

Metas

Estado de la Educación
en México 2011





Metas

Estado de la Educación
en México 2011



MEXICANOS PRIMERO

CONSEJO DIRECTIVO

Claudio X. González Guajardo

Presidente

Alejandro Ramírez Magaña

Vicepresidente

David Calderón Martín del Campo

Director General

José Ignacio Ávalos

Pablo González Guajardo

Sissi Harp Calderoni

Fernando Landeros Verdugo

Alicia Lebríja Hirschfeld

Antonio Prida Peón del Valle

Roberto Sánchez Mejorada

PATRONATO

José Ignacio Ávalos Hernández, Emilio Azcárraga Jean, Alejandro Baillères Gual, Agustín Coppel Luken, José Antonio Fernández Carbajal, Carlos Fernández González, Claudio X. González Guajardo, Pablo González Guajardo, Carlos Hank González, Sissi Harp Calderoni, Fernando Landeros Verdugo, Alicia Lebríja Hirschfeld, Alejandro Ramírez Magaña, Daniel Servitje Montull

CONSEJO ACADÉMICO

Miguel Basáñez Ebergeny, Gustavo Fabián Iaies, Bernardo Naranjo Piñera, Roberto Newell García, Harry A. Patrinos, Federico Reyes Heróles, Lucrecia Santibáñez Martínez, Alberto Saracho Martínez, Sylvia Schmelkes del Valle

EQUIPO DE TRABAJO

Cintya Martínez Villanueva

Dirección de Vinculación

Adriana del Valle Tovar

Dirección de Movilización y Comunicación

Melissa Rodríguez Segura

Dirección de Investigación y Desarrollo

Laura Castillo Carro

Asistente de Dirección

Francisco Meléndez García

Coordinación Administrativa

Norma Espinosa Vázquez

Coordinación de Medios

Fernando Ruiz Ruiz

Investigación

Alfonso Rangel Terrazas

Coordinación de Diseño e Internet

Tatiana Treviño Correa

Coordinación de Vinculación

Gabriela Mendoza Correa

Articulación Institucional

Esther Reyes Nieves

Apoyo Secretarial

Miriam Castillo y Alicia Calderón

Asistentes

Primera edición: Noviembre 2011

Metas. Estado de la educación en México 2011

D.R. © MEXICANOS PRIMERO VISIÓN 2030, A.C.

Cerrada de Perpetua Núm. 22

Col. San José Insurgentes, Delegación Benito Juárez.

C.P. 03900, México, D.F.

Teléfonos: 5598 6099 y 5598 6498

www.mexicanosprimero.org

<http://www.facebook.com/MexPrim>

<http://twitter.com/#!/Mexicanos10>

<http://www.youtube.com/mexicanosprimero2030>

<http://www.flickr.com/photos/38062135@N05/>

ISBN 978-607-95483-2-2

Metas. Estado de la Educación en México 2011.

David Calderón Martín del Campo

Coordinación general

Iván Jesús Barrera Olivera y Antonio de Haro Mejía

Investigación

Melissa Rodríguez Segura

Producción y logística

Fernando Ruiz Ruiz

Revisión técnica

Itzel Ramírez Osorno

Coordinación editorial

Claudio Duval, Jaime García, Alan Lemus y Alejandro Ordóñez

Diseño de portada e interiores

Graciela Iniestra Ramírez y Jorge Ramírez Chávez

Cuidado editorial y corrección de estilo

Itzel Ramírez Osorno

Formación

Juan Carlos Angulo, Alfredo Martínez Fernández y Alfonso Rangel Terrazas

Fotografía

Rafael Tapia

Ilustración

María de la Luz Alanís

Colaboración especial

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Los autores queremos reconocer el aporte y orientación que ofrecieron, en distintas fases del trabajo, Andrea Bergamaschi (Todos Pela Educação), Marcelo Cabrol (BID), Guillermo Carvajalino (Fundación DIS), Priscila Cruz (Todos Pela Educação), Denise Dresser (ITAM), Peggy Dulany (Synergos), Marcela Guajardo (PREAL), Paul Kihn (McKinsey & Co.), Jeff Puryear (PREAL), Fernando Reimers (Harvard University), Christopher Sabatini (Americas Society), Andreas Schleicher (OCDE), Denise Vaillant (Observatorio Internacional de la Profesión Docente), Rodrigo Villar (Fundación DIS), Margarita Zorrilla (INEE), y un sinnúmero de jóvenes universitarios, reporteros, académicos, activistas de sociedad civil, empresarios, funcionarios mexicanos y de organismos internacionales con los que dialogamos sobre los hallazgos y expresiones de nuestro trabajo. El resultado final es responsabilidad nuestra.

Reconocemos la disponibilidad de los siguientes funcionarios y sus respectivos equipos de trabajo para responder a las solicitudes de Mexicanos Primero sobre información relevante: Francisco Ciscomani (UPEPE), Ana María Aceves (DGEPE), Patricia Ganem (CONAPASE), Leticia Gutiérrez (DGPDS), Héctor Robles (INEE), Martín Orozco Sandoval (CGOSFAE) y las secretarías e institutos estatales de educación de las 30 entidades federativas y la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal que atendieron nuestras solicitudes.

Agradecemos la participación de:

Mariana Elizabeth Castro, Diana Paola Cerón Ruiz, Julianna Mendieta Melgar, Patricia Silva Medina en la realización de entrevistas a funcionarios estatales.

Prohibida la reproducción o transmisión parcial o total de esta obra por cualquier medio o método o en cualquier forma electrónica o mecánica, incluso fotocopia, o sistema para recuperar información, sin permiso escrito del editor.

Índice

Presentación	6
Las metas de la sociedad en educación	
Claudio X. González Guajardo	

Introducción	8
David Calderón	

Capítulo 1	12
El mundo no nos va a esperar	
David Calderón	

Capítulo 2	48
El estado de la educación en las entidades federativas a través del Índice de Desempeño Educativo Incluyente (IDeI) 2011	
Antonio de Haro	

Capítulo 3	142
El Programa de Carrera Magisterial	
Iván Barrera	

Epílogo	172
David Calderón	



**“En torno
a las metas
hay un lugar
para todos.”**



Presentación

Las metas de la sociedad en educación

Con *Metas* hacemos un llamado general a la responsabilidad, a responder a la altura del reto histórico delante de nosotros. Todos tenemos algo que corregir, todos tenemos algo que aportar. Pero para que nuestros esfuerzos no queden dispersos e inconexos, necesitamos marcar metas, puntos de llegada que nos marquen el paso y la ruta.

Hoy, como señalan las evidencias presentadas en este estudio, nuestros niños y jóvenes están al margen en la carrera del mundo. Sin maestros con la adecuada formación y reconocimiento, sin un manejo limpio y eficiente del gasto educativo, sin la suficiente autonomía para cada escuela y los padres participando de verdad en ellas, nuestro paso es desigual y lento. No logramos despegar porque traemos a costas un enorme fardo de malas reglas y malas decisiones, y no hemos ni arrancado cuando otros ya llevan un ritmo consistente y veloz.

En México hay talento a montones, y podemos llegar a la meta junto con nuestros compañeros de las naciones desarrolladas. No somos distintos a ellos en capacidad e inventiva; con la creación de oportunidades y el desarrollo de capacidades que nos merecemos, nada nos impide ir al paso. Lo que se logre en las aulas es el mejor predictor de lo que se logrará en la sociedad en veinte años. El lugar de nuestros hijos en la escuela es el lugar de México en el mundo.

Si las metas las ponen los ciudadanos, el papel de los políticos es concretarlas. La política debe ponerse al servicio de la educación y no al revés. Demasiado daño le ha hecho la negociación electoral, periodo tras periodo, al desarrollo educativo. Merece nuestra repulsa que se secuestre la posibilidad del cambio en las escuelas con fines de ventaja partidista. Eso lastima la dignidad de los maestros, la esperanza de los padres, el derecho de los niños, pues no se les sirve, sino que se les usa y se les desprecia.

El avance no puede juzgarse ni corregirse si no sabemos a dónde vamos. Por eso, esta obra se propone socializar la situación real de la educación en México, darnos elementos de valoración gracias al comparativo internacional, y finalmente impulsar un movimiento a favor de las metas que puede proponer la sociedad civil. Vamos a que todos alcancen el bachillerato completo y que lo hagan con la calidad que se requiere para ser ciudadanos activos del mundo.

En torno a las metas, hay un lugar para todos. Con urgencia perseverante podemos seguirlas, trazar los avances intermedios, hacer una planeación de largo plazo. Si nos ponemos de acuerdo en los “qués”, nos comprometeremos juntos en los “cómos”. Hay costos, pero ninguno se compara con el que pagaremos si dejamos pasar la oportunidad histórica de sumarnos a la carrera del mundo. Con las metas a la vista, es hora de correr.

Claudio X. González Guajardo
Presidente de Mexicanos Primero

**“Poner a los
mexicanos
primero no
quiere decir
poner a los
mexicanos
aislados.”**



Introducción

Metas. Estado de la Educación en México 2011 es la continuación de los argumentos establecidos en *Contra la Pared y Brechas*, en esta ocasión buscando **establecer un comparativo relevante con el desempeño educativo de diferentes países, a través de ciertos indicadores clave y de la perspectiva de las buenas prácticas que se han implementado en el mundo, de manera que se logre una reflexión sobre el sistema educativo nacional con un contexto ampliado.**

El enfoque que hemos mantenido desde el nacimiento de Mexicanos Primero, el faro de la crítica y la propuesta que hacemos, es el ejercicio del derecho de cada una, de cada uno, a ser sí mismo a través de la activación de sus potencialidades, del ejercicio del aprendizaje a lo largo de la vida: el derecho, en suma, a una educación de calidad.

Pero ese derecho no se puede ejercer sin el apoyo solidario de una comunidad de referencia, ni tampoco puede cada titular restarse al esfuerzo corresponsable para que todos los demás lo ejerzan también en plenitud. El derecho es de cada persona, pero cobra sentido y contexto en el marco de la familia, la comunidad de residencia, la comunidad política. **Poner a los mexicanos primero, más allá de los intereses particulares, no quiere decir poner a los mexicanos aislados.**

Uno de los típicos expedientes del sometimiento es mantener a las naciones aisladas del contexto mundial, para que sus horizontes limitados favorezcan el *status quo*, para que las prebendas injustas se acepten como naturales y las expectativas se ajusten a las limitaciones presentes, casi como una fatalidad: “así somos, y así nos quedamos”.

Una manera más sutil, pero que puede ser igualmente efectiva como sujeción, es alejar de la consideración pública los logros de otras sociedades, el éxito de soluciones alternativas, el replanteamiento de desgastadas certezas. Como agudamente estableció uno de los grandes teóricos del desarrollo humano, Amartya Sen, parte del bienestar está ligado a la posición relativa, pues tenemos todos la vocación de pertenecer a una comunidad total, a la familia del ser humano.

Si, en resumidas cuentas, la educación tiene como finalidad la participación plena en la propia sociedad —tal como reconocen los instrumentos internacionales del derecho a la educación—, sería contradictorio que esa participación se viera acotada a las fronteras visibles de un país. **Si la educación que se ofrece a nuestros hijos no les permite participar en la sociedad contemporánea, global, entonces su derecho no está todavía suficientemente asegurado.** La identidad no se pierde, sino que se destaca, cuando tomamos nuestro lugar en el mundo, como individuos y como naciones. Pero es muy distinto si nuestro lugar es periférico, dependiente y precario, o si hay un empoderamiento que hace efectiva nuestra igualdad formal.

Este trabajo busca aportar elementos a una discusión más franca sobre nuestro sistema educativo. **En el primer capítulo se revisan en perspectiva comparada algunos factores cruciales que urge corregir en nuestro sistema:** trayectorias incompletas, aprendizaje insuficiente; la condición todavía derivada y no central de la comunidad escolar, la baja participación efectiva de los padres y los ciudadanos en general, el uso poco eficiente de los recursos. Asimismo, muestra a grandes rasgos el lugar que México está perdiendo en el mundo al no realizar las reformas necesarias en materia educativa con la velocidad e intensidad requeridas, **para concluir con la propuesta de cinco metas nacionales que juzgamos imprescindibles y algunos de sus indicadores asociados.**

El segundo capítulo presenta la estimación 2011 del Índice de Desempeño Educativo Incluyente, que compara las treinta y dos entidades del país en su logro relativo al servicio de los niños y jóvenes en edad de cursar la educación básica. Este año se hizo una doble revisión técnica: primero, confirmar que en nuestro modelo estamos considerando adecuadamente el peso del contexto socioeconómico, de manera que se establezca una comparación justa —por así decirlo, que los estados de la República efectivamente corran en una pista igualmente plana para todos— y, segundo, precisar aún más la confiabilidad de los datos de ENLACE que se usan para aproximarse al logro de aprendizaje. Este año las entrevistas a los funcionarios de cada entidad ganaron profundidad, y su respuesta nos anima a seguir propiciando ese diálogo más concreto con cada gobierno estatal, orientado a identificar buenas prácticas que atiendan tanto a la garantía general del mandato constitucional como a la necesaria autonomía y ajuste de contexto que logra la autoridad local responsable de la provisión del servicio educativo.

Para cerrar el reporte de este año, **el tercer capítulo desarrolla una evaluación de política pública sobre la Carrera Magisterial.** Se describen sus orígenes, la transición de enfoque que ha experimentado en el tiempo, las debilidades identificadas, los logros para perfilar un inicial sistema de mérito general para los maestros de México. En especial, se analizan las grandes expectativas en positivo que pueden identificarse en el Acuerdo de Reforma a los Lineamientos, tanto como los potenciales riesgos de implementación incompleta o condicionada. El texto refiere los necesarios candados al uso de recursos y las imprescindibles ventanas de transparencia y rendición de cuentas que los ciudadanos debemos exigir.

Es cierto que la educación en México va mejorando. Con tropiezos y algunos asaltos de un pasado terco, ligados a la ventaja política y a la deshonestidad, estamos entrando a una etapa de cambios estructurales que pueden rendir gran fruto en los años próximos. Ello refuerza aún más la necesidad de identificar cada avance, apoyarlo, resguardarlo, someterlo a un atento escrutinio. Pero también se impone una reflexión sobre el ritmo de la transición y la identificación de metas.

Avanzamos, pero no a la velocidad necesaria. Avanzamos, pero no con la contundencia deseable. Avanzamos, pero no todos están en la carrera. Avanzamos, pero no podemos desarrollar un paso fluido debido a la pesada carga de las reglas distorsionadas y los esfuerzos dispersos. Avanzamos, pero nos es imprescindible identificar metas exigentes y compartidas.

Si los cambios son insuficientes o lentos, tenderán a la irrelevancia. Lo que nos estamos jugando es que nuestras niñas y nuestros jóvenes queden alienados de su tiempo y de su mundo, el tiempo en el que debieran vivir, el mundo que les toca habitar. Ya no podemos verlos como

objeto de protección, sino como sujeto de derechos. Si seguimos pasivos, nuestros hijos no serán compañeros y contemporáneos de la generación joven de otros países.

Datos y cifras nos muestran un diferencial negativo en aprovechamiento educativo con respecto a naciones desarrolladas; tal vez más impactante es reconocer cómo también hay países que, partiendo de una condición más limitada que la de México en cuanto a tradición educativa, volumen de servicios o incluso inversión económica efectiva, nos están rebasando en visión, corresponsabilidad y urgencia. Empezando, por así decirlo, de más atrás, están cobrando una velocidad y consistencia en su ruta al ejercicio pleno del derecho a aprender, que nos cuestiona fuertemente en nuestra complacencia y complicidad.

Al mismo tiempo, el comparativo nos abre esperanzas al reconocer que sí es posible remontar obstáculos, lograr acuerdos realmente educativos, abonarle a un futuro diferente y ya no más de lo mismo. Sobre todo, **ponernos en el espejo del mundo nos hace reconocer rasgos valiosos —a veces ya vigorosos, a veces embrionarios— que están presentes en los actores y procesos de la educación mexicana.** Estamos como estamos porque aún no acabamos de decidimos a ser como queremos. Algunos sí, y ya comenzaron. No podemos dejarlos solos; **tenemos que ser millones de mexicanos involucrados para alcanzar las metas.**





Capítulo 1

El mundo no nos va a esperar

David Calderón

“Esta serie de metas cruciales, emplazadas para ser discutidas y apropiadas por un grupo extenso de ciudadanos son fáciles de comprender y comunicar, pero permiten construir un sistema riguroso de seguimiento en el tiempo.”

El mundo no nos va a esperar

I. Recapitulación: las brechas delante de nosotros

En *Brechas*, el reporte sobre el Estado de la Educación en México correspondiente a 2010, expusimos desde diversos ángulos cómo el sistema educativo mexicano es gravemente inequitativo. **Entendemos la calidad educativa como el ejercicio cabal, para todas y todos, de un derecho fundamental.** La equidad es un rasgo consustancial a la calidad educativa, rasgo que no deja fuera el reconocimiento al mérito personal, sino que lo presupone y lo coloca en su justa dimensión. Hay lugar para la excelencia cuando se la identifica con el logro sobresaliente, pero a condición de que el piso de partida sea en verdad “logro”, el que se espera para todos como mínimo y que satisface la exigencia de saber para ser y para convivir. De otro modo, hasta la mediocridad es privilegio.

En el reporte del año pasado insistimos en que no debe entenderse la equidad como homogenización, y nos pronunciamos claramente con una consigna: **la diversidad es hermosa, la desigualdad es detestable.** Cada niña, cada niño merece ser reconocido en su individualidad irrepetible, con sus pautas y estilos propios de aprendizaje, y al mismo tiempo todos nosotros, especialmente por la vía de la educación pública a cargo del Estado, **tenemos que hacernos corresponsables para que se alcancen resultados equivalentes, el máximo despliegue posible de capacidades y libertades para cada una y cada uno.**

Nuestro sistema escolar —y el contexto cultural que así lo permite y tolera— se caracteriza por desigualdades mayúsculas, en una estratificación con escasos o nulos puntos intermedios. Además de presentar una falla generalizada, que pone a nuestros niños y jóvenes contra la pared, en las reglas y en los resultados actuales de la educación mexicana hay auténticas brechas que separan a la nueva generación en grupos distantes entre sí. Reprochamos que haya escuelas pobres para pobres, que las condiciones de discapacidad, origen étnico o dispersión de población se conviertan en pesadas cadenas que se busca esconder o sólo sobrellevar con las apenas migajas de apoyos compensatorios. **La desigual distribución de la calidad educativa en el país ahonda las injusticias, los rezagos y la postración.**

Destacamos, en el trabajo anterior de la serie, cuatro tipos de brechas. La **primera** es la brecha que escinde a una reducida minoría de niños y jóvenes que alcanzan trayectorias completas y exitosas, por un lado, y enormes mayorías sin ellas, por el otro. Una **segunda** brecha se produce entre los diversos estratos educativos, separando

a las escuelas privadas de las públicas, a las urbanas de las rurales, a diversas modalidades entre sí —por ejemplo, las condiciones en que se produce el hecho educativo en las secundarias técnicas, comparadas con las condiciones en las telesecundarias—, y el especialmente indignante abismo que aísla a los jóvenes indígenas del resto de los mexicanos. La **tercera** brecha que describimos es la que se observa entre el esfuerzo masivo que la nación como conjunto hace en términos de inversión, de personal asignado para la decisión, de mecanismos y reglas de gestión —en breve— de los insumos, por un lado, y los magros resultados que se obtienen, por el otro.

La **cuarta** brecha, la que se abre entre México y el mundo, la dejamos entonces apenas anotada. ¿Por qué decimos que estamos apartados, o —más claro aún— que nos estamos quedando atrás? Porque **en parámetros objetivos de cantidad, calidad y equidad, nuestros resultados no corresponden a los de un país de desarrollo medio.** Podemos ver que nuestro sistema es excluyente porque expulsa a buena parte de cada generación, y de baja calidad porque no se logran los aprendizajes necesarios en la mayoría de los jóvenes que permanecen escolarizados a los quince años. **Estas generaciones heridas, de trayectorias incompletas y no exitosas, resultan limitadas por al menos tres condiciones antecedentes: el maestro despreciado, el presupuesto ineficiente y opaco, la escuela marginada.** Hay ejemplos —en diversas partes del planeta y en momentos de desarrollo diferenciado— de sistemas educativos donde los maestros son formados y reconocidos como profesionales, el gasto educativo es igual o menor al mexicano en términos proporcionales, pero ejercido con mayor provecho y limpieza, y en los cuales la escuela ha sido puesta al centro del sistema.

Estas brechas con el mundo son las que vamos a abordar.

II. Vamos poco a la escuela

No aseguramos un avance regular

Cada niño tiene derecho a incorporarse en forma oportuna, avanzar sin restricciones y concluir adecuadamente su paso por la escuela. La educación formal es la estrategia más explícita, más constante y de mayor accesibilidad para desarrollar el potencial de cada nueva generación. Así lo ha reconocido el Estado mexicano cuando en el Capítulo I de la Constitución Política, ahora con gran precisión llamado “De los derechos humanos y sus garantías”, se establece la universalidad del derecho y la obligatoriedad de la escolaridad básica.

Los tratados internacionales que han sido signados por México, y que de acuerdo a la propia Constitución comparten con ella la misma jerarquía de Ley Fundamental, refrendan el postulado de que cada niño tiene derecho a una trayectoria completa en el marco de la educación básica; desde el artículo 26 de la Declaración Universal, pasando por la Observación 13.6 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, hasta llegar al artículo 28 de la Convención de los Derechos del Niño y la correspondiente Observación 1 del anexo IX, el mensaje es el mismo: **todo niño tiene derecho a educación básica completa y adecuada** (Calderón y Prida, 2010: 6-7). Aquí, el mundo con el que queremos compararnos es sencillamente el concierto de las naciones: son pocos, y con gobiernos deleznales, los países que no han asumido este marco elemental.

Se sigue lógicamente que toda valoración global de un sistema educativo pasa por analizar en qué medida ese explícito compromiso se cumple. Es claro que situaciones de salud, de dinámica familiar y un rezago en la promoción se producen en todo arreglo escolar; algunos niños y jóvenes tendrán un retraso con respecto a sus coetáneos, retraso que sin embargo deberá atenderse y resolverse para que no se convierta en abandono y exclusión. Esas situaciones debieran ser claramente marginales, minoritarias, de manera que las grandes mayorías concluyan sus ciclos al ritmo previsto.

Sin embargo, en los reportes y en el diseño institucional oficial de nuestro sistema educativo nacional se pierde de vista a los titulares del derecho, es decir, a los niños, niñas y jóvenes mismos. Los informes

gubernamentales presentan estadísticas centradas en “cobertura”, agregando el conjunto de inscritos pero sin el rigor que corresponde para identificar si se está logrando el avance natural e ininterrumpido en cada uno. En el Quinto Informe de Gobierno, correspondiente a este año, hay por lo menos el reconocimiento —en una nota al pie— de que las cifras no son propiamente la situación de los niños reales, sino que se construyen cruzando las estimaciones de población en la edad correspondiente y los registros de matrícula, con lo que se producen anomalías como coberturas mayores al cien por ciento.

A pesar de la nota precautoria, al lado de la mención de cobertura en primaria de 100%, en secundaria de 95.9% y en bachillerato con 66.7% —datos, como hemos dicho, contruidos en una generalización que mezcla edades— se deslizan afirmaciones maximalistas como “La ampliación de la cobertura de la educación primaria y la estabilización del crecimiento poblacional han permitido a México alcanzar la enseñanza primaria universal” o “La atención permitió que la cobertura del grupo de edad de 16 a 18 años alcanzara un 66.7%, con lo cual dos de cada tres jóvenes tienen lugar en este nivel de enseñanza [educación media superior]” (Presidencia de la República, 2010: 462). **En el relato oficial se favorece una infundada tranquilidad de que todos van a la primaria y dos de cada tres jóvenes están en bachillerato.**

En cambio, cuando seguimos a las personas para trazar su avance regular, la panorámica es una gran sangría. Veamos, según los más precisos y recientes datos disponibles, el trayecto que tienen nuestros niños en el

Figura 1.1 Generaciones heridas: Porcentaje de la población por grado escolar y edad simple



sistema educativo mexicano, desde los dos ángulos que ya hemos desarrollado en los reportes anteriores. En el primero, tenemos una panorámica como si tomáramos una foto instantánea del sistema educativo, identificando qué porcentaje de cada generación demográfica está cursando el grado que le corresponde; según los datos del ciclo escolar que apenas terminó, la imagen sería la que se muestra en la figura 1.1.

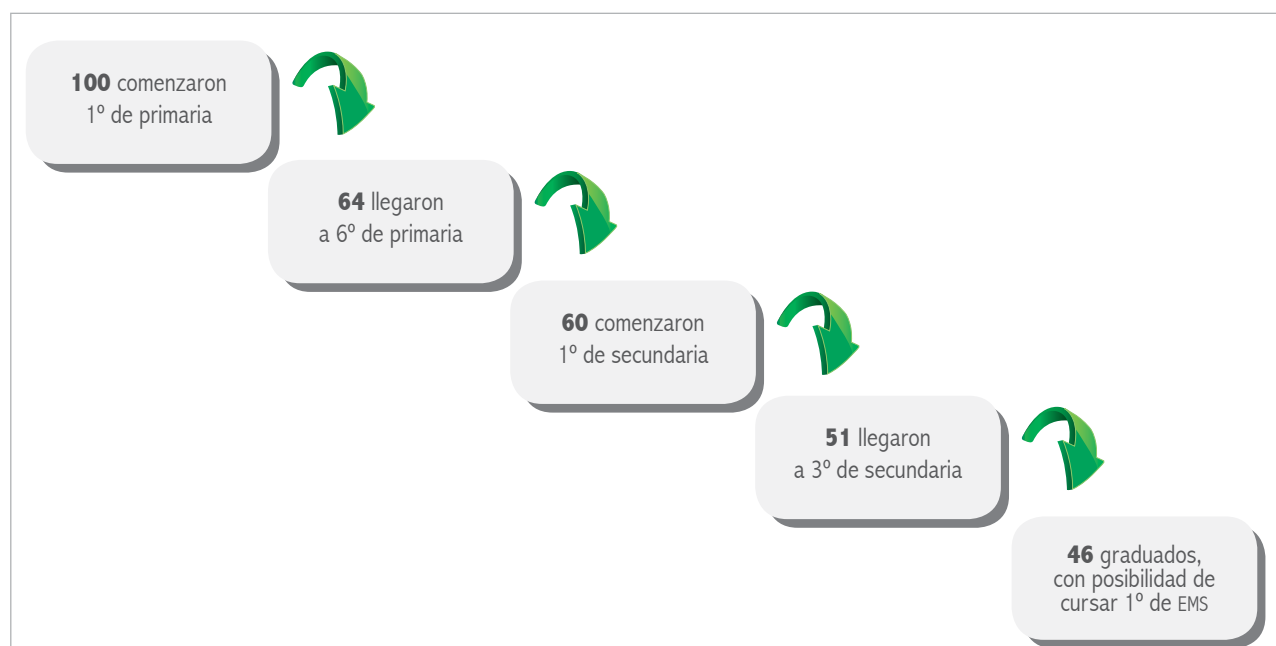
En el segundo ángulo, más dramático si cabe, podemos hacer el seguimiento dinámico de una misma generación escolar, en este caso, partiendo de todo el grupo que comenzó la primaria en el ciclo 1999/2000 y descubriendo cuántos de ellos pudieron llegar al bachillerato para el ciclo 2009/2010. Si tomáramos un video, y en el salón de México hubiera 100 niños el primer día de la primaria, con el paso del tiempo podríamos ver cómo se va despoblando (véase figura 1.2).

Como puede verificarse, sólo la inscripción a primaria es casi universal, pero la frecuencia en que se producen la repetición y el abandono son alarmantes. En

cualquiera de las dos perspectivas, **para el segundo grado de secundaria más de un cuarto de los adolescentes mexicanos están fuera de su desarrollo educativo adecuado**; en cualquiera de las dos perspectivas, **no es ni la mitad siquiera de cada generación la que comienza el bachillerato**, de manera que cabe cuestionar cuál es ese “lugar” para dos de cada tres jóvenes a que alude el Informe Presidencial.

La diferencia entre una concepción burocrática y una concepción garantista de los derechos humanos estriba en circunscribirse a fijar una normativa, en el primer caso, o bien asegurarse de que se hace justicia en la vida de los seres humanos concretos, en el segundo. Por eso, el Grupo de Alto Nivel de la iniciativa *Educación para Todos* hace la exhortación a los gobiernos para comprometerse a publicar cifras menos “infladas”, distinguiendo en su comunicación entre el genérico “*enrollment*” —el dato de cobertura, entendida como máxima inscripción— y el preciso “*attendance*”, —el dato de la efectiva presencia de los niños en la escuela (UNESCO, 2011:16).

Figura 1.2 Generaciones heridas: Trayectorias durante once ciclos consecutivos de la cohorte 1999/2000



Fuente: Elaboración propia a partir de tabla del Instituto Nacional para Evaluación de la Educación (INEE) “Promoción, repetición y deserción en primaria y secundaria de la cohorte 1999/2000 durante 11 ciclos educativos”, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del Formato 911* (inicio y fin de los ciclos escolares 1999/2000 - 2008/2009 e inicio del ciclo escolar 2009/2010), DGPP-SEP. Cifras con redondeo.

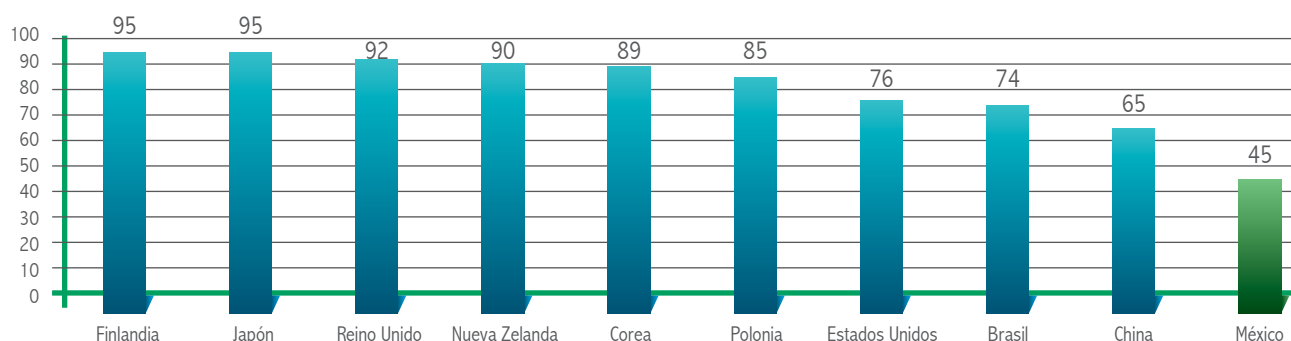
Cuando hacemos el comparativo internacional, con la pregunta: ¿cuántos se gradúan de bachillerato? pero ya sin restricción de edad, se hace más claro que nuestro sistema está muy limitado para ofrecer las suficientes posibilidades de aspirar a seguir estudiando después de los 18 años (véase figura 1.3).

Así, según los datos oficiales para educación universitaria de 2009, antes de los 30 años sólo un 18.1% de la población de jóvenes mexicanos se graduará de ese nivel, lejos del 42% de los polacos, del 41% de los

australianos, o del promedio en los países de OCDE del 31.5% (OCDE, 2011: 68).

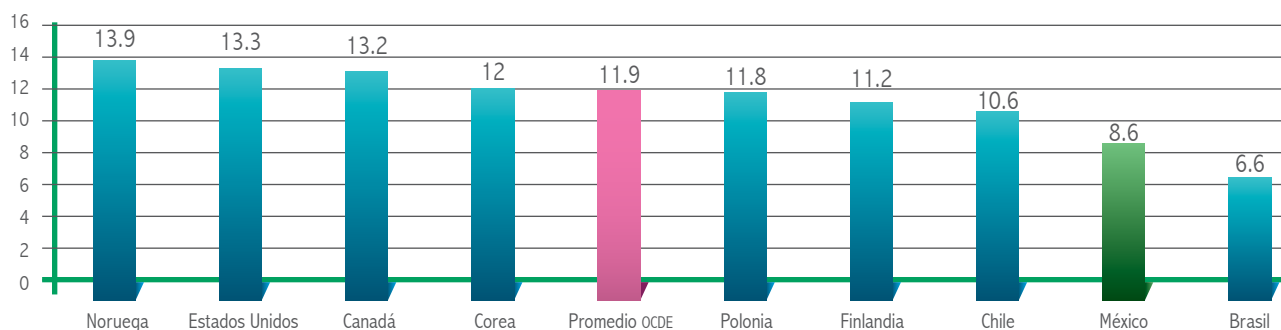
La consecuencia es clara cuando revisamos los años de escolaridad promedio; si contamos toda la población relevante al caso, **el promedio de los mexicanos todavía no alcanza el equivalente a tercero de secundaria, mientras que el promedio de los países de la OCDE es de 12 años y sigue creciendo.** Incluso países de desarrollo comparable como Chile y Polonia mantienen una población más educada en su conjunto (véase figura 1.4).

Figura 1.3 Porcentaje de graduados en bachillerato



Fuente: Elaboración propia a partir de tabla A2.1 "Upper secondary graduation rates" de OCDE 2011, en países seleccionados, datos correspondientes a 2009.

Figura 1.4 Años promedio de escolaridad



Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE Family Database 2010 Table C03.1.A: "Educational attainment expressed as average number of years of successfully completed formal education"; para México, *Censo Nacional de Población 2010*, INEGI; para Chile, Instituto Nacional de Estadística 2005; para Brasil, Estadísticas educativas, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005-2009*, IBGE 2009.

La tarea que tenemos por delante requiere de un esfuerzo serio y dedicado. Al cierre de este trabajo, el Congreso nacional aprobó ya la obligatoriedad del bachillerato, a ser alcanzada en un lapso de diez años; falta la ratificación de las legislaturas estatales, pero la aprobación definitiva está prácticamente garantizada. Es una meta que aún merecería una mayor aceleración, pues a ese paso todavía serán millones de jóvenes los que quedarán fuera de las oportunidades que brinda el desarrollo de competencias de los años 10 a 12 de escolaridad formal, como lo ha advertido Miguel Székely (Del Valle, 2011). Además de saludar la decisión, se requiere de una planeación responsable, que atienda sobre todo las situaciones de riesgo, pues como ya demostramos, hay un grave problema de abandono que se convierte en rezago desde la primaria, y que se agrava en la secundaria. **Necesitamos más años en la escuela.**

No aprovechamos el tiempo

El avance cuantitativo en grados escolares nos coloca lejos de lo que podríamos lograr. Pero además de señalar que, comparativamente, los mexicanos vamos pocos años a la escuela, vale la pena analizar cómo son esos ciclos escolares. A pesar de que el calendario oficial es de 200 días, en la experiencia de cientos de miles de niños en México esa programación queda recortada. Hay, para comenzar, factores externos que limitan la práctica del calendario pleno en zonas específicas: suspensiones debidas al cierre de instalaciones escolares por desastres naturales —es recurrente el desajuste por las inundaciones en las tierras bajas costeras, como en Tabasco, o por las heladas en las sierras del norte del país, como en Chihuahua— y situaciones de inseguridad como las que se presentan en áreas de conflicto con el crimen organizado en Guerrero, Michoacán o Durango.

En la práctica, más devastadoras resultan las **suspensiones que están ligadas a las movilizaciones magisteriales**, como en los casos de Michoacán y Guerrero, donde los paros de este año consumieron más de un mes efectivo de labores. La promesa de reposición en realidad no se cumple, y el impacto concreto es fatal: para cuando terminen la primaria, los niños de Oaxaca habrán cursado efectivamente un año menos en promedio que el resto de sus connacionales.

A nivel micro, cada grupo escolar padece de los recortes que generan **el ausentismo, el retraso y los permisos de los maestros**; en la encuesta *Disposición*

de los docentes al desarrollo profesional y actitudes hacia la reforma educativa, el 31% de los maestros a nivel primaria y el 64% a nivel secundaria reconocieron que hay ocasionales o frecuentes ausencias injustificadas de sus colegas, mientras que el 35% de los maestros de primaria y el 64% de los maestros de secundaria señalan que ocasional o frecuentemente sus colegas llegan tarde (UPN, 2011). También hay que considerar la situación de los maestros en las regiones de alta dispersión poblacional: la semana efectiva se llega a recortar en uno o hasta dos días para el traslado, además de que cualquier reunión que se pida al maestro o trámite que él procure implica una jornada que no se realizó con los alumnos.

La mala práctica de **cambio de asignaciones** de docentes para cada escuela retrasa la llegada oportuna de los maestros a sus grupos designados. La dinámica de la **jubilación** —en la mayoría de los estados de la República, se puede solicitar licencia prejubilatoria sin aviso previo y efectiva el día mismo que lo decide el maestro— y la práctica de las **comisiones** favorece un efecto dominó en el que los niños se ven privados de su maestro.

Reconstruyamos lo que pasa en el grupo escolar: comenzaron con un profesor y además del tiempo que naturalmente toma la adaptación del nuevo, frecuentemente hubo una pausa entre uno y otro, que se ve sustituida con adaptaciones insuficientes como resolución de guías, compartir el maestro de otro grupo, ser “cuidados” por administrativos o directivos, resolver guías o pedirles que “avancen” ellos mismos las actividades marcadas por los libros de texto.

Actividades no sustantivas, como la larga preparación de festejos (ensayos de tablas, bailables, escoltas), la dedicación a unos pocos para hacerlos avanzar en certámenes (desde las valiosas olimpiadas del conocimiento, pasando por canto del himno nacional hasta llegar a confusos concursos de oratoria) limitan la dinámica central de una jornada de aula colectiva aprovechada al máximo.

Para cerrar el cuadro, también hay **ausentismo y retraso por parte de los alumnos**. Además de los casos, minoritarios, de negligencia familiar y personal, hay una importante merma en la asistencia en las poblaciones vulnerables debida al fenómeno de trabajo infantil. A pesar de la drástica reducción del ausentismo que se ha logrado gracias a las becas de Oportunidades, todavía la precariedad del ingreso lleva a que no se acabe de consolidar el derecho de los

niños a la dedicación plena mientras están en edad de escolaridad básica.

