión de las directrices entre distintos públicos del sector educativo, político, social y productivo. Por ejemplo, generará esquemas locales de colaboración con el Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Beneficios de los acuerdos para los maestros y los NNA

Hasta ahora, cada docente desarrolla individualmente sus propias herramientas y enfrenta los temas de movilidad. Esto significa que falta seguimiento del proceso de aprendizaje de cada NNA. Así lo expresa Jesús Alberto Guerrero Salgado, docente de una escuela primaria para niños migrantes en Vizcaíno, Baja California Sur:

—Lo que uno desconoce de las escuelas para migrantes es el contexto. Donde yo estudié, por ejemplo, era una comunidad turística, y llegar aquí te cambia el contexto y la vida.

La firma de los acuerdos busca generar herramientas y procesos estándares para aumentar la efectividad de los esfuerzos de los docentes y directivos. Así lo explica Ivette Solís Rubio, docente frente a grupo de primer ciclo en la escuela primaria para niños migrantes 7S en Vizcaíno, Baja California Sur:

—Lo que hacemos cuando los niños vienen de diferentes lugares es aplicar un examen diagnóstico para ver qué es lo que realmente saben y qué les falta por aprender y, con base en eso, desarrollamos estrategias.

El trabajo en red es esencial, como explica Karla Yesenia Alarcón Carrillo, docente frente a grupos de cuarto a sexto año, con funciones de dirección en escuela primaria para niños migrantes No. 5, Vizcaíno, Baja California Sur:

—Como docentes, vemos las necesidades. Por ejemplo, lograr que los niños lean y escriban, y hacemos materiales de nuestra creación para que logren el aprendizaje y accedan al siguiente grado. El apoyo debe ser entre maestros, compartir nuestros materiales y estrategias y tomar ideas de los demás.

En este contexto, las directrices se convierten en un apoyo significativo para los docentes frente a grupo que atienden a NNA de familias jornaleras agrícolas migrantes.

Los acuerdos como acciones de política educativa

El Acuerdo Sinaloa-Guerrero y el Acuerdo Interinstitucional de La Paz son agendas de cooperación regional, pero

tienen un fin más humano, como lo expresó Julián Santiago Luna, subdirector general de Servicios Educativos del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca durante la firma del acuerdo de La Paz:

—Existe un dolor ancestral, sobre todo de los niños y las niñas que tienen el derecho a la educación de acuerdo con la Constitución, pero que faltan recursos. Por eso, hoy vamos a firmar un convenio, como lo firman los oaxaqueños, no únicamente en un papel. Lo vamos a hacer desde el corazón pero, sobre todo, desde el compromiso.

Javier Mancilla Miranda, director general adjunto del INEE en Oaxaca, indica:

—A las direcciones del INEE en los estados nos toca generar las mesas de trabajo y los mecanismos que permitan modificar las condiciones en las que se encuentran los niños y niñas migrantes. Nuestro objetivo es generar las acciones gubernamentales necesarias y vigilar que se generen los mecanismos institucionales e interinstitucionales para darle seguimiento a los acuerdos. €

Entrevistas llevadas a cabo durante la Primera Sesión Ordinaria de la Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, celebrada el 26 de abril de 2017, y la firma del acuerdo, el 25 de abril del 2017 en La Paz, Baja California Sur, por: Lizbeth Torres Alvarado.

La *Gaceta* agradece a Juan Gálvez Lugo, director general adjunto del INEE en Baja California Sur, por la realización de las entrevistas a los niños jornaleros agrícolas migrantes aquí incluidas.



Directrices para la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes:
<http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/directrices>



Información sobre el INEE, EL SNEE y el PMP SNEE 2016-2020 en el suplemento: Pautas para el acompañamiento de los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa en:
<https://goo.gl/rFpiaw>

Fondo sectorial de investigación para la evaluación de la educación INEE-CONACYT

En diciembre de 2015, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) firmaron un convenio para la creación de un Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación. Su objetivo es promover la investigación científica y académica del país, el desarrollo tecnológico, la innovación y el fortalecimiento de cuerpos académicos o profesionales de la investigación, de tal forma que el INEE cuente con evaluaciones alternativas, sólidas y de alto nivel que coadyuven al cumplimiento de su objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad.