La jornada misma es insuficiente. Con la perspectiva de aumentar la cobertura en términos de volumen, sin asegurar la pertinencia y el logro de aprendizaje, las escuelas en México experimentaron la creación de un “segundo piso” sólo virtual; la capacidad instalada de infraestructura se aprovechó en dos turnos, con la consiguiente reducción de la jornada. Ello propició **tres grandes debilidades del sistema vigente**: en primer lugar, y con graves consecuencias, el sistema público de educación básica se caracteriza por **jornadas muy reducidas** para los estudiantes, de apenas 4.5 horas para primaria y de 6.5 para secundaria, en promedio. La segunda debilidad es la institución de la **doble plaza para los maestros** que, aún siendo un aliciente de ingreso económico ampliado, con mucha frecuencia resulta un factor en contra de su rendimiento pleno como profesionales. Con la doble plaza se multiplica el papeleo, la posibilidad de errores administrativos e incluso el potencial de corrupción, por la negociación extralegal en que se incurre al buscar escuelas cercanas, o las nefastas prácticas de “arrendar” o “prestar” una de las plazas. La tercera debilidad es la **etiquetación negativa que se asocia al turno vespertino**, en el que se concentran los alumnos marcados como menos idóneos —bajo aprovechamiento, extraedad, dificultades de disciplina— a pesar de que las solicitudes se concentran en el turno matutino, pues es obvio que corresponde mejor a la dinámica familiar, es menos complicado en términos de seguridad y, lo que debiera prevalecer, para las personas en edad escolar es el periodo de mayor rendimiento en términos psicopedagógicos.

No sólo en la jornada prevista tenemos una gran diferencia con buena parte de los sistemas, y especialmente con los de mayor logro, que prevén jornadas de 6 a 7 horas, sino que —como también revelan los propios maestros mexicanos en la encuesta TALIS— hay una pérdida cercana a un tercio de las horas, en el que reconocen que no se dedican a las tareas sustantivas por el llenado de registros y el establecimiento de la disciplina en el aula (OCDE, 2009:104).

Combinando todas las actividades que ofrecen las escuelas y los tiempos promedio aprovechados, nuestros niños reciben, comparativamente, pocas horas de dedicación específica al desarrollo de sus capacidades, como puede verse en la siguiente tabla de estimaciones (véase cuadro 1.1):

Cuadro 1.1 Tiempo formativo típico para los alumnos

País	Ciclo lectivo anual	Horas efectivas anualizadas
México	200 días	562 horas
Corea	220 días	1 195 horas
Finlandia	188 días	1 172 horas
Estados Unidos	180 días	710 horas
Francia	180 días	875 horas

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE, (2009) *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Figure 4.9 “Distribution of time spent in the classroom during an average lesson (2007-08)” y datos de las páginas electrónicas de los ministerios de educación de los países seleccionados. Las horas efectivas se estiman incluyendo actividades extra-aula generales contra el tiempo recortado por labor administrativa y establecimiento de disciplina por parte de los maestros en el 6° año de escolaridad formal.

Las consecuencias acumuladas de todos los factores considerados son claras. En resumen, nuestros niños se encuentran muy atrás de lo que sería deseable: los mexicanos estudiamos pocos años, y año con año, día a día, se pierden horas preciosas que serían necesarias para alcanzar la solidez formativa que se requiere en el mundo que vivimos.

Con esa perspectiva, el diseño actual tiene pocos medios para evitar la espiral de ausencia, pues las familias y los propios estudiantes se empeñan menos ante la incerteza de la llegada oportuna del maestro. Se favorece un cálculo de ganancia corta, pues muchos encuentran irrelevancia en las pocas horas de escuela y prefieren sumarse anticipadamente al circuito de trabajo. Las consecuencias sociales negativas de mediano plazo, si no logramos revertir la pobre cantidad educativa que alcanzamos como país, ya las hemos descrito en los anteriores trabajos de esta serie: masas desorientadas y desorganizadas, precarias y victimizables, limitadas en su ciudadanía, su seguridad, su salud y su ingreso. Ya no podemos dejar que siga pasando.



III. No aprendemos lo suficiente

Bajos resultados, poco conocidos y analizados

El derecho a la educación tiene una extensa gama de implicaciones, pero claramente se concreta en el derecho a aprender. El éxito de una escolarización que al inicio alcanza a casi la totalidad de cada nueva cohorte demográfica, como vimos en el apartado anterior, se desdora cuando la trayectoria de cada grupo se va despoblando a un paso preocupante, al punto que para el inicio del bachillerato permanece en la carrera escolar sólo la mitad.

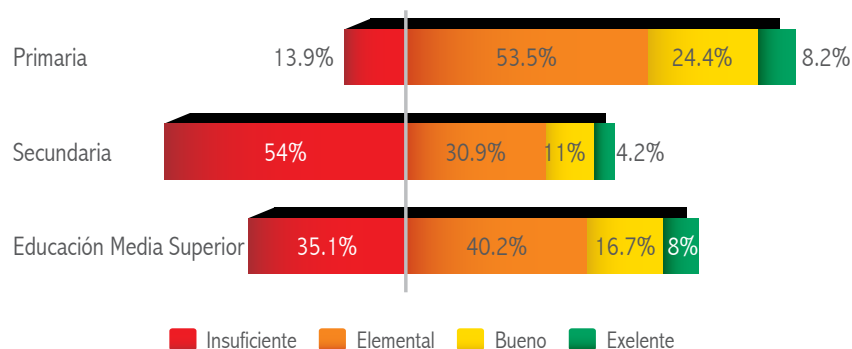
Las evaluaciones nacionales —diseñadas conforme a norma, es decir, atendiendo a los contenidos explícitos de los planes de estudio vigente— muestran que los estudiantes de primaria en nuestro país mantienen un aprovechamiento general bajo, que aún debe mejorar especialmente para evitar la exclusión que precede al abandono y el rezago. En este nivel hay mayor éxito para favorecer un logro de “elemental” hacia arriba, para la mayoría de los que permanecen en la escuela. En cambio, los resultados de secundaria representan una caída en esa dinámica general: el porcentaje de estudiantes con desempeño insuficiente se incrementa y para el tercer grado queda fijado en la mitad. El bachillerato, considerando la proporción de estudiantes que conserva hacia el final, tampoco resulta tranquilizador, pues debemos recordar que ese rendimiento se da en una población que está ya muy seleccionada (véase figura 1.5).

Ciertamente, **contar con evaluaciones nacionales es un avance del sistema educativo nacional a reconocer y a consolidar**, pues las medidas de logro

previas —como la tasa de aprobación o los promedios generales— no permitían un verdadero diagnóstico sobre parámetros regulares y verificables con independencia. Tal como en el activismo a favor del derecho a la salud se ha ido redondeando el concepto de “derecho a diagnóstico temprano” como condición antecedente de una atención digna y acertada, así en el campo del derecho a la educación se necesita arraigar plenamente el **crucial papel de la evaluación estandarizada**. Los instrumentos actualmente disponibles son todavía estrechos y susceptibles de muchas mejoras, pero la lógica que introducen en cuanto a **identificar dificultades y plantear un marco común de exigencia y responsabilidad son fortalezas que no pueden negarse y que deben blindarse ante las tentaciones de captura o las manifestaciones de rechazo acrítico**.

Comparados con otros países, si se hace un sencillo seguimiento de prensa, puede verse que en México todavía **un buen grupo de los adultos —más preocupante cuando muchos de ellos son padres de los niños en edad escolar— no está suficientemente al tanto ni de los resultados ni del valor mismo que tiene la evaluación como instrumento fundamental para la toma de decisiones educativas**. Es lamentable que las expresiones sindicales sigan oponiendo resistencia a la evaluación externa nacional en cuanto tal, como ha ocurrido con los voceros de la CNTE, o bien que pretendan minimizar o reformular los resultados alegando, sin propuesta técnica real, la prevalencia del contexto socioeconómico, como ha ocurrido con los voceros del Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE.

Figura 1.5 Resultados de ENLACE 2011 Matemáticas, por niveles de logro en el último año de cada nivel



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del Examen Nacional de Logro Académico en los Centros Escolares 2011, DGEPP-SEP.

Según lo expuesto hasta ahora, concebimos la educación formal como un espacio de ecualización social que depende de la calidad de lo que se aprende. **El derecho a la educación no se invalida por las condiciones del entorno; antes bien, indica factores concretos a superar para que la provisión de servicios educativos no resulte una mera simulación de cumplimiento.** Se violenta el derecho de las niñas, los niños y los adolescentes todas las veces que su tránsito por el sistema escolar bajo responsabilidad del Estado reproduce —y eventualmente agrava— la limitación de sus oportunidades vitales.

La evaluación educativa, instituida como parte de ese intenso proceso de transformaciones, contribuye a un mejor conocimiento de nuestro sistema educativo y proporciona nuevos elementos que nos permiten entender con mayor claridad lo mucho que hay por hacer para mejorar el aprendizaje de los alumnos. En los años recientes **las evaluaciones internacionales han servido como parámetros que ayudan a establecer —en forma no exclusiva ni excluyente, pero sí operante y fundamentada— los criterios de una educación de calidad y con ello, los puntos que hacen exigible este derecho humano.**

El nuevo documento de Jomtien lo expresa con sencillez y contundencia: *Más y más evidencia, tomada de estudios comparativos internacionales como TIMSS y PISA, lo mismo que de evaluaciones nacionales, está revelando datos verdaderamente impactantes acerca de la magnitud en la que los niños no están aprendiendo en la escuela. Mientras que más niños están siendo incluidos en la escuela, muchos también están siendo excluidos de aprender lo que quieren y necesitan aprender.* (UNESCO, 2011: 16, subrayado nuestro).

Dos aspectos confieren a la prueba PISA un valor enorme: ofrece el comparativo internacional de competencias más consistente y útil que existe hasta el momento; además, la revelación de los resultados ofrece la ocasión para poner en evidencia las actitudes y valores de los distintos involucrados en la educación de un país.

Los resultados de México en PISA, como en todo el mundo, admiten una doble lectura: la primera, con datos sólidos, se concentra en el desempeño de los jóvenes e ilumina el diseño de soluciones técnicas; la segunda, con las declaraciones y usos de la información, desnuda las disposiciones y proyectos de los adultos. En ambos casos, la tónica es una generalidad preocupante con

todavía escasas, pero esperanzadoras, experiencias de logro y de tendencia hacia el avance.

El comparativo obvio que puede hacerse es el de los puntajes promedio nacionales. El ordenamiento o “*ranking*” tiene muchas aristas cuestionables pero, hablando de personas como de países, sigue siendo válida la máxima ya mencionada de Amartya Sen: el lugar relativo es parte del bienestar. Nos entendemos a nosotros mismos con referencia a otros y en el marco de lo múltiple, de manera que **sabernos más lejos o más cerca, con mayor o menor desempeño, juega un papel orientador en la administración del esfuerzo.**

El comparativo entre individuos es muy difícil, tanto por lo complejo que somos cada uno como por el hecho de que en ocasiones se puede generar un efecto de etiquetación, estigma y hasta exclusión. Muy distinta es la situación entre países, porque los que no quieren el comparativo son los que se descubren en la parte baja de la tabla; no son los pueblos los que se ofenden, sino los funcionarios o representantes sindicales los que se esconden. Se dicen preocupados por el honor nacional o el estado de ánimo de los actores educativos, pero en realidad lo que temen es una calificación más informada a su propio desempeño y un eventual futuro próximo en el que su prestigio, su acceso a empleos públicos o el atractivo electoral del colectivo que controlen se reduzcan.

En esa primera dimensión —con los resultados presentados a finales de 2010 y correspondientes a la prueba administrada en 2009— **México resultó en PISA, por su puntaje promedio, en el lugar 34 de 34 entre los países de la OCDE, y ya en la muestra ampliada, entre los 65 países, en el puesto 48 en lectura y 51 en matemáticas.** El ranking por sí mismo no nos dice qué se puede hacer, pero sí nos alerta sobre la urgencia de hacer algo.

Otra forma de presentar **la información, también poderosa como mensaje, pero más precisa y útil para poner manos a la obra, es señalar los resultados en términos de niveles de logro.** El conjunto de los examinados, que representan en forma estadísticamente confiable a todos los alumnos de la edad señalada —entre 15 y 16 años— de cada país, se puede distribuir según sus niveles de logro. En el caso de PISA hay previstos niveles hasta el 5 en Lectura y hasta el 6 en Matemáticas; para México hay datos válidos desagregados para cada una de las 32 entidades, con lo cual **la muestra nacional de nuestro país es precisamente**

la más populosa del mundo entero y, por ende, la que permite el análisis de datos más sólido.

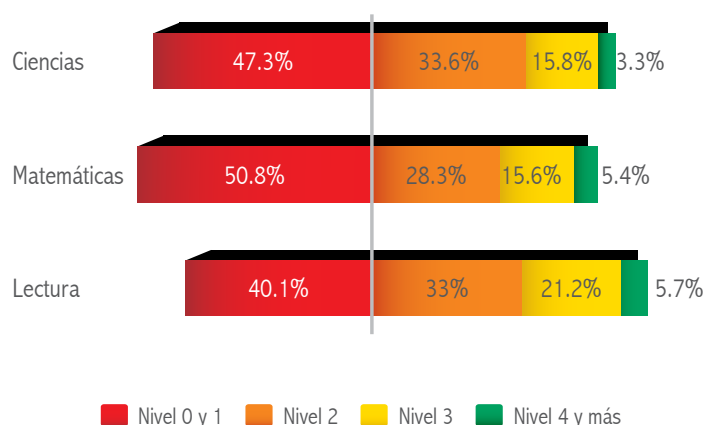
Nunca estuvo mejor dicho que en esta ocasión los datos son duros. **Cuatro de cada diez estudiantes tuvieron resultados por debajo del mínimo considerado aceptable para el mundo contemporáneo, en el dominio de Lectura; para Matemáticas, es cinco de cada diez: la mitad de los mexicanos que aplicaron el examen no logran un desempeño básico** (véase figura 1.6).

Esta imagen global se agrava si recordamos que México tiene un porcentaje menor de jóvenes que siguen en la escuela a los 15 años de edad comparado con la mayoría de los países en la muestra de PISA. No sólo Corea, Canadá o Francia, sino incluso Chile, Uruguay o Brasil logran una mayor presencia de estudiantes con respecto de México, que se cae a la mitad de la generación si nos vamos al grado normativo que debieran estar cursando todos: el décimo de escolaridad formal, es decir, el primer año de bachillerato. Un corolario interesante es el siguiente: los que debieran quejarse de ser puestos en el mismo comparativo tendrían que ser esos otros países, porque en realidad el contingente mexicano está ya preseleccionado; los que están fuera de la escuela a los 15 años no le aportarían su volumen a los niveles superiores, sino al “por debajo de nivel dos” que es el umbral de lo aceptable.

Con las reacciones a PISA se sabe quién piensa qué, y cuánta disposición hay de mejora y superación. Muchos mensajes en espacios oficiales fueron justificatorios o hasta desorientadores. Hubo quien dijo que es un examen extranjero, que no va con la mentalidad de nuestra cultura y que hay que hacer un instrumento propio. El oportunismo de la Presidente de Argentina, que sostuvo esa postura, mereció abucheos por grosero e irresponsable. En cambio, las autoridades de Brasil, China, Colombia o Estados Unidos propiciaron un severo examen de conciencia, reconocido en público y con compromisos concretos tomados por los diversos actores.

México es uno de los cuatro países, de entre los 28 participantes con datos comparables, que mostraron incrementos estadísticamente significativos en el porcentaje de alumnos con desempeño “avanzado” para matemáticas; es decir, los alumnos que se ubicaron en los niveles 5 y 6 representaron un 0.4% en 2003, mientras que en 2009 llegaron al 0.7%. Es cierto que, como las autoridades señalaron, dicho avance es el mayor de la muestra, pero también porque despega del punto de partida más reducido de todo el conjunto. **México avanzó, pero su porcentaje de alumnos con desempeño superior todavía es el más bajo entre los países de la OCDE**, y no se mencionó que en Nivel 6 no se alcanza a colocar ninguno. Veamos un comparativo del conjunto

Figura 1.6 Resultados de México en PISA 2009, por niveles de logro en cada dominio



Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2010b), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*.

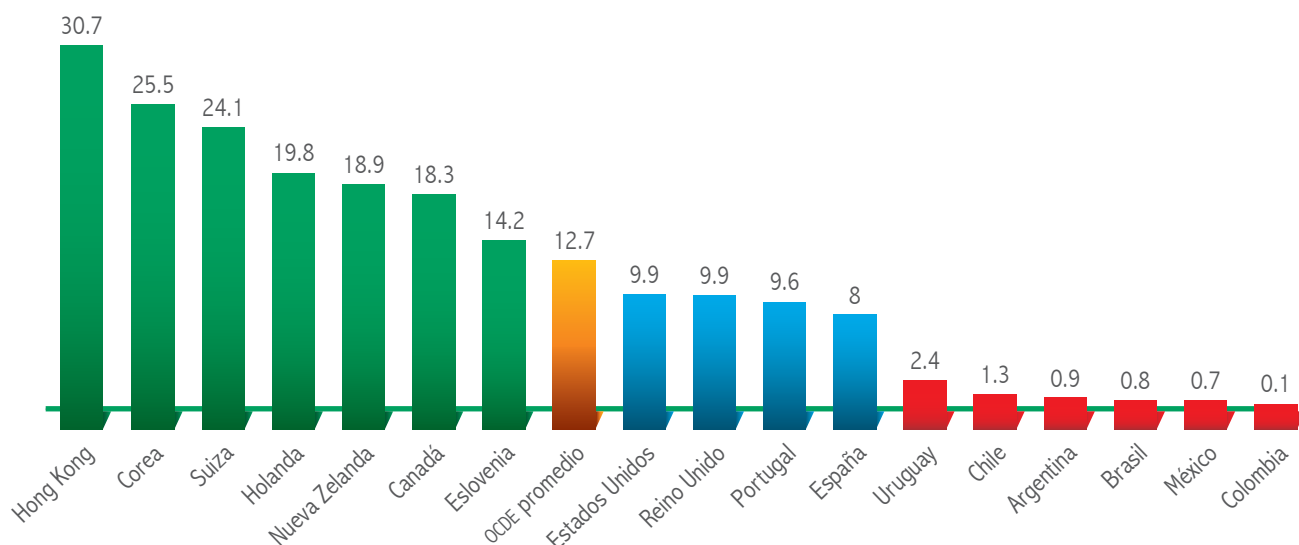
de “avanzados” mexicanos con países seleccionados en la figura 1.7.

Si estudiamos este aspecto con más detenimiento, podremos ver cómo los resultados de PISA pueden usarse con gran provecho para ajustar las políticas públicas. El grupo de nivel avanzado es muy pequeño: **de los más de dos millones de esa generación, podemos estimar que sólo alrededor de 10 mil jóvenes cuentan con las competencias del extremo superior en matemáticas.** Es un grupo que debiéramos —al menos— detectar, resguardar y acompañar explícitamente; en justicia, merecen el apoyo social para que puedan desenvolverse como profesionales de alto desempeño. Sus habilidades, si se continúan cultivando, pueden naturalmente convertirse en un elemento de tracción para el conjunto de la sociedad, pues en el mundo contemporáneo la alta habilidad matemática puede ponerse al servicio de la innovación científica en los campos de mayor valor agregado. No necesitan, en sentido estricto, de premios; necesitan de retos y de un ambiente propicio para generar desarrollo y hacerse aportantes activos a

una sociedad más justa y próspera. Y nos urge que sean muchísimos más, pues a cada uno de esos mexicanos —si conservamos el cálculo— le corresponderá convivir, competir y colaborar con 18 coreanos, 19 canadienses, 25 japoneses, 41 estadounidenses que son sus pares en desempeño.

El logro en Matemáticas en PISA 2009 es más significativo en el otro extremo de la escala, avance que sin embargo no se difundió oficialmente: entre las aplicaciones de 2003 y 2009, los estudiantes mexicanos con un desempeño por debajo del Nivel 1 se han reducido en un 16.2%, y por consiguiente hay un incremento en los niveles 2 (un crecimiento del 7.5%) y 3 (un crecimiento del 5.5%) en seis años. Este resultado va aparejado a una mayor inclusión, todavía claramente insuficiente como ya explicamos, pero aquí el punto es que atendiendo a más jóvenes en el sistema, la distribución del logro no se fue a la baja, e incluso mejoró un poco. En tres años se redujo la insuficiencia en poco más de cinco puntos porcentuales; identificar qué prácticas están haciendo posible ese avance es clave, para proponernos

Figura 1.7 Porcentaje de alumnos en nivel avanzado (5 y 6) en Matemáticas, PISA 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2010b), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do.

acelerar el paso. La gráfica de la figura 1.8 lo muestra en forma elocuente.

Corto, pero sostenido, **este resultado demuestra que se puede reducir el porcentaje total de los que puntúan por debajo del nivel 2.** La mejora tiene también dos factores antecedentes fundamentales: primero, los estudiantes evaluados en esta ocasión cuentan con un mejor contexto social y familiar; y segundo, representan una mayor proporción de alumnos en bachillerato, pues cada vez es menor la proporción de jóvenes que, a los 15 años, siguen en secundaria.

Por eso, a quien se debe celebrar en primer lugar es a los estudiantes mismos y a sus familias, ya que fueron ellos y ellas quienes hicieron los mejores esfuerzos para permanecer en la escuela. En segundo lugar, hay que felicitar no a los funcionarios actuales, sino a los maestros que sí hicieron su trabajo diez años atrás, a los planificadores dedicados de entonces, a los dirigentes sindicales que no les estorbaron y, con la debida proporción guardada, a todos los que desde la investigación educativa y el activismo de sociedad civil insistieron en la mejora de las prácticas pedagógicas, la transparencia y la rendición de cuentas.

Los resultados en PISA sirven como un sistema de monitoreo, que adecuadamente relacionado con las evaluaciones nacionales como EXCALE y ENLACE pueden ayudar a planear y afinar la ejecución de políticas públicas; si tomamos la oportunidad que nos brinda y la subimos al debate público sobre las expectativas de nuestro sistema, no estaremos a la espera pasiva de una especie de lotería para saber si obtenemos más puntaje en el promedio abstracto; podremos, en cambio,

involucrarnos para que haya avance en el nivel de desempeño de los alumnos concretos: garantizar el derecho a la educación de calidad para todos los mexicanos significa abatir los niveles por debajo de 2.

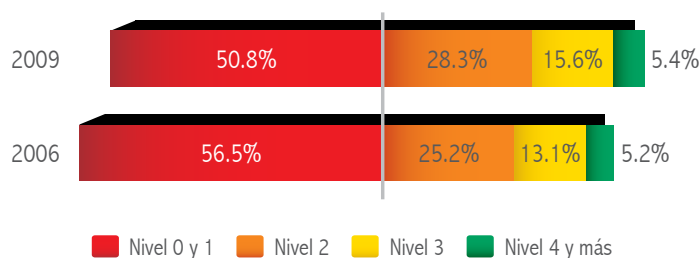
Aún falta mucho por hacer. **El contexto no es pretexto, porque hay escuelas mexicanas, pocas y meritorias, que alcanzan resultados sobresalientes con el parámetro internacional.** Lo que sería triste e indigno es suponer que eso es casualidad; más bien, es el resultado del esfuerzo, compromiso y honestidad de padres y maestros con nuestros hijos.

Procesos inadecuados

Los buenos resultados no brotan del vacío. Poner año tras año los mismos ingredientes y suponer que los resultados serán diferentes es un autoengaño. Como justamente han subrayado en México investigadores como Robert Myers, el descuido a los procesos y la falta de identificación de auténticas “buenas prácticas” arruinará la búsqueda de resultados mejores, pues de otro modo podemos caer en la tentación de buscar un incremento mecánico en los indicadores, sin asegurarnos que cambia sustantivamente la realidad que indican.

Una descripción sumaria, pero efectiva de los procesos en la educación formal de los mexicanos, es que son excesivamente rígidos, verticales, inconexos, no participativos: no se impulsa el descubrimiento y la innovación, los márgenes de creatividad responsable para directivos y maestros son muy estrechos, los niveles educativos no se conectan en la práctica, pocos toman decisiones y muchísimos implementan sin acompañamiento adecuado y empático.

Figura 1.8 Resultados de México en Matemáticas PISA, por niveles de logro, en las aplicaciones 2006 y 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2010b), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do.

Cuando la mirada se enfoca a las prácticas cotidianas, encontramos la prevalencia masiva de la lección frontal, la repetición memorística, el desarrollo de fórmulas y esquemas sin un contacto intuitivo con las cosas mismas. Nominalmente se presupone un enfoque pedagógico constructivista, o ahora por competencias, pero las secuencias didácticas siguen pareciéndose en buena medida a las de hace veinte años. Encontrando valiosas excepciones, la incorporación de tecnología ha sido fallida, la disponibilidad de bibliotecas ha sido discontinua, el libro de texto opera como principal —y casi único— recurso didáctico. La supervisión escolar no funciona, en buen número de casos, como acompañamiento pedagógico; responde más a un modelo de inspección, de control administrativo, y hasta como mecanismo de inhibición a la iniciativa y la experimentación.

Está muy extendida la visión de que el problema de las prácticas es un asunto de recursos materiales. También, subterránea las más de las veces, pero fuertemente condicionante en las actitudes de funcionarios, docentes y de los mismos padres, hay cierta **inercia cultural de identificar el entorno como la medida de las expectativas educativas**. A la mitad entre justificación y reclamo, pero no madurado para traducirse en acción creativa y disruptiva, se considera natural tener bajas expectativas si los niños y la comunidad circundante no gozan de holgura socioeconómica. En los peores casos, esta persuasión opera en clave de resignación: ¿para qué esforzarse, si estos niños están destinados a ser trabajadores manuales, fáciles víctimas de las adicciones, el pequeño crimen, el embarazo adolescente, la anarquía social, la informalidad, el control populista?

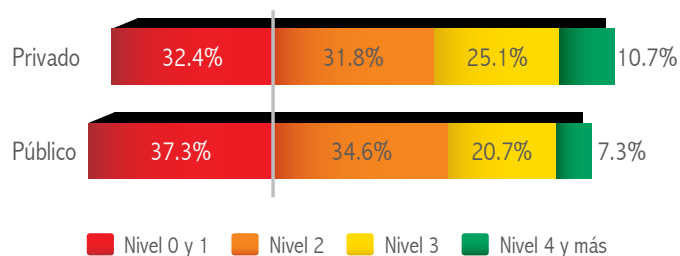
Su contraparte es la **confianza, bastante infundada, de los alcances de la escuela privada. Sin un**

compromiso serio, muchos padres suponen que el hecho de pagar colegiatura garantiza logros y oportunidades superiores. Es innegable la ventaja que pueden ofrecer mejores instalaciones, una jornada escolar más amplia o una introducción más temprana a la computación o a materiales en inglés. Pero esos insumos pueden, cuando nos comparamos con el mundo, revelarse como insuficientes e incluso como gasto irrelevante para lo que de verdad importa; sin procesos distintos, **con una misma cultura de simulación, bajo esfuerzo y poca preparación, el plus puede reducirse a un mejor contexto para un desempeño igualmente mediocre.**

Si de nuevo revisamos los resultados en PISA, encontraremos que las enormes brechas —que ya describimos en el reporte del año pasado— entre escuelas públicas y privadas casi se disipan por la cercanía de ambos tipos de sostenimiento al logro inferior. Si lo que se evalúa es un enfoque activo, de solución de problemas y de actualización de saberes, todo el privilegio acumulado —pues en su enorme mayoría, los alumnos que iniciaron su escolaridad en escuelas privadas permanecerán en ellas toda su trayectoria— no hace una diferencia distintiva de grandes números. Para ilustrar el punto, podemos revisar los resultados de 2009 comparando entre alumnos de escuelas públicas y privadas; para que el comparativo sea adecuado, tomemos sólo el grupo que, en ambos casos, a los 15 años de edad se encuentran ya en bachillerato (véase figura 1.9).

El diferencial a favor de los estudiantes de escuelas privadas no corre en proporción a las ventajas con que cuentan, desde el tiempo de aprendizaje acumulado hasta la disponibilidad de computadoras y libros en sus casas, o los superiores niveles de ingreso o escolaridad de sus

Figura 1.9 Niveles de logro en alumnos de Educación Media Superior (EMS) de México para Matemáticas, por tipo de sostenimiento, PISA 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de cuadros proporcionados por el INEE, de la base de datos nacional de aplicación de PISA 2009.

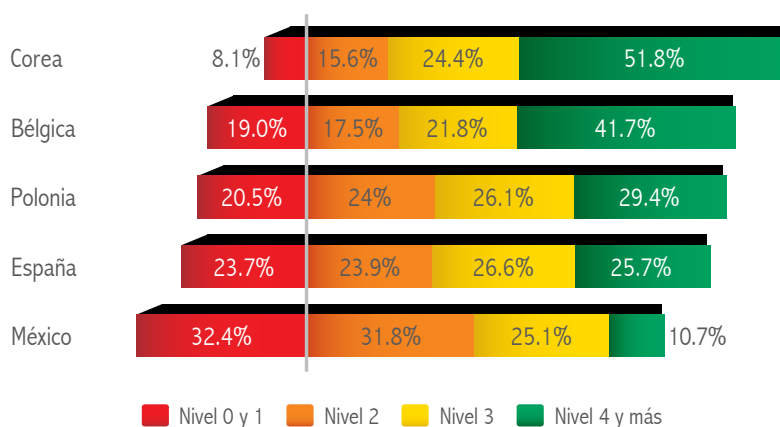
padres. Se puede visualizar también ese déficit con respecto de lo que sería esperable, si ahora comparamos a los bachilleres mexicanos de escuelas privadas con la población promedio de países que también participan en PISA; no sólo están muy lejos del desempeño de la sobresaliente Corea, sino también es notable la diferencia con España, Bélgica o Polonia, países en los que la situación promedio de las familias es equiparable a las de los jóvenes mexicanos en cuestión (véase figura 1.10).

Si factores como el equipamiento de las escuelas o una situación más cómoda de las familias, por sí mismos, no aseguran en México un desempeño claramente superior, entonces debemos poner la mirada en lo propiamente educativo. Ya hemos mencionado en mal efecto de la enseñanza tradicional, la gestión autoritaria y las bajas expectativas familiares y sociales sobre el valor de la escuela. Podemos agregar el excesivo burocratismo que se centra en grandes flujos —de alumnos, de maestros— y no capta a las personas en sus trayectorias, y menos aún identifica oportunamente las situaciones de riesgo. El sistema escolar mismo es todavía un conjunto mal conectado, con transiciones accidentadas: la educación inicial está prácticamente ausente, el preescolar es precario, la primaria es el eslabón más sólido, la secundaria es ella misma un ejemplo de grave inconexión pedagógica en la realidad, el bachillerato apenas está rehaciéndose desde una grave atomización. La evaluación, que requiere de certeza,

pertinencia, retroalimentación y consecuencias, corre por rieles paralelos: grandes evaluaciones nacionales que prácticamente no se devuelven al uso pedagógico a nivel de escuela, y la evaluación cotidiana o para la promoción, con una práctica voluntarista y acumulativa en el peor sentido de la palabra. No hay disponibles bancos de buenas prácticas, y la formación continua tiende a la grandilocuencia y el enciclopedismo y no al desarrollo de la microestrategia efectiva.

No aprendemos lo suficiente. **Pero hay esperanza; además del buen sentido y resiliencia de miles de maestros que siguen su intuición pedagógica o se dejan tutorear informalmente por buenos y experimentados compañeros, el ciclo de reformas recientes puede favorecer una ventana casi única de oportunidad para cambiar los procesos.** El enorme éxito de las comunidades de aprendizaje en telesecundaria, las estrategias compensatorias planteadas en clave pedagógica y no asistencialista (como las 8 mil escuelas que apoya la Estrategia Integral de Mejora del Logro Educativo), el enfoque de competencias y la articulación que enuncia el Acuerdo 592 para toda la Educación Básica, las buenas experiencias de educación a distancia que se prueban como alternativas al bachillerato típico... Hay excelentes ideas, programas piloto que prometen; tal vez, justamente, lo que hace falta en todas estas reformas es un planteamiento claro de metas generales.

Figura 1.10 Comparación del desempeño de alumnos de EMS de sostenimiento privado de México con los resultados nacionales de países seleccionados, PISA 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2010b), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Los datos para México corresponden a estudiantes de EMS en escuelas privadas, los de otros países son el promedio nacional para todos los alumnos.



IV. Humillados y ofendidos: tratamos a los maestros como masa.

Un corazón lastimado: la condición de los maestros mexicanos.

Reconocer el derecho a la educación es concretar el compromiso con el derecho a aprender que tiene cada ser humano, especialmente los que están en el proceso de maduración. El derecho a la educación es el derecho a aprender, y otra cosa es retórica, pretexto y coartada.

Prosiguiendo con las condiciones reales del ejercicio del derecho, podemos decir que hay entonces un derecho a contar con un buen maestro. Más exactamente, **el derecho a la educación implica la garantía de contar con un maestro idóneo**. El proceso de aprendizaje está tan centralmente entrelazado de la relación humana para la conducción, guía, ejemplo y ejercitación que no es posible —ni deseable— abstraer el papel del maestro. La computadora o el libro de texto, si tienen un papel relevante en la educación, es porque sirven de puente precisamente para contactar a un maestro (el que diseñó el *software* o escribió los textos), pero incluso así la investigación educativa muestra que dichos recursos se aprovechan al máximo con un maestro gestionando el acompañamiento presencial.

Hay un consenso muy sólido a nivel internacional en cuanto a que **la calidad de un sistema educativo nunca excede la calidad de sus maestros**. Es decir, aún cuando es importante contar con mejor infraestructura e invertir en materiales pedagógicos, la cuidadosa formación y el desempeño cotidiano de los maestros son el factor central de todo avance educativo. Haciendo una revisión de los sistemas escolares más exitosos del mundo contemporáneo, el primer reporte de McKinsey encontró una pauta sólida y recurrente: **los países que van a la cabeza en el mundo, considerando las trayectorias completas y exitosas de sus alumnos, son los que han conseguido desarrollar un magisterio eficaz, bien remunerado, con formación permanente y alto reconocimiento social** (Barber y Mourshed, 2007).

La misma conclusión resulta de los análisis de la OCDE a partir de la secuencia de resultados en PISA; cuando el gobierno mexicano encargó a esa organización que desarrollara un conjunto de propuestas para la transformación de nuestro sistema educativo, ocho de las quince recomendaciones que hizo el panel de expertos —que incluyó a administradores, reformistas y académicos de Alemania, Argentina, Canadá, Chile, España, Noruega, Reino Unido y Estados Unidos, conducidos por expertos mexicanos de gran experiencia y

arraigo— se refirieron a la transformación de la profesión docente (OCDE, 2010a).

Expresado en compacto, debe considerarse “**al maestro como el corazón de la calidad**. Esta visión está conduciendo a un acercamiento mucho más comprehensivo y sistemático para preparar a los nuevos maestros —y desarrollar a los actuales— que se requieren para alcanzar la Educación para Todos. Esto comienza por una más cuidadosa selección de los candidatos a la docencia, sigue por una mejor calidad en la formación inicial de los maestros, asignación de los buenos maestros a donde más se les necesita, procesos serios de inducción y períodos de prueba y desarrollo profesional continuo. Pero el éxito de este proceso depende de asegurar que el magisterio sea de nuevo visto como profesión de “primera opción” más que de “último chance”, y ello requiere tanto de elevar el estatus de la profesión (por ejemplo a través de estándares más altos de cualificación y certificación) como de los salarios y otros beneficios para los docentes” (UNESCO, 2011: 13).

Si ahora revisamos la situación de los maestros mexicanos a la luz de dichos criterios, nos encontramos con prácticas inerciales y reglas vigentes que respetan muy poco sus propias trayectorias meritorias: traemos el corazón lastimado. Para empezar, hasta hace dos años ni siquiera se había comenzado a desarrollar un registro nacional de maestros; el sistema los trataba —aún lo hace— como una masa informe, con controles administrativos que sólo anotaban flujos de volumen. El increíble descuido de periodos anteriores impide conocer hoy todavía con precisión cuántos maestros hay en México; ya no se diga su trayectoria formativa, su condición laboral específica o su desempeño en el aula.

Con la gran presión de la sociedad civil demandando un Padrón Nacional de Maestros único, y el consiguiente mandato del Poder Legislativo, se está en camino de identificar la situación de cada maestro. Las dificultades para contar con cifras confiables, tan numerosas que no las podemos detallar aquí, aportan evidencia contundente de que **la asignación, el pago y las ofertas de formación para los maestros no los consideran en su individualidad como profesionales, sino que fueron diseñadas para pactar gobernabilidad y apoyo político, no para servir a la educación del pueblo**.

El arreglo institucional vigente los hace operarios de programas centrales, con sobrecarga administrativa y una enorme dispersión de demandas. Se revisa formalmente su avance programático, pero no tienen

mucha retroalimentación en cuanto a los ritmos y estilos de aprendizaje de su grupo. Llenan cientos de papeles administrativos, encuestas y formatos que poco se revisan y menos se utilizan para estrategias de mejora dialogada. Deben atender —y en ello los directores no tienen mucho más margen que los docentes frente a grupo— a las expectativas de los padres, supervisores, jefes de enseñanza, equipos estatales, representantes sindicales, con poca posibilidad de que su punto de vista sea escuchado y tomado en cuenta. Se espera de ellos que realicen trabajos de integración educativa, conciencia ecológica, control nutricional, seguridad del entorno, todo con unos cuantos manuales y breves charlas. Se pretende que no reprueben a nadie, pero sin garantía de recibir apoyo psicopedagógico o de trabajo social para los alumnos con alguna dificultad o riesgo. Se favorece que desarrollen el potencial de sus alumnos destacados, pero para lograr premios en certámenes de todo tipo, algunos ridículos en su irrelevancia, incluso dejando de lado la atención al conjunto de su grupo.

Todavía hoy **el maestro está sujeto a un modelo excesivamente prescriptivo que le tiene desconfianza**. La tradición de medio siglo del libro de texto gratuito tuvo un efecto colateral indeseado, pero muy poderoso: la consigna para los maestros fue convertirse en expositores y comentaristas de un texto que otros escribieron, inhibiendo su autoridad personal, su capacidad de innovación y de buscar fuentes y actividades paralelas. La apuración de muchos es “acabar el libro”, distribuir por equipos la exposición, realizar todas y cada una de las actividades sugeridas, no atrasarse; el libro o el programa tienen el lugar del rey, y tanto alumnos como maestros deben plegarse a sus dictados.

A los maestros se les pide mejores resultados en las pruebas estandarizadas, pero a inicio del ciclo escolar prácticamente ninguno recibe el diagnóstico personalizado de sus alumnos, lo que permitiría trazar una estrategia grupal, prever recursos y apoyos y distribuir su atención. No hay —salvo meritorias y escasas excepciones, como el Distrito Federal— marcos de convivencia explícitos para



el centro escolar, de manera que las reglas de disciplina se dejan al azar o a la visión subjetiva, que gravita entre los extremos del autoritarismo y la laxitud. Los materiales básicos son escasos —gis, papel, recortables, colores, mapas, esquemas, fotocopias— y frecuentemente a cargo económico del propio maestro o de la cooperación de los padres; el uso de la tecnología es ambiguo: las aulas de cómputo son motivo de disputa intraescolar, los maestros no han recibido una auténtica formación para manejarla con solvencia y verdadero sentido educativo y el apoyo técnico que reciben rara vez es oportuno.

El espacio oficial y gremial los trata como un número más: es notorio, por ejemplo, cómo en los distintos procesos del programa de estímulos Carrera Magisterial o en los trámites de escalafón —sistemas ambos bajo un control bilateral entre la autoridad educativa y el sindicato— cada maestro debe reunir una y otra vez todas las evidencias, a pesar de haberlas entregado en la etapa anterior, y debe enfrentarse a un trato burocrático displicente y degradante.

Es obvio que hay maestros que no tienen la mejor disposición y no entregan lo mejor en su labor, pero claramente se trata de una minoría. La autoridad educativa y la cúpula sindical acuerdan beneficios salariales de gran monto (volveremos a ello cuando hablemos de sueldos y prestaciones a los docentes) para el conjunto masivo del magisterio, pero cada maestra y maestro experimenta el maltrato institucional cotidiano. Dedican tiempo y energía considerables —lo que los aleja de su dedicación propiamente educativa— para identificar y cazar oportunidades concretas de mejora salarial, inscripción en cursos, obtención de documentación o aplicación a promociones. Se les agasaja con festejos efímeros, rifas populistas y entretenimiento barato, pero **no se trata con aprecio y consideración sus quejas, propuestas e inquietudes**. En general, el sistema premia la resistencia, en términos de años de servicio, no el logro educativo, las estrategias de educación incluyente o la innovación pedagógica.

Como en la novela de Dostoievski *Humillados y Ofendidos*, además de humillados en la práctica, son ofendidos en el discurso, a través de un mecanismo cultural muy efectivo. Se les tiene fuertemente restringidos en su libre iniciativa educativa y laboral con mecanismos de control asfixiantes y amenazas de quedar al margen de beneficios, pero cuando públicamente se critica el arreglo que impide que su trabajo educativo tenga más fruto, se les usa de pretexto y parapeto, diciendo: “no ofendan a los maestros”.

Es irónico: son los propios funcionarios y los líderes sindicales —la mayoría de los cuales, en uno y otro caso, no pasan tiempo en las aulas reales sino para arreglados recorridos en eventos— los que así adjudican las falencias del sistema a los maestros; los que **primero los someten, después los culpan y finalmente se autonombren defensores de su honor herido**.

Es cínico: cuando se produce un reproche —de parte de la academia, la sociedad civil o los reporteros de la fuente educativa— al sistema educativo, algunos funcionarios y casi todos los líderes sindicales construyen esa crítica —que va dirigida a ellos en primera instancia, o mejor aún, a la negligencia y cortedad de sus predecesores— como una ofensa a los maestros en general, azuzándolos para que los educadores se alejen de los datos duros y las fuentes alternativas para juzgar el sistema, más allá de las charlas programadas del Curso Básico o los folletos que se reparten en los consejos técnicos o las reuniones seccionales.

No habiendo una representación alternativa para tratar temas educativos, pues **en México no hay Colegios de Profesores por nivel o por área de especialidad que sirvan de espacio de discusión propiamente académica**, una parte de los líderes sindicales recurre una y otra vez a la doble estrategia del airado: en público dicen que no permitirán que se tache a los maestros y que han recibido un mandato de las bases —a las que, por cierto, no consultan en temas de política educativa, sino sólo informan *post facto* lo que ya lograron o debieron aceptar— mientras que intentan amedrentar en corto a los funcionarios o ciudadanos que promueven mayor transparencia y rendición de cuentas, diciendo que es una posibilidad inmediata y a su mano poner en peligro la estabilidad del país “sacando a los maestros a la calle” —como si se tratara de ganado— o que pueden castigar electoralmente a sus oponentes, prometiendo bloquearlos en el Congreso, en los gobiernos estatales, o bien que recabarán la presión de otros grupos poderosos y cerrarán los espacios para los que conciben como sus adversarios.

El establecimiento de una política propiamente educativa de carrera docente es complicado, pues los estándares sobre los que se puede promover el reconocimiento y la evaluación de desempeño de los maestros funcionan mejor cuando se logran consensarlos con las representaciones sindicales (Vaillant, 2011), pero en nuestro país ocurre con frecuencia que el poder de veto del Sindicato excede con mucho su capacidad de acuerdo y de propuesta.

Para recuperar a nuestros maestros

Los maestros en México, en términos generales, tienen un salario proporcionado al de sus pares en otros países; no sólo el 82% de ellos se identifica como perteneciente a la clase media (UPN, 2011), sino que efectivamente sus sueldos oficiales rebasan el PIB per cápita nacional; para secundaria, el ingreso oficial de un maestro mexicano con 15 años de servicio —sin el agregado de sobresueldo ninguno, del tipo Carrera Magisterial— rebasa esa medida en un 76%, una proporción apenas por debajo de sus colegas de Corea y una de las más altas en los países de la OCDE (véase figura 1.11).

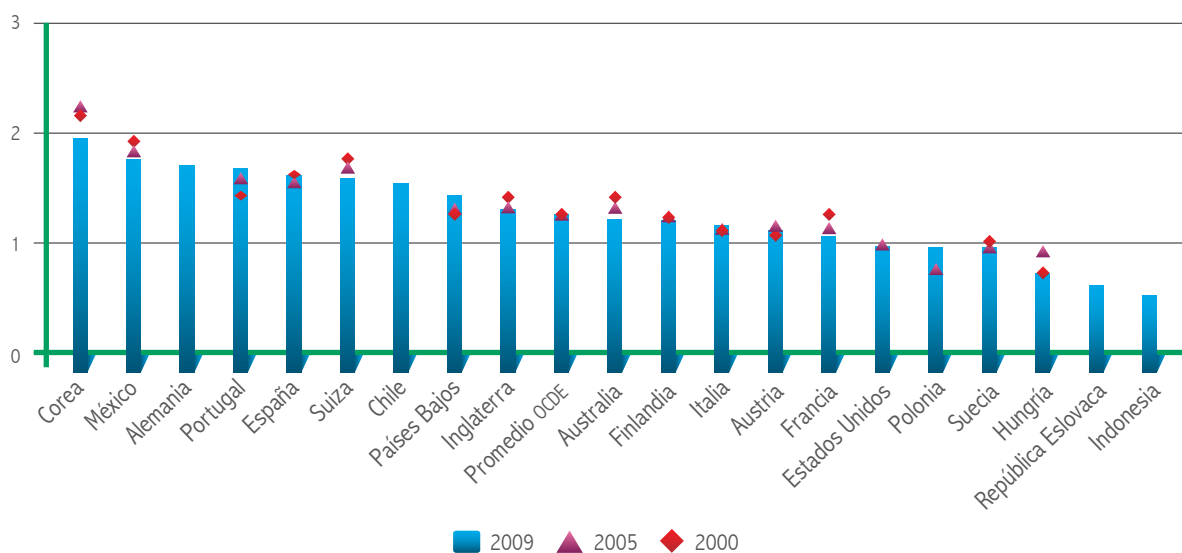
Sin duda, puede y debe mejorarse el salario docente, pero por sí mismo no es un inhibidor para sumarse a la profesión, como sí pasa en otras naciones; las prestaciones de que gozan los maestros del sistema público exceden notablemente las de la normativa común a los demás trabajadores del país: aumentos anuales superiores a la media, amplios periodos de vacaciones, la posibilidad de dos contratos de tiempo completo, aguinaldos que llegan a tres meses, exenciones de impuestos generales, condiciones muy favorables de jubilación.

En los sistemas efectivos en diversas partes del mundo, lo primero suele ser una transformación radical de las

escuelas en las que se forman los maestros, con requerimientos altísimos para ser admitidos en ellas, luego el establecimiento de un órgano imparcial y riguroso para evaluación; tras una socialización extensa de estándares, sigue un sistema de concurso para las plazas, el compromiso de una certificación universal, un ajuste a las oportunidades de formación continua y perfeccionamiento docente y, por último, un sistema de estímulos a los profesores (Barber y Mourshed, 2007). En México se comenzó al revés, con un sistema de estímulos en forma de sobresueldo —el Programa de Carrera Magisterial— vigente desde hace dos décadas, sin ninguna de las condiciones antecedentes que serían deseables y recomendadas; el Capítulo 3 aborda en detalle sus limitaciones históricas y las posibilidades que se abren con su reforma.

Como efecto colateral a la certeza laboral extrema que prevaleció por muchas décadas —todo egresado de Normal pública tenía garantizado empleo de base sólo por haber terminado— y a la práctica de herencia de plazas, **la preparación inicial no ha sido exigente y cuidada, y buena parte de las escuelas formadoras de maestros aún son instituciones de educación superior con bajo desempeño notorio.** La perspectiva de la UNESCO que antes citamos, acerca de la importancia de la

Figura 1.11 Proporción de los salarios oficiales anuales de maestros de secundarias públicas después de 15 años de experiencia comparados con el Producto Interno Bruto per cápita, años 2000, 2005 y 2009



Fuente: OCDE, cuadro D3.3 de *Education at a Glance* 2011.

selección y formación inicial, todavía tiene en México un largo trecho para hacerse una realidad general. Apenas en 2008 se estableció un Concurso Nacional para otorgar las plazas docentes federalizadas, y está todavía en gabinete la propuesta de una reforma a las Normales.

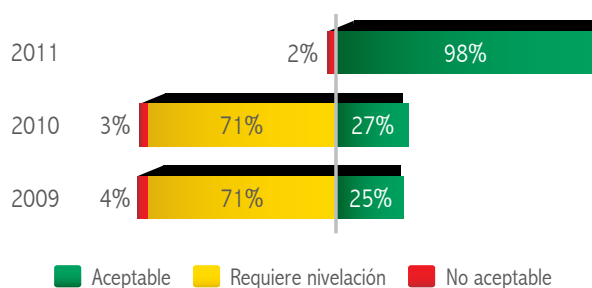
En la encuesta de actitudes sobre la reforma educativa encargada por la Universidad Pedagógica Nacional, considerando a los maestros con 10 años o menos de servicio, es muy revelador saber que todavía casi tres cuartas partes de ellos ingresaron contractualmente al servicio antes de recibirse o no después de un año posterior a terminar sus estudios; situación muy distinta a otras profesiones. En esa misma encuesta, el 20% de ellos reconoce haber obtenido su plaza principal por mecanismo directo al salir de la Normal, el 14% a través de solicitud a la Secretaría de Educación, el 9% por intermediación de una autoridad o directivo, y apenas un 16% por medio de concurso; la cuestión del mérito y la idoneidad queda en suspenso para el 1% que dice haber pagado por su plaza, el 5% que la heredó o el 20% que la obtuvo por medio del Sindicato. (UPN, 2011).

Todavía no contamos con un sistema explícito de atracción como “primera opción” para que a las Normales se inscriban alumnos de alto desempeño.

El mismo Concurso Nacional, que es un paso en la dirección correcta, sufre con la falta de verdadera universalidad (se concursan sólo plazas federales, y claramente no todas), con su mecanismo parco y opaco de diseño del instrumento y con el cuestionamiento sobre la independencia real del órgano regulador.

Para descubrir lo precarias que pueden resultar las reformas parciales a la profesión docente, revisemos sólo el sistema de calificación del Concurso Nacional. Para segmentar los resultados de los sustentantes, se definieron tres rangos de desempeño: “aceptable” (es decir, incluido en la lista para recibir la plaza a concurso), “requiere nivelación” (sustentante de menor desempeño en el examen, que en el caso de liberarse más plazas de las previstas al momento del concurso, pueden ocuparlas condicionadamente, con el compromiso de acudir a un curso de nivelación) y “no aceptable”. El punto de corte para este último grupo es sumamente bajo: el 30% de los aciertos. Pero, en la aplicación de este año, el Órgano *ad-hoc* establecido para sancionar el concurso, conformado a designación paritaria de SEP y SNTE, sencillamente decidió eliminar el rango intermedio. **Culturalmente, el tímido principio de mérito perdió referencia rigurosa,** como puede verse en la gráfica de la figura 1.12.

Figura 1.12 Resultados en los exámenes de los Concursos Nacionales para el otorgamiento de plazas docentes 2009, 2010 y 2011



Año	Sustentantes	Aceptable	Nivelación	No aceptable
2011	137,254	134,144	-	3,110
2010	145,983	39,143	103,093	3,747
2009	123,838	31,086	87,741	5,029

Fuente: Elaboración propia, con base en SEP, *Estadísticas del Concurso Nacional para otorgamiento de plazas docentes*, en www.concursosnacionalalianza.org

Aquí se ve la vigencia del mecanismo “humillados y ofendidos”. Los miembros del órgano evaluador justificaron la decisión arguyendo que se eliminó el rango intermedio porque se podía confundir —como hacían académicos, activistas de sociedad civil y medios de comunicación— con reprobación, lo que era una ofensa a los maestros. Dicha afirmación tiene poco fundamento,



dado que durante tres ciclos continuos decenas de miles de docentes acudieron al concurso habiendo aceptado las bases; no hubo ningún movimiento visible en ellos que permitiera suponer que les ofendía la clasificación de resultados del concurso.

Para evitar que se les pueda llamar reprobados, se pierde la señalización de refuerzo académico como responsabilidad de la autoridad y del maestro mismo; el docente, y por ende sus alumnos actuales o potenciales, perdieron una oportunidad de fortalecimiento, más necesaria si se considera que alrededor de la mitad de los sustentantes ya son maestros en servicio y atienden regularmente a grupos. **Cabe preguntarse quién los reprueba en realidad, quiénes son los que en el fondo no los quieren considerar profesionales,** sino que prefieren verlos como figuras hipersensibles e inmaduras que deben permanecer bajo su manto protector.

El examen y otros requisitos son todavía un mecanismo muy pobre para algo tan delicado como una definitividad. Una plaza docente en el sistema educativo nacional es todavía un nombramiento vitalicio y prácticamente irrevocable para que una persona se encargue del aprendizaje de cuarenta o más generaciones de alumnos, en grupos que van de veinticinco hasta casi sesenta alumnos por ciclo: son dos mil o más familias que pueden avanzar o estancarse en su desarrollo humano. Desde la sociedad civil y la academia hemos insistido en que **el examen del Concurso Nacional debiera ampliarse y complementarse con un portafolio de evidencias, la observación de aula y un periodo condicional con una tutoría clara antes de conceder la plaza.** Sin una institución imparcial y técnicamente solvente, como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación u otra de capacidad y rigor semejantes, el Concurso se acerca peligrosamente al sorteo.

La variedad de factores que suman a la complicada vida de nuestros maestros excede con mucho el espacio disponible; basta pensar en la ausencia de mentorías y la disfuncionalidad típica del sistema de apoyo, él mismo sostenido por maestros —los asesores técnico-pedagógicos y los especialistas de las Unidades de Servicio para la Educación Regular— en condiciones increíblemente frágiles. Deben lidiar con desajustes administrativos que les privan de sus sueldos por meses enteros, y padecer la falta de redes de aprendizaje horizontales y mecanismos para buscar buenas prácticas. **La formación continua está concentrada en los insumos, no en los resultados;** hay un avance reciente hacia una mayor relevancia y confiabilidad, pero sigue ligada más

a un atractivo de avance económico, que a una consideración de necesidades de la comunidad escolar. La alta especialización ha creado un mercado de oferta de las universidades, que contagian su prestigio pero que se encuentran —ellas y sus catedráticos— lejos de la realidad de la escuela. Hay poca interacción con los padres, y no se establece con ellos acuerdos claros para reforzarse mutuamente en las respectivas esferas de autoridad, o para tener una estrategia compartida entre hogar y escuela.

No podemos esperar que los docentes del país hagan su tarea, animando el aprendizaje de nuestros hijos o apoyándolos en la maduración de su papel de ciudadanos, cuando los maestros mismos no son evaluados sistemáticamente y con el máximo rigor, y cuando no se resguarda su condición de agentes libres y responsables. ¿Cómo educar a un pueblo a pensar, si aceptamos que sus mentores sean ellos mismos repetidores acríticos o que no se sometan a un escrutinio académico? ¿Cómo educar a un pueblo a participar en democracia, si sus educadores tienen poco margen para que sus derechos individuales puedan ser exigidos por ellos mismos?

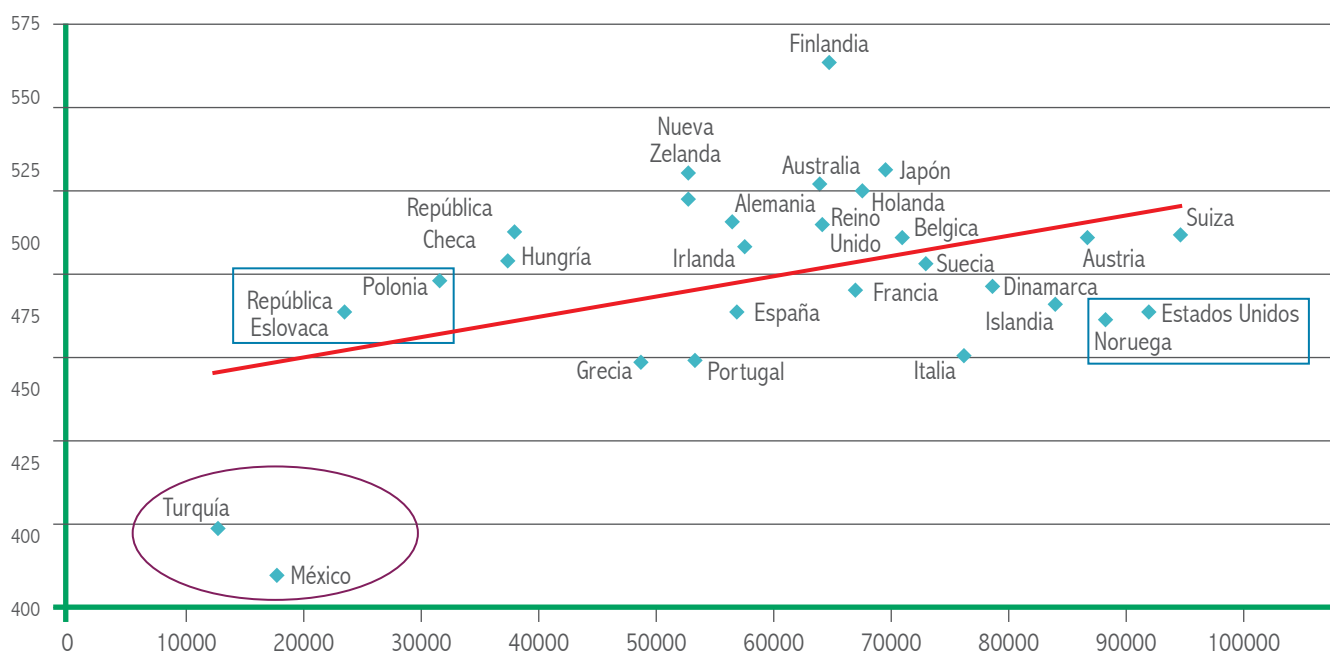
V. Gastamos mucho sin provecho

No es sólo la cantidad de recursos, sino la calidad del gasto

Los análisis internacionales demuestran que **el factor económico no tiene una correlación unívoca con el desempeño**. Es cierto que la riqueza de las familias influye en el desempeño educativo de sus hijos, pero los buenos sistemas de educación pública ejemplifican que eso no es un condicionamiento fatal. Basta considerar que los alumnos de la provincia de Shanghai, en China, vienen de un contexto con un PIB per cápita muy por debajo del promedio de OCDE y resultaron el conjunto de más alto desempeño en la última aplicación de PISA.

Tampoco es evidente que un gasto mayor del sistema redunde como tal en mejores resultados; la República Eslovaca y Polonia tienen un desempeño en PISA superior al de Noruega y Estados Unidos, gastando bastante menos por alumno. De igual manera, Nueva Zelanda, uno de los países con desempeño más alto, gasta por debajo del promedio. Aunque su gasto en términos absolutos es bajo, México invierte más por alumno que Turquía, con menor logro (véase figura 1.13).

Figura 1.13 Puntaje de países seleccionados en ciencias, PISA 2009, comparado con gasto por alumno



Fuente: Elaboración de Andreas Schleicher a partir de OCDE (2010b), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*. El gasto por alumno es el acumulado de 15 años, expresado en USD convertidos usando Paridad de Poder de Compra (PPP, por sus siglas en inglés).

Desde que se definió el Plan de Once Años, hace ya más de cincuenta, en nuestro país la inversión gubernamental no ha bajado del 20% del total, y ha llegado a tener picos de hasta un 29%. Consistentemente como país hemos invertido en este factor de desarrollo, e incluso está consignado normativamente, en la Ley General de Educación, que el presupuesto anual en montos corrientes no puede decrecer. **México sigue siendo el país de la OCDE con mayor gasto en educación como porcentaje de su gasto público**, con más de siete puntos porcentuales por encima del promedio de los países que forman parte de ese organismo (véase figura 1.14).

Pero esa inversión monumental tiene grandes problemas de eficiencia; marcar **aumentos presupuestales sin reorganizar y evaluar los procesos puede llevarnos, como expusimos en el reporte del año pasado, incluso a aumentar las brechas en lugar de cerrarlas**. Nuestro sistema adolece de una distribución de recursos muy desigual, pues hay un gasto desproporcionado a sueldos y salarios. Arrastramos un excesivo grupo de personal administrativo central y en buena parte de los estados. No hay un presupuesto organizado de operación en las unidades básicas, que son las escuelas y las supervisiones; se hace un uso discrecional de los ahorros; los donativos a las mismas OSCs no tienen un criterio suficiente de justificación ni evaluación posterior.

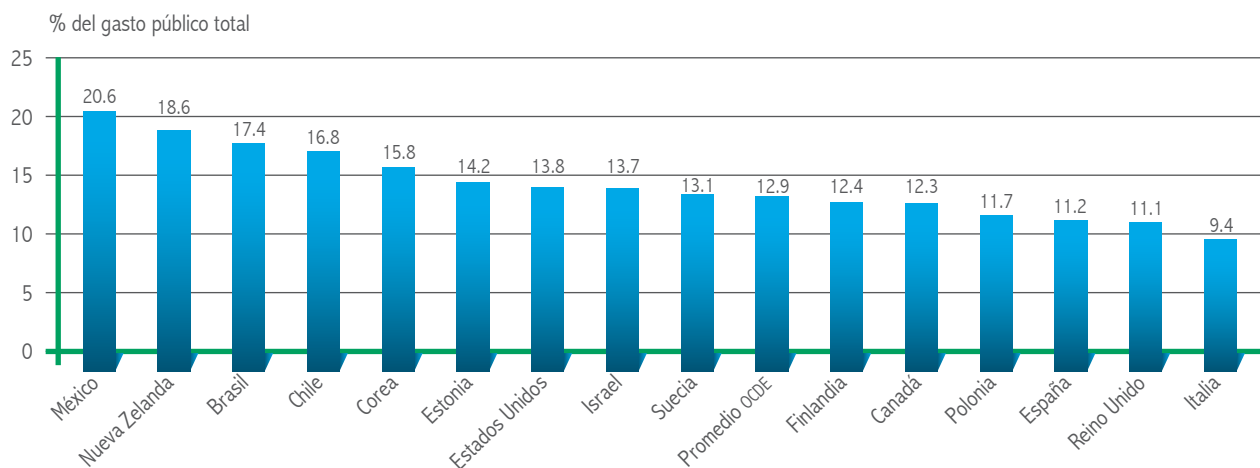
No se examina el financiamiento a la luz de los resultados obtenidos, y en general las evaluaciones de los programas que hace el Consejo Nacional de Evaluación

de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) o las revisiones de cuenta pública que elabora la Auditoría Superior de la Federación no son elementos que ajusten la planeación de los nuevos ciclos. Los multimillonarios contratos para infraestructura o introducción de tecnología en el aula han sido sospechosos, erráticos y de bajo retorno educativo. La inversión estatal es insuficiente y enfrenta graves problemas debido a la baja capacidad de recaudar. La inversión federal está determinada por reglas rígidas y con áreas de opacidad muy grandes.

Como ha demostrado Carlos Mancera (Mancera, 2010), la fórmula con la que se transfiere el Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB) desde la Federación a los estados, concentrada sobre todo en el pago a maestros, es regresiva, favoreciendo a los estados más ricos y con mayor matrícula, en una proporción que ahonda las brechas en el tiempo. No sólo no se favorece, como era la idea original, que aumente constantemente la proporción de financiamiento estatal, sino que no toma en cuenta la compensación necesaria para llevar los servicios educativos a las poblaciones más dispersas y marginadas.

La etiquetación no es adecuada, aparecen y desaparecen rubros enteros; como muestra la práctica cotidiana del Programa de Escuelas de Calidad, el desajuste entre Federación y estados tiene como damnificado principal a las escuelas mismas, pues **el flujo de recursos tiene atrasos crónicos que obligan a tomar decisiones y a hacer pagos en forma precipitada y con efecto disminuido**.

Figura 1.14 Inversión en educación, como porcentaje del gasto público total 2008, en países seleccionados



Fuente: Elaboración propia, con base en la Tabla B4.1. Total public expenditure on education (1995, 2000, 2008) de *Education at a Glance 2011*.

Para arreglar el tiradero

Tal vez como ninguno, el caso del FAEB refleja la urgente necesidad de plantearse metas de gasto eficiente y transparente. Un primer problema es la doble negociación salarial, pues además del pliego petitorio que hace el SNTE como representación con la titularidad del contrato colectivo de trabajo de todos los maestros de México, sigue después un ciclo más o menos errático de discusión entre las secciones locales y los gobiernos estatales. Ello no sólo favorece un gasto ampliado, sino que especialmente introduce la incerteza y la diferenciación entre maestros que realizan la misma labor y obtienen una retribución diferente por el azar de lo que resultó en ese año en su entidad.

A resultas de la propuesta de las organizaciones de la sociedad civil para publicar y analizar la nómina de los maestros pagados con recursos federales, dentro del contexto más amplio de la iniciativa “¿Dónde está mi maestro?”, se ha ido mapeando el campo minado que resulta del pago a los docentes. Con el apoyo del Poder Legislativo, se han puesto condiciones más precisas para ese ejercicio, que sin embargo no logran ser en sentido estricto candados que eviten la desviación.

Para captar la magnitud del problema, pensemos en que **la Auditoría Superior de la Federación (ASF), en la revisión de la cuenta pública presentada este año y correspondiente al ejercicio presupuestal de 2009, estableció recuperaciones por casi 20 mil millones de pesos** —es decir, hace el requerimiento a los entes de hacienda y finanzas de los estados para que devuelvan los recursos injustificadamente ejercidos fuera del objeto y reglas propias del FAEB— y produjo recomendaciones severas y puntuales que sólo en muy pequeña parte han sido atendidas (ASF, 2011).

Esas irregularidades y desvíos van desde usar el fondo para hacer donativos, pagar viajes y premios para rifas; usar montos desproporcionados según el tabulador de personal; fragmentar los recursos y pagar a varias personas lo correspondiente a una plaza docente; contratos de honorarios sin justificación ni control, y un largo etcétera. Pero las situaciones que más indignan, por el maltrato que representan para los verdaderos maestros, son los casos de pagos a centros de trabajo inexistentes —llamados coloquialmente “centros bolsa” o “aeropuertos”— para pagar a comisionados sin trabajo educativo, y multitud de situaciones como acumulación de plazas para una misma persona, licencias de titulares que son cubiertas por interinatos, e incompatibilidad geográfica en las asignaciones.

Aquí se ve la **importancia de contar con un Padrón completo, tanto federal como estatal, con datos de**

identidad, preparación, asignación y resultados de los maestros. La intención original de exigirlo fue contar con un mapeo de necesidades de formación continua, pero las implicaciones para el manejo adecuado del presupuesto saltaron a la vista ante la ausencia de datos confiables.

Las tareas son muchas: se debe desarrollar el Presupuesto de Egresos de la Federación con mayores requisitos y restricciones de fondos a los estados con manejo irresponsable. Establecer reglas de coordinación fiscal para condicionar el flujo de las transferencias y que queden sujetas a comprobación, para no tener que esperar a que la ASF lo recupere varios años después. **Penalizar la falta de confiabilidad e irregularidades, sobre todo fincando responsabilidades a los funcionarios que así lo permiten. Acabar con la doble negociación salarial para el magisterio, que gasta energías y favorece el desorden y la opacidad.** Revisar los organigramas y las evaluaciones de desempeño de los programas para reducir la excesiva burocracia.

Un buen ejercicio de gasto educativo pasa por aumentar la inversión en becas y programas compensatorios exitosos, en la capacitación magisterial de calidad —especialmente en la propia comunidad escolar—, en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) con un modelo educativo integral que no se reduzca a los insumos materiales. Es, por supuesto, necesario invertir en forma suficiente para desarrollar autonomía y certeza en las evaluaciones y en la vigilancia del gasto mismo; es increíble ver cómo las instituciones clave de la transparencia, el INEE, el IFAI y la ASF constantemente peligran en la oportunidad de sus estudios por el magro presupuesto que reciben. **Que los instrumentos para evitar la corrupción, el despilfarro o la irrelevancia estén ellos mismos subfinanciados es una de las contradicciones más chocantes de nuestro sistema.**

Nuestro país no puede distraerse con medidas de poca trascendencia, como las desfasadas y desinformadas discusiones sobre los “*vouchers*” o las escuelas subsidiadas; introducir sistemas inspirados en la práctica privada, en medio de un monumental desajuste sistémico de la escuela pública, no tiene cabida; aun si el criterio fuese sólo económico, no sólo el potencial de atención con esos esquemas es nimio, sino que no habrá generación de riqueza en años venideros si no resolvemos el gran conjunto de la educación pública. Finalmente, se trata de reconocer que sin contraloría social, difícilmente habrá un cambio sustantivo. **Si los mexicanos no entendemos que el gasto por alumno rara vez es gasto en el alumno, que nos incumbe porque es nuestro dinero y son nuestros niños, el abuso y la ineficiencia permanecerán.**

VI. La escuela no es el centro y no participamos

En la orilla del sistema

La comunidad escolar es el referente primero y central del aprendizaje formal. Sin embargo, **el diseño institucional hace que, en la práctica, la escuela sea el último y más precario eslabón de la cadena en el sistema educativo mexicano.** Como expusimos en *Brechas*, el sistema público de educación básica se diseñó desde una lógica radial: el centro fue —y en buena medida sigue siendo— un poderoso Ministerio federal, que desde arriba irradiaba planes, programas, libros, recursos, maestros. La red se tejió con los subcentros en las capitales estatales, y la consistencia y el logro del servicio educativo todavía hoy tiene trazas de guardar una proporción directa con la distancia física de las capitales de los estados: mientras más cerca se está de ella, se encuentran mejores instalaciones, maestros mejor formados y más experimentados, apoyos más constantes y efectivos, en una presencia decreciente que acaba por dejar a los últimos con versiones disminuidas, precarias y hasta simuladas del mandato general para ofrecer servicios educativos: escuelas pobres para pobres.

Además de esa irradiación territorial, **hay una segunda capa de desigualdad: la de la negociación específica.** La concentración de recursos y decisiones llevó, década tras década, a hacer de esos elementos —que son un bien público con igual titularidad para cada mexicano— moneda de cambio para alianzas, ofreciendo dichos recursos con abundancia a los socios políticos, y restringiéndolos como castigo a los oponentes, o al menos desdeñando las necesidades y solicitudes de quienes no tuvieran mucho que ofrecer en un trato.

Así, mientras que en otras partes del mundo la expansión del sistema se hizo con estándares establecidos para el global de la población y respetando el ajuste contextual a la implementación, como ocurrió en Canadá, Corea o Finlandia, en México prevaleció un esquema simple de crecimiento constante, prácticamente sin evaluación de resultados y con las ocasionales incursiones de peticionarios —gobernadores, legisladores, el Sindicato— que lograban participaciones del presupuesto o promesas de establecimiento de escuelas en la medida de su músculo político.

El esfuerzo más destacado para reorganizar el sistema a favor de la escuela fue el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza, también conocido como “Plan de Once Años”, en el que el Secretario

Torres Bodet y una comisión multisectorial diseñaron una expansión centrada en las necesidades de la población, para un arco de tiempo de 1960 a 1971. Fue un parteaguas histórico, porque fue la primera vez que se plantearon metas nacionales a partir de necesidades diagnosticadas con rigor, con el costeo y la planeación correspondientes (Martínez Rizo, 1998).

En esa ocasión se trató de identificar las trayectorias posibles de los alumnos, se desarrollaron y costearon aulas tipo, se reorganizó la formación de los maestros, se involucró a Hacienda. Algunas medidas partieron de hipótesis ingenuas, en otros casos lo deficiente fue la implementación; los compadrazgos políticos y la negociación con el Sindicato les restaron eficacia y coherencia a algunas medidas. Lo que no puede escatimarse al ejercicio de este Plan es que buscó constantemente hacer de la escuela el referente fundamental de todos los procesos. Hoy admiramos la impecable independencia de las escuelas finlandesas o la trepidante actividad de las escuelas de Shanghai, pero ya una vez los mexicanos estuvimos a la altura del mundo en este aspecto.

Se aprende en la escuela

No es pregunta esta vez; ésa ya la respondimos en los apartados II y III: se aprende poco, y eso cuando vamos. No; lo que esta vez subrayaremos es que no se aprende en las supervisiones, en las coordinaciones territoriales, en la Oficialía Mayor, en las áreas de materiales educativos o en las oficinas de los secretarios del ramo. Se aprende en la escuela. **El resto del sistema debe confluir en ella, orientarse según las necesidades de ella, evaluar su relevancia y eficacia, justificar su existencia misma por ella.**

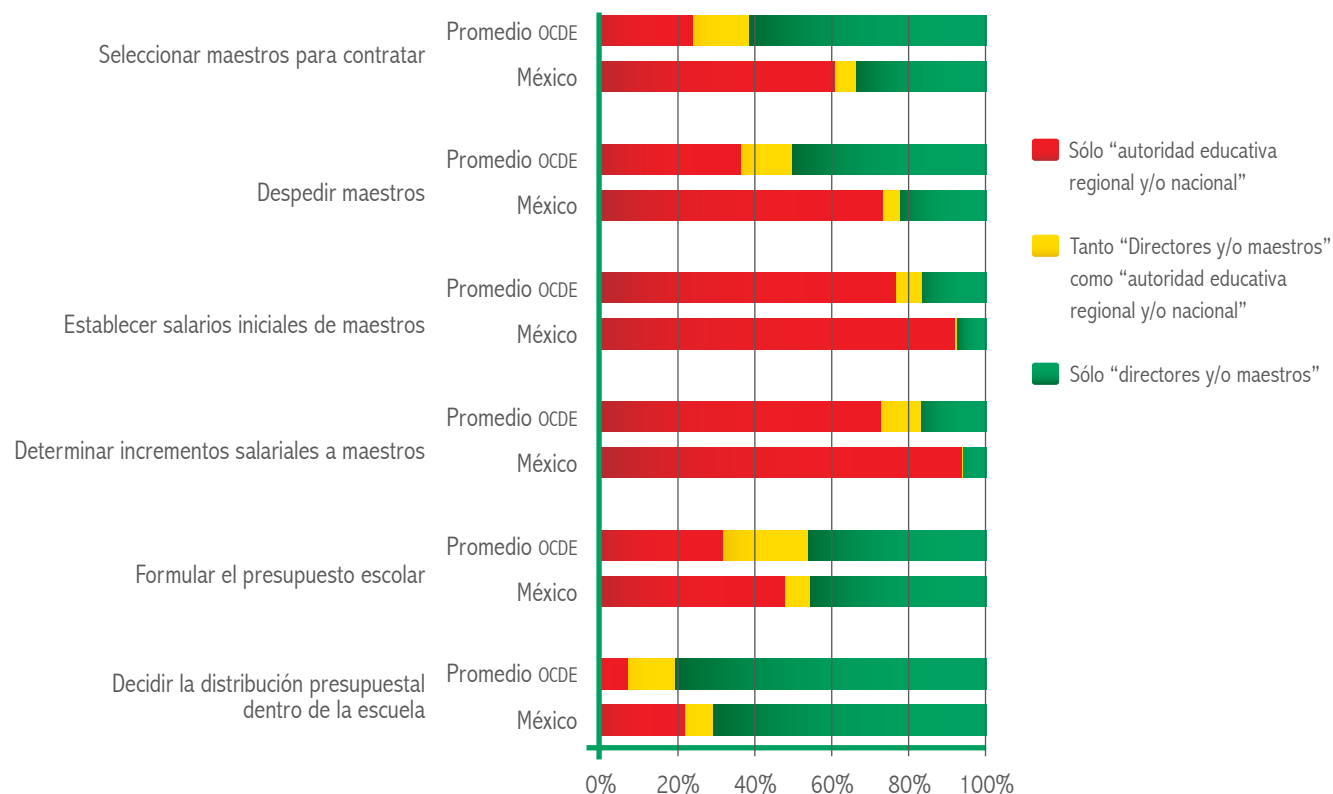
Todavía estamos lejos. Para empezar la escuela como institución, las escuelas reales, no tienen casi atribuciones; puesto que no tienen identidad jurídica, es dramático e indignante que se identifiquen como CCTs: Clave de Centro de Trabajo, equivalentes a bodegas y oficinas que sólo debieran existir en función de ellas. Ya es bastante humillante que no se les reconozca primero como comunidades; dentro y fuera del servicio educativo, la escuela se identifica con su edificio, con su domicilio. Peor: ni siquiera eso está garantizado. A pesar de que está vigente formalmente una Ley de Infraestructura Educativa, se les llama escuelas a espacios que no tienen electricidad o acceso a agua corriente; pueden no tener aulas con techo, un patio o siquiera barda perimetral. El suelo de más de un tercio de las escuelas mexicanas es incierto o se encuentra

en disputa: las hay en zonas federales, pero ya son escuelas estatales; en terrenos municipales, ejidales, expropiados, intestados, invadidos... un verdadero galimatías a la hora de querer ordenar los servicios y encontrar una autoridad responsable.