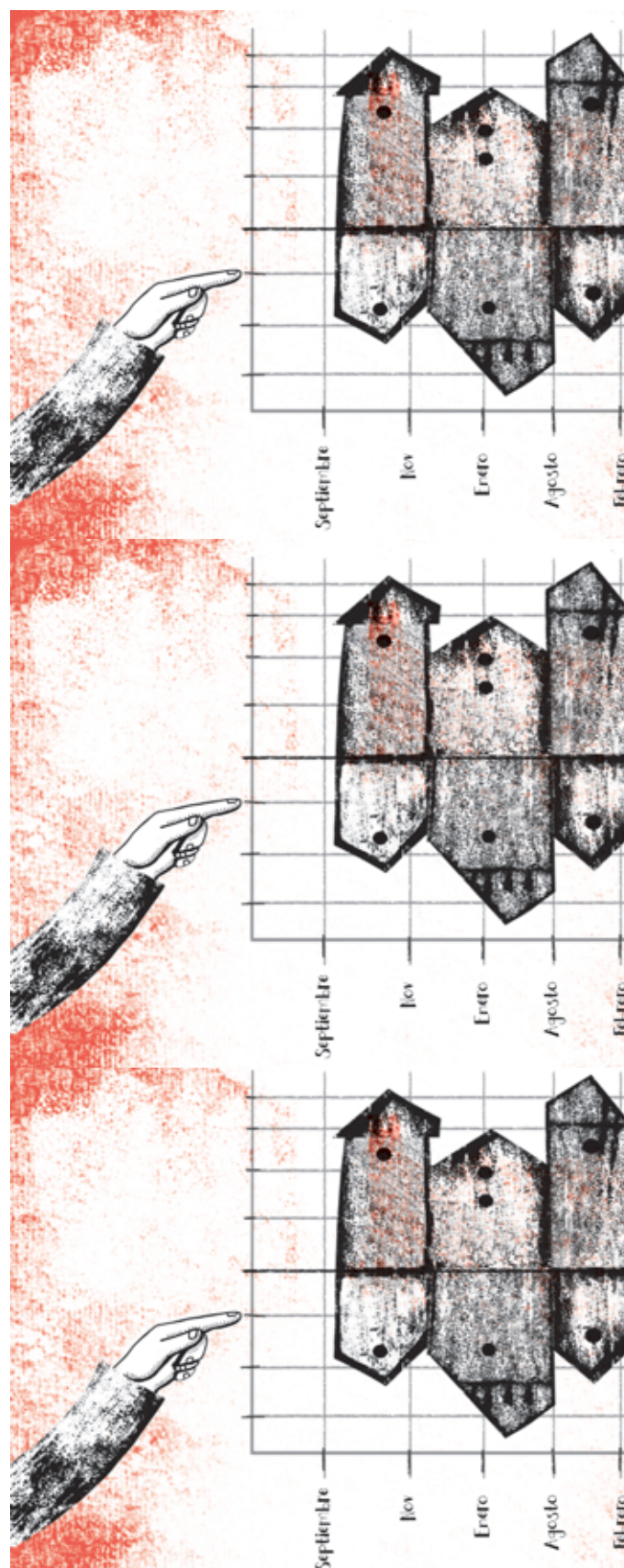
¿Qué es la investigación para la evaluación de la educación?

Constituye un conjunto de actividades científicas que se sustentan en una perspectiva teórica conceptual y en una propuesta metodológica. Se desarrolla para: *a)* obtener información y contribuir a la comprensión de procesos y resultados involucrados en la evaluación del campo educativo, *b)* generar conocimiento que apoye la solidez técnica de las evaluaciones y sus instrumentos, *c)* identificar alternativas para la evaluación de los componentes, procesos y resultados de la educación obligatoria en México, *d)* orientar el uso de los resultados de las evaluaciones, y *e)* proponer innovaciones e intervenciones educativas (INEE, 2017).

En este marco, Alberto Navarrete Zumárraga, director general de Investigación e Innovación del INEE, explica a la *Gaceta* los siguientes temas.

El Fondo y las convocatorias

El Fondo financia la investigación, no la evaluación en sí. Impulsa el desarrollo de nuevos métodos de investigación, de instrumentos de medición y busca generar innovacio-



El objetivo del fondo es promover la investigación científica y académica del país, el desarrollo tecnológico, la innovación y el fortalecimiento de cuerpos académicos o profesionales de la investigación, de tal forma que el inee cuente con evaluaciones alternativas, sólidas y de alto nivel que coadyuven al cumplimiento de su objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad.

nes en mecanismos de uso e interpretación de datos. Otorga recursos a instituciones de educación superior, escuelas normales, institutos y centros de investigación, personas físicas y morales, interesadas en realizar investigación sobre alguna de las áreas o demandas específicas de sector.

El ciclo de los proyectos

Los proyectos deben ser registrados para cubrir con la primera valoración de tipo administrativo. Aprobada esta etapa, deben ser pertinentes en relación con las temáticas y demandas de sector propuestas en la convocatoria y, finalmente, deben ser técnicamente sólidos y viables. A aquellos proyectos que cumplan con estos requisitos, se les otorga 60% de los recursos para su desarrollo. De estar en orden, se otorga una última ministración para la finalización de los proyectos.