¿Cómo se autorizaron escuelas que ni siquiera tienen edificación? Porque prevaleció no la necesidad de atención a la demanda, sino la urgencia de abrir nuevas plazas y aliviar la presión de interinatos, normalistas con base garantizada o aliados político-electorales. No hay escuela, pero ya se cobran sueldos de maestros. No hay escuela, para fines prácticos, pues los niños deben llevar hasta su sillita y cooperarse para los gises, pero ya hay “incidencias”, como se les llama en el sistema: permisos, licencias, demandas de prestaciones; hay permutas y solicitudes de cambio, porque para algunos el tema era entrar al magisterio, no quedarse en esa comunidad rural o en esa barriada periférica. Alguien más llegará.

Sin identidad jurídica suficiente, ninguna escuela pública de nivel básico cuenta con la posibilidad de manejar regularmente la contratación de personas y servicios. No hay dinero de operación, ni techos presupuestales; como ya explicamos, las plazas están en el maestro y no en la escuela. Los directores deben llenar una multitud de oficios para solicitar reparaciones elementales, y tener una paciencia a toda prueba para prever modificaciones o hasta para realizar actividades en el entorno cercano. Los supervisores llegan poco, se designan directores sin arraigo, hay alta rotación de maestros y la aspiración de llegar a las escuelas grandes, en zonas más cómodas, donde hay mucho personal administrativo, los chicos llegan con menos carencias y uno, como maestro, no tiene que pagar el material didáctico. En resumen, **la escuela mexicana no tiene suficiente autonomía para manejar sus recursos**, como se expresa en el gráfico comparativo de la figura 1.15.

Figura 1.15 Autonomía a nivel de escuela en las decisiones sobre recursos



Fuente: Elaboración de Andreas Schleicher a partir de OCDE (2010b), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do.

Ya hemos dicho que no hay planes estratégicos ni política de Estado en participación social, y que la escuela ha sido tradicionalmente opaca al escrutinio. **Hay una legítima esperanza de que los nuevos lineamientos, propuestos en esta administración, reactiven los Consejos de Participación**, pero habrá que lidiar con la realidad del predominio de directores presidiendo la mayoría de los consejos, además de evitar el accionar burocrático y atomizado en los comités.

Es de enorme valor que los padres de familia ayuden con el mantenimiento de la escuela, colaboren en actividades con los maestros y sigan atentamente los progresos en el aprendizaje de sus hijos. Pero es igualmente necesario y urgente que no sean reducidos a “consumidores finales”, sino que se reconozca y fortalezca un papel protagónico de todos los ciudadanos —con y sin hijos en edad escolar— en el examen sobre el financiamiento global de la educación, las condiciones de trabajo de los maestros, la idoneidad de los directivos y la eficacia de las instancias oficiales.

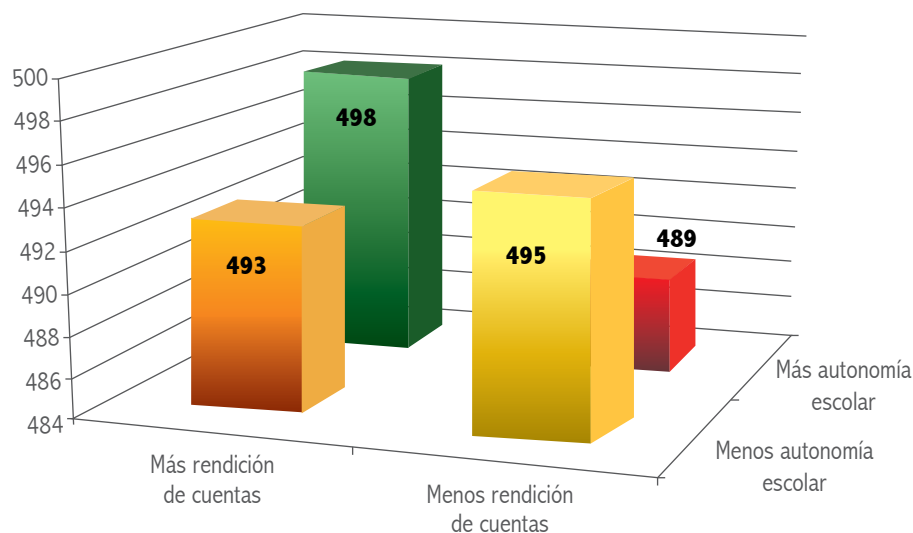
Tenemos que reiterar: la participación ciudadana en educación no puede ser otra cosa que entrometernos en lo que es nuestro: **las escuelas públicas no son “de gobierno”, como todavía se suele decir; no son de**

la SEP, o del instituto o secretaría local, o del SNTE, la Coordinadora o algún otro grupo sindical. Son de los ciudadanos.

En la discusión internacional se insiste cada vez más en la autonomía ligada a la responsabilidad. Como analizaron los expertos de OCDE, **debe cuidarse que la autonomía vaya aparejada a la responsabilidad**, es decir, que la comunidad escolar pueda responder por los resultados de sus alumnos; las escuelas que procuran mejores resultados en PISA son las que articulan ambos aspectos (véase figura 1.16).

Igual lo consideran los expertos de UNESCO al subrayar la importancia, para el cumplimiento del derecho a la educación, de *...una mayor rendición de cuentas de la escuela con respecto de sus resultados, no sólo hacia arriba del sistema, ante la oficina local de educación y en último término ante la Secretaría de Educación, sino también —y cada vez más— hacia fuera, ante los padres de sus alumnos y la comunidad más extensa que rodea a la escuela. Esto implica un papel creciente de la comunidad en la administración basada en la escuela, en la autoevaluación escolar y en el desarrollo de planes de mejora de la escuela.* (UNESCO, 2011: 13-14).

Figura 1.16 Desempeño comparado de las escuelas según sus características, en el dominio de lectura en PISA 2009



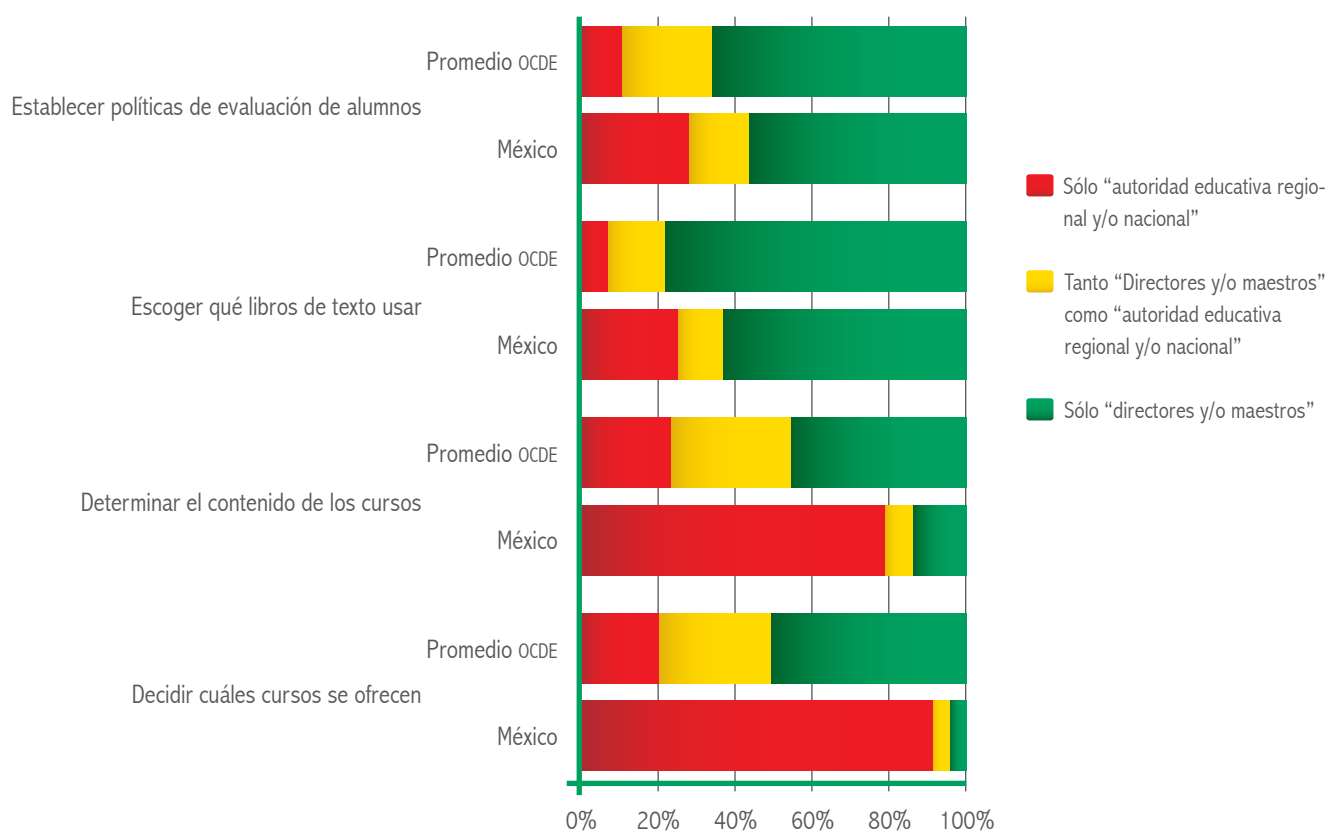
Fuente: Elaboración de Andreas Schleicher a partir de OCDE (2010b), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*.

Se debe reconocer que hay un avance en cuanto a la rendición de cuentas, por ejemplo en las experiencias positivas con Programa de Escuelas de Calidad (PEC), en el reciente proceso de fortalecimiento a la gestión, en la reorganización de la supervisión y apoyo. También brinda esperanza la perspectiva de contar con ficha actualizada por cada escuela, con datos de registro de maestro, evaluación de infraestructura y resultados de ENLACE, disponible en el portal de la SEP. El paso que también urge es **confiar más en la escuela para lo propiamente pedagógico; en términos comparativos, nuestras escuelas todavía funcionan como pequeñas sucursales de una gran Secretaría**, pues su margen de decisión es mínimo si ponemos la mirada en nuestros compañeros de la OCDE (véase figura 1.17).

El panorama ya está trazado. Las perspectivas de cantidad y calidad se complementan, y los tres

factores antecedentes requieren de un cambio de marcha decisivo. No se trata, como parecería, “sólo” de tener más años de escolaridad y obtener mejores puntajes; eso son sólo indicadores. La escolaridad debe verse como ejercicio de socialidad y aprendizaje, y sus mejores frutos no deben exponerse en clave autorreferente, sólo de avance académico en grados y en puntajes, sino sobre todo en términos de habilitar para una vida más plena, para una ciudadanía más vigorosa: el éxito de un sistema educativo es que, en el tránsito de sus credenciales y requisitos, las personas resulten con más estrategias y alternativas para entender, discutir y generar en su vida cotidiana y en las opciones que elijan como adultos. **Pero sin números, como la historia —nuestra propia historia mexicana— lo demuestra, nos gana el pretexto y la justificación.**

Figura 1.17 Margen de autonomía a nivel de escuela en las decisiones educativas



Fuente: Elaboración de Andreas Schleicher a partir de OCDE (2010b), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do.

VII. Proponernos metas

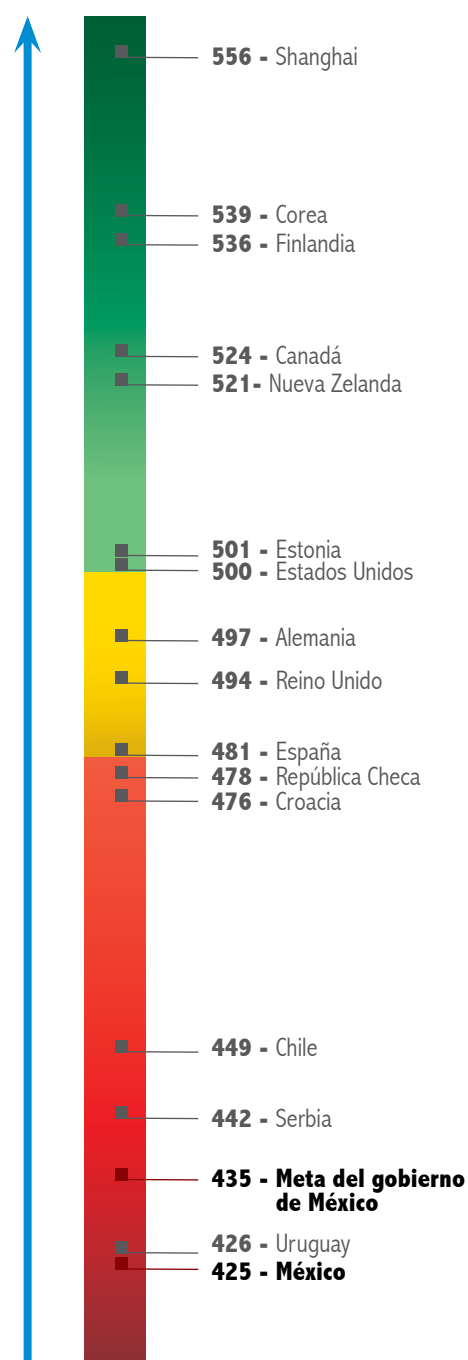
A diferencia de las discusiones meramente ideológicas sobre la educación nacional, los comparativos internacionales tienen una gran ventaja: son concretos. **Tenemos una especificidad que nos hace distintos, pero esa diferencia no puede ser el pretexto para justificarnos por los bajos resultados y las malas prácticas.** En el mundo de hoy hay una gran efervescencia de reformas educativas, y se multiplican los intercambios, los congresos y los programas de educación comparada. Hoy más que nunca buscamos entender lo que otros hacen, aquello en lo que fallaron, qué fue lo que sí resultó. A nivel de los países, como a nivel de cada clase, copiando no se aprende. No sirve “importar” piezas de aquí y de allá, esperando que la sola combinación de efectos separados produzca un logro conjunto.

En nuestro caso, podemos decir que hay un esfuerzo sobresaliente —en términos económicos, de personal involucrado, de apoyo familiar— para llegar a la escuela. Pero después, el enfoque impersonal —herencia vertical y autoritaria de la que no acabamos de sacudirnos— de nuestro masivo y macizo sistema escolar, pierde de vista a sus destinatarios y no asegura un mínimo aceptable de trayectorias completas y exitosas. **Las malas reglas que hacen de los maestros operarios, del gasto educativo una bolsa con agujeros y de las escuelas precarios centros de trabajo, no aseguran un logro suficiente ni de cantidad ni de calidad en la educación de México.**

El nuestro ha sido un sistema con reformas periódicas, pero en la mayoría de ellas **los propósitos no se han traducido en metas de logro superior.** Basta ver la meta que se estableció para el sexenio presente en el Programa Sectorial de Educación; el significado del avance que propone —y que, sin mayor problema, por tendencia inercial previsiblemente alcanzaremos— se ve así cuando nos comparamos con el resto de los países que toman la prueba (véase figura 1.18).

Las pocas —y muchas veces, pobres— metas que se han propuesto para nuestro país, difícilmente reciben seguimiento administrativo, no tienen escrutinio y rendición de cuentas ante el Legislativo o los ciudadanos, y menos aún se han socializado y convertido en referentes cotidianos de corresponsabilidad. Un nuevo programa evacua al siguiente —y a sus funcionarios, papelería, justificación y presupuesto— y rara vez el cambio arraiga en la realidad cotidiana de la escuela y en el logro de aprendizaje. La pregunta es entonces: ¿qué necesitamos para despegar en realidad?

Figura 1.18 Meta del gobierno mexicano para 2012 con respecto del resultado en PISA 2009 en Lectura



Fuente: Elaboración propia, a partir de una idea de Andreas Schleicher con datos de OCDE (2010b), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do.

Con datos de 157 sistemas escolares —nacionales, regionales y de alianzas de escuelas—, los autores del reporte *Cómo los sistemas escolares que más avanzan en el mundo siguen mejorando* (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010) tomaron situaciones de tres tipos: sistemas que comienzan a asegurar atención educativa para las mayorías, los que ya van experimentando los primeros resultados de éxito innegable y finalmente los que traen ya un historial de avance intenso. Crearon una escala que hiciera comparables los resultados de sus alumnos en el tiempo, para entonces ubicar a los mejores sistemas en cada una de las tres etapas. México concluyó la etapa 1, en la que los sistemas apenas están tendiendo la red de escuelas y asegurando un presupuesto grande, pero no acaba de entrar en la etapa 2, que se caracteriza por el énfasis en perfilar a los maestros como profesionales plenos. No calificamos entre los que más avanzan.

¿Cuáles son los **factores relevantes que estos expertos identificaron como “encendido” (*ignition*, le llaman) para que un sistema rompa su propia inercia?** Fueron tres: **primero, la percepción social de una gran crisis**, con respecto a la cual el sistema educativo no puede permanecer igual. **Segundo: la difusión y polémica de uno o varios reportes independientes**, con el efecto de sacudir la condición complaciente y adormilada de la sociedad amplia; el debate sube de nivel y los ciudadanos demandan el cambio. **Tercero: un liderazgo visionario, estable y con suficiente extensión en el tiempo** como para poder cerrar el ciclo de cambio congruente. La confluencia de estos tres factores es el patrón identificable en los sistemas que mejoraron más en los últimos 25 años en el mundo, entre los que se encuentra una enorme diversidad: Corea, Chile, Ontario, Shanghai, Minas Gerais o Boston.

Para activarla, dicen estos expertos, se necesita una conciencia de crisis doble: una “tormenta perfecta” en la que se vea un peligro claro y presente y, al mismo tiempo, la insuficiencia o incapacidad del sistema educativo vigente para aportar una parte adecuada de las soluciones. En algunos casos, la crisis fue económica o de competitividad; en otros, fue la cruda nacional tras un desastre natural o una guerra.

En nuestro caso, la actual emergencia de seguridad claramente califica como crisis. Ya no es cuestión de acción y reacción entre fuerzas del orden y grupos criminales; la entera geografía de México muestra señales de que la propiedad, la libertad y hasta la vida están en riesgo en una indeseable situación de azar.

La amenaza de ser afectado no se circunscribe a una zona, una condición social, un tipo de actividad. Sólo por pasar, sólo por transitar cualquiera puede ser víctima de atraco, daño, violencia. Para darle cuerpo al repudio ante esta dramática y altamente decepcionante situación, cabe **cuestionar con mayor amplitud y con mayor profundidad la capacidad del sistema educativo vigente para ofrecer a quienes pasan por él una base mínima de oportunidades para la subsistencia digna y un mínimo de habilidades para la convivencia solidaria.**

En cuanto a los reportes independientes, el reto en nuestro país es la socialización. Después de más de dos años de trabajo, como mencionamos antes, en 2010 el Consejo Asesor convocado a través de la OCDE hizo quince recomendaciones a quien las solicitó, el gobierno mexicano. La número 15 —así lo plantean los autores— es la clave para activar todas las demás; se trata de crear un Comité de Trabajo plural para la implementación: *La reforma educativa es demasiado importante para el futuro de México como para dejar solos a los educadores en esta tarea. El Consejo Asesor de la OCDE considera urgente la creación de una “coalición orientadora” que incluya a los líderes políticos y universitarios, a los líderes del sector privado y de la sociedad civil. La coalición debe impulsar estas reformas en la arena pública y hacerse cargo de su defensa para obtener el financiamiento adecuado y equitativo, así como exigir que los actores clave de la educación rindan cuentas de los resultados* (OCDE, 2010:8).

Algunas de las propuestas se han comenzado a incluir en las reformas recientes como el cambio en Carrera Magisterial, el anuncio de la Evaluación Universal o el Acuerdo 592 de Articulación de la Educación Básica. Pero la convocatoria a la “coalición orientadora” no se dio jamás; las autoridades prefirieron la consabida ruta de mandar desde arriba y desde afuera —habiendo previamente negociado en corto con el Sindicato— las instrucciones para retomar algunas de las recomendaciones, sin importar que el planteamiento original era una reforma de conjunto, diseñado como un todo orgánico. Una oportunidad más —que implicó trabajo duro, reunir expertos mexicanos y del mundo, hacer fórmulas de costo y previsiones de cambios normativos— que dejamos pasar.

Los reportes de Mexicanos Primero aspiran a sumar a favor del proceso de socializar los datos, identificar el riesgo y compartir la propuesta. Así, a manera de conclusión de todo lo expuesto en este capítulo y como su

remedio proporcionado, lo que proponemos es asumir, a nivel social, las siguientes metas (véase figura 1.19).

Formuladas en más detalle, podemos exponerlas así:

- Más años y más horas: Todos con Bachillerato.** Alcanzar, para el año 2024, arriba de 12 años promedio de escolaridad nacional, con jornada escolar ampliada a 6.5 horas y 200 días garantizados en cada ciclo escolar. Es una fórmula aterrizada de traducir el concepto de “trayectorias completas”. La progresión necesaria para lograrlo implica crecer el ritmo actual para alcanzar un aumento de al menos 0.3 años de escolaridad promedio en los primeros años. Las tres estrategias clave ligadas a este aspecto de la meta son sencillas de concepto y arduas de realización: parar la expulsión en aquellos grados y modalidades que ya identificamos como riesgosas; incorporar con programas emergentes y certificaciones paralelas, vigorosos y bien fondeados, a aquellos que tienen poco tiempo de haber abandonado el sistema regular; finalmente, asegurar que las nuevas cohortes —comenzando significativamente por los que en agosto de 2012 iniciarán el primero de primaria— puedan tener un tránsito exigente pero ininterrumpido hasta que en 2024 acaben su bachillerato; así, la escolaridad promedio estará claramente ligada a la escolaridad real de cada mexicano. Adicionalmente, este proceso favorecerá el crecimiento natural de la educación terciaria.
- Cambio en prácticas y resultados: Todos Aprendiendo al Nivel del Mundo.** Alcanzar, también para el año 2024, el resultado promedio de la OCDE en matemáticas, comprensión lectora y ciencias en la prueba PISA, monitoreado con un ajuste a la prueba ENLACE y el avance correspondiente en logro de aprendizaje, especialmente al reducir el grupo de alumnos en nivel insuficiente. Esta fórmula traduce el concepto de “trayectorias exitosas”. El cambio de prácticas apunta a quitar el énfasis en la currícula de contenidos y requisitos, para colocarla en las competencias y los aprendizajes esperados —conocidos y asumidos por maestros, padres y los propios alumnos—, como ocurre con el cambio de “aprender a leer” a “leer para aprender”, el acento en la transversalidad y la solución de problemas; establecer el aprendizaje colaborativo, la experimentación, el manejo crítico de la información y las habilidades de convivencia como la dinámica cotidiana de nuestras clases. Será necesario el establecimiento de una estrategia nacional de Educación y Cuidado Inicial, y concluir el ajuste de secundaria para lograr su continuidad pedagógica con la primaria. Se pueden monitorear los avances intermedios modificando ENLACE para que responda mejor al enfoque de competencias, en los ángulos tanto de aumento en el puntaje promedio (por ejemplo, para alcanzar los 525 puntos de PISA 2012 en Matemáticas, necesitamos romper la meta intermedia de 581 en

Figura 1.19 Metas Nacionales 2012-2024



ese mismo dominio en ENLACE de 3° de secundaria para 2015, hasta lograr 675 en 2024, equivalente aproximado de la media internacional de PISA) como de reducción de insuficiencia, que para 2015 debe entrar a un ritmo de reducción anual de al menos 7%, un 150% más que lo logrado en 2011.

Para hacernos una idea de cómo trazar los avances y seguirlos, veamos este esquema (figura 1.20).

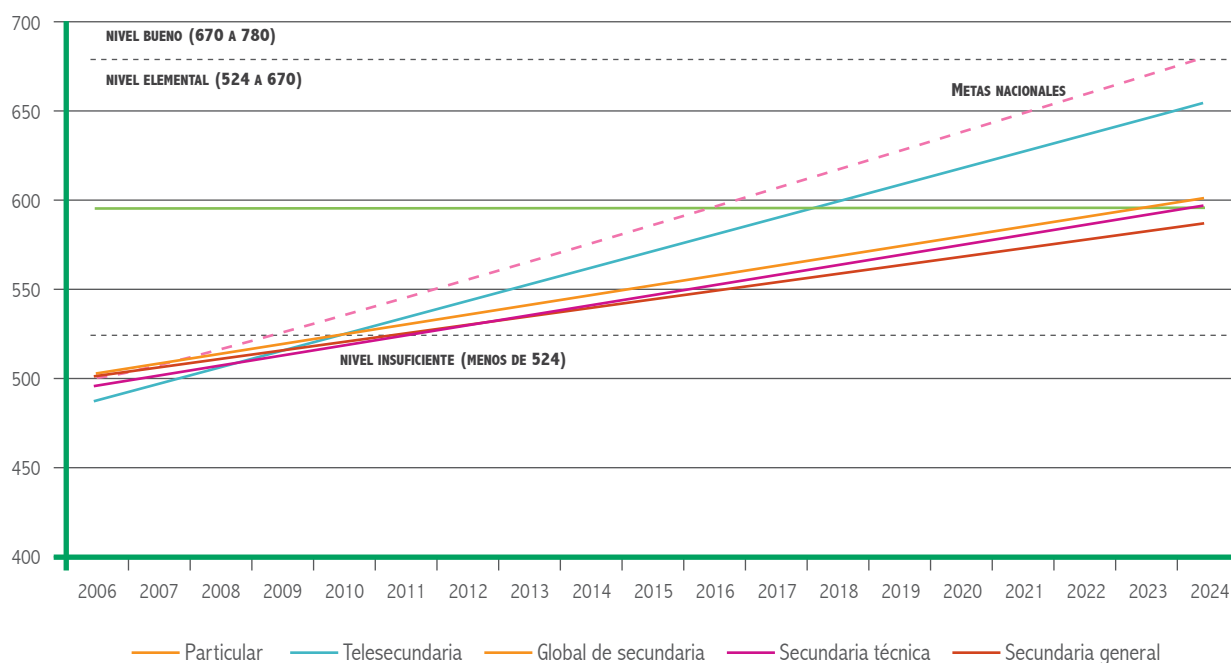
Estas dos grandes metas de logro están condicionadas al cambio de reglas en los tres factores que describimos en los apartados IV, V y VI; responden al “cómo” se pueden lograr esas metas centradas en los alumnos. Las tres grandes metas que pueden sostener el avance son:

- **Maestros como educadores profesionales.** Alcanzar para 2016 una certificación que funcione como licencia profesional, con la integración completa de un concurso público conducido por un riguroso e imparcial

órgano independiente, evaluación universal, periódica y obligatoria como sistema de promoción y rendición de cuentas con consecuencias, Carrera Magisterial como programa de estímulo auditado y suficiente; concluir la reforma auténtica de las normales para 2017 y la transformación de la formación continua con trayectos personalizados y del colectivo docente para 2020. El punto de llegada es una profesión reconocida socialmente, exigente, bien remunerada, con apoyos generales pero con reconocimiento al mérito personal, que atrae a jóvenes de gran talento y se caracteriza por el aprendizaje significativo durante toda la vida.

- **Gasto transparente y eficiente.** Alcanzar para 2013 un Padrón Nacional de Maestros Único, eliminar las comisiones no educativas para 2014 y contar con una nueva fórmula, con auditoría específica y oportuna, de distribución de gasto educativo que premie la contribución y rendición de cuentas de los estados, progresiva en términos de invertir donde más se necesita,

Figura 1.20 Metas nacionales para las diferentes modalidades educativas comparadas con los pronósticos de ENLACE, Matemáticas, 3° de secundaria



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos del Examen Nacional de Logro Académico en los Centros Escolares, DGEPP-SEP. Pronóstico por análisis de tendencia lineal con el método de mínimos cuadrados ordinarios.

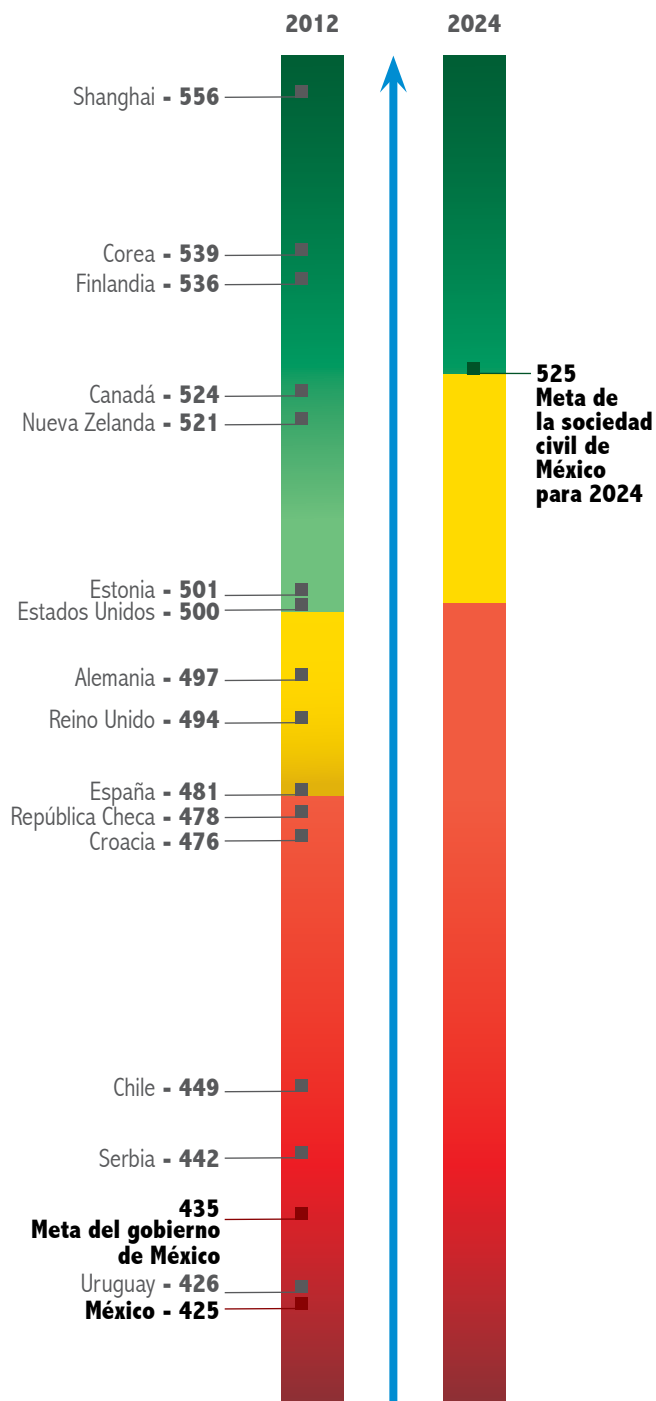
y con la debida articulación con las reglas de coordinación fiscal, presupuestación y distribución de la función educativa entre los órdenes de gobierno para 2015. Las reglas de gasto así reformuladas impiden la doble negociación, el despilfarro y la desviación, evitando la ampliación de la brecha y permitiendo una continuidad mayor a la de los ciclos anuales.

- **Escuelas con autonomía y padres participando.**

Alcanzar en 2015 el reconocimiento formal de la identidad jurídica de cada escuela, con las suficientes atribuciones para concretar los mecanismos de gestión y articularse con la certificación de estándares por parte de la Federación y la asignación laboral de los maestros por parte de los estados; lograr, a partir de 2016, una política nacional de Participación Social, acordada socialmente, que precise modos de actuación, la complementariedad y el mutuo fortalecimiento entre las asociaciones de padres, los consejos de participación y las organizaciones de sociedad civil; contar, para 2019, con un sistema completo y funcional de rendición de cuentas por resultados educativos de cada escuela. La escuela se pone al centro del sistema, cuenta con un techo presupuestal explícito, genera las condiciones para que las plazas docentes y directivas se arraiguen en el centro escolar, la gestión compartida con los padres es tanto apoyo como vigilancia en recursos, procesos y resultados, todo el sistema funciona en diálogo franco con las expresiones de sociedad civil sin cerrarse al binomio autoridades/sindicato.

Esta serie de metas cruciales, emplazadas para ser discutidas y apropiadas por un grupo extenso de ciudadanos son fáciles de comprender y comunicar, pero permiten construir un sistema riguroso de seguimiento en el tiempo, como se muestra en la figura 1.21 para la Meta 2 (alcanzar la meta que proponemos nos colocará en la parte alta del promedio, porque muchos países seguirán mejorando y la escala se moverá hacia arriba en 2024). Podemos, esta vez sí, empeñarnos en conformar la “coalición orientadora” que pueda llevarlas a cumplimiento; para empezar, tenemos que hacerlas un foco de debate y un catalizador de esfuerzos.

Figura 1.21 Meta de sociedad civil para 2024 con respecto del resultado en PISA 2009 en Lectura



Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2010b), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do.

Referencias

- ASF (2011). "Ramo General 33. Fondo de Aportaciones para Educación Básica y Normal" en *Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2009*. México: Auditoría Superior de la Federación.
- Barber, Michael y Mona Mourshed (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, London: McKinsey & Company.
- Calderón, David y Antonio Prida (2011). "El derecho a la educación en el nuevo marco constitucional". Ponencia para el XIII Congreso Nacional de Abogados *Retos y perspectivas del Derecho Mexicano en el Siglo XXI*, México.
- Del Valle, Sonia (2011). "Relega a 7 millones la prepa obligatoria". *Reforma* 09/10/2011.
- DGEP-SEP, *Estadísticas ENLACE 2006-2011. Medias y niveles de logro por entidad federativa*, disponible en <http://enlace.sep.gob.mx/ba/>
- Mancera, Carlos (2010). "Financiamiento de la Educación Básica" en Arnaut, Alberto y Silvana Giorguli, coords. *Los grandes problemas de México VII: Educación*. México: El Colegio de México.
- Martínez Rizo, Felipe (1998). "La planeación y la evaluación de la educación en México" en Latapí, Pablo (coord.) *Un siglo de educación en México I*. México: FCE
- Mourshed, Mona, Chinezi Chijioke y Michael Barber (2010). *How the World's Most Improved School Systems keep getting better*, London: McKinsey & Company.
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*, Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- OCDE (2010a). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- OCDE (2010b). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*, Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- OCDE (2011). *Education at a Glance 2011. OCDE Indicators*, Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Presidencia de la República (2011). *Quinto Informe de Gobierno*, apartado 3.3 "Transformación Educativa", disponible en: http://quinto.informe.gob.mx/archivos/informe_de_gobierno/pdf/3_3.pdf
- UNESCO (2011). *Summary of Progress Towards Education for All*, working document of the Tenth Meeting of the High Level Group on EFA, Jomtien 2011. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UPN (2011). *Disposición de los docentes al desarrollo profesional y actitudes hacia la reforma educativa*. Documento de trabajo con resultados seleccionados de la encuesta 2010, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vaillant, Denise (2011). "Carrera Docente" en *AZ Revista de Educación y Cultura*, número 49, Octubre de 2011, México.



Capítulo 2

El estado de la educación en las
entidades federativas a través
del Índice de Desempeño Educativo
Incluyente (IDEI) 2011

Antonio de Haro



**“El derecho a
la educación es
derecho a acceso
oportuno y
trayectoria exitosa,
a ser conducidos
por maestros
capaces en
escuelas dignas”**

El estado de la educación en las entidades federativas a través del Índice de Desempeño Educativo Incluyente (IDEI) 2011

Introducción

Éste es nuestro tercer año realizando este ejercicio que compara los esfuerzos de las autoridades estatales en materia de educación por brindar una educación de calidad para todos y cada uno de los niños y las niñas de su entidad. En *Brechas. Estado de la Educación en México 2010* presentamos la base conceptual del Índice de Desempeño Educativo Incluyente; mencionamos que nuestro índice parte de un enfoque de derechos y que entendemos la inclusión educativa como algo más amplio y profundo que solamente la accesibilidad a los servicios educativos. Asumimos que existe *“un desempeño educativo incluyente cuando el sistema se centra en los derechos de los niños y las niñas, se pone a su servicio proveyendo una educación pertinente y de calidad, consolida sus trayectos y previene los factores del entorno que limitan las posibilidades de permanencia”* (De Haro, 2010, p. 42).

Este año queremos hacer énfasis en la pertinencia del IDEI como medida de desempeño, estimada con datos oficiales, del esfuerzo que realizan los estados por mejorar las condiciones educativas y consolidar las oportunidades de aprendizaje de los niños que viven en el territorio de su jurisdicción. Presentaremos nuevamente los elementos que componen la matemática del IDEI y probaremos cómo incluso si cambiamos nuestro referente para rezago educativo, no cambian sustancialmente los resultados. Los estados con mejor desempeño relativo son los mismos, independientemente de la variable de referencia; también ocurre lo mismo con los estados de más bajo desempeño. Esto nos permite afirmar que el modelo es consistente en términos generales; pero tal vez más relevante todavía es el hecho de que se confirma que existen acciones efectuadas por los gobiernos locales que marcan diferencias en el desempeño. Claramente observamos que —más allá del contexto de cada estado y de que la mayor parte de la política de educación se defina en el orden federal— existen espacios de actuación que algunas autoridades estatales están aprovechando con estrategias novedosas, algunas de ellas muy integrales, que mejoran efectivamente los indicadores educativos.

Al igual que en la edición anterior, este año preguntamos a las autoridades educativas de cada estado sobre los programas, estrategias o acciones que se están realizando para mejorar las capacidades del sistema educativo. Este año efectuamos una entrevista telefónica con los responsables de educación básica de las entidades federativas, así como con funcionarios de la Administración Federal de Servicios Educativos (AFSE) y de la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal. Observamos que la mayor parte de las entidades sigue de forma exclusiva o casi exclusiva los programas generados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) federal, pero existe un pequeño grupo de estados que genera estrategias locales, varias de ellas con principios de buenas prácticas internacionales como los de administración centrada en la escuela (Bracho, 2003), la alineación de la supervisión hacia los objetivos de aprendizaje, los resultados educativos y altas expectativas de las escuelas, así como la realización de visitas de supervisión de acuerdo con el desempeño mostrado por las escuelas y la solución de problemas graves (INEE, 2008), lo mismo que sistemas de información con seguimiento por alumno, escuela y zona escolar. Confirmamos que existe una relación positiva entre los niveles de desempeño y la realización de buenas prácticas, es decir, observamos que varios de los estados que ejecutan buenas prácticas con iniciativas locales son también los que presentan altos desempeños en el IDEI correspondiente a primaria o secundaria, según el caso.

Hemos dividido esta introducción del capítulo en cinco partes. Primero explicaremos nuevamente los componentes del IDEI, es decir, los indicadores que incluye cada dimensión, los criterios utilizados, la medida de rezago educativo que permite la comparación entre estados, la formulación general y los rangos de desempeño. Posteriormente, expondremos el ajuste que hemos hecho para esta edición con el fin de incentivar revisiones más acuciosas en la aplicación de la prueba ENLACE; para este año eliminamos del cálculo del indicador de *Aprendizaje* a los alumnos de escuelas con más del 10% de alumnos con resultados poco

confiables. En la tercera sección haremos una descripción de los resultados del IDEI de este año, mostrando un par de gráficas con los indicadores de la dimensión de *Aprendizaje*. Tendremos, además, una comparación de los resultados del IDEI 2011 con variantes en la variable de contexto y una exposición de los casos con prácticas locales innovadoras y su relación con el IDEI. Finalizaremos con nuestras conclusiones y agradecimientos.

Los componentes del IDEI

El IDEI es un sistema de evaluación del desempeño que contempla seis dimensiones, las cuales se dividen en dos grandes grupos: las dimensiones de *resultados en los alumnos* y las de *procesos de gestión*. Las primeras corresponden a efectos o consecuencias de las políticas educativas en sus destinatarios últimos, los alumnos;

por tanto, las autoridades educativas no tienen el control directo. Se ha establecido una ponderación del 70% a las dimensiones de resultados, partiendo del criterio de que la mayor importancia debe darse a los resultados y no a las acciones o productos. Como complemento a esta medición de desempeño basada en resultados, se contemplan tres dimensiones de procesos, cada una con ponderación del 10% en el IDEI.

Se calcula un IDEI para primaria y uno para secundaria, con el fin de distinguir con mayor precisión entre estas dos etapas de la educación básica; cada uno incluye las mismas seis dimensiones, aunque con diferentes indicadores. El siguiente cuadro presenta las bases conceptuales de cada dimensión, así como el indicador utilizado para cada nivel y la ponderación utilizada en la formulación general.

Cuadro 2.1 Dimensiones del IDEI

Dimensión	Base conceptual	Indicador de primaria	Indicador de secundaria	Ponderación
Aprendizaje	La educación es incluyente cuando los alumnos han aprendido en la escuela y en su entorno las habilidades y competencias necesarias para la vida.	Porcentaje de alumnos de sexto de primaria que alcanzan un nivel de logro mayor al de insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE. Se excluyen los alumnos de escuelas que presentan más del 10% de alumnos con resultados poco confiables bajo el cálculo elaborado por la misma SEP.	Porcentaje de alumnos de tercero de secundaria que alcanzan un nivel de logro mayor al de insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE. Se excluyen los alumnos de escuelas que presentan más del 10% de alumnos con resultados poco confiables bajo el cálculo elaborado por la misma SEP.	50%
Eficacia	Un sistema educativo es eficaz si logra que todos los alumnos culminen sus estudios de educación básica en el tiempo establecido en la norma. La educación básica completa es un primer paso para lograr la inclusión de las personas en un espacio de libertad.	Probabilidad de tránsito normativo entre los niveles de primaria y secundaria	Probabilidad de avance normativo en secundaria.	10%
Permanencia	Las escuelas deben ser incluyentes; ningún alumno debe dejar de ir a clases por razones de sexo, raza, etnia, lengua, religión, discapacidad, pobreza o alguna otra.	Complemento de la tasa de deserción total en primaria.	Complemento de la tasa de deserción total en secundaria.	10%
Profesionalización docente	Los maestros y profesores deben contar con los conocimientos, capacidades y habilidades necesarios para conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Porcentaje de docentes de escuelas primarias públicas que acreditan los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS); se considera un promedio de acreditados durante tres ciclos escolares.	Porcentaje de docentes de escuelas secundarias públicas que acreditan los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS); se considera un promedio de acreditados durante tres ciclos escolares.	10%

Continúa...

Dimensión	Base conceptual	Indicador de primaria	Indicador de secundaria	Ponderación
Supervisión	Los docentes no son los únicos responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues la autoridad es corresponsable directa de la educación de los niños, por lo que se debe acompañar a los docentes con personal y herramientas para fortalecer sus competencias pedagógicas.	Porcentaje de zonas escolares de primaria integradas por 20 escuelas o menos.	Porcentaje de zonas escolares de secundaria integradas por 20 escuelas o menos.	10%
Participación en las escuelas	Los padres de familia y la comunidad son corresponsables de la educación de los niños. La autoridad educativa debe generar los mecanismos institucionales para posibilitar una participación efectiva, en términos educativos, de los padres de familia.	Porcentaje de escuelas primarias públicas que han conformado un Consejo Escolar de Participación Social (CEPS).	Porcentaje de escuelas secundarias públicas que han conformado un Consejo Escolar de Participación Social (CEPS).	10%

Fuente: Elaboración propia. En la introducción del capítulo 2 de *Brechas. Estado de la Educación en México 2010* puede consultarse con mayor detalle los principios que sustentan la elección de las dimensiones e indicadores.

La construcción del índice genera automáticamente una competencia entre las entidades federativas, pues se trata de un sistema de suma-cero, basado en las cualidades que da la fórmula de la media aritmética y del método econométrico de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO). Empecemos explicando la subfórmula utilizada en las dimensiones de *procesos de gestión*. En estas tres dimensiones hemos calculado la media de los 32 datos de cada indicador. Calculamos entonces el subíndice de la dimensión y nivel correspondiente en cada estado, mediante la resta del valor observado del indicador y la media del indicador. Por ejemplo, tenemos el indicador de *Participación en las escuelas* del nivel primaria de Aguascalientes con un valor de 96.79, restamos el valor que corresponde a la media (83.96), quedando 12.83. Posteriormente, dividimos este valor entre la desviación estándar de las 32 diferencias resultantes; en este ejemplo dividimos 12.83 entre 18.34, obteniendo 0.70. Este valor es el subíndice de *Participación en las escuelas* de Aguascalientes en primaria, valor que también hemos denominado “diferencia estandarizada”. La suma de las restas es igual a cero, puesto que restamos los valores de los 32 datos con la media. La

finalidad de dividir estas diferencias entre la desviación estándar es que los subíndices de todas las dimensiones sean comparables entre sí y se puedan sumar (con la división realizada, los cocientes tienen media cero, varianza uno y aproximadamente el 95% de los datos se encuentra en un rango que va de -2 a 2).

En las dimensiones de *resultados en los alumnos* utilizamos el método econométrico de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) que genera una especie de media móvil que va modificándose con base en la variable de contexto que utilizamos. Con el método de MCO utilizamos los 32 datos de las entidades en una de las dimensiones de resultados, como, por ejemplo, los indicadores de Aprendizaje de primaria, y los 32 datos de la variable de contexto, que en nuestro modelo se trata de la medición de la Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica (IINEB). Con estos pares de datos se genera un modelo que permite estimar los 32 valores esperados del indicador, uno para cada entidad. Se entiende que cada valor esperado es una media condicionada al valor de la IINEB respectiva; el modelo estima dicha media con base en la tendencia general de los 32 pares de datos. En la redacción de

las fichas por entidad afirmamos que el valor esperado considera el contexto socioeducativo de la entidad, pues basamos la estimación puntual de acuerdo con el dato de la IINEB del estado; es así que el indicador de *Aprendizaje* en primaria (porcentaje de alumnos de sexto año que superan el nivel de logro de insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE) se estima con un valor de 90.75 para el Distrito Federal, de 86.24 para San Luis Potosí y de 82.00 para Chiapas. A los estados con menor IINEB se les compara con valores más altos y, de igual forma, a las entidades federativas con mayor IINEB se les compara con valores más bajos (figura 2.1). La metodología para estimar los subíndices es igual a la ya explicada en el caso de las dimensiones de *procesos de gestión*. Se resta el valor observado al valor esperado, posteriormente se divide entre la desviación estándar de las diferencias, por lo que al final también tenemos subíndices con media cero y varianza uno. Multiplicamos cada subíndice de cada dimensión por la ponderación respectiva (en la nota técnica podrá encontrarse la formulación matemática precisa).

Los valores del IDEI, así como los subíndices en las dimensiones, presentan valores positivos y negativos. Para facilitar el entendimiento del índice y tener una mayor contundencia en términos de comunicación, se creó una escala de cinco grados o rangos de desempeño. Los valores cercanos a cero definen que la entidad tiene un desempeño esperado; cuando los valores son positivos y mayores a 0.5 se califica el desempeño como alto; cuando el valor del IDEI o del subíndice es mayor a uno se califica el desempeño como muy alto. Los cortes son iguales para los valores negativos, tal y como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 2.2 Niveles de desempeño

Color	Desempeño	Valor de la diferencia estandarizada
	Muy alto desempeño	$(1, \infty)$
	Alto desempeño	$(0.5, 1]$
	Desempeño esperado	$[-0.5, 0.5]$
	Bajo desempeño	$[-1, -0.5)$
	Muy bajo desempeño	$(-\infty, -1)$

En cada una de las fichas estatales hemos colocado gráficos en los que puede identificarse el desempeño de los sistemas educativos estatales en cada una de las dimensiones por nivel educativo. El identificador se ubica en el valor de la diferencia estandarizada; el lector podrá conocer el rango de desempeño que corresponde por el color que tiene de fondo.

Finalmente, vale la pena insistir en que la cualidad del IDEI es que su formulación genera automáticamente una competencia entre estados, pues se trata de un sistema de suma-cero. Si una entidad presenta un IDEI positivo, necesariamente debe haber otro con un IDEI negativo. Cada año se recalcula el índice con los datos del siguiente ciclo escolar. Por el mismo sistema de competencia, aun en el caso de que los indicadores de un estado aumenten en términos absolutos, ello puede no ser suficiente para aumentar su IDEI, incluso puede disminuir si es que la mayor parte de los estados aumentan sus indicadores en mayor magnitud. Recordemos que el IDEI mide desempeños relativos; el lugar que corresponde a cada estado en el ordenamiento o *ranking* nacional se basa tanto en lo que realizan las demás entidades como en su contexto socioeducativo particular, consolidando un comparativo justo y confiable a partir de datos oficiales.

Los alumnos con resultados poco confiables

En esta ocasión incorporamos una variación en el indicador de *Aprendizaje*. Seguimos manteniendo lo esencial, que es utilizar los resultados de la sección de matemáticas de la prueba ENLACE de los alumnos de los grados terminales de cada nivel educativo. Sin embargo, ahora utilizamos la base completa de escuelas que se encuentra disponible en la página electrónica de la SEP y eliminamos del cálculo a los alumnos de las escuelas que representan 10% o más de los alumnos con resultados poco confiables en el grado terminal, es decir, en sexto de primaria o tercero de secundaria. La SEP elaboró una prueba estadística que identifica a alumnos con respuestas idénticas o muy similares, lo cual en muchos casos puede deberse a copia o fraude en la resolución de las pruebas. La proporción de alumnos con resultados poco confiables en la prueba ENLACE 2010 es del 3.9% para sexto de primaria y el 4.9% para tercero de secundaria; la proporción de escuelas con más del 10% de alumnos con esta característica es del 9.6% y 15.8% en cada nivel educativo, respectivamente. Los estados con mayor probabilidad de copia son Michoacán en primaria y Sonora en secundaria.

En el cuadro 2.3 presentamos los indicadores de la totalidad de las entidades. Presentamos también los indicadores de *Aprendizaje*, tanto aquellos que sí consideran el ajuste (eliminar a las escuelas con más del 10% de probable copia) como los que no lo incorporan. Se observa que el valor nacional del indicador baja 0.4 puntos porcentuales en primaria y 2.3 puntos en secundaria. En este nivel educativo es en el que

más resaltan los cambios. Los estados de Guerrero, Tabasco y Sonora tienen indicadores ajustados que son más de 7 puntos porcentuales menores al valor original. Por ejemplo, en Sonora el 60% de los alumnos de tercer grado de secundaria supera el nivel de logro insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, pero si eliminamos a las escuelas que tienen mayor probabilidad de copia, el porcentaje resultante

Cuadro 2.3 Indicadores considerando el factor de alumnos con resultados poco confiables en sexto de primaria

Entidad federativa	Porcentaje de alumnos con resultados poco confiables	Porcentaje de escuelas con 10% o más de alumnos con resultados poco confiables	Indicador de aprendizaje sin ajuste de alumnos con resultados poco confiables	Indicador de aprendizaje con ajuste de alumnos con resultados poco confiables
Aguascalientes	1.8%	3.7%	91.72	91.63
Baja California	1.5%	4.4%	88.67	88.48
Baja California Sur	1.1%	1.9%	86.03	85.91
Campeche	6.2%	17.2%	87.92	87.23
Coahuila	1.8%	5.5%	88.08	87.87
Colima	1.3%	3.7%	86.70	86.70
Chiapas	9.9%	16.3%	79.31	76.95
Chihuahua	3.0%	7.7%	89.32	88.79
Distrito Federal	1.9%	4.1%	90.25	90.07
Durango	4.1%	8.6%	88.61	88.11
Guanajuato	4.7%	12.3%	88.46	88.01
Guerrero	8.6%	16.8%	83.08	81.21
Hidalgo	1.7%	4.8%	87.25	87.03
Jalisco	3.8%	8.9%	89.91	89.48
México	2.3%	6.7%	88.60	88.50
Michoacán *	11.2%	17.9%	85.39	82.89
Morelos	6.0%	15.9%	86.22	85.76
Nayarit	1.4%	3.4%	85.47	85.07
Nuevo León	1.4%	3.8%	91.67	91.40
Oaxaca *	0.5%	0.2%	65.64	65.32
Puebla	5.8%	15.2%	89.48	88.85
Querétaro	1.9%	3.4%	86.70	86.62
Quintana Roo	2.7%	7.2%	87.15	86.65
San Luis Potosí	1.7%	3.8%	84.87	84.71
Sinaloa	4.7%	10.8%	88.75	88.11
Sonora	6.0%	15.5%	91.39	90.75
Tabasco	7.8%	22.2%	86.84	85.57
Tamaulipas	1.7%	4.4%	87.39	87.07
Tlaxcala	6.9%	18.5%	89.47	88.51
Veracruz	2.7%	6.0%	88.36	88.01
Yucatán	2.2%	5.6%	88.90	88.75
Zacatecas	6.8%	13.6%	87.88	86.57
Promedio Nacional	3.9%	9.6%	88.01	87.62

* Estados no considerados para el análisis.

es de sólo 53%. De hecho, Sonora sería la entidad en la primera posición en el IDEI de secundaria, pero baja a la sexta posición al ajustarse el indicador.

Queremos dejar clara nuestra postura: una educación de calidad no se circunscribe a la resolución de una prueba; propugnamos por una evaluación autónoma y certera que permita orientar y asegurar la calidad educativa, lo más integral posible. En este momento, la prueba

ENLACE nos ofrece una evidencia suficiente de los logros y retos generales que tenemos en nuestro sistema educativo a nivel nacional y en cada estado, pero debemos ser cuidadosos de no perder la certeza del instrumento, por limitado que éste sea. Por esto, este año enviamos un mensaje claro: las autoridades educativas deben ser las primeras en vigilar que la prueba ENLACE se desarrolle de forma honesta en todas las escuelas.

Cuadro 2.4 Indicadores considerando el factor de alumnos con resultados poco confiables en tercero de secundaria

Entidad federativa	Porcentaje de alumnos con resultados poco confiables	Porcentaje de escuelas con 10% o más de alumnos con resultados poco confiables	Indicador de aprendizaje sin ajuste de alumnos con resultados poco confiables	Indicador de aprendizaje con ajuste de alumnos con resultados poco confiables
Aguascalientes	4.1%	12.5%	57.72	56.52
Baja California	2.8%	7.5%	39.79	38.42
Baja California Sur	3.3%	10.1%	46.70	45.61
Campeche	7.2%	21.9%	44.37	41.78
Coahuila	4.1%	11.7%	48.65	47.06
Colima	2.0%	4.8%	43.88	43.28
Chiapas	11.3%	30.7%	43.89	37.10
Chihuahua	5.8%	14.3%	48.89	45.63
Distrito Federal	2.7%	6.3%	52.83	51.70
Durango	6.6%	14.3%	49.47	47.65
Guanajuato	6.0%	18.3%	51.04	48.49
Guerrero	11.9%	23.1%	37.02	28.21
Hidalgo	4.3%	9.9%	50.19	48.29
Jalisco	5.9%	15.6%	50.92	48.87
México	2.2%	5.5%	48.81	48.16
Michoacán *	14.0%	29.7%	31.86	25.85
Morelos	9.0%	26.1%	42.87	38.37
Nayarit	4.5%	9.0%	48.01	46.03
Nuevo León	3.3%	7.9%	54.44	52.70
Oaxaca *	0.0%	0.0%	34.01	33.50
Puebla	7.0%	20.2%	50.85	47.36
Querétaro	3.4%	6.6%	52.75	52.46
Quintana Roo	5.6%	16.7%	49.43	46.53
San Luis Potosí	4.4%	10.1%	46.98	45.01
Sinaloa	12.3%	29.4%	50.23	45.61
Sonora	19.2%	44.4%	60.02	52.89
Tabasco	14.1%	37.7%	47.13	39.34
Tamaulipas	5.6%	14.6%	47.89	44.84
Tlaxcala	6.1%	14.4%	47.77	46.54
Veracruz	4.3%	10.5%	53.14	51.41
Yucatán	4.0%	7.9%	48.79	46.36
Zacatecas	8.1%	18.4%	46.09	43.67
Promedio Nacional	5.9%	15.8%	49.14	46.87

* Estados no considerados para el análisis.

Los resultados del IDEI 2011

En esta edición, Aguascalientes ocupa la primera posición en ambas ordenaciones del IDEI; también es la única entidad que se califica con un muy alto desempeño general. Una gran parte de la explicación de por qué Aguascalientes está en la primera posición nacional se deriva del resultado en la dimensión de *Aprendizaje*, que tiene una participación del 50% del IDEI. En las gráficas de la siguiente página presentamos los valores observados y esperados en los indicadores de *Aprendizaje*, tanto para el nivel de primaria como para el de secundaria. La gráfica presenta a los estados ordenados con base en la medición de Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica (IINEB) y permite, por tanto, mostrar una de las cualidades del IDEI; los valores esperados son menores conforme llegamos a la parte inferior de la tabla, en donde están los estados con mayor IINEB. Los valores esperados se presentan en forma de barras, mientras que los observados se muestran con una bandera. Gráficamente se observa que los estados que tienen una mayor diferencia positiva entre lo observado y lo esperado para el caso de primaria son Puebla, Aguascalientes, Yucatán, Veracruz y Guanajuato; mientras que para el caso de secundaria son Aguascalientes, Veracruz, Querétaro y Guanajuato. Todas estas entidades superaron con creces, en el contexto nacional actual, lo que podía preverse como resultados de aprendizaje de sus alumnos. Estos estados no son necesariamente los que tienen los mayores valores absolutos en el indicador de *Aprendizaje*, basado —como ya explicamos— en la prueba ENLACE, sino los que exhiben una mayor diferencia estadística con respecto a la marca de referencia. En esta edición varios de los estados con más alto rezago educativo, es decir, que parten de una desventaja mayor, son los que se posicionan con mejor desempeño en la dimensión de *Aprendizaje* (véase figura 2.1).

Al considerar el global, que incluye las otras dos dimensiones de resultados, *Eficacia* y *Permanencia*, y las tres de procesos, *Profesionalización docente*, *Supervisión* y *Participación en las escuelas*, tenemos que en el nivel de primaria únicamente Aguascalientes tiene un desempeño general muy alto; Yucatán, Puebla, Hidalgo, Zacatecas, Guanajuato y Sonora presentan un desempeño alto. Por el contrario, con un desempeño bajo en primaria están Baja California Sur y Guerrero, mientras que Chiapas presenta un desempeño muy bajo.

Para secundaria, nuevamente Aguascalientes presenta un desempeño general muy alto, mientras que con desempeño alto están Hidalgo, Veracruz, Querétaro,

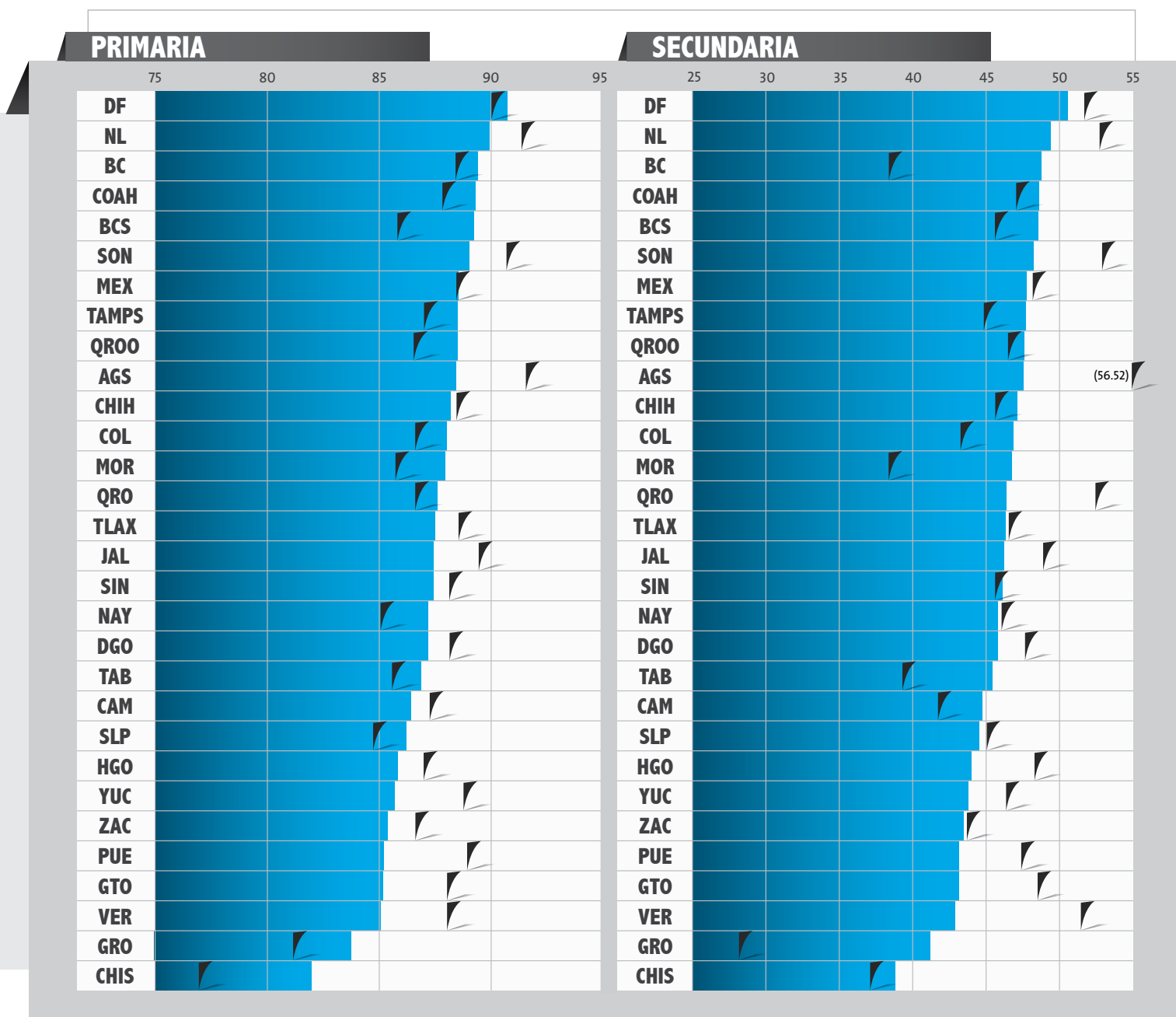
Guanajuato, Sonora y Puebla. En secundaria se encuentran con desempeño bajo Campeche y Morelos, y con muy bajo Baja California y Guerrero. Michoacán y Oaxaca se ubican en las dos últimas posiciones porque las autoridades educativas no han logrado implementar en todas sus escuelas la política nacional de evaluación y rendición de cuentas que es la prueba ENLACE, así como varias otras de *procesos de gestión* como son los Consejos Escolares de Participación Social en la educación o la certificación de sus profesores en los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS). Consideramos que el peor desempeño que puede tener una entidad ocurre cuando se está actuando por omisión en perjuicio de la calidad y equidad educativas, limitando de entrada el derecho de los niños a beneficiarse del diagnóstico y las intervenciones contempladas en el marco nacional.

Probando diferentes medidas de contexto

El modelo de evaluación del IDEI reconoce que el nivel de aprendizaje de conocimientos y habilidades de los alumnos, así como la continuidad de los niños y las niñas en la escuela, depende de diversos factores: unos son externos al sistema educativo, como la educación de los padres, las condiciones culturales de la comunidad en la que viven los niños y las condiciones de infraestructura de la localidad, entre otros; mientras que otros factores son internos, como la labor del maestro, el ambiente escolar, la gestión directiva, la supervisión y el acompañamiento, por nombrar algunos.

El sistema de evaluación del IDEI busca evaluar el desempeño de los sistemas educativos discriminando los factores internos de los externos; es por ello que utilizamos el algoritmo econométrico para valorar de la forma más certera posible únicamente los esfuerzos estatales. En nuestra primera edición del índice, publicado en *Contra la Pared. Estado de la Educación en México 2009*, decidimos que la variable de Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica (IINEB) era una forma apropiada para ser utilizada como medida de contexto en el modelo. Con varias pruebas estadísticas comprobamos que el indicador de IINEB nos permitía recoger la mayor parte del impacto de los factores externos. Reconocemos que pueden existir pequeñas variantes al modelo del IDEI, pero decidimos utilizar una única variable de contexto para todas las dimensiones, con base en el criterio de que el IDEI fuera sencillo de interpretar.

Figura 2.1 Valores observados y esperados
en la dimensión *Aprendizaje* en primaria y secundaria



No obstante lo anterior, presentamos ahora una comparación de los resultados del IDEI 2011 con cuatro variantes de medida para las variables de contexto, en el ánimo de seguir abonando a la máxima precisión posible. La primera variante es estimar el IDEI utilizando la IINEB, circunscrita al número de integrantes del hogar mayores de 15 años que no completó su educación básica (INEE, 2008). Una segunda variante es utilizar como referente el Índice de Marginación que elabora la Comisión Nacional de Población (CONAPO), índice que incorpora en su fórmula nueve variables contextuales tales como analfabetismo, acceso a drenaje, acceso a agua potable, viviendas con piso de tierra, familias con ingreso menor a dos salarios mínimos y otras. La tercera variante es utilizar exclusivamente la proporción de población analfabeta de cada entidad. Finalmente, la cuarta variante es la que corresponde al procedimiento de seleccionar la variable de contexto que presentara la mayor bondad de ajuste estadístico para dimensión y nivel, elegida de entre las tres mencionadas. Para esta prueba de consistencia, en todos los casos utilizamos los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2005. Las fuentes de información utilizadas para el cálculo del

IDEI 2011 y de las variantes exploradas se detallan al final de la Nota Técnica que cierra este capítulo.

En el cuadro 2.5 presentamos los desempeños generales que tendría el IDEI, tanto para primaria como para secundaria, con las diversas variables. Lo relevante del cuadro es notar que no varían sustancialmente los estados del país que se ubican en los desempeños altos y bajos cuando se seleccionan variables diferentes; esto nos permite concluir que el modelo es consistente, ya que la evaluación no se afecta por la selección de la o las variables de contexto. En concreto, se confirma que los mismos estados aparecen en los niveles de desempeño que antes les asignamos. La otra conclusión, de hecho más relevante, es que existen sistemas educativos que efectivamente están marcando diferencias positivas o negativas en los resultados de los alumnos, de manera que origen no es destino. Es decir, independientemente de la matemática, estamos observando que hay estados que se esfuerzan más que otros por mejorar las condiciones de calidad educativa y que no hay un férreo condicionamiento para que las carencias de la generación anterior marquen el logro posible de los niños de hoy.

Cuadro 2.5 Comparación del desempeño de los estados en el IDEI utilizando diferentes variables de contexto ¹

Variable	Primaria		Secundaria	
	Altos y muy altos desempeños	Bajos y muy bajos desempeños	Altos y muy altos desempeños	Bajos y muy bajos desempeños
IINEB	AGS, GTO, HGO, PUE, SON, YUC, ZAC	BCS, GRO, CHIS	AGS, GTO, HGO, PUE, QRO, SON, VER	BC, CAMP, GRO, MOR
Índice de Marginación	AGS, HGO, PUE, SON, VER, YUC	BC, CHIS, COAH, MOR	AGS, HGO, PUE, QRO, SON, VER	BC, CAMP, GRO, MOR
Analfabetismo	AGS, HGO, NL, PUE, SON, VER, YUC	BCS, CHIS	AGS, GTO, HGO, PUE, QRO, SON, VER	BC, CAMP, GRO, MOR
Combinación ²	AGS, HGO, PUE, SON, VER, YUC	BC, BCS, CHIS, COAH, MOR	AGS, GTO, HGO, PUE, QRO, SON, VER	BC, CAMP, GRO, MOR

Fuente: Elaboración propia.

¹ Se presentan los estados en orden alfabético.

² Se utiliza la IINEB para las dimensiones *Eficacia* en ambos niveles y para *Permanencia* en secundaria, el índice de marginación para *Aprendizaje* en ambos niveles educativos, y la tasa de analfabetismo para *Permanencia* en primaria.

Los estados con mejores prácticas

Les preguntamos a los responsables de la educación básica en los estados si implementaban programas, acciones o estrategias locales para mejorar la profesionalización de los docentes, tener una mejor supervisión y acompañamiento a las escuelas o para incorporar en una mayor corresponsabilidad a los padres de familia

y a la sociedad civil en la educación. También les preguntamos si ellos identificaban algún programa o estrategia que estuviera generando mejores resultados para incrementar el aprovechamiento de los niños en las escuelas y para disminuir la deserción. Las respuestas fueron muy variadas; una síntesis de ellas se expone en cada ficha estatal.

Cuadro 2.6 Entidades que presentan estrategias locales relevantes

Entidad	Acciones locales relevantes	Desempeño en IDEI primaria	Desempeño en IDEI secundaria
Aguascalientes	Los Centros de Desarrollo Educativo (CDE) son una estrategia que está siendo replicada en varias entidades por su eficacia en mejorar la calidad de la atención educativa. En los CDE se realizan diagnósticos y evaluaciones regionales, se identifican las necesidades de capacitación y formación docente y son un instrumento que permite un mejor acompañamiento a los directores y docentes.	Muy alto	Muy alto
Distrito Federal	La AFSE emprendió desde hace tres años una reestructuración completa de su sistema educativo a partir de la estrategia de Jornada Ampliada. Un aspecto importante ha sido la re zonificación de escuelas, la reasignación de plazas, el cierre de escuelas en horario vespertino, entre otros. A los supervisores de Jornada Ampliada se les eliminó la carga administrativa y están centrados exclusivamente en labores de acompañamiento pedagógico.	Esperado	Esperado
Guanajuato	El estado cuenta con varias estrategias locales, una de ellas es el Proyecto Educativo Escolar que promueve la escuela autogestiva. También lleva la estrategia Cimientos, por medio de la cual se fortalece la capacitación de los docentes a través de la coordinación con varias instituciones especializadas en las diferentes materias. Desde 2004 se desarrollaron los Modelos de Supervisión Renovada (MOSURE), que permiten un mejor trabajo en las visitas a las escuelas, entienden su complejidad y se centran en los procesos de aprendizaje.	Alto	Alto
Nuevo León	Una de las estrategias estatales más innovadoras son los Diálogos Docentes, que tienen el propósito de articular la educación básica, de preescolar a secundaria, a través del intercambio de las prácticas pedagógicas.	Esperado	Esperado
Veracruz	En el estado se implementa la Estrategia Estatal de Mejora Continua del Aprovechamiento Escolar, la cual opera a través de grupos de maestros y apoyos técnicos que visitan directamente a las escuelas.	Esperado	Alto

Fuente: Elaboración propia, con base en las entrevistas realizadas a las autoridades.

En general, observamos que la mayor parte de los estados ejecutan exclusivamente los programas federales, algunos han implementado adaptaciones locales y sólo unos pocos presentan prácticas generadas localmente. En el cuadro 2.6 mostramos las prácticas que nos fueron referidas en las entrevistas efectuadas. También presentamos los niveles de desempeño general que tuvieron esos estados en los IDEI de primaria y secundaria.

No podemos afirmar que los estados con prácticas locales tengan necesariamente un desempeño alto en el IDEI, puesto que depende también de la calidad de implementación que se tenga y del lapso que haya transcurrido desde que comenzó la estrategia, ya que los resultados en educación se observan hasta un mediano plazo. Tampoco es posible afirmar que todos los estados con desempeño alto en el IDEI tengan prácticas locales relevantes, porque puede ocurrir el caso de que un estado aplique con eficacia programas federales. No obstante lo anterior, sí observamos que la coincidencia es alta. En general, creemos que la acción estatal sí marca diferencia, principalmente si ésta es generada localmente, con un análisis propio y una responsabilidad asumida.

Conclusiones y agradecimientos

La elaboración de este reporte no hubiera sido posible sin el generoso apoyo que brindaron los Subsecretarios de Educación Básica de los estados de Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Campeche, Coahuila, Colima, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas, así como los funcionarios de la ASFE de la Secretaría de Educación Pública y de la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal.

Tuvimos también una atenta respuesta de parte de la Dirección de Indicadores del INEE, así como de los titulares de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) y de la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE) de la SEP.

Estamos convencidos de que la educación de calidad cambiará a México; en ese cambio, las autoridades estatales son las responsables directas de mejorar las condiciones educativas de los alumnos. Los invitamos a encauzar con liderazgo procesos que detonen transformaciones verdaderas en la educación de sus estados.

Invitamos a las organizaciones civiles y de padres de familia en los estados, a las universidades y centros académicos, así como a los medios de comunicación, a retomar este estudio como un instrumento para exigir y promover que las autoridades estatales desarrollen nuevas estrategias en su sector educativo, y que asuman el reto de la calidad educativa con un enfoque de resultados.

Referencias

- De Haro, Antonio (2010). "El estado de la educación en las entidades federativas a través del Índice de Desempeño Educativo Incluyente (IDEI)" en *Brechas. Estado de la Educación en México 2010*. México: Mexicanos Primero.
- Bracho, Teresa (2003). *Administración Centrada en la Escuela*. Documento de Trabajo de la División de Administración Pública no. 107 del Centro de Investigación y Docencia Económicas. México: CIDE.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión para las primarias mexicanas*. México: INEE. Disponible en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Supervision/Completo/supervision_escolar.pdf

En cada ficha estatal, la posición en el IDEI se representa en el extremo de la derecha, como el lugar en cada carril —de primaria y de secundaria— que tiene cada estado con respecto de la meta, que es la primera posición.

La niña del extremo inferior derecho representa a todos los estudiantes del estado; su mochila refleja el mayor o menor peso relativo que está ligado a las condiciones de contexto. La mochila roja representa un punto de partida más limitado en cuanto al desarrollo socioeducativo del estado. La mochila amarilla representa desarrollo medio y la verde, desarrollo más avanzado.