Proyectos 2016 y 2017

La convocatoria 2016 integró seis áreas de investigación con 23 demandas específicas de sector. De los 230 proyectos que se recibieron, fueron aprobados 15 para desarrollar investigación en evaluación de alumnos, docentes y centros escolares. En la convocatoria de 2017 se propusieron cinco áreas de evaluación y 16 demandas de sector. Se recibieron 260 proyectos, de los cuales 63 se encuentran en

proceso de valoración técnica. En ambas convocatorias, el tema de mayor interés para los participantes es la investigación en evaluación de logro educativo de los estudiantes y en el desempeño de la práctica docente.

¿Cómo la investigación genera conocimiento para las políticas educativas?

Un sustento indispensable para la formulación de las políticas públicas está en la generación de conocimiento novedoso, robusto y de alta calidad. En este contexto, sabemos que el Fondo es nuevo, pero la intención es que poco a poco se complementen los recursos para impulsar la investigación. Nuestra intención es fortalecer capacidades de investigación en evaluación educativa. La idea es abarcar más ámbitos e incidir en instituciones y organismos de educación de los estados.

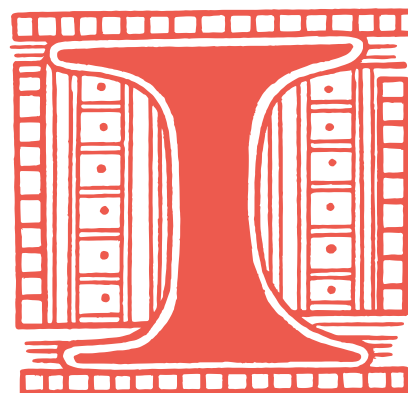
Finalmente, la intención es que ésta sirva al Instituto para fortalecer los procesos de evaluación, construcción de directrices y explotación de bases de datos. €

Entrevista: Lizbeth Torres Alvarado



Para más información sobre las Convocatorias INEE-CONACYT, consulta: <https://goo.gl/8nrW6j>

Indicadores para la evaluación: *L' état de l' école*



En la década de los noventa, el Ministerio de Educación Nacional en Francia presentó un estudio llamado *El estado de la escuela —L' état de l' école—*, que presentó los principales indicadores educativos de ese país. A partir de entonces, inició una ola de miradas que buscaban acercarse al estado de la educación por medio de los indicadores, pero ¿qué son estos ejes fundamentales para la evaluación?

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene la mirada puesta en un anhelo: que todos los niños, niñas y adolescentes mexicanos reciban en la escuela una educación de calidad con equidad, tal y como lo señala el artículo 3° constitucional. ¿Cómo saber si se está alcanzando ese anhelo? Morduchowicz (2006) plantea que “el seguimiento de una política o un programa debe contener toda la información para saber si la evolución del sistema educativo o del programa se desarrolla de acuerdo a los objetivos planteados”. Así, los indicadores se convierten en ejes fundamentales de monitoreo y evaluación de la eficiencia, eficacia, pertinencia, equidad, calidad, procesos y resultados.

Un indicador describe características, comportamientos o fenómenos

y registra su variación en el tiempo. Debe cumplir con dos características: 1) ser una relación entre dos o más variables que permita una comparación, y 2) estar contextualizado geográfica y temporalmente para que refleje objetivamente lo que mide.

Requisitos y criterios técnicos de los indicadores

- Claridad: ser directos, inequívocos, específicos y tener un marco temporal.
- Relevancia: proveer data específica, estar definidos y ser prácticos.
- Economía: medir costos e implicaciones, elegir los más adecuados a un costo razonable.
- Monitoreabilidad: estar sujetos a una comprobación independiente.
- Adecuación: poseer correspondencia con información cuantitativa.
- Aporte marginal: proveer información comparativa con otros indicadores (INEE, 2016).

A partir de lo anterior, los indicadores educativos describen aspectos que permiten el monitoreo y la evaluación de las escuelas, los programas y los estudiantes. Esto los convierte



en la principal fuente de información para ejercicios comparativos entre poblaciones, entidades federativas, países y momentos.

Clasificación de los indicadores educativos

- De insumos: miden los recursos empleados en la satisfacción de las necesidades del sistema educativo. Ejemplos: docentes, equipo, materiales, recursos, gestión escolar, etcétera.
- De acceso: registran características de usuarios potenciales y determinan la accesibilidad. Ejemplos: tasa de crecimiento de la matrícula, acceso a la educación, costos privados de la educación, etcétera.
- De producto: miden cambios de acceso, uso o satisfacción. Ejemplos: tasa de escolarización, abandono, repetición, resultados en el aprendizaje, etcétera.
- De resultados: miden objetivos que están más allá de los efectos visibles de la actividad llevada a cabo. Son el inicio y fin de la cadena de relaciones del sistema educativo.

Ejemplos: cambios en el PIB, tasa de desempleo, percepciones sobre empoderamiento y acceso a oportunidades (Morduchowicz, 2006).

En el caso de la evaluación, existen indicadores que consideran problemas administrativos, organizativos y de contexto. €

Referencias

- INEE (2016). *Guía para el desarrollo del Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa*. Documento interno de trabajo. México: INEE.
- Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.