Primaria

■ MUY ALTO ■ ALTO ■ ESPERADO ■ BAJO ■ MUY BAJO

Aprendizaje

Puebla	1
Aguascalientes	2
Yucatán	3
Veracruz	4
Guanajuato	5

Jalisco	6
Sonora	7
Nuevo León	8
Hidalgo	9
Zacatecas	10

Tlaxcala	11
Durango	12
Campeche	13
Sinaloa	14
Chihuahua	15
México	16
Distrito Federal	17
Baja California	18
Querétaro	19

Colima	20
Tabasco	21
Coahuila	22
Tamaulipas	23
San Luis Potosí	24
Quintana Roo	25

Nayarit	26
Morelos	27
Guerrero	28
Baja California Sur	29
Chiapas	30
Michoacán	31
Oaxaca	32

Eficacia

Hidalgo	1
Aguascalientes	2
Zacatecas	3
Tlaxcala	4

Michoacán	5
Puebla	6
Nayarit	7
San Luis Potosí	8
Coahuila	9
Morelos	10

Baja California Sur	11
Nuevo León	12
Tabasco	13
Jalisco	14
Tamaulipas	15
Distrito Federal	16
Querétaro	17
Sinaloa	18
Sonora	19
Oaxaca	20
Quintana Roo	21
Guanajuato	22
Chiapas	23
Veracruz	24

Yucatán	25
Durango	26

Guerrero	27
Baja California	28
Colima	29
México	30
Chihuahua	31
Campeche	32

Permanencia

Colima	1
Nayarit	2
Morelos	3
Hidalgo	4

Sinaloa	5
Querétaro	6
Tlaxcala	7
Michoacán	8

Yucatán	9
Guanajuato	10
San Luis Potosí	11
Durango	12
Tabasco	13
Jalisco	14
Campeche	15
Sonora	16
Veracruz	17
Aguascalientes	18
México	19
Zacatecas	20
Baja California Sur	21
Distrito Federal	22
Nuevo León	23
Puebla	24

Tamaulipas	25
Chiapas	26
Guerrero	27
Chihuahua	28

Quintana Roo	29
Oaxaca	30
Baja California	31
Coahuila	32

Profesionalización docente

Quintana Roo	1
Durango	2
Aguascalientes	3
Zacatecas	4
Baja California Sur	5
San Luis Potosí	6

Querétaro	7
Yucatán	8
Chihuahua	9
Colima	10

México	11
Sonora	12
Veracruz	13
Nuevo León	14
Nayarit	15
Tamaulipas	16
Tabasco	17
Sinaloa	18
Hidalgo	19
Baja California	20

Guanajuato	21
Tlaxcala	22
Coahuila	23
Puebla	24
Distrito Federal	25
Campeche	26
Chiapas	27
Jalisco	28

Guerrero	29
Morelos	30
Michoacán	31
Oaxaca	32

Supervisión

Aguascalientes	1
Baja California Sur	2
Coahuila	3
Quintana Roo	4
Tlaxcala	5
Yucatán	6
Durango	7
Zacatecas	8
Tabasco	9
Sonora	10
Guerrero	11
San Luis Potosí	12
Chihuahua	13
Campeche	14

Baja California	15
Nayarit	16
Tamaulipas	17
Nuevo León	18
Distrito Federal	19
Querétaro	20
Sinaloa	21
Hidalgo	22
Morelos	23

Puebla	24
Colima	25
Chiapas	26

Jalisco	27
Michoacán	28
México	29
Guanajuato	30
Oaxaca	31
Veracruz	32

Participación en la escuela

Distrito Federal	1
Quintana Roo	2
Guanajuato	3
Baja California	4
Coahuila	5
Querétaro	6
México	7
Aguascalientes	8
Hidalgo	9
Tabasco	10
Morelos	11
Yucatán	12

Puebla	13
Nayarit	14
Zacatecas	15
Sonora	16
Chihuahua	17
Colima	18
San Luis Potosí	19
Guerrero	20
Tamaulipas	21
Veracruz	22
Chiapas	23
Durango	24
Baja California Sur	25
Jalisco	26
Nuevo León	27

Campeche	28
----------	----

Sinaloa	29
Oaxaca	30
Tlaxcala	31
Michoacán	32

Secundaria

■ MUY ALTO ■ ALTO ■ ESPERADO ■ BAJO ■ MUY BAJO

Aprendizaje

Aguascalientes	1
Veracruz	2
Querétaro	3
Guanajuato	4

Sonora	5
Hidalgo	6
Puebla	7
Nuevo León	8
Jalisco	9
Yucatán	10

Durango	11
Distrito Federal	12
San Luis Potosí	13
México	14
Tlaxcala	15
Nayarit	16
Zacatecas	17
Sinaloa	18
Quintana Roo	19
Chihuahua	20
Coahuila	21
Chiapas	22

Tamaulipas	23
Baja California Sur	24
Campeche	25
Colima	26

Tabasco	27
Morelos	28
Baja California	29
Guerrero	30
Michoacán	31
Oaxaca	32

Eficacia

Colima	1
Hidalgo	2
Nayarit	3

Tlaxcala	4
Quintana Roo	5
Sonora	6
San Luis Potosí	7
Yucatán	8
Baja California Sur	9

Sinaloa	10
Puebla	11
Chiapas	12
Nuevo León	13
Veracruz	14
Tabasco	15
Guanajuato	16
Oaxaca	17
Aguascalientes	18
Zacatecas	19
Distrito Federal	20
México	21
Guerrero	22
Campeche	23
Tamaulipas	24
Baja California	25
Querétaro	26

Durango	27
---------	----

Jalisco	28
Morelos	29
Coahuila	30
Chihuahua	31
Michoacán	32

Permanencia

Hidalgo	1
Oaxaca	2

Puebla	3
Nayarit	4
Chiapas	5
Morelos	6
Tlaxcala	7
Tamaulipas	8
Veracruz	9
San Luis Potosí	10
Nuevo León	11

Baja California Sur	12
Durango	13
Guanajuato	14
Colima	15
México	16
Tabasco	17
Coahuila	18
Sonora	19
Sinaloa	20
Zacatecas	21
Aguascalientes	22
Chihuahua	23
Quintana Roo	24
Baja California	25

Campeche	26
Yucatán	27
Querétaro	28

Distrito Federal	29
Jalisco	30
Guerrero	31
Michoacán	32

Profesionalización docente

Zacatecas	1
Querétaro	2
Veracruz	3
Chiapas	4
Guanajuato	5

México	6
Baja California Sur	7
Durango	8

Puebla	9
Chihuahua	10
Morelos	11
Sonora	12
San Luis Potosí	13
Hidalgo	14
Aguascalientes	15
Nuevo León	16
Distrito Federal	17
Tamaulipas	18
Tabasco	19
Campeche	20

Jalisco	21
Tlaxcala	22
Baja California	23
Michoacán	24
Guerrero	25
Colima	26
Nayarit	27
Sinaloa	28

Yucatán	29
Coahuila	30
Quintana Roo	31
Oaxaca	32

Supervisión

Aguascalientes	1
Coahuila	2
Colima	3
Chihuahua	4
Nuevo León	5
Querétaro	6
Sonora	7
Tabasco	8
Tamaulipas	9
Yucatán	10
México	11
Baja California	12
Jalisco	13
Tlaxcala	14

Guerrero	15
Puebla	16
Morelos	17
Zacatecas	18
Baja California Sur	19
Hidalgo	20
Sinaloa	21
Quintana Roo	22

San Luis Potosí	23
Distrito Federal	24
Guanajuato	25
Michoacán	26

Chiapas	27
Nayarit	28
Veracruz	29
Oaxaca	30
Campeche	31
Durango	32

Participación en la escuela

Quintana Roo	1
Hidalgo	2
Guanajuato	3
Aguascalientes	4
Baja California	5
Distrito Federal	6
Coahuila	7
Querétaro	8
Tabasco	9
México	10
San Luis Potosí	11
Nayarit	12
Zacatecas	13

Morelos	14
Colima	15
Tamaulipas	16
Puebla	17
Sonora	18
Yucatán	19
Campeche	20
Durango	21
Guerrero	22
Jalisco	23
Baja California Sur	24
Chihuahua	25

Sinaloa	26
Chiapas	27
Veracruz	28
Nuevo León	29

Tlaxcala	30
Oaxaca	31
Michoacán	32

IDEI

■ MUY ALTO
 ■ ALTO
 ■ ESPERADO
 ■ BAJO
 ■ MUY BAJO

Primaria

Aguascalientes	1
Yucatán	2
Puebla	3
Hidalgo	4
Zacatecas	5
Guanajuato	6
Sonora	7
Durango	8
Veracruz	9
Nuevo León	10
Jalisco	11
Tlaxcala	12
Sinaloa	13
Chihuahua	14
Querétaro	15
Campeche	16
San Luis Potosí	17
Distrito Federal	18
Tabasco	19
Quintana Roo	20
Colima	21
Nayarit	22
México	23
Tamaulipas	24
Coahuila	25
Morelos	26
Baja California	27
Baja California Sur	28
Guerrero	29
Chiapas	30
Michoacán	31
Oaxaca	32

Secundaria

Aguascalientes	1
Hidalgo	2
Veracruz	3
Querétaro	4
Guanajuato	5
Sonora	6
Puebla	7
Nuevo León	8
Zacatecas	9
México	10
Yucatán	11
San Luis Potosí	12
Colima	13
Nayarit	14
Tlaxcala	15
Durango	16
Jalisco	17
Distrito Federal	18
Baja California Sur	19
Chiapas	20
Quintana Roo	21
Sinaloa	22
Tamaulipas	23
Coahuila	24
Chihuahua	25
Tabasco	26
Campeche	27
Morelos	28
Baja California	29
Guerrero	30
Oaxaca	31
Michoacán	32



Aguascalientes

Nuevamente Aguascalientes encabeza los ordenamientos del IDEI tanto en primaria como en secundaria, gracias a que los resultados de sus alumnos fueron sobresalientes principalmente en la dimensión de *Aprendizaje*.

En términos relativos, Aguascalientes está muy por encima del resto de las entidades. No sólo tiene resultados superiores a los de estados con una Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica (IINEB) comparable, sino que supera incluso a entidades con menor rezago educativo como el Distrito Federal o Nuevo León.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

En Aguascalientes, el 91.63% de los alumnos se clasificó en un nivel por encima de insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE. Dicha proporción fue la más alta de todo el país y resulta superior en tres puntos porcentuales a lo que se esperaba. En la dimensión de *Eficacia* el estado también presentó un desempeño relativo muy alto; el valor observado del indicador fue 10 puntos porcentuales superior al esperado. En *Permanencia*, la entidad tuvo el desempeño esperado.

Los procesos de gestión

En las tres dimensiones relacionadas con la gestión educativa el estado muestra un desempeño alto o muy alto, destacando la de *Profesionalización docente*, en la que Aguascalientes ocupa el tercer lugar a nivel nacional. El 96.79% de las escuelas primarias cuenta con un Consejo de Participación Social, lo cual es casi 13 puntos porcentuales más que el promedio nacional.

El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

En el nivel secundaria, Aguascalientes también se ubica como la entidad con el mejor desempeño en el indicador *Aprendizaje*, con un valor muy por arriba de lo esperado: el 56.52% de los alumnos se clasificó en un nivel de logro elemental o superior. En las dimensiones de *Eficacia* y *Permanencia*, el desempeño fue el esperado de acuerdo con las características educativas del estado.

Los procesos de gestión

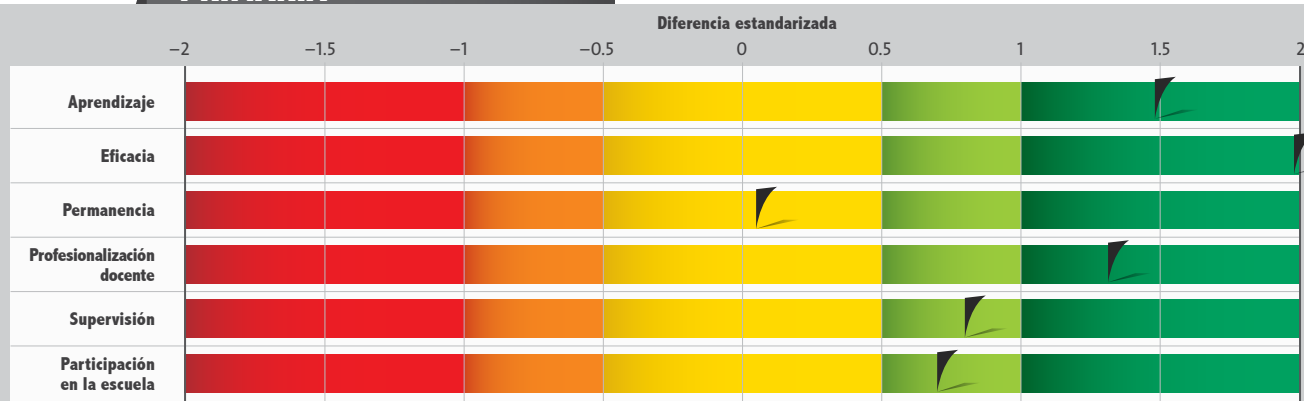
Únicamente el 12.73% del personal docente de Aguascalientes acreditó las pruebas ENAMS durante los tres años de referencia, cifra que se encuentra cercana al valor esperado para la entidad, por lo que el desempeño queda en la media. En cambio, Aguascalientes destaca en los desempeños de las dimensiones de *Supervisión* y *Participación en las escuelas*.

La respuesta de gobierno

La actual administración de la Secretaría de Educación entró en funciones en diciembre de 2010 y todavía se encuentra analizando los programas a seguir durante los próximos años, de manera que los resultados alcanzados en el IDEI de este año reflejan los esfuerzos de las dos pasadas administraciones por mejorar la calidad de la educación en el estado.

Una de las más importantes estrategias implementadas en la pasada administración y que todavía continúa es la de los *Centros de Desarrollo Educativo*, mediante la cual se focaliza y regionaliza la toma de decisiones. En los Centros se analizan los resultados de las evaluaciones y se identifican necesidades por escuela, grupo, docente o de un alumno en particular;

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

a partir de ello se implementan estrategias de mejora continua y se identifican también las necesidades de capacitación y formación docente. La estrategia de trabajo con los Centros ha favorecido la articulación entre niveles, ya que los supervisores tienen mayor contacto entre ellos.

En el estado operan los programas federales para favorecer la participación de los padres de familia como los Consejos de Participación Social; sin embargo, se han introducido algunas variantes también en los programas estatales, como la instalación de Consejos de Participación Social para cada Centro de Desarrollo Educativo. Los Consejos de Participación Social son, para las autoridades educativas de Aguascalientes, la primera vía para la mejora de la calidad, pues todos son corresponsables de lo que sucede en cada centro educativo y deben trabajar en conjunto para mejorar el funcionamiento y los resultados. Desde su perspectiva, los padres de familia han participado en decisiones trascendentales para el sistema y han venido a cambiarlo; por ejemplo, las decisiones sobre los alimentos que se venden en las cooperativas son de los padres, quienes deciden cuál es la mejor propuesta, la valoran y la supervisan.

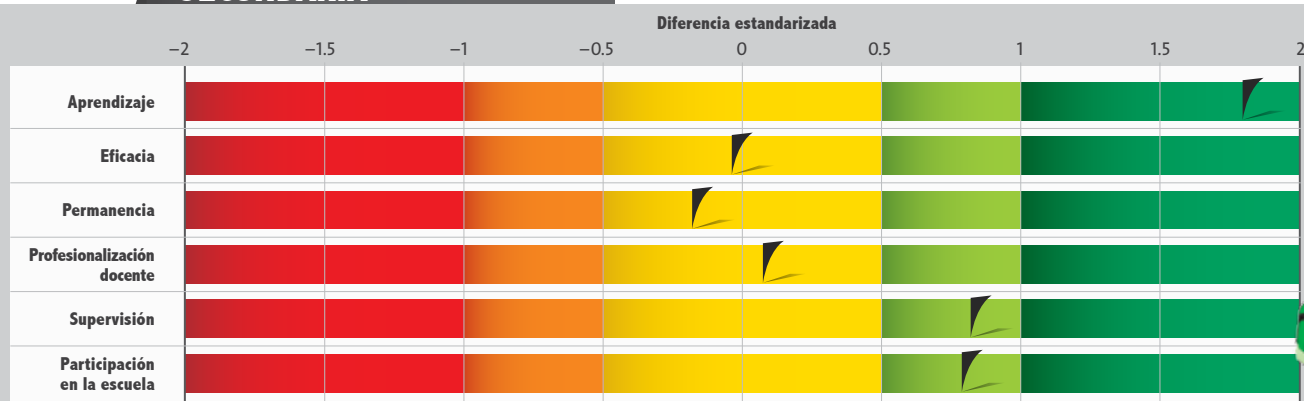
Para combatir la deserción escolar, desde 1993 Aguascalientes tiene una base de datos de alumnos por medio de la cual se puede identificar rápidamente si el estudiante se cambió de escuela o desertó, y se le da seguimiento puntual. También se siguen puntualmente los programas federales de becas, aunque se realizan acciones específicas diseñadas por el Instituto de Educación del Estado; por ejemplo, en el programa *Juntos por la Educación* todas las instancias de gobierno confluyen y atienden a las escuelas con mayor rezago

educativo. El estado, consciente de que para algunos alumnos ya no es atractivo el modelo regular de educación básica y requieren de un modelo más flexible, promueve programas específicos por medio del Instituto para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas de Aguascalientes (INEPJA). Se considera que el problema de deserción escolar en el estado se presenta en mayor proporción en el nivel de secundaria, lo que en opinión de las autoridades educativas se deriva principalmente de problemas emocionales producto de la desintegración familiar, y no tanto de problemas económicos. Por ello, contrataron trabajadores sociales y psicólogos itinerantes con el fin de apoyar la detección de alumnos con problemas y trabajar el componente emocional con los jóvenes.

Mexicanos Primero concluye

Aguascalientes ha sido un ejemplo para todo el país por ser un estado innovador en su sistema educativo; lleva años desarrollando estrategias que priorizan al niño y a la niña como parte de su visión central. La entidad federativa ha entendido que las buenas estrategias surgen desde la comunidad educativa: son los directores, maestros y padres de familia quienes tienen el máximo interés en que la educación mejore y plantean el mejor rumbo a tomar. El estado ha fortalecido la estrategia de gestión basada en la escuela, con acciones que claramente le corresponden como contar con buenos sistemas de información y de indicadores, así como la de enriquecer la capacidad de los supervisores. Queda todavía mucho por hacer, los resultados educativos aún son muy bajos si se comparan en el ámbito internacional, pero es grato calificar como positivo el esfuerzo relativo de Aguascalientes.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

Baja California

El estado de Baja California ha tenido un bajo desempeño en los factores que el IDEI califica. En el ejercicio de este año, Baja California se ubica en la posición 27 del ordenamiento de primaria y en la 29 de secundaria. En los indicadores educativos seleccionados su logro es de los más bajos del país, mientras que su contexto socioeducativo, medido a través de la Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica (IINEB), marca que debería estar entre las primeras tres entidades con mejor desempeño. Los indicadores de gestión de procesos tampoco marcan signos positivos, salvo en la dimensión de *Participación en las escuelas*; sólo ahí se tienen resultados superiores a los promedios nacionales, tanto de primaria como de secundaria.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

Baja California tuvo un desempeño muy cercano al esperado en la dimensión de *Aprendizaje*; el 88.48% de los alumnos de sexto grado obtuvo un resultado en el nivel de logro elemental o superior en la prueba de matemáticas. Dicho porcentaje fue muy similar al que se estimaba en el modelo, considerando el contexto socioeducativo de su población mayor de 15 años. En contraste, en la dimensión de *Eficacia* el desempeño fue muy bajo, ya que únicamente el 76.58% de los alumnos logró terminar sus estudios en el tiempo normativo, cuando se estimaba un valor del 83.25%. La dimensión de *Permanencia* mostró un desempeño preocupante: fue la segunda entidad con más bajo desempeño relativo.

Los procesos de gestión

Baja California presentó un desempeño esperado en la dimensión de *Profesionalización docente*; el 18.61% de

los maestros acreditó sus conocimientos mediante una prueba ENAMS, proporción menor al 22.73% nacional. El desempeño en *Supervisión* tuvo un comportamiento esperado. Destaca el valor alto en el indicador de *Participación*: la estadística oficial marca que el 98.43% de las escuelas cuenta con un Consejo de Participación Social, situándose entre las cinco entidades con mejor desempeño.

El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

En secundaria, Baja California tuvo el segundo más bajo desempeño relativo en la dimensión de *Aprendizaje*: apenas el 38.42% de los alumnos obtuvo una calificación suficiente o superior en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE. Se esperaba que el porcentaje fuera del 48.70%, porque es uno de los tres estados con mayor nivel socioeducativo en su población adulta. En las dimensiones de *Eficacia* y *Permanencia* el sistema educativo alcanzó los desempeños esperados.

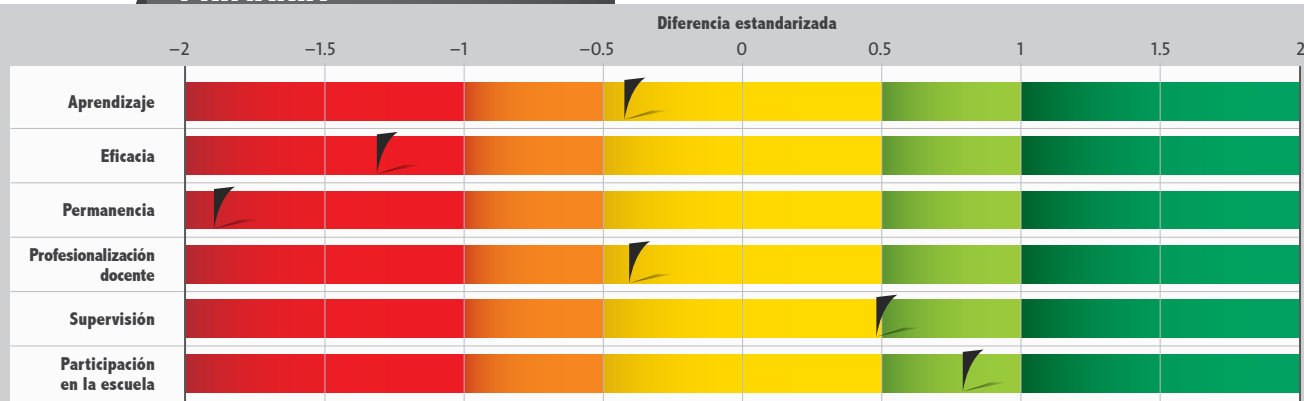
Los procesos de gestión

La dimensión de *Profesionalización docente* en secundaria tuvo un desempeño bajo, pues apenas un 9.89% del personal docente acreditó sus conocimientos por medio de los exámenes nacionales correspondientes. En contraste, en la dimensión de *Supervisión* el desempeño fue alto, al igual que en la de *Participación en las Escuelas*; de hecho, fue la quinta entidad con una mayor proporción de secundarias públicas con Consejo Escolar constituido.

La respuesta de gobierno

En la entidad, con el propósito de generar una sola oferta, la actualización y capacitación de docentes se articula

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

a través del *Programa Rector Estatal para la Formación Continua*. De esta forma, se han impartido cursos estatales para docentes de secundaria y jornadas para asesores técnico pedagógicos y supervisores, capacitando al 100% de los docentes por esa vía. Asimismo, con el programa de *Apoyo de Tecnologías Educativas y de la Información para Maestros de Educación Básica*, se va entregando a los docentes, por única vez, un equipo de cómputo con conectividad a la red. Se da seguimiento a los procesos de capacitación a través de los Centros de Maestros localizados en cada municipio.

El gobierno está impulsando el programa *Insumos y Mantenimiento para el Mejoramiento del Entorno Educativo*, que destina recursos económicos a las escuelas para el mantenimiento y adquisición de útiles con el objeto de alcanzar la efectiva gratuidad de la educación, procurando eliminar cualquier condicionamiento en el servicio educativo a cambio de aportaciones económicas o en especie. Se compensa especialmente a las escuelas con menor desarrollo y que requieran apoyo adicional. Con el objeto de disminuir la deserción escolar, se otorgan becas para uniformes escolares y se da seguimiento al programa federal de becas para madres solteras y madres embarazadas.

De acuerdo con las autoridades educativas, Baja California ha innovado con proyectos como el *Programa de Educación Cívica y Ética* que se implementó desde el año 2000, así como el programa *Adolescentes de Baja California por una Cultura de la Legalidad*. Se aplican también los programas federales como *Escuelas de Calidad* y el *Programa Binacional de Educación Migrante*, en el que se atiende a los alumnos que migran dentro o hacia fuera del país. Periódicamente se efectúan jornadas de lectura, con el apoyo de los

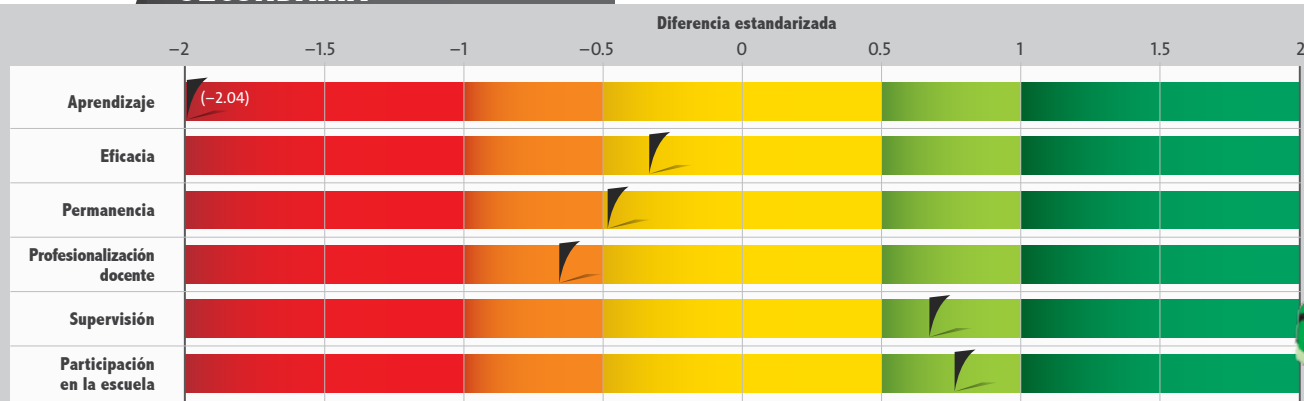
padres de familia, en escuelas o lugares abiertos como plazas comerciales ubicadas en diferentes puntos de las ciudades, con la finalidad de propiciar que la lectura se convierta en una práctica cotidiana entre los niños desde temprana edad.

En el estado se ha promovido la constitución de los Consejos Escolares de Participación Social para que los padres de familia se involucren en actividades escolares más sustantivas. Por otra parte, se ha fomentado la participación de la sociedad civil: miembros de la Coalición para la Participación Social en la Educación (COPASE) y otras organizaciones de la sociedad civil analizan los resultados de ENLACE para así contribuir en las decisiones de cómo mejorar la educación.

Mexicanos Primero concluye

Baja California se encuentra en un bache educativo muy preocupante; sus indicadores educativos son sumamente bajos, por lo que hacemos un llamado a desarrollar acciones más contundentes. Enfrenta tasas de deserción muy altas desde el inicio, con el consecuente bajo cumplimiento de la obligación de que los niños concluyan su educación primaria en el tiempo normativo. En el peor escenario, son relativamente pocos los alumnos que concluyen la primaria, y cuando pasan a la secundaria es muy alta la probabilidad de que reprueben o no consigan los conocimientos y habilidades requeridas. Los resultados de la prueba ENLACE son alarmantes en secundaria: únicamente el 38% de los alumnos es capaz de responder aprobatoriamente la prueba de matemáticas, muy por debajo de la media nacional y, desde luego, muy por debajo de lo que corresponde a la tercera entidad con menor rezago educativo del país.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

27

28

29

30

31

32

Baja California Sur

Baja California Sur tiene muy bajo desempeño en primaria; se ubica en la posición 28 del país, principalmente debido a los bajos resultados en la dimensión de *Aprendizaje*, que lleva el mayor peso del IDEI. En secundaria su posición relativa es mejor, puesto que alcanza el lugar 19. Los resultados de sus alumnos en la prueba ENLACE son menores a los que se esperaba, ya que Baja California Sur es la quinta entidad con menor rezago educativo de acuerdo con la medición utilizada, es decir, la Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

El desempeño en la dimensión de *Aprendizaje* se califica como muy bajo, debido a que sólo el 85.91% del alumnado se posiciona en un nivel de logro elemental o superior en matemáticas, cuando el valor esperado según el contexto educativo era del 89.23%. El desempeño en la dimensión de *Eficacia* fue el esperado. En la dimensión de *Permanencia*, el desempeño también fue el esperado, con los valores observado y esperado casi iguales.

Los procesos de gestión

Baja California Sur tiene un alto desempeño en materia de *Profesionalización docente*; el 35.58% de los docentes acreditó sus conocimientos mediante los exámenes nacionales, mientras que el promedio nacional únicamente fue del 22.73%. La dimensión de *Supervisión* también presenta un valor observado por arriba de lo que se esperaba. Sin embargo, únicamente el 79.53% de las escuelas primarias ha conformado Consejos de Participación Social, lo cual resultó menor que el promedio nacional.

El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

En el nivel secundaria, el resultado del indicador *Aprendizaje* también tiene un valor más bajo que el que se hubiera esperado para la entidad, con apenas el 45.6% de los alumnos con calificaciones satisfactorias en la prueba ENLACE. En contraste, la *Eficacia* del sistema educativo presenta un desempeño alto, con el 93.3% de los alumnos realizando sus estudios en el tiempo normativo; 1.3 puntos porcentuales mayor que el valor esperado. En *Permanencia* el desempeño fue el esperado.

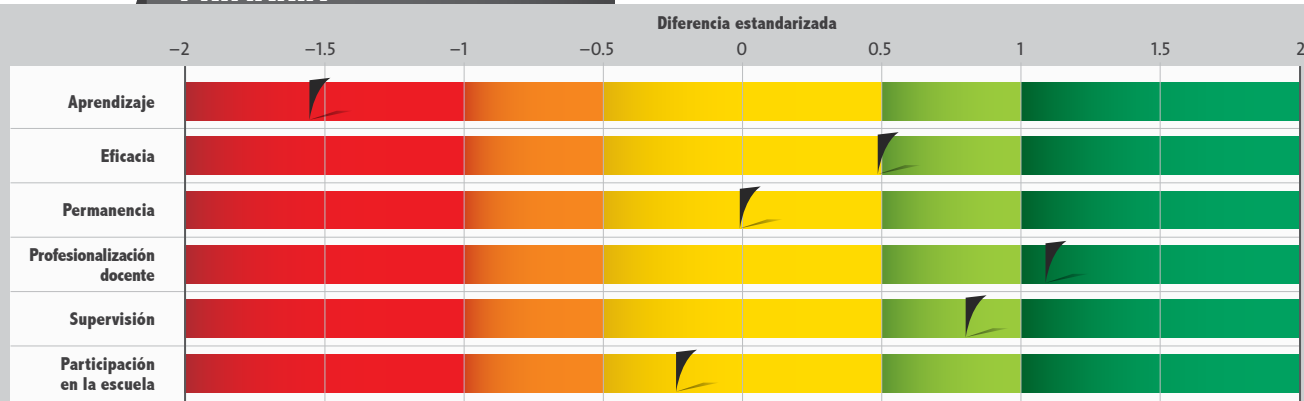
Los procesos de gestión

El desempeño en la dimensión *Profesionalización docente* es alto, alcanzando el 15.7% de profesores acreditados en los ENAMS, cuando el valor esperado se situaba en sólo el 12.7%. En los otros dos indicadores del IDEI relacionados con los procesos de gestión, los de *Supervisión* y *Participación Social*, la entidad obtuvo desempeños esperados. Los valores observados fueron estadísticamente cercanos a las medias nacionales. El 93.7% de las zonas escolares de secundaria está integrado por 20 escuelas o menos, mientras que el 76.4% de las escuelas ha conformado su Consejo de Participación Social.

La respuesta de gobierno

Baja California Sur es una entidad que básicamente replica los programas federales, así como los cursos de formación de maestros. En el estado se desarrolla el curso *La escuela del nuevo milenio*, en el que se promueven las competencias docentes y habilidades digitales, se analiza el acuerdo de articulación de la Educación Básica y diferentes problemáticas sociales.

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

Se imparte un diplomado de gestión para los jefes de sector y supervisores, quienes a partir de un diagnóstico educativo planean procesos de aprendizaje e intervenciones más pertinentes.

De acuerdo con la administración local, se da seguimiento a la capacitación a través de los cursos básicos de Formación Continua, de los exámenes nacionales de actualización y de cursos estatales de actualización, en los que se evalúa al docente mediante los productos elaborados en los cursos. Las autoridades afirman que en los Consejos Escolares de Participación Social, los maestros reciben orientaciones y son evaluados por directores y asesores. En dichos consejos, también se fomenta la participación de la comunidad y de organizaciones no gubernamentales. Como parte de las acciones para promover la participación de los padres de familia y la sociedad civil, destacan las actividades de reforestación que se realizan en coordinación con la CONAFOR, así como otras de carácter deportivo en alianza con otras instituciones. En los programas *Escuela Siempre Abierta*, *Escuela y Salud*, *Programa Escuelas de Calidad* y *Escuela Segura* también participan los ayuntamientos, los padres y la sociedad en general.

Para mejorar el aprovechamiento en los aprendizajes están activos los programas *Habilidades Digitales para Todos*, *Enciclomedia* y las aulas de medios, a través de capacitación y mantenimiento de la tecnología educativa. Se ha logrado digitalizar en un 30% la información educativa, con el propósito de que los padres consulten en Internet el avance de sus hijos y se mejore la capacitación a docentes. Asimismo, se ha convocado a empresas e instituciones como Telmex, CONACYT y el COCYT para avanzar en la enseñanza de las ciencias a través del uso de nuevas tecnologías.

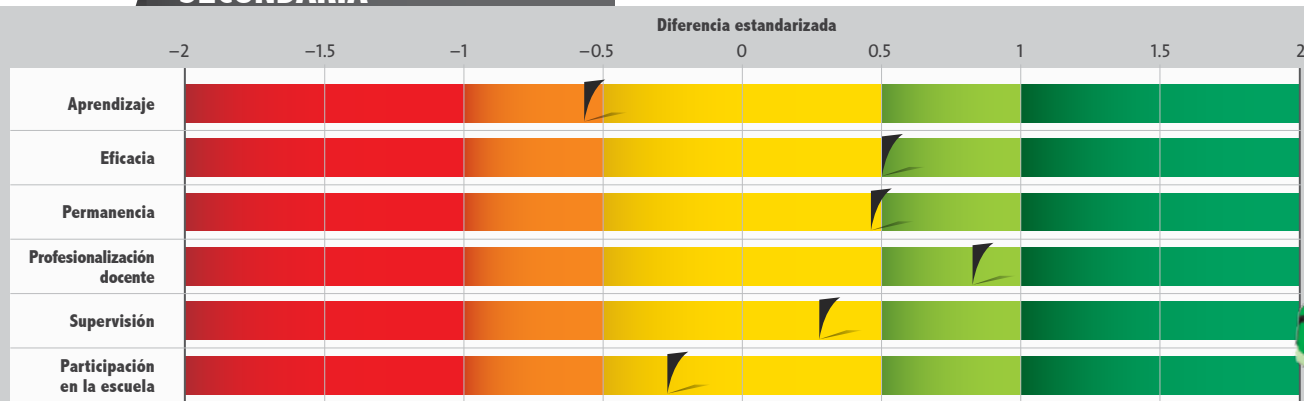
Con el propósito de disminuir la deserción, se da seguimiento a los expedientes de los alumnos para que los maestros en cada nivel conozcan el historial de cada uno. Con este mismo objetivo el Patronato del Estudiante de la Educación Sudcaliforniana apoya a los estudiantes con becas. En los albergues escolares y en el programa *Escuela de Tiempo Completo* se brinda alimentación y estancia a niños de comunidades migrantes y marginadas. Adicionalmente, maestros de educación regular, especialistas y psicólogos del lenguaje ofrecen talleres de tutoría y regularización para estudiantes en riesgo. Particularmente se desarrollan acciones en secundaria para evitar el *bullying* en las escuelas, los embarazos no deseados y situaciones de riesgo.

Mexicanos Primero concluye

Baja California Sur es un estado que se está rezagando rápidamente en materia educativa; sus resultados en la prueba ENLACE son profundamente negativos dadas las condiciones de su población, particularmente en primaria. Llamamos a las autoridades educativas a tomar el liderazgo que requiere la situación; es importante buscar soluciones propias ante la débil calidad educativa existente.

No basta con seguir los programas federales, es necesario plantear estrategias acordes a las escuelas sudcalifornianas. Se pueden seguir algunos de los ejemplos de los estados exitosos como los Centros de Desarrollo Educativo de Aguascalientes, el replanteamiento del modelo de Supervisión del Distrito Federal, los programas de fortalecimiento docente de Veracruz, los *Diálogos Docentes* de Nuevo León; pero lo más importante es que se revalore la importancia de la educación en el estado.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

28

29

30

31

32

Campeche

El estado de Campeche se ubica en la posición número 16 del IDEI de primaria, a media tabla nacional; pero destaca de forma negativa su posición en secundaria. Se ubica en la posición número 27 en ese nivel educativo, con diferencias negativas en casi todas las dimensiones.

Muchos estados con una menor Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica tienen mejores resultados que Campeche, lo que motiva su calificación baja.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

Campeche presenta un desempeño esperado en la dimensión de *Aprendizaje*, el 87.23% de los alumnos se clasificó con un nivel de logro superior al de insuficiente, cifra muy cercana a la estimada por el modelo. En la dimensión *Permanencia*, Campeche también alcanza el desempeño esperado, con una tasa de deserción menor al 1%. En contraste con estas dos dimensiones, la de *Eficacia* presenta un desempeño calificado como muy bajo: la probabilidad de que un alumno concluya su primaria y comience la secundaria en un tiempo regular es del 64.60%, cuando se estimaba que la probabilidad fuera del 73.20%.

Los procesos de gestión

La entidad tuvo desempeños bajos en las dimensiones de *Profesionalización docente* y de *Participación en las escuelas*. El promedio de maestros acreditados mediante ENAMS fue únicamente del 15.29%, mientras que el valor promedio nacional fue del 22.73%; en el mismo sentido negativo destaca que sólo el 73.47% de las escuelas primarias integró su Consejo de Participación Social.

La dimensión de *Supervisión* presenta un desempeño alto: el indicador fue del 4.2%, mayor que el promedio de los estados.

El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

Las cifras obtenidas en cuanto a resultados de los alumnos en el indicador *Aprendizaje* revelan un desempeño bajo; se esperaba que el 44.71% de los alumnos de tercer grado estuviera en la categoría de logro elemental o superior en la prueba de matemáticas de ENLACE, pero únicamente el 41.78% alcanzó a llegar a los niveles aprobatorios. De igual forma, el desempeño en *Permanencia* fue bajo, pues la deserción fue relativamente frecuente de acuerdo con la estimación del modelo. El indicador de *Eficacia* correspondió a un desempeño esperado.

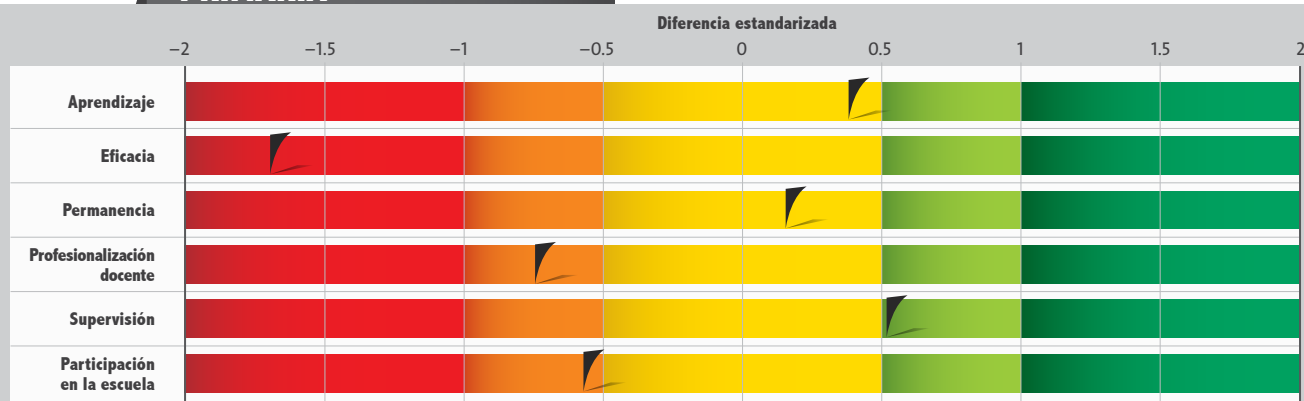
Los procesos de gestión

En Campeche, destaca el bajo desempeño en la dimensión *Supervisión*, ya que únicamente el 68.42% de las zonas escolares en nivel secundaria se encuentra conformado por 20 escuelas o menos, 22 puntos porcentuales por debajo del promedio nacional. De hecho, es el segundo valor más bajo en el conjunto. El indicador de la dimensión de *Participación en las escuelas* fue cercano al promedio nacional, por lo que el desempeño fue el esperado.