Banco de Indicadores Educativos del INEE: <https://goo.gl/ZYsbiq>



L'état de l'école 2016: <https://goo.gl/R7PB24>



La escuela de la niña que nunca escuchó el mundo

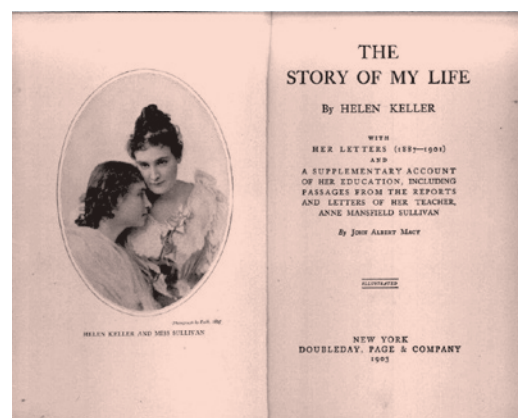
Estados Unidos, siglo pasado. Helen Keller tiene 19 meses y sobrevive a una inflamación en el cerebro. Se queda ciega y sorda. 22 años después, siendo estudiante universitaria, en 1903, escribe el primero de los quince libros que publicará: *La historia de mi vida*.

Muchas veces retrocedo, caigo, permanezco inmóvil, tropiezo con obstáculos escondidos, pierdo la paciencia, me pongo de mal humor; recupero la paciencia y el buen humor; persisto y avanzo un poco: me siento alentada, asciendo más y empiezo a ver el horizonte que se ensancha. Cada lucha es una victoria. Un esfuerzo más y llego a la nube luminosa, a la azul profundidad del cielo, a las altas mesetas del deseo. Sin embargo, no siempre estoy sola en estas luchas.

A los siete años, Helen Keller (1880-1968) conoció a Anne Mansfield Sullivan, quien sacudiría su vida para siempre. Con ella, la niña aprendió a controlar sus explosiones de agresividad cuando no podía comunicarse con otros y comenzó a hablar y escribir.

Con un dedo de Anne, su maestra, dibujando letras en la palma de su mano, Helen pudo conocer otro modo de comunicación: “Desde que la señorita Sullivan inició mi instrucción me habló como hablaría a cualquier niño que no careciera del sentido auditivo; la única diferencia era que, en lugar de pronunciar las palabras, las escribía en mi mano”.

Así, en esa escuela singular y táctil ubicada en la sala de su casa, Helen no sólo pudo sentir el mundo, sino aprehenderlo con una sensibilidad extraordinaria que floreció en entornos distintos a los tradicionales. Ella dice:



Nuestro paseo favorito era caminar a Keller's Landing, un viejo muelle semiderruido que se adentraba en el río Tennessee. [...] Ahí pasamos muchas horas felices y jugamos al aprendizaje de la geografía. Con piedrecillas construí diques; formé islas y lagos y excavé lechos de ríos, todo en juego, sin sospechar que aprendía una lección.

En este texto autobiográfico, reimpresso innumerables veces y traducido a 50 idiomas, Helen narra la vida de una niña ejemplar que en 1904 se graduó de la Universidad Radcliffe con honores para convertirse en la primera mujer sorda y ciega en obtener un título universitario. Ella describe el enorme privilegio de tener una maestra notable:

Cualquier profesor puede llevar a un niño hasta el aula, pero no cualquiera puede hacerlo aprender. El niño no trabajará con alegría si no se siente libre. Es preciso que sienta la emoción de la victoria y el dolor de la desilusión antes de que se resuelva a emprender voluntariamente las tareas que le son desagradables y a avanzar danzando valerosamente a través de una rutina aburrida de libros de texto.

Hoy, cuando los materiales y las escuelas para personas como Helen siguen siendo escasos, esta “Anticuaria” confirma que en los libros que huelen a muchos años siempre hay una historia que aprender.

La historia de mi vida, Keller, Helen



Primera edición, 1903. New York, Doubleday, Page & Company. España: Editorial Renacimiento, 2012
<http://bit.ly/2sRnFVV>

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

gacetapnee@inee.edu.mx

pnee@inee.edu.mx

Teléfono: (+55 52) 5482 0900, ext. 22011, 2404 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.



De las ocho ediciones de la *Gaceta* desde 2014, ninguna había recibido tantas opiniones. Aquí sólo se rescatan algunas que incluyen, por primera vez, a estudiantes de media superior. Puedes conocer los artículos, comentarios y respuestas del número anterior en *El blog de la Gaceta*: <http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta/>.

Que siga siendo éste un espacio de interlocución entre los lectores para hacer visibles nuestras realidades y permitir el reencuentro con el otro.