La respuesta de gobierno

Las actividades que se llevan a cabo en el estado de Campeche se basan principalmente en los programas federales. Las autoridades educativas de la entidad afirmaron tener gran interés en fomentar la vocación y profesionalización de los docentes, así como reconocer

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

la importancia de formar buenos ciudadanos desde las aulas. La secretaría local diseñó el curso titulado *La Importancia de ser Maestro*, que va dirigido a los docentes de nuevo ingreso al sistema, con el fin de sensibilizarlos para que tengan un mejor desempeño en el aula y un mayor compromiso para actualizarse de forma permanente.

Una de las acciones estatales más recientes es el programa de reconocimiento a los alumnos sobresalientes, que se denomina *Campeche Premia tu Esfuerzo*; aquí se reconoce, en este ciclo escolar, a los alumnos con mejores promedios en la prueba ENLACE. Los niños ganadores han sido premiados con un viaje de verano a Nueva Escocia, en Canadá, donde reforzarán sus habilidades en matemáticas, computación y en el idioma inglés.

Desde hace un año se está operando un proyecto a nivel estatal para impulsar la transparencia. Dentro de las acciones del programa destaca la elaboración de cuadernillos dirigidos a los niños en los que se fomenta la cultura de la transparencia, se propone un código de ética, se muestra cómo pedir información pública y se refuerzan algunos valores como el respeto y la honestidad, entre otros.

Para elevar el aprovechamiento escolar, los directivos y docentes identifican en las evaluaciones bimestrales los contenidos que es necesario reforzar y se imparten cursos de regularización a los alumnos que presentan atraso escolar. Se fortalece también el programa de integración educativa en primaria y secundaria, para apoyar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales o alguna condición de discapacidad; ésta es una de las acciones que las autoridades consideran que han contribuido a disminuir la reprobación y la deserción escolar en la entidad. Estas estrategias,

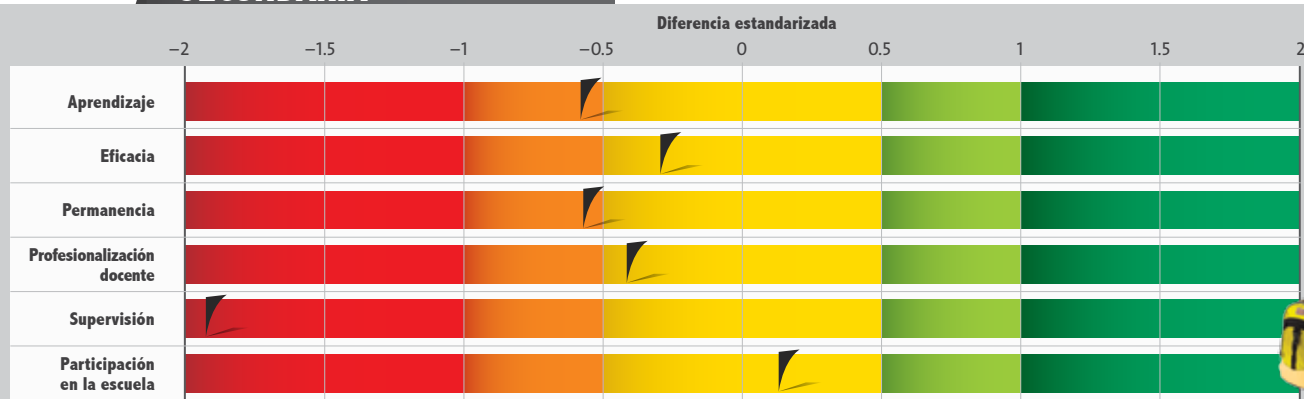
dice la autoridad, han funcionado muy bien para las primarias indígenas, pues cambiaron favorablemente los resultados de la prueba ENLACE e incrementaron sus índices de aprobación.

Además de la reprobación de los alumnos, la migración y la desintegración familiar, las autoridades educativas reconocen como factores principales que influyen en la deserción escolar, que en Campeche se da con mayor frecuencia en zonas rurales, las condiciones socioeconómicas y el trabajo de campo en el que generalmente los niños y las niñas son obligados a apoyar. Las acciones que el estado ha implementado para combatir estos problemas son la reorientación de becas, el apoyo económico para pasajes y comida, el establecimiento de telesecundarias, las tutorías, un programa de bicicletas para alumnos y el programa *Escuela Siempre Abierta* para preparar a los chicos que salieron bajos en diferentes materias. En opinión de las autoridades, este programa, que da refuerzo por las tardes a los alumnos, ha tenido buenos resultados.

Mexicanos Primero concluye

Campeche presenta grandes retos en educación; las carencias que se observan no son sólo consecuencia del gran rezago educativo promedio que tiene el estado, sino —a nuestro juicio— del insuficiente esfuerzo de la autoridad educativa por mejorar la situación. Son relativamente pocos los programas locales para mejorar la calidad educativa, no tienen métricas claras y no se atienden de forma innovadora cuestiones sustantivas como la supervisión y la profesionalización docente. Exhortamos a las autoridades educativas del estado a replantear su accionar y a convertirse en agentes de cambio.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO



Coahuila

El estado de Coahuila es la cuarta entidad con menor Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica, medida utilizada para indicar el rezago educativo acumulado, y también es la cuarta con menor índice de marginación del país. Sin embargo, sus resultados educativos son muy bajos. La posición del estado en el IDEI de primaria es la número 25, mientras que en secundaria es la número 24.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

Los desempeños para Coahuila durante el último año resultan contrastantes. Por una parte, la dimensión de *Aprendizaje* presenta un desempeño bajo, apenas el 87.87% de los alumnos de sexto grado obtuvo resultados aprobatorios, cuando lo esperado para el estado era del 89.30%. También en sentido negativo se encuentra el desempeño en la dimensión de *Permanencia*, ya que la deserción fue muy alta. Coahuila fue la segunda entidad con mayor deserción escolar, siendo ésta una entidad con un contexto socioeducativo favorable. Esta medida de corto plazo contrasta con la probabilidad de tránsito normativo de primaria a secundaria, medida de largo plazo que considera siete ciclos escolares, la cual fue mayor a la prevista por el modelo y alcanzó un valor relativamente alto en comparación con los demás estados.

Los procesos de gestión

En Coahuila, la dimensión de *Profesionalización docente* presenta un desempeño bajo, puesto que el porcentaje de profesores acreditados a través de los ENAMS está 6.5 puntos por debajo del promedio nacional. En las otras dos dimensiones de gestión consideradas en el IDEI, *Supervisión* y *Participación en las escuelas*, el

desempeño por parte de las autoridades educativas del estado es alto. Destaca que más del 98.03% de las escuelas cuenta ya con su Consejo de Participación Social.

El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

En el caso del nivel de secundaria, los desempeños de Coahuila en las dimensiones de *Aprendizaje* y *Permanencia* se califican como esperados, ya que sus indicadores fueron cercanos a los estimados por el modelo. Sin embargo, el desempeño en la dimensión de *Eficacia* es muy bajo, debido a que la probabilidad de avance normativo para los alumnos es de apenas el 88.06%, mientras que el valor previsto era del 92.04%. El indicador se encuentra entre los cinco más bajos a nivel nacional.

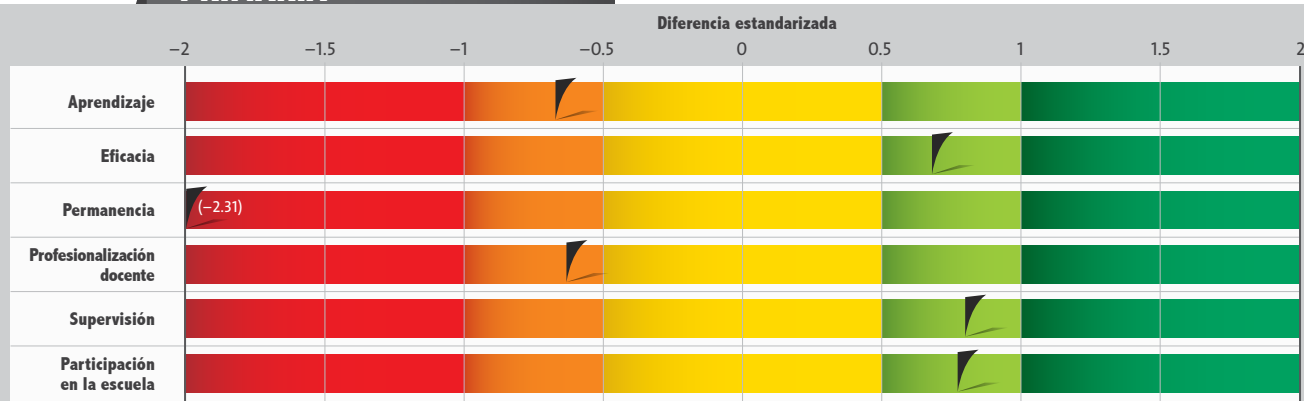
Los procesos de gestión

El porcentaje de profesores de secundaria certificados por medio de los ENAMS en Coahuila es el tercero más bajo a nivel nacional. Así, el indicador *Profesionalización docente* muestra que únicamente el 7.8% de los profesores ha sido certificado por medio de estos exámenes, por lo que su desempeño es considerado muy bajo. En contraste, en las otras dos dimensiones consideradas por el IDEI la entidad tiene desempeños altos: el 100% de las zonas escolares está integrado por 20 escuelas o menos, mientras que en el 97.4% de las escuelas se ha conformado el CEPS.

La respuesta de gobierno

La Secretaría de Educación Estatal lleva a cabo programas de corte federal y está trabajando con propuestas locales. Las autoridades afirman que se analizan los

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

resultados de evaluaciones para generar respuestas educativas más pertinentes y precisas. En Coahuila se realizan cursos estatales de educación física, artística e inglés dirigidos a directivos y docentes en general. Existe un catálogo de servicios que condensa la oferta de cursos de otras dependencias estatales como la Secretaría de Salud, que ofrece conferencias o visitas a escuelas; lo mismo sucede con el DIF estatal, el sector turismo, el de seguridad pública y las universidades. Por otra parte, afirman que hay coordinación con instituciones científico tecnológicas de organismos descentralizados para apoyar a trabajadores manuales y al personal administrativo. De acuerdo con las autoridades, los cursos estatales son obligatorios y asiste el 100% de los maestros.

El Instituto de Desarrollo Docente e Investigación Educativa cuenta con el registro de capacitación y actualización de docentes en cada una de las regiones. Las autoridades afirman que las evaluaciones sirven de insumos para reorientar la capacitación y la labor educativa, lo que incluye el examen de competencia de alta demanda, un instrumento de diagnóstico para alumnos de nuevo ingreso a secundaria, un examen semestral de quinto grado y la olimpiada del conocimiento. Asimismo, se aplica una prueba censal y sus resultados son analizados por los directores, por las unidades académicas y por los docentes de grupo.

El programa *Mano con Mano en la Escuela de mis Hijos* busca fortalecer el desarrollo de las familias y la mejora en las relaciones, vinculándose con instituciones que promueven la participación de la familia como el DIF y la Fiscalía General, las cuales ofrecen conferencias a padres de familia. Los padres de familia forman parte de los Consejos Escolares de Participación Social y de

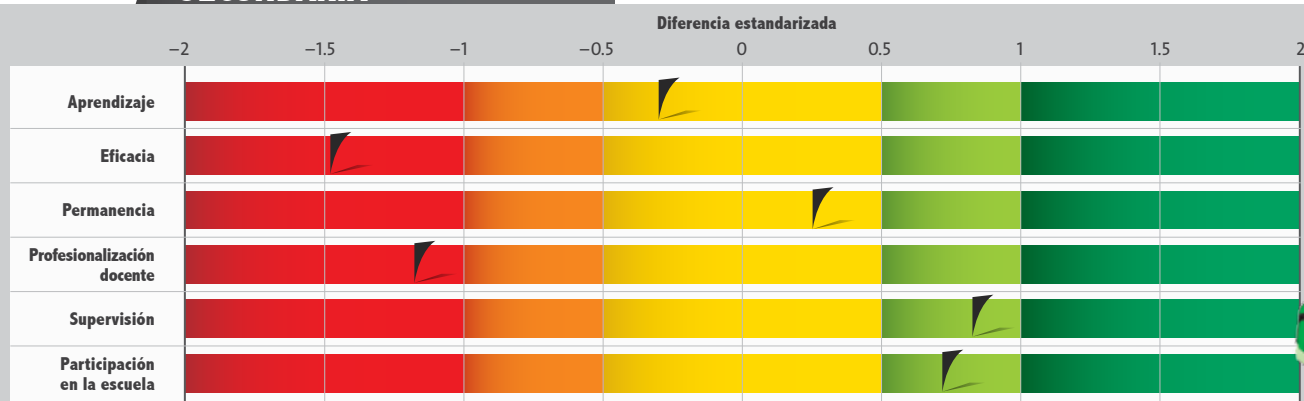
otros programas como el *Programa Escuela de Calidad* y el de *Escuela Sana y Segura*.

Las autoridades comentan la existencia de programas para evitar la deserción, con énfasis en secundaria, a través de la vinculación con organizaciones no gubernamentales que incorporan a alumnos en situaciones de riesgo a programas de apoyo psicológico, académico y de desarrollo de habilidades. Hay una actividad para identificar a estudiantes no inscritos en secundarias y a partir de un campamento se procura asegurar su acceso a la escuela y darles seguimiento para que concluyan sus estudios.

Mexicanos Primero concluye

El estado de Coahuila cayó varias posiciones en los ordenamientos de esta edición del IDEI, principalmente en primaria. Las autoridades del estado han reportado la realización de variadas estrategias locales para mejorar las condiciones de la calidad educativa; sin embargo, no se observan resultados contundentes. Se reporta una gran gama de cursos, pero las cifras de acreditaciones por medio de exámenes nacionales es muy baja, así como los resultados de los niños en la prueba ENLACE. Pedimos a las autoridades que revisen la calidad de los cursos y sean más enfáticas en cuanto a la relevancia y pertinencia, para que las acciones estén acordes con las necesidades pedagógicas de los docentes.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

24

25

26

27

28

29

30

31

32

Colima

El estado de Colima se ubica en la posición número 21 en el índice de primaria y en la número 13 en secundaria. A pesar de los grandes esfuerzos que realiza el estado en capacitación, mejora de la gestión y participación de la sociedad, todavía no se observan resultados destacables de acuerdo con nuestro sistema de medición. Tanto en primaria como en secundaria los indicadores de la dimensión de *Aprendizaje* no corresponden a los de la entidad, que es la número 12 a nivel nacional con menor Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica. Es posible que el efecto de migración de niños de entidades vecinas esté afectando negativamente los indicadores, lo que exige realizar esfuerzos adicionales.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

Colima presenta valores contrastantes en los indicadores de resultados de los alumnos medidos por el IDEI. Por un lado, el desempeño en la dimensión de *Aprendizaje* es bajo, ya que sólo el 86.70% de los alumnos de sexto grado alcanzó un nivel de logro aprobatorio en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, cuando el valor esperado, dadas las condiciones socioeducativas del estado, es del 88%. En *Eficacia* el desempeño se califica como muy bajo. Por otra parte, contrasta la aparente inexistencia de deserción de alumnos en el estado —el valor es negativo—, lo cual ocurre debido al impacto que tiene el fenómeno migratorio en el estado; esto le da a Colima un muy alto desempeño en la dimensión de *Permanencia*.

Los procesos de gestión

En Colima se acreditan más maestros que en el promedio de los estados, por lo que el desempeño en *Profesionalización docente* es alto. En contraste, el

indicador en *Supervisión* muestra que casi el 87.1% de las zonas escolares está conformado por 20 escuelas o menos, siendo que la media es 6 puntos porcentuales mayor. En cuanto a la dimensión de *Participación en las escuelas*, el desempeño se califica como esperado, ya que el indicador es cercano al promedio nacional.

El desempeño educativo en secundaria

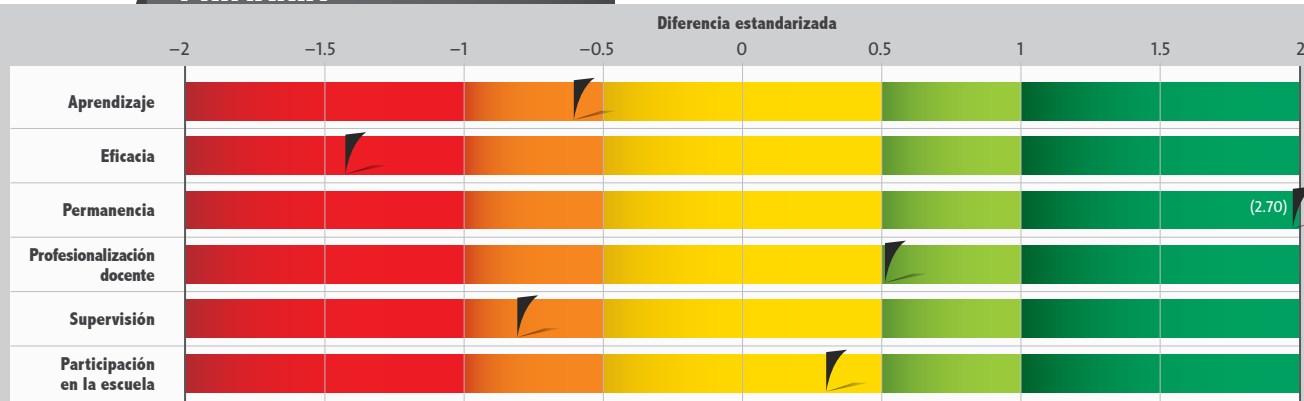
Los resultados en los alumnos

De los alumnos de tercero de secundaria que presentaron la prueba ENLACE, el 43.3% tuvo un nivel de logro elemental o superior, lo cual fue relativamente bajo dadas las condiciones socioeducativas de la entidad; el modelo estimó un valor promedio de 46.82% y la diferencia es significativa, por lo que el desempeño es bajo. En contraste, el porcentaje de alumnos que terminan sus estudios de secundaria en el tiempo reglamentario fue del 99.4%, con lo cual Colima es la entidad con el mejor desempeño a nivel nacional en este tema. En la dimensión de *Permanencia* los resultados obtenidos fueron los esperados, con una tasa de deserción menor al 6%.

Los procesos de gestión

Los desempeños de Colima en secundaria son opuestos a los de primaria en las dimensiones de *procesos de gestión*. En *Profesionalización docente* la entidad presenta un desempeño bajo, puesto que únicamente el 9.73% de los profesores examinados a través de los ENAMS fue acreditado cuando el promedio a nivel nacional fue del 12.47%. En *Supervisión* el desempeño es alto, puesto que la totalidad de las supervisiones cuenta con 20 escuelas o menos. Por lo que respecta a *Participación en las escuelas*, el desempeño de la entidad fue el esperado.

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

La respuesta de gobierno

De acuerdo con el gobierno estatal, la educación es un eje estratégico del Plan Estatal de Desarrollo 2009-2015. Las autoridades locales comentan que se han implementado proyectos de capacitación docente para mejorar la calidad educativa. De los aproximadamente 8,500 maestros, directores, asesores técnico-pedagógicos y supervisores del estado, se ha capacitado en competencias profesionales a más de 5,311. En los Exámenes Nacionales de Actualización se ha certificado a 3,228 docentes.

Una de las mayores apuestas del estado por mejorar la calidad educativa es el llamado *Programa de Atención Específica*, mediante el cual se ha capacitado a 680 docentes para las escuelas con más bajos indicadores. Como parte de este programa se prevé en el siguiente ciclo escolar una estrategia para mejorar la comprensión lectora, ya que se ha detectado que algunos de los problemas de los niños en los exámenes se derivan de la falta de entendimiento de las preguntas.

A través del *Programa Gestión Educativa de Calidad* se ha capacitado a directores para que sean líderes en sus escuelas y puedan implementar junto con las comunidades educativas los planes estratégicos de transformación escolar. En materia de supervisión, las autoridades estatales destacan que las zonas escolares ya tienen elaborado el diagnóstico de sus necesidades, a partir del cual se implementaron acciones específicas en cada zona.

De acuerdo con las autoridades, Colima es innovador en el acercamiento con padres de familia y sociedad. Ahí se desarrolla el *Programa Colima Verde*, que fomenta la cultura ambiental entre alumnos, docentes, directivos y padres de familia, traducido en proyectos

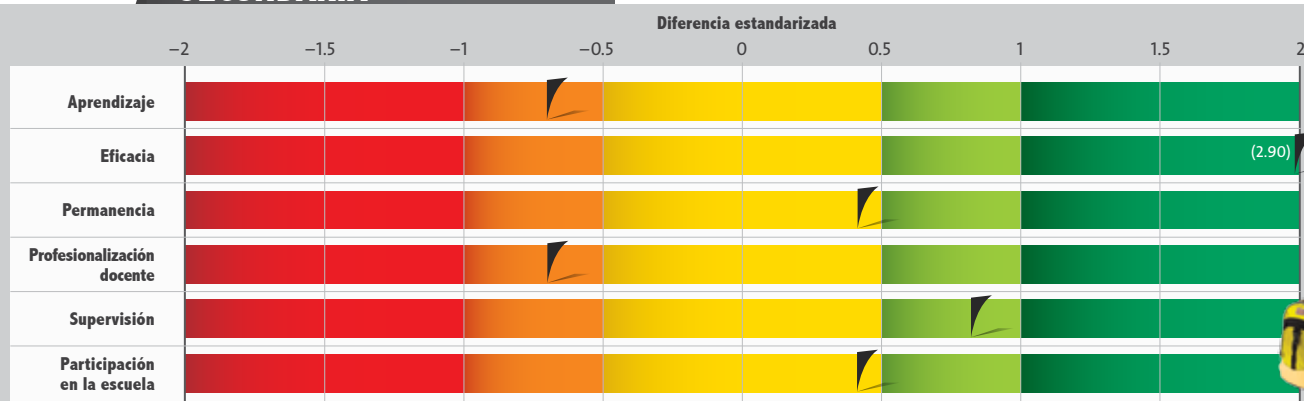
como *Juega, Explora y Aprende*, *Mi Escuela Ecológica* y *Tu Mundo es Nuestro Mundo*, que exaltan valores como la solidaridad y el cuidado del planeta. También se generó el *Proyecto Líder: Me Late Ser Íntegro*, que obtuvo un reconocimiento a nivel nacional. El objetivo es fomentar valores como la honestidad, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad en los niños y sus familias. Otro de los elementos distintivos del estado es que cuenta, desde la administración pasada, con un Sistema de Control Escolar Digitalizado que permite a los padres conocer las calificaciones de sus hijos a través de Internet y colaborar con la escuela y la Secretaría.

Para disminuir la deserción, el gobierno cuenta con el *Programa de Atención Específica*, el cual asiste a las escuelas en las que se presenta hostigamiento a los alumnos. En conjunto con el DIF y el Consejo Estatal para la Prevención y Atención a la Violencia Intrafamiliar (CEPAVI), se diagnostican escuelas con problemas de *bullying*, adicciones y conflictos familiares y se ha implementado un sistema estatal de becas, con la finalidad de que ningún niño se quede sin estudios por problemas económicos.

Mexicanos Primero concluye

Colima mejoró sus posiciones en el IDEI con respecto a la edición anterior; sigue rezagado en los indicadores de *Aprendizaje*, pero en menor intensidad que antes. Es importante destacar los esfuerzos que ha realizado el estado por mejorar la gestión escolar, pero el reto sigue presente. Exhortamos a las autoridades a que impulsen programas con implementación más efectiva, que generen dinámicas sostenidas de calidad en la educación del estado.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

13

21

Chiapas

Chiapas es la entidad con el mayor rezago educativo absoluto del país. El IDEI es un ejercicio que parte de un supuesto de justicia en la valoración del esfuerzo de las autoridades educativas. A la entidad se le califica con una vara más baja debido a su situación particular, de tal manera que los indicadores que debe alcanzar son menores que los de cualquier otra entidad por el ajuste hecho. No obstante lo anterior, en primaria sus resultados siguen siendo sumamente bajos: su posición en el IDEI es la número 30. En cambio, en secundaria los resultados de Chiapas no son tan graves y su desempeño relativo es medio; ocupa la posición número 20 en el IDEI.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

A nivel nacional, Chiapas tiene el desempeño más bajo en el indicador *Aprendizaje*: únicamente el 76.95% de los niños de sexto de primaria que presentaron la prueba ENLACE se clasificó en un nivel de logro mayor a insuficiente en la sección de matemáticas. El indicador es bajo en términos absolutos, pero también en términos relativos, ya que se esperaba que al menos el 82% de los alumnos alcanzase este nivel de logro. En la dimensión de *Eficacia* el desempeño fue el esperado, mientras que en *Permanencia* se tiene un desempeño bajo (97.96). La tasa de deserción en el estado es de 2.04%, situándose entre los cinco estados con mayor deserción del país.

Los procesos de gestión

El desempeño en *Profesionalización docente* resulta bajo, ya que únicamente el 14.93% de los profesores de la entidad acreditó sus habilidades por medio de

los exámenes nacionales (ENAMS), resultado que se ubica casi 8 puntos porcentuales por debajo del promedio nacional. En la dimensión de *Supervisión*, el desempeño también fue bajo, con apenas el 86.8% de zonas escolares integradas por 20 escuelas o menos. El desempeño en *Participación en las escuelas* fue el esperado.

El desempeño educativo en secundaria

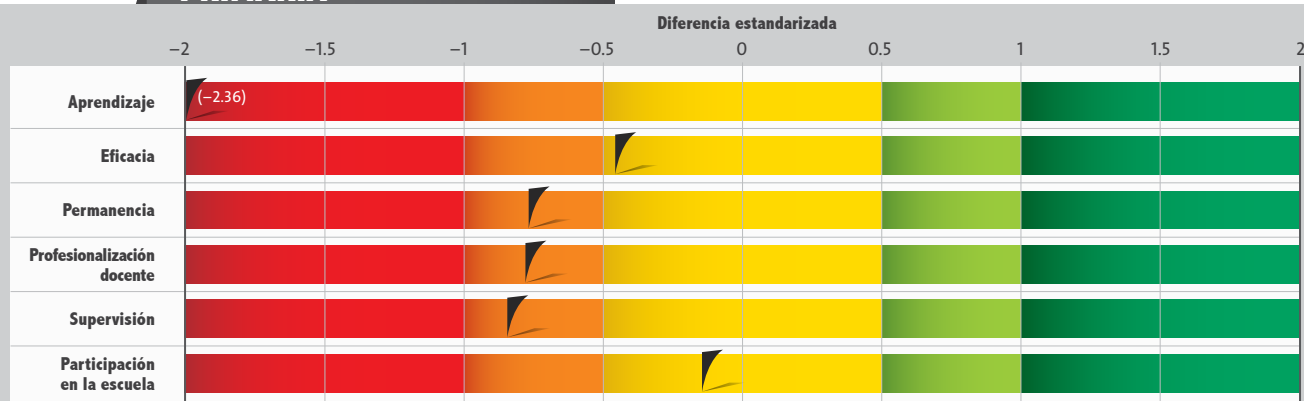
Los resultados en los alumnos

En el nivel secundaria los indicadores de *resultados de los alumnos* considerados por el IDEI son relativamente mejores que los obtenidos en primaria. El 37.10% de los estudiantes de tercero de secundaria que presentaron la prueba ENLACE alcanzó un nivel de logro superior al de insuficiente en matemáticas, lo cual estuvo cerca del valor estimado que considera las condiciones socioeducativas de la población adulta del estado. La cifra del indicador *Eficacia* también corresponde a lo previsto para Chiapas, con prácticamente el 90% de los estudiantes terminando en tiempo normativo. En forma positiva, destaca el alto desempeño logrado en la dimensión de *Permanencia*, con una tasa de deserción de únicamente el 6.17%.

Los procesos de gestión

A diferencia del bajo desempeño en *Profesionalización docente* en primaria, en secundaria las cifras apuntan a un desempeño muy alto. El 17.68% de los profesores de secundaria ha acreditado sus conocimientos mediante los ENAMS. Los otros dos indicadores de procesos de gestión muestran resultados de muy bajo desempeño (*Supervisión*) y bajo desempeño (*Participación en las escuelas*).

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

La respuesta de gobierno

Las autoridades educativas del estado de Chiapas reconocen el gran reto que tiene la educación en su estado, principalmente en la atención de los grupos más marginados. Esta administración se ha propuesto tener como guía el cumplimiento de los Objetivos del Milenio, trazados por Naciones Unidas. Una de las políticas prioritarias es lograr el acceso universal a la educación básica; en un esfuerzo de doble pinza, el estado intenta ampliar la cobertura de su educación básica al mismo tiempo que realiza esfuerzos por mejorar la calidad en la educación.

El estado implementa el Programa *Todos a la Escuela*, en el cual el DIF estatal, con auxilio de los DIF municipales y de los propios ayuntamientos, trata de localizar a los niños que no asisten a la escuela, indaga la causa de inasistencia y busca una solución. En muchos casos se trata de tramitar el acta de nacimiento, en otros puede ser abordar una condición de discapacidad o dar alguna solución para su transporte, como puede ser una bicicleta. Se atiende de manera específica a cada uno de los niños localizados y a los beneficiarios del programa se les da una mochila con útiles escolares. Este programa cuenta con respaldo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

La Secretaría de Educación de Chiapas ha identificado que el mayor reto que enfrenta es mejorar la calidad educativa de las poblaciones indígenas del estado. Ha observado que los niños de primarias en comunidades no indígenas ya obtienen resultados en la prueba ENLACE equivalentes a los del promedio del país, lejano a lo que ocurre con los niños de comunidades indígenas. La estrategia para mejorar esta situación sobrepasa a la propia Secretaría, pero afirma que el Gobierno estatal estableció una estrategia de atención llamada

28 *Municipios Prioritarios*, mediante la cual todas las dependencias deben realizar acciones para mejorar las condiciones de vida de la población indicada.

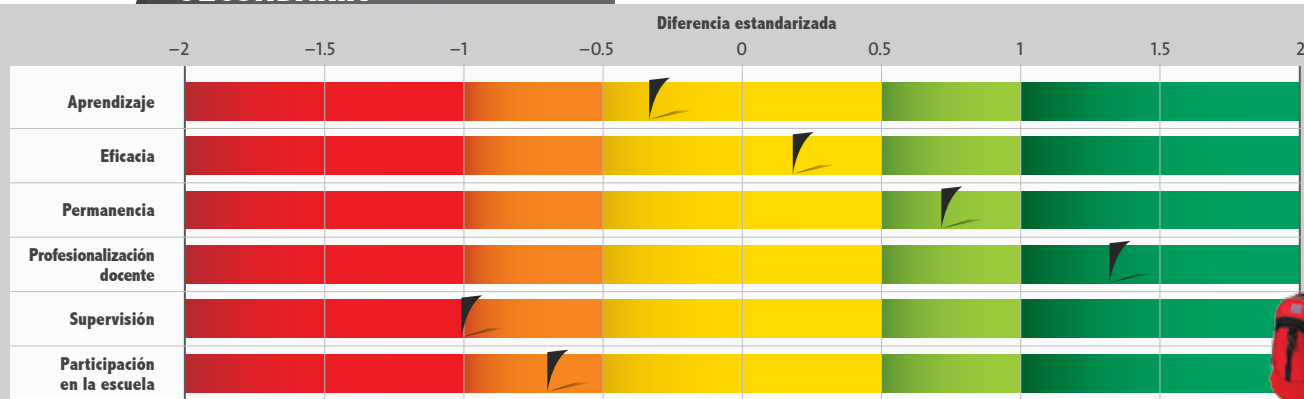
Chiapas ha impulsado la formación de sus docentes con eventos, algunos realizados en varias sedes para que pudiera acudir la mayor parte de los docentes. En mayo de 2010 se efectuó el Primer Encuentro Iberoamericano de Educación, al cual asistieron 7 mil maestros. Además se realizó el Congreso de Educación Preescolar a nivel latinoamericano, y dos congresos para primaria que estaban dirigidos a maestros, asesores pedagógicos, supervisores y jefes de sector.

Las autoridades educativas de Chiapas consideran a los padres de familia coadyuvantes en la operación de los programas y afirman mantener una relación cercana con ellos. Como ejemplo, los *Desayunos Escolares* son preparados por las madres de familia, a quienes se les da un curso sobre cómo balancear y combinar los alimentos, además de capacitarlas para alimentar mejor a los niños en casa utilizando lo que se produce en la región.

Mexicanos Primero concluye

En Chiapas el desempeño sigue siendo muy bajo aún considerando que los indicadores a alcanzar son los menos exigentes según el modelo de estimación. Concordamos con las autoridades en que el reto está en lo que se ofrece a los niños de comunidades indígenas; los maestros de educación indígena deben ser reforzados en las capacidades que se han explicitado a partir de la *Reforma Integral de la Educación Básica*. Además, los invitamos a seguir fortaleciendo sus estrategias de formación docente y participación de los padres de familia, ya que ahí también encontramos deficiencias en los indicadores.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

Chihuahua

Chihuahua es la undécima entidad con menor rezago educativo medido por la Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica. Este año el estado queda en la mayor parte de los casos por debajo de los valores que consideran ese ajuste, por lo que se califica con desempeños bajos en varias dimensiones. Lo anterior redonda en que Chihuahua se ubique en la posición global número 14 en el IDEI de primaria y en la 25 en el de secundaria.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

El desempeño en *Aprendizaje* fue el esperado para la entidad, considerando las condiciones socioeducativas prevalecientes en el estado. Un 88.79% de los niños de sexto de primaria alcanzó los niveles de logro elemental, bueno o excelente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, mientras que el valor estimado por el modelo era del 88.18%. En cambio, obtuvo un desempeño muy bajo en la dimensión de *Eficacia*, ya que sólo el 71.23% de los alumnos completa su educación primaria en el periodo normativo, siendo que el valor esperado era del 79.11%. Estos casi ocho puntos porcentuales menos son los que propician la valoración global a la baja. Algo similar ocurre en la dimensión de *Permanencia*, en la que el desempeño fue menor al esperado.

Los procesos de gestión

Chihuahua presentó desempeños altos en las dimensiones de *Profesionalización docente* y de *Supervisión*; en ambos rubros los valores de los indicadores son mayores a los promedios nacionales. Destaca que casi el 30% de los profesores de primaria se acredita por medio de los exámenes (ENAMS); este factor es una buena señal

en aras de mejorar la calidad educativa y previsiblemente impactará a la alza los resultados en los alumnos a mediano plazo. En la dimensión de *Participación en las escuelas* el desempeño fue el esperado, puesto que el dato observado está cerca del promedio.

El desempeño educativo en secundaria

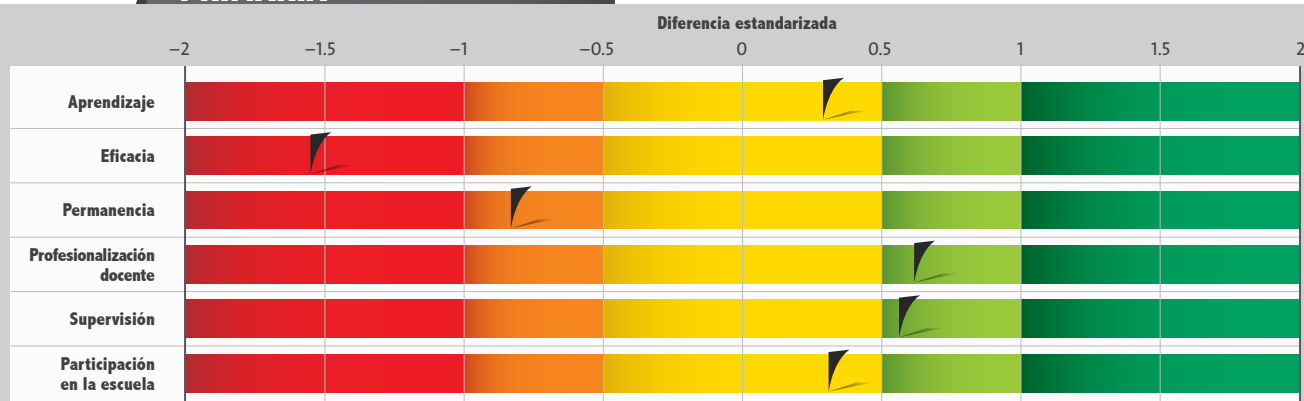
Los resultados en los alumnos

Chihuahua tiene un desempeño esperado en la dimensión *Aprendizaje*, con el 45.63% de estudiantes de tercero de secundaria arriba de Insuficiente; fue ligeramente inferior al dato estimado por el modelo, que era de 47.06%; sin embargo, la diferencia no es significativa. El indicador de *Permanencia* también tiene un valor esperado dadas las condiciones socioeducativas de la entidad, con una tasa de deserción de alumnos del 6.5%. Sin embargo, en la dimensión de *Eficacia* el desempeño es muy bajo debido a que únicamente el 87.4% de los alumnos concluye sus estudios en el tiempo reglamentario, lo que hace de Chihuahua la segunda entidad con el más bajo desempeño a nivel nacional en este rubro.

Los procesos de gestión

De acuerdo con los resultados del análisis, la *Profesionalización docente* en el estado de Chihuahua tiene el desempeño esperado, con el 13.56% de profesores acreditados mediante los ENAMS. El indicador *Participación en las escuelas* tiene un valor cercano a la media nacional, con el 74.9% de secundarias que cuentan con su Consejo Escolar de Participación Social. Destaca el buen desempeño en el indicador *Supervisión*, al contar con el 100% de zonas escolares conformadas por 20 escuelas o menos, 9.5 puntos porcentuales por arriba de lo previsto.