De cuando Pedro regresó al bachillerato

Pedro, espero que leas esto. Quiero felicitarte porque, aunque no pudiste continuar tus estudios en tu juventud, hiciste algo muy valioso, rompiste esquemas y lograste apoyar a tus hijos en su educación. ¡Bravo, Pedro! Eres un ejemplo para este país y estoy segura de que lograrás ser un muy buen abogado.

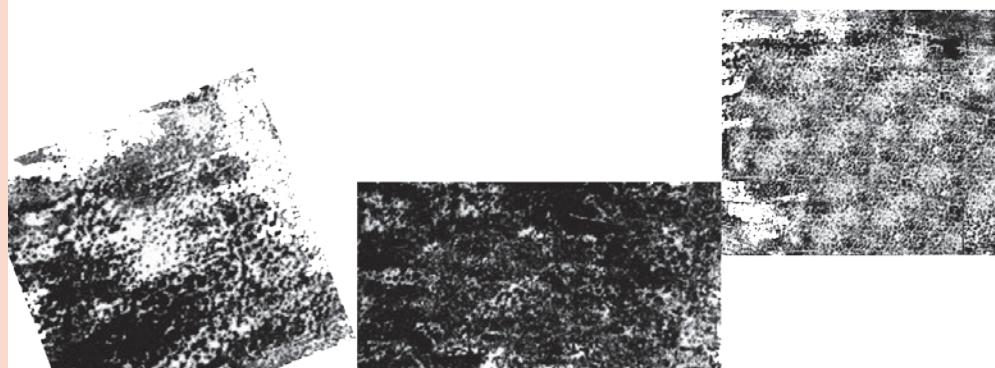
FÁTIMA

Los casos, contados de esta manera, se sienten y sensibilizan a cualquiera. Felicitó a la redacción de esta *Gaceta* e invito a que apoyemos a las personas en desventaja, que realmente nos solidaricemos con el proceso educativo de nuestro país.

JORGE RAMOS SÁNCHEZ

Mi consejo para los jóvenes que tienen la oportunidad de estudiar es que lo aprovechen, porque para mí es un privilegio. No todos tuvimos ni tenemos las mismas oportunidades de poder estudiar.

JEHSUA MARTÍNEZ VARGAS



Pedro, muchas felicidades. Yo soy una persona como tú que empezó estudiar el bachillerato a los 43 años y hoy me queda un año para graduarme de licenciada en Educación Infantil. No ha sido fácil, pero se puede con mucho esfuerzo y dedicación. Sé que tú también lo vas a lograr con el favor de Dios y así sacar esa satisfacción personal que tanto anhelamos.

GUADALUPE FÉLIX VEGA

Jóvenes: sólo la autorregulación les dará libertad, de José Bernardo Toro

Me parece muy significativa esta temática sobre la importancia de desarrollar la capacidad de autoconocimiento, autoestima y autorregulación. Queda entonces un gran reto. Primero generarlas en mí mismo, interiorizarlas y posteriormente reflexionar sobre las estrategias que debo implementar para contribuir a que las desarrollen mis vínculos cercanos. ¡Gracias por la significativa reflexión que me ha generado el contenido de esta entrevista!

MIGUEL GONZÁLEZ GÓMEZ

Este texto nos convoca a hacer un ejercicio de reflexión profunda, una donde nos confrontemos con nuestras incoherencias y contradicciones como sociedad, una que reconozca las rutinas que nos conforman y otra para planear las acciones. Es una invitación esperanzadora a la transformación profunda no sólo del sistema educativo, sino de todos como sociedad. Muchas gracias.

VALIA PALACIOS

Desencuentros entre los jóvenes y la escuela en América Latina, de Teresa Bracho González y Francisco Miranda López

“Sentido de pertenencia es sinónimo de emoción”. Dejar de ser intrusos en su mundo. Implica saber de *League of legends*, de *youtubers*, de *trending topics*, porque nos apoya a ser empáticos y asertivos con ellos. Incluirnos en sus ambientes de aprendizaje. La escuela es un encuentro social de construcción y por convicción social. No es arbitraria, sino que busca asir al estudiante para que crezca en conocimientos y pueda aplicarlos a su vida diaria para crecer como persona social.

ALICIA QUEVEDO

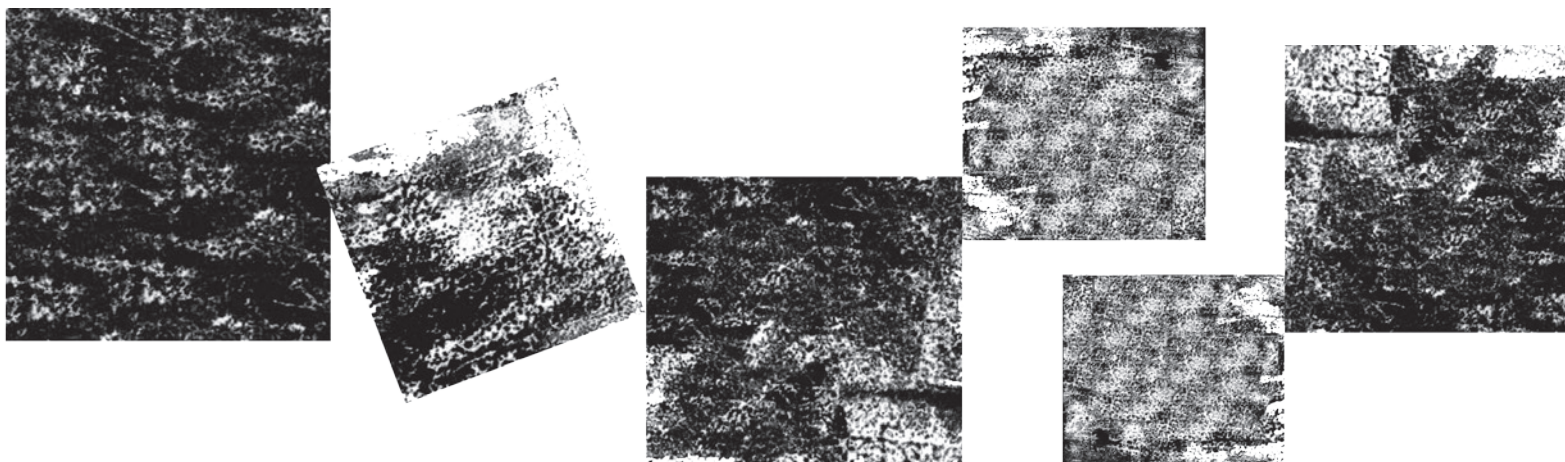
Voces y retos de los subsistemas de educación media superior. Reportaje

Nos habla sobre cómo a los alumnos se nos hace aburrida la escuela —por tal motivo no aprendemos bien las cosas— y de que hay formas para que los estudiantes aprovechen mejor sus estudios. Se pide a los maestros estar más atentos y más estrictos con el alumnado, lo que ayudará a mejorar las notas académicas de los estudiantes y a sus profesores.

MAURICIO MONTES

Tienen razón. A veces nosotros, los alumnos, necesitamos diferentes estrategias para aprender. Que nos den actividades para que sea más divertida la clase. Creo que si tenemos ganas de estudiar, se puede. Si exigimos que nos enseñen, lo harían, pero nosotros no decimos nada, preferimos quedarnos así.

DIANA PAOLA



Es muy interesante leer este tipo de artículos, porque podemos ver que los directivos se preocupan por el aprendizaje del alumno y la capacitación de los profesores, y tratan de hacer un ámbito escolar.

JUAN DE JESÚS ZAMUDIO MARTÍNEZ

Construir futuros. La agenda que debe acompañar al Nuevo Modelo Educativo en la educación media superior, **de Margarita Zorrilla**

La educación media superior en México está pasando por un periodo de transformación en sus programas educativos y en la forma de enseñanza por parte de los docentes. Es cierto que la mayoría de los planteles educativos de gobierno presentan una realidad triste (escasez de recursos y falta de personal capacitado frente a grupo), pero no es justificable que, por no haber cierta infraestructura o material educativo, el docente prefiera no dar clase. Es importante considerar la realidad del estudiante y los contextos interno y externo de la institución educativa para tomarlas como base y, a partir de ahí, desarrollar las estrategias a seguir en mejoramiento de la educación local del sistema.

RICARDO DANIEL REYES CÁRDENAS

Me pareció interesante que el tema estuviera dedicado a los jóvenes del bachillerato en general, porque somos el futuro de nuestro país. Necesitamos incrementar nuestros conocimientos y la manera de relacionarnos con el mundo. México necesita jóvenes más preparados. Espero sigan motivando a los jóvenes que quieren continuar estudiando.