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

La respuesta de gobierno

Cabe destacar que las actuales autoridades de educación básica son de reciente ingreso, por lo cual se encuentran estructurando su plan de trabajo. Las actividades que se llevan a cabo en el estado de Chihuahua se basan principalmente en programas federales, no obstante, existe un importante interés en fomentar la capacitación de los docentes, mejorar las condiciones y fortalecer la supervisión escolar, así como en disminuir el rezago educativo. En Chihuahua, la capacitación a docentes se articula por conducto de los procesos de la *Reforma Integral para la Educación Básica*, particularmente en matemáticas y español. Adicionalmente, para cumplir con la enseñanza del inglés, junto con las dos principales universidades del estado se está certificando a profesores de este idioma. En total, 18,000 maestros de educación básica reciben algún tipo de capacitación. Se da seguimiento a la capacitación mediante las evaluaciones a profesores, para el escalafón o en la carrera magisterial, así como a través de los resultados en las pruebas ENLACE y PISA. Afirmen las autoridades que el programa estatal de lectura *Don* también permite evaluar el desempeño docente.

Debido a la dispersión geográfica del estado, la Secretaría de Educación y Cultura está mejorando las condiciones para el desempeño de la función de supervisores y asesores técnico-pedagógicos, apoyándolos con recursos para transporte y generando una estrategia de comunicación por teleconferencias, que a su vez posibilitará la evaluación.

En Chihuahua se realizan reuniones trimestrales con las cámaras empresariales y organizaciones de la sociedad civil para exponer los avances en la educación básica. En este sentido, organismos como la CANACO y

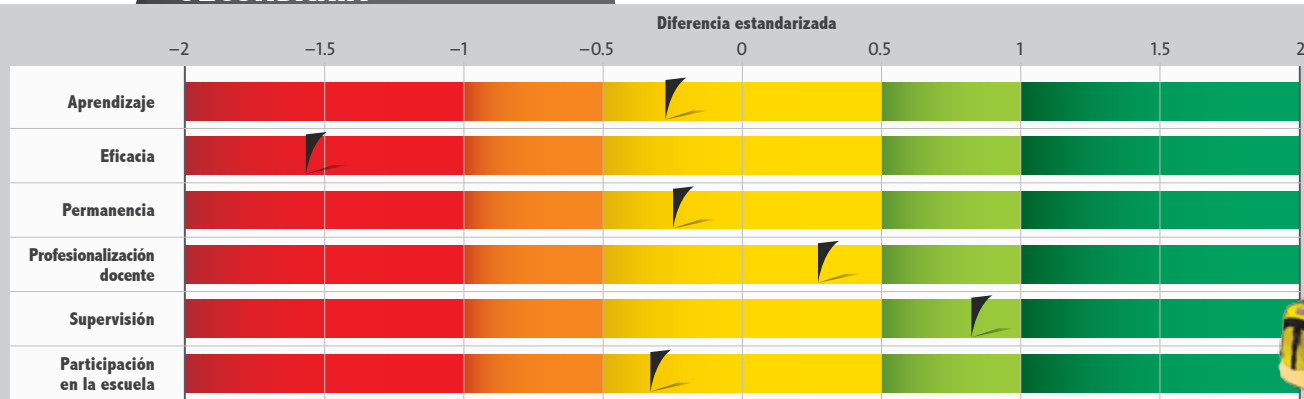
COPARMEX tienen la capacidad de exigir el cumplimiento del logro educativo. Por otra parte, programas federales como el *Programa Escuelas de Calidad*, *Escuela Segura* y *Escuela Siempre Abierta*, de amplia cobertura en el estado, cuentan con un renovado apoyo de los padres y la comunidad en general. Particularmente, *Todos Somos Juárez*, dirigido a la seguridad y a la equidad, ha permitido mantener la seguridad y un índice de cero escuelas atacadas por el crimen organizado.

Con el objetivo de prevenir la inasistencia escolar y el rezago educativo, se repartieron 450 mil paquetes de útiles escolares para educación básica y se ha generado, junto con la sociedad civil, una estrategia para detectar y dar seguimiento a los egresados de secundarias que se encuentran en riesgo de no continuar sus estudios en media superior.

Mexicanos Primero concluye

Chihuahua mantiene este año desempeños medios en los IDEI de primaria y secundaria. Sigue con un muy bajo desempeño en las medidas de inclusión educativa de *Permanencia* y *Eficacia*. Escuchamos con atención y preocupación las medidas que se implementan en las escuelas para mantener la seguridad de los alumnos y las felicitamos, pero pedimos a las autoridades no bajar la guardia en cuanto a la profesionalización de los docentes, la mejora de la gestión escolar y la participación efectiva de los padres de familia, pues de ahí tendrá que derivar la mejora en la calidad educativa que tanto necesitan los niños y niñas de Chihuahua.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

Distrito Federal

El Distrito Federal es la entidad con menor rezago educativo del país, por lo que el modelo de desempeño propuesto en el IDEI tiene la máxima exigencia con ella; es decir, se le pide al Distrito Federal alcanzar valores más altos en los indicadores. La estadística muestra que en casi todas las dimensiones de *resultados* el Distrito Federal está cerca del nivel esperado, excepto en la dimensión de *Permanencia* en secundaria, pues se observa una alta tasa de deserción relativa. El desempeño global del Distrito Federal lo ubica en la posición 18, tanto en primaria como en secundaria.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

En general, el desempeño en los tres indicadores de resultados considerados por el IDEI es el esperado, de acuerdo con las condiciones educativas existentes en el D.F. En la dimensión *Aprendizaje* se observa que el 90.07% de los alumnos aprobó en la prueba ENLACE, y aunque el valor es alto, corresponde al cuarto lugar a nivel nacional. Lo anterior implica que otras tres entidades que tienen mayor rezago educativo, es decir, mayor Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica, superaron al D.F.

Los procesos de gestión

Con respecto a los procesos de gestión, el análisis muestra resultados muy contrastantes. El desempeño en *Profesionalización docente* es consistentemente bajo. En la dimensión de *Supervisión* el valor obtenido es el esperado y cercano al promedio. En cambio, el desempeño en la dimensión de *Participación en las escuelas* fue alto, siendo que prácticamente el 100% de las escuelas ha conformado su Consejo.

El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

Al igual que en primaria, en este nivel el Distrito Federal tiene un desempeño esperado en la dimensión de *Aprendizaje*, ya que el 51.7% de los alumnos de tercero de secundaria logró un resultado satisfactorio en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, dato apenas ligeramente superior al estimado. En la dimensión *Eficacia* el desempeño fue el esperado. Sin embargo, el desempeño fue bajo para el indicador *Permanencia*, con una tasa de deserción del 7.5% entre los alumnos de secundaria, que representa la quinta situación más grave a nivel nacional.

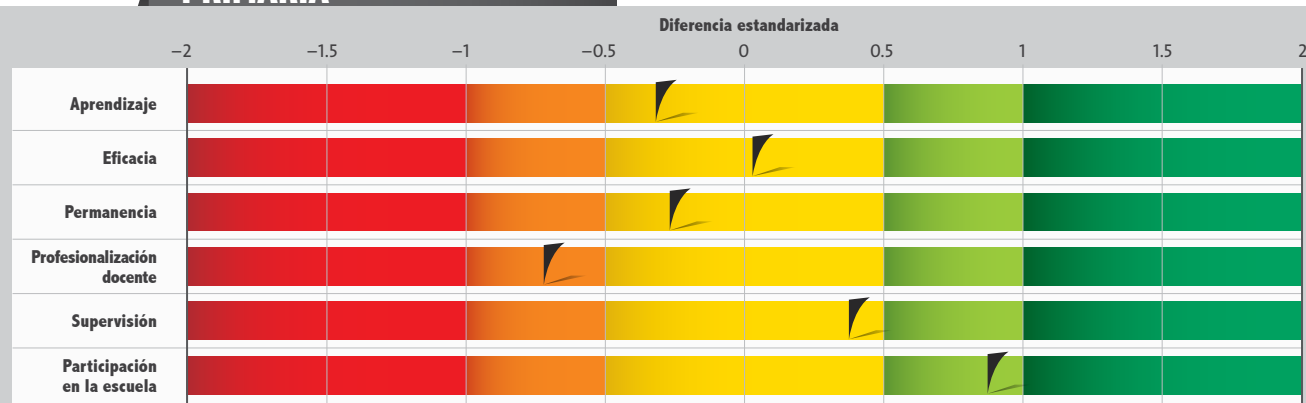
Los procesos de gestión

Los indicadores de procesos de gestión del IDEI son contrastantes también en el nivel secundaria para el D.F. En *Profesionalización docente* el desempeño fue el esperado, con sólo un 12.1% de profesores acreditados por los ENAMS. En *Participación en las escuelas* el desempeño es alto, ya que se llegó a integrar el Consejo Escolar en el 98% de las escuelas, 15 puntos porcentuales por arriba de la media nacional. La *Supervisión* no va bien.

La respuesta de gobierno

La educación básica en el Distrito Federal es responsabilidad del Gobierno Federal, por medio de la Administración Federal de Servicios Educativos (AFSE), una unidad administrativa de la SEP. Dicha instancia es responsable de la administración y dirección de las escuelas, la contratación docente y la implementación de los programas. La Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal agrega programas que atienden problemáticas específicas para mejorar las condiciones de equidad en

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

el acceso a la escuela, tener escuelas libres de violencia y mejorar las condiciones de la educación pública en general; de manera adicional, en el marco de una esperada recepción de los servicios de educación, la Secretaría ha comenzado a impartir diversos cursos de capacitación a maestros, los cuales incluso han estado fuera del marco del *Programa de Carrera Magisterial*; pero que han tenido una gran afluencia.

La AFSE emprendió desde hace tres años una reestructuración completa de su sistema educativo. El punto más visible ha sido la creación del proyecto de *Jornada Ampliada*, mediante el cual el horario escolar se amplía hasta las 14:30 horas cada día. Esto ha implicado un esfuerzo muy importante en términos administrativos y de gestión escolar, con decisiones como la re zonificación de escuelas, la reasignación de plazas y el cierre de escuelas en horario vespertino, entre otras. Algunos beneficios directos son mayor atención al ritmo de cada niño, que puedan los alumnos ahí mismo realizar sus tareas o que tengan horario disponible para el aprendizaje formal de inglés o computación.

El modelo de supervisión ha cambiado en el D.F.; a los supervisores de *Jornada Ampliada* se les eliminó la carga administrativa y están centrados exclusivamente en labores de acompañamiento pedagógico. En marzo de 2011 el Banco Mundial impartió el curso *Observación en Aula* a través del *Método Stallings* a 100 supervisores de la entidad. El esfuerzo en torno a la fluidez y comprensión lectora es sobresaliente, y sirve de piloto para la estrategia nacional al respecto.

La AFSE emprendió hace cuatro años un proyecto de equidad educativa. Se seleccionó a las 25 escuelas que tienen los resultados más bajos y se designó a un director general como responsable de levantar sus indicadores

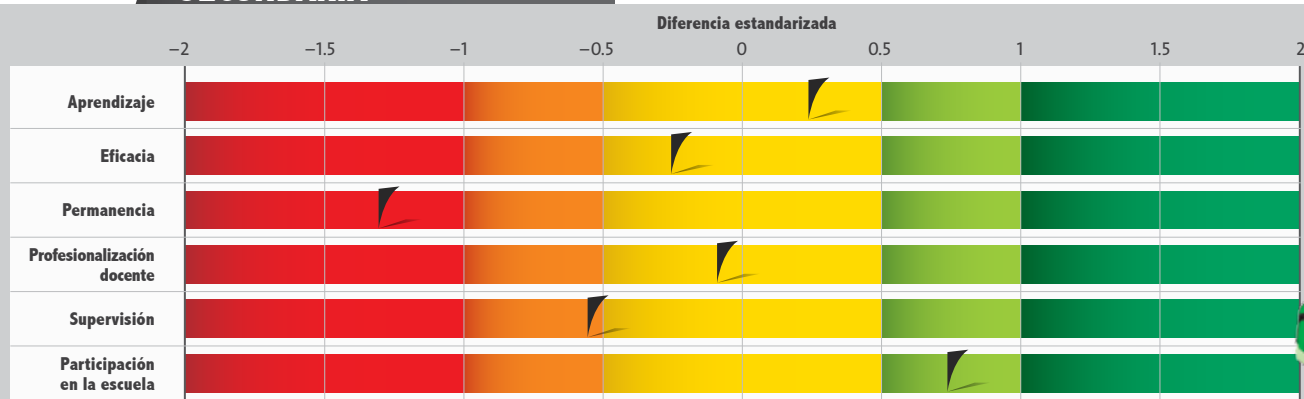
y con libertad de diseñar su estrategia; así se diseñaron medidas *ad hoc* para cada una de ellas. Una de las medidas exitosas fue instalar *Aulas de Conocimiento* a contraturno para apoyar a los alumnos más rezagados.

Por su parte, el Gobierno del Distrito Federal lleva varios años entregando becas, útiles escolares y uniformes a los niños de educación básica en escuelas públicas, con la finalidad de que ningún niño se quede sin ir a la escuela por motivos económicos. La Secretaría de Educación del D.F. ha desarrollado una gran estrategia para eliminar la violencia escolar, particularmente el fenómeno del *bullying*. La Secretaría ha buscado la participación de los padres de familia, ha impartido talleres específicos sobre drogadicción, violencia y alimentación, entre otros, y abrió un sitio en Internet para la interacción con los padres de familia. El cruce de los ámbitos de competencia entre el gobierno federal y el local resulta en ocasiones favorable, por un mayor gasto destinado a la misma población, y en ocasiones una restricción por la complejidad de la coordinación.

Mexicanos Primero concluye

Las grandes reformas que ha venido impulsando la AFSE en las escuelas no han rendido todavía mayores frutos en cuanto a resultados en los alumnos; este año el D.F. no es la entidad con mejores resultados en valor absoluto y mucho menos en desempeño relativo. La eficacia de los maestros sigue siendo su punto más débil. Estamos conscientes de que los proyectos educativos llevan años en consolidarse, pero consideramos que es urgente encontrar formas más contundentes para que estas generaciones no sigan padeciendo los grandes rezagos estructurales en cuanto a calidad de la educación, particularmente en secundaria.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

18 18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

Durango

Durango es el estado número 19 a nivel nacional con respecto al indicador de rezago educativo que estamos utilizando, la Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica. El desempeño mostrado por este sistema educativo es mejor en primaria que en secundaria, su posición en el IDEI de primaria es la octava, mientras que la del IDEI de secundaria es la decimosexta.

En general, el estado alcanza resultados cercanos a los estimados por el modelo, salvo en la dimensión de *Eficacia* que valora si los alumnos terminan sus niveles de primaria o secundaria en el tiempo normativo; en este aspecto Durango sí está fallando, pues los alumnos están tardando más en culminar sus estudios. La principal diferencia en los desempeños generales entre niveles se debe a los logros en las dimensiones de *procesos de gestión*; destaca principalmente la certificación de maestros de primaria.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

El 88.11% de los alumnos de sexto de primaria obtuvo resultados satisfactorios en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, lo cual fue ligeramente superior al valor estimado para el estado, considerando su contexto socioeducativo. El desempeño en la dimensión de *Aprendizaje* fue igualmente el esperado. En la dimensión *Eficacia* el estado tiene un desempeño bajo, ya que únicamente el 71.23% de los alumnos termina sus estudios en el tiempo normativo, mientras que el valor esperado, dadas las condiciones del estado, era del 75.88%, diferencia que resulta significativa. Los valores observados y estimados en el indicador de *Permanencia* son similares.

Los procesos de gestión

Durango tiene un desempeño muy alto en *Profesionalización docente*, puesto que el porcentaje de docentes acreditados mediante exámenes nacionales casi duplica a la media nacional. En *Supervisión* también se presenta un desempeño alto, pues menos del 1% de las zonas escolares está conformado por más de 20 escuelas. El valor observado para la dimensión *Participación en las escuelas* es cercano a la media nacional, por lo que corresponde a un desempeño esperado.

El desempeño educativo en secundaria

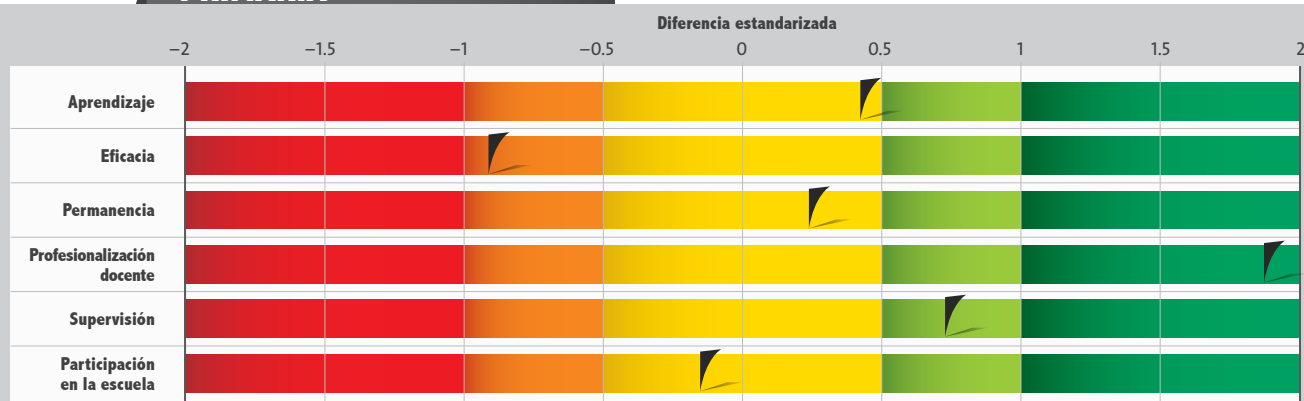
Los resultados en los alumnos

En las dimensiones de *Aprendizaje* y *Permanencia* la entidad tiene desempeños esperados, es decir, los valores observados son cercanos a los estimados. Sin embargo, en la dimensión de *Eficacia* el desempeño de Durango es bajo, ya que sólo el 89.74% del alumnado de secundaria logra concluir sus estudios en el periodo reglamentario, siendo que el valor esperado, dadas las condiciones socioeducativas de esta entidad, era del 91.30%.

Los procesos de gestión

Los indicadores de procesos de gestión en secundaria son contrastantes en Durango. Por un lado, hay un alto desempeño en *Profesionalización docente*, mientras que en *Supervisión* el desempeño es bajo. Durango tiene dicho indicador con el valor más bajo del país, pues únicamente el 59.57% de las zonas escolares está integrado por 20 escuelas o menos, casi 31 puntos porcentuales por debajo de la media. En la dimensión de *Participación en las escuelas*, el desempeño es el esperado.

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

La respuesta de gobierno

Las acciones llevadas a cabo en el estado de Durango se basan fundamentalmente en la operación de programas federales. La Unidad de Formación Continua articula los programas de formación continua y superación profesional de iniciativa estatal y los que se relacionan con la *Reforma Integral de la Educación Básica*. A través del sistema de información local se registra a los docentes que se inscriben, abandonan y concluyen los cursos de capacitación, lo que permite darles seguimiento. Adicionalmente, se han creado Centros de Maestros en los que se capacita a los docentes según sus requerimientos a través de programas y talleres de diversas temáticas. Está en marcha la *Cruzada Estatal para el Mejoramiento del Aprendizaje de Español y Matemáticas en Educación Básica* a través de la revista bimestral llamada *Fortalecer la enseñanza para mejorar el aprendizaje*, dirigida a los docentes, que presenta formas de enseñanza probadas en escuelas piloto. De acuerdo con el gobierno local, esta estrategia se basa en una evaluación previa a la prueba ENLACE que intenta conocer si el apoyo a los docentes se refleja en mejores resultados de aprendizaje. Además, se realizan comparaciones históricas de escuelas y se cuenta con información desagregada por municipios, escuelas, alumnos, grupo, zona escolar, sector y subsistema. Lo anterior, afirman las autoridades, permite identificar escuelas con buenas prácticas que pueden servir de modelo para las demás.

Durango participa en un proyecto federal de fortalecimiento de la función supervisora y de profesionalización de los asesores pedagógicos, que consiste en el desarrollo académico del modelo de supervisión, la mejora en infraestructura y equipamiento tecnológico y en el avance en la normatividad de la figura del asesor

para centrarlo en labores técnico-pedagógicas y no administrativas.

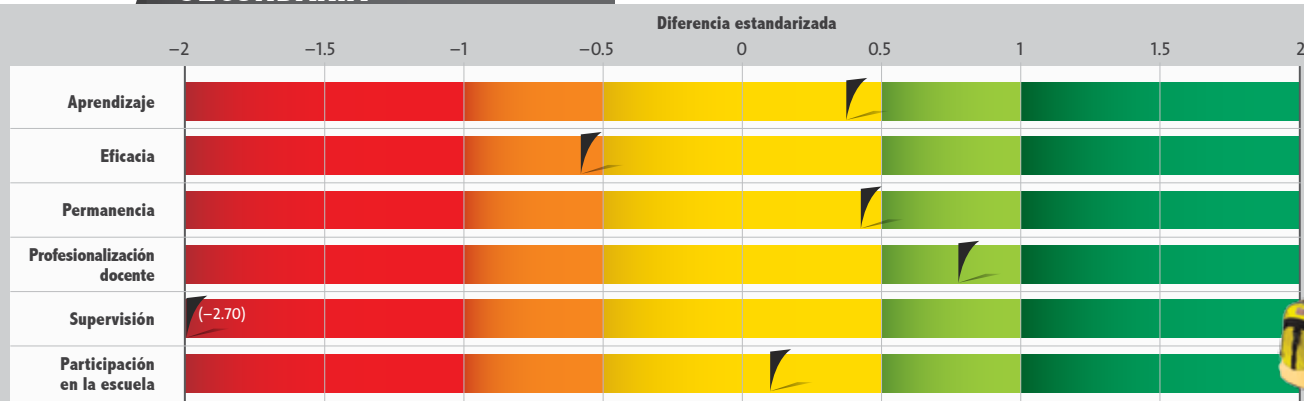
De acuerdo con el gobierno de Durango, se están fortaleciendo los sistemas de información para contar con datos confiables sobre niños en riesgo de deserción; también existe coordinación con el Instituto de Educación de Adultos. En secundaria se realizan acciones diferenciadas por cada modalidad: por ejemplo, hay un proyecto de tutoría en matemáticas para estudiantes de secundaria en coordinación con la Universidad Estatal de Durango, el SNTE y la SEP, mientras que para telesecundaria se aplica el programa federal *Comunidades de Aprendizaje*, que consiste en una estrategia de apoyo entre pares para disminuir la deserción. Asimismo, se cuenta con el programa de *Educación Básica Sin Frontera* para atender la migración.

Dados los problemas de inseguridad, en el estado se creó el *Programa Camino Seguro a tu Escuela* en el que participa la Secretaría de Seguridad Pública del estado, el DIF, las asociaciones de padres de familia, los Consejos de Participación Social y el SNTE.

Mexicanos Primero concluye

Durango mejoró su posición en el IDEI de primaria con respecto del año pasado, debido a sus avances en las dimensiones de *Procesos de gestión*, así como por la disminución de la tasa de deserción. En general, Durango sigue únicamente los programas federales, lo cual puede tener una alta correlación con el desempeño medio o inercial que finalmente resulta. Nuestra exhortación es que esta nueva administración estatal reactive el sector educativo con nuevas estrategias locales, más acordes con la sociedad del conocimiento, concentrándose en las habilidades para el aprendizaje de los niños y niñas.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

Guanajuato

La entidad se ubica en la sexta posición del ordenamiento de primaria y en la quinta en secundaria. También es la sexta entidad del país con mayor rezago educativo en su población adulta (posición 27 de menor a mayor), tomando en cuenta el indicador de Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica que formuló el INEE, pero es la número 14 con mejores resultados en ENLACE de sexto grado de primaria y la número 8 en tercero de secundaria. El sistema educativo de este estado ha logrado claramente mejorar la condición educativa de los niños con respecto a la de sus padres, lo cual es valorado en el IDEI.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

En Guanajuato, el 88.01% de los niños de sexto grado que presentaron la prueba ENLACE se ubicó en los niveles de logro elemental, bueno o superior, mientras que nuestro modelo estimaba que el 85.22% alcanzaría dichos niveles. Esta diferencia de casi tres puntos porcentuales es estadísticamente significativa, por lo que califica como desempeño alto. En las otras dos dimensiones de resultados no se observan diferencias significativas entre los valores observados y los estimados, por lo que los desempeños se califican como esperados o medios.

Los procesos de gestión

La dimensión *Profesionalización docente* presenta un desempeño bajo, ya que sólo el 17.24% de los profesores de la entidad fue acreditado en los ENAMS, cifra inferior al promedio nacional, que fue del 22.73%. En el indicador de *Supervisión* el desempeño es muy bajo, ya que únicamente el 81.22% de las zonas escolares de primaria está conformado por 20 escuelas o menos,

lo cual es 12 puntos porcentuales menor que la media. En contraste, en la dimensión de *Participación en las escuelas* el desempeño es alto, el 98.61% de las escuelas cuenta ya con un Consejo de Participación Social.

El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

Al igual que en primaria, el desempeño en *Aprendizaje* fue muy alto en secundaria. El 48.49% de los alumnos de tercero de secundaria alcanzó un nivel de logro superior al de insuficiente en la prueba ENLACE; esta cifra supera en más de 5 puntos porcentuales el valor esperado para la entidad. El desempeño en la dimensión de *Eficacia* fue el esperado, con el 90.7% de los alumnos terminado en el tiempo reglamentario. La tasa de deserción en Guanajuato fue del 6%, lo cual fue cercano al valor esperado para el indicador de *Permanencia*.

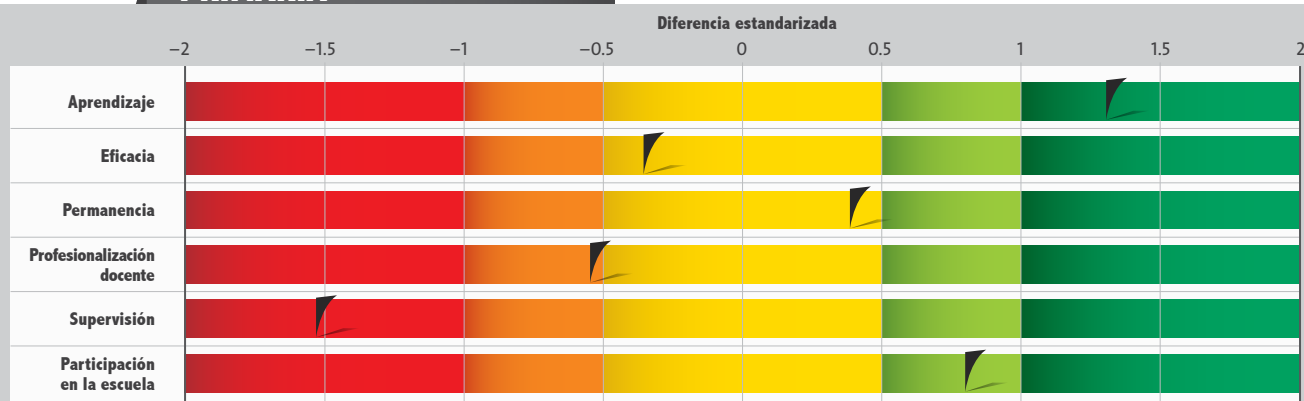
Los procesos de gestión

Guanajuato tiene un desempeño muy alto en la dimensión de *Profesionalización docente*, debido a que el 16.57% de los profesores acreditó sus conocimientos mediante los exámenes nacionales; esta proporción es mayor al promedio nacional y, de hecho, es el quinto valor más alto del país. En *Supervisión* el desempeño es bajo, pues únicamente el 83.33% de las zonas escolares tiene menos de 20 escuelas. Mientras tanto, en *Participación en las escuelas* se presenta un desempeño alto, dado que el 99.08% de las escuelas instaló su Consejo Escolar en el ciclo escolar anterior.

La respuesta de gobierno

Guanajuato sobresale como una entidad que ha buscado dar pasos firmes en la educación a través del trabajo

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

conjunto entre los diferentes actores involucrados y mediante una estrategia que detecta múltiples áreas de mejora. Al inicio de la presente administración, el titular del Poder Ejecutivo convocó a los diferentes sectores educativos de la entidad para discutir cuáles deberían ser los ejes en los que la educación se enfocaría. Por consenso se definieron 11 grandes proyectos que engloban programas de capacitación y supervisión docente, de permanencia en la escuela, de participación de las familias, entre otros; dando como resultado el *Programa Estatal de Educación* (PROEDUCA), el cual posiciona la educación como prioridad.

El estado de Guanajuato ha diseñado varias acciones locales para mejorar la calidad educativa. Una de ellas es el *Proyecto Educativo Escolar* que promueve la escuela autogestiva, es decir, que sea ella misma la que identifique sus necesidades, defina en colegiado sus metas y dé seguimiento a sus resultados. También está la estrategia *Cimientos* enfocada al aprendizaje de español, matemáticas, inglés y tecnologías, por medio de la cual se fortalece la capacitación de los docentes a través de la coordinación con varias instituciones especializadas en las diferentes materias. Otro ejemplo se encuentra en el trabajo que se realiza con los supervisores; desde 2004 se desarrollaron los *Modelos de Supervisión Renovada* (MOSURE), que permiten un mejor trabajo en las visitas a las escuelas, entienden su complejidad y se centran en los procesos de aprendizaje. Actualmente cuentan con un *software de Tablero de Supervisores*, el cual se alimenta con los datos de las escuelas que atiende cada supervisor. Guanajuato ha invertido en sistematizar toda la información de sus alumnos y sus escuelas, con lo que se ha disminuido la carga de docentes y directores.

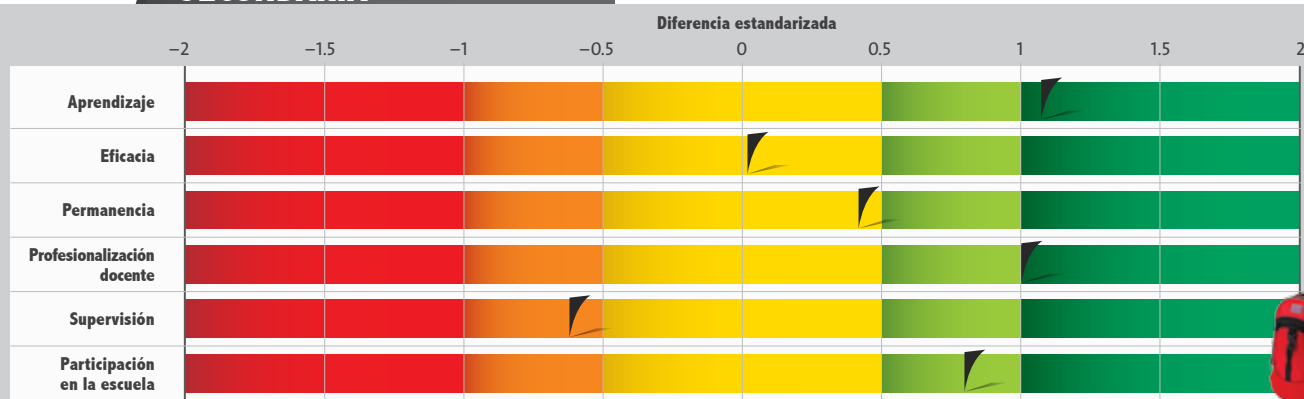
En Guanajuato existe el proyecto la *Comunidad Comprometida*, que integra los 45 Consejos municipales de Participación Social. También se desarrolla el proyecto *Escuelas de Familia*, en el que periódicamente los padres de familia cuentan con pláticas sobre temas de buenos hábitos, dignidad de la persona, educación para la paz, adicciones, entre otros. La vinculación con el sector empresarial ha generado una sinergia con *Empresarios por la Calidad de la Educación Básica*.

De acuerdo con las autoridades educativas de Guanajuato, la estrategia contra la deserción escolar es el programa *Quédate* (vigente desde 2006), en el que se detectan alumnos en riesgo de deserción y, como respuesta, se hacen visitas domiciliarias para conocer la situación y exhortar al niño a continuar sus estudios; o bien se envían cartas al niño que ya no acude y a sus padres. También se han ofrecido tutorías en grupos pequeños y se otorgan becas.

Mexicanos Primero concluye

Guanajuato presenta este año desempeños positivos tanto en primaria como en secundaria, destacando los resultados que obtuvieron los alumnos en la prueba ENLACE. Guanajuato es otra gran muestra de que las acciones locales hacen diferencia. Merece un estudio más profundo el *Proyecto Educativo Escolar* y los *Modelos de Supervisión Renovada* para confirmar su efecto positivo y su potencial de ser replicados en otras entidades. Evidentemente el reto educativo sigue siendo importante, pero a nuestro juicio Guanajuato avanza por el camino correcto.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO



Guerrero

Guerrero tiene desempeños sumamente bajos tanto en primaria como en secundaria. Se ubica en la posición 29 en el IDEI de primaria y en la 30 en el IDEI de secundaria. Todos los valores observados en los indicadores de *Resultados en los alumnos* son menores a los que se estimaron, considerando el contexto socioeducativo de la entidad, excepto en el indicador de *Eficacia* a nivel secundaria. Guerrero es la tercera entidad con mayor rezago educativo del país desde la escala de la Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica. El modelo consideró este factor y se estimaron valores bajos por alcanzar, los cuales aun así quedaron alejados de lo que el estado obtuvo efectivamente.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

En general, el desempeño del sistema educativo de Guerrero en las tres dimensiones del IDEI es muy bajo. En *Aprendizaje* observamos que únicamente el 81.21% de los alumnos de sexto grado obtuvo resultados satisfactorios en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, siendo que se esperaba que el 83.75% de los alumnos pasara la prueba. De forma similar, apenas el 57.97% de los niños logra culminar sus estudios de primaria en el tiempo normativo, valor que se encuentra 6.3 puntos porcentuales por debajo de lo esperado. En la dimensión de *Permanencia* el desempeño es bajo también, puesto que se tiene una mayor deserción que la esperada.

Los procesos de gestión

En Guerrero únicamente el 12.7% de los profesores ha sido acreditado por medio de los ENAMS, cifra que está alrededor de 10 puntos porcentuales por debajo de la

media nacional. Esta proporción es la cuarta más reducida del país, por lo que la calificación de desempeño resultante es muy baja. En contraste, el desempeño en *Supervisión* es alto, el 98.85% de las zonas escolares cuenta con 20 escuelas o menos, mientras que el desempeño en *Participación en las escuelas* fue el esperado. El 83.51% de las escuelas instaló el Consejo Escolar de Participación Social durante el ciclo escolar pasado, esta cifra fue muy cercana a la media nacional.

El desempeño educativo en secundaria

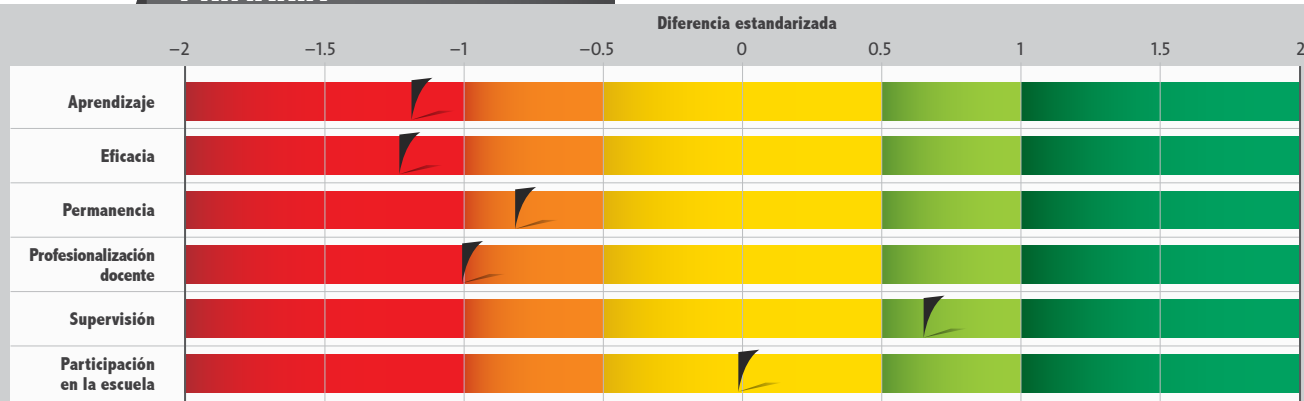
Los resultados en los alumnos

Si bien en primaria se observa un desempeño muy bajo, lo que ocurre en secundaria es alarmante. Únicamente el 28.2% de los estudiantes de tercero de secundaria que realizaron la prueba ENLACE alcanzó el nivel de logro elemental o superior en matemáticas. Ése es el dato más bajo del país, muy atrás de estados con muy alto rezago educativo como Chiapas o Veracruz. De igual forma, la tasa de deserción fue del 9.57%, la cual resulta la segunda más alta a nivel nacional, sólo superada por la del estado de Michoacán. En *Eficacia* el desempeño fue el esperado dadas las condiciones propias de Guerrero.

Los procesos de gestión

La dimensión de *Profesionalización docente* muestra un bajo desempeño por parte del sistema educativo guerrerense: sólo el 9.86% de los profesores ha sido acreditado por medio de los ENAMS. En las otras dos dimensiones los desempeños del estado son los esperados, esta proporción fue casi tres puntos porcentuales menor que la media nacional. En las otras dos dimensiones los desempeños del estado son los esperados, ya

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

que los valores observados son cercanos a las medias nacionales. El 96.23% de las zonas escolares tiene 20 escuelas o menos y el 84.11% de las escuelas instaló su consejo escolar de participación social.

La respuesta de gobierno

En entrevista, la autoridad educativa estatal comentó su preocupación por mejorar las condiciones del magisterio, para lo cual se ha propuesto que la capacitación esté encaminada a la adaptación de metodologías, procedimientos y la actualización de formas didácticas. En el ciclo escolar 2010-2011, aproximadamente el 80% de los docentes han participado en los procesos de formación continua, lo que representa un incremento del 10% tan sólo en un año. Para esta capacitación, primero se revisan las áreas con insuficiencia de aprendizaje de los alumnos y los temas que los maestros no dominan, a fin de incorporarlos en las unidades de refuerzos académicos y ofrecer una capacitación orientada a generar impactos en el aula. Una de las áreas temáticas que más preocupan a las autoridades educativas de Guerrero es matemáticas; reconocen que la entidad