TOMMY BRAYAN CHÁVEZ FLORES

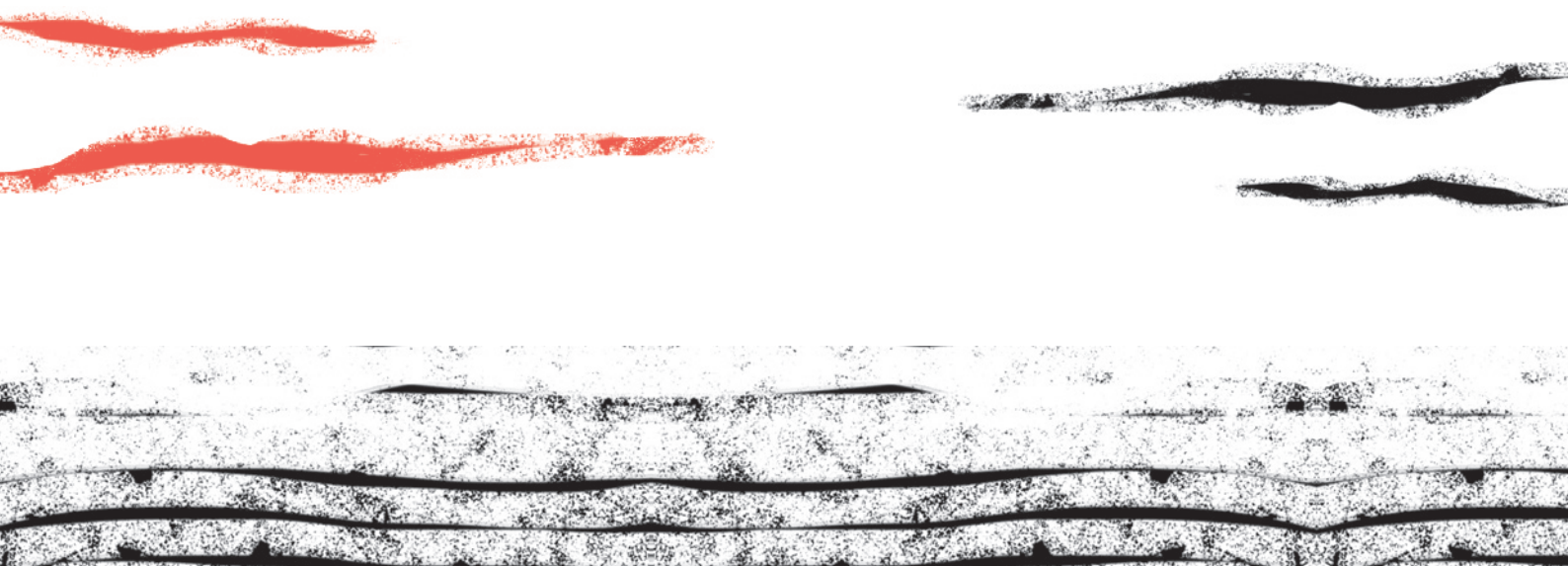
La educación media superior como cimiento de un proyecto de vida, **entrevista a Rodolfo Tuirán, subsecretario de Educación Media Superior**

Excelente entrevista. Puntualiza los principales logros, metas, visión y, sobre todo, retos en la educación media superior. Aún queda mucho por avanzar, pero el rumbo está marcado.

TERESA PADILLA

Son importantes los cambios en el sistema educativo, pero se deben establecer claramente las estrategias o programas para cumplir con el proceso que implica el modelo. En mi región sí influye la situación económica para que los jóvenes permanezcan en la escuela. Son insuficientes las becas como Esposos Rodríguez, Yo no abandono y Prospera. Por ejemplo, se incrementó el pago de la colegiatura del plantel de 1 500 a 1 900, lo cual resulta un golpe en la economía familiar de una zona rural en la que la gente se desempeña como jornalera en el campo. Es importante contextualizar los pagos para asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso de los jóvenes en la media superior.

ERIKA



Evaluación del aprendizaje en la educación media superior, de Eduardo Backhoff Escudero y Jorge Hernández Uralde

Buscar estrategias para la mejora es una de las funciones de los actores del entorno escolar, sobre todo de las autoridades educativas, los directivos y los colectivos docentes. PLANEA EMS ofrecerá resultados que debemos utilizar como insumos para transformar la planeación didáctica, la Ruta de Mejora y el Plan Anual de Trabajo, para que los estudiantes alcancen los aprendizajes clave y la escuela se vuelva óptima. La escuela nueva requiere de acciones que se apeguen a la investigación, análisis y reflexión constante para identificar desde el corto, mediano y largo plazo sus resultados, con fines de mejora educativa para transformar la educación en México.

ALICIA QUEVEDO

Feministas de 14 años en Facebook, de Magali Tercero

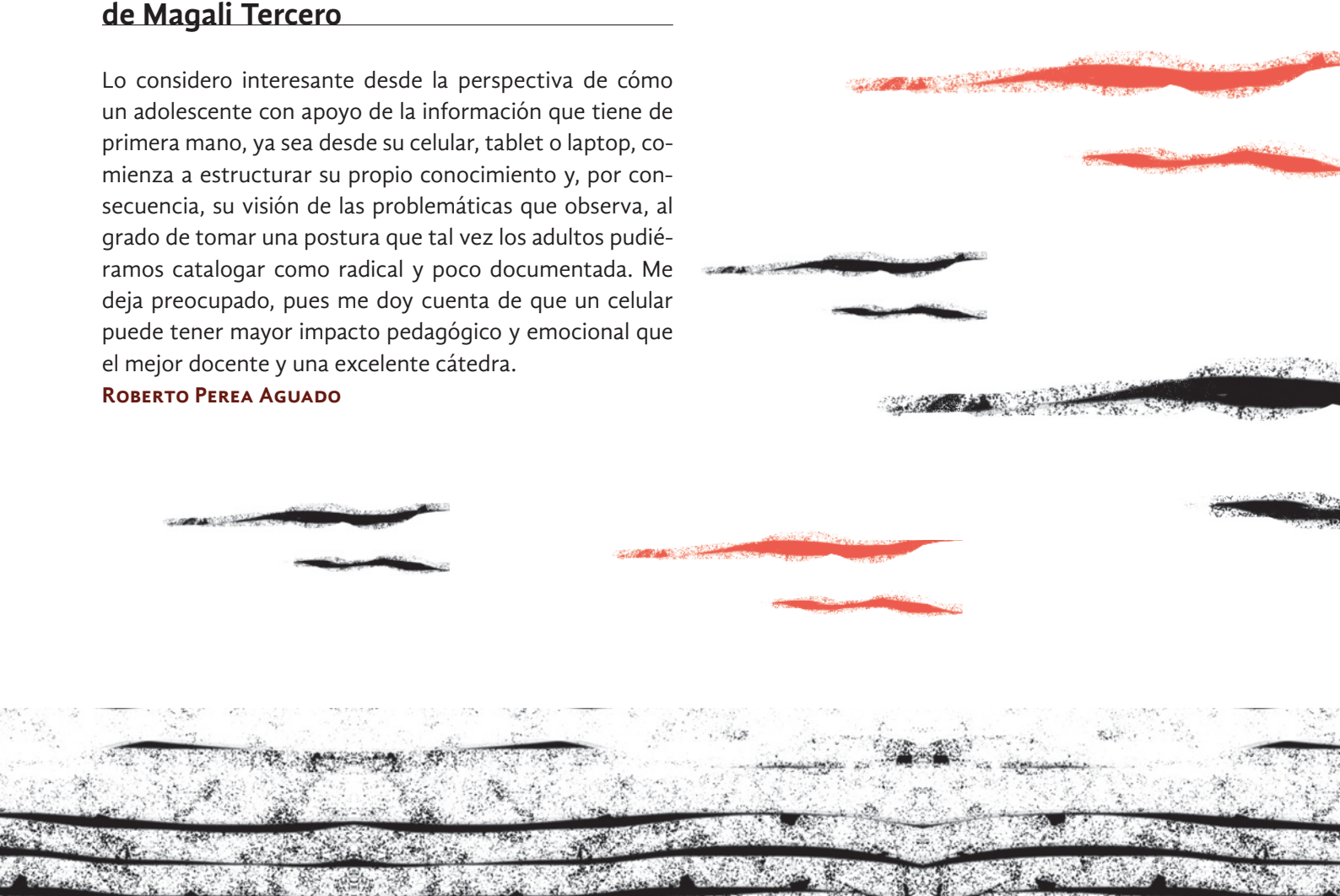
Lo considero interesante desde la perspectiva de cómo un adolescente con apoyo de la información que tiene de primera mano, ya sea desde su celular, tablet o laptop, comienza a estructurar su propio conocimiento y, por consecuencia, su visión de las problemáticas que observa, al grado de tomar una postura que tal vez los adultos pudiéramos catalogar como radical y poco documentada. Me deja preocupado, pues me doy cuenta de que un celular puede tener mayor impacto pedagógico y emocional que el mejor docente y una excelente cátedra.

ROBERTO PEREA AGUADO

¿Cómo hacer que los jóvenes se queden en la escuela?, de José Antonio Pérez Islas, Luis Antonio Mata y Leticia Pogliaghi

En la vocacional tuve una experiencia amarga. Estábamos en segundo año y la última clase era Cálculo diferencial e integral. Como me tocó un maestro malísimo para explicar, le perdí interés y preferí irme con los amigos que entrar a clases. Reprobé la materia. Primero traté de que me resolviera el problema algún amigo estudioso. Por fortuna, razoné. Me dije: si no lo logras por ti mismo, nunca saldrás adelante. Me puse a estudiar para pasar la materia y sentí la satisfacción de entenderla y comprenderla sin necesidad del maestro. Además, presenté un buen examen de admisión a la profesional y quedé en el grupo A, compuesto por los estudiantes con mejor calificación. En conclusión, creo que un alumno, a pesar de los fracasos y obstáculos, puede salir adelante.

JUAN MANUEL JUÁREZ MONTOYA





Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México

*Ja Gaseta ja b'a Politika Nasyonal ja b'a
Ebalwasyon Edukatiba
Ja Yip ja b'a snajeli' sok ja b'a ilxuk janek' wa
xnaxi': wan jamyex b'ej jumasa' ja b'a oj tojb'uk
ja sje'jel ju'uni
sok jastinaka' ay ja b'a k'umal indígenas jumasa'.
Tojolabal de Chiapas*

*Gaseta nge ra Nt'edi Hqi'bonda nge ra Nt'anni
nage ra Nxadi
Di hätra ts'edi hangu i pädi 'ne yo nt'anni: i xokyo
'lyu gepu di japi da bõmmánho yo nxadi i ja
Yo artíkulo nge yo nde híngará
Otomí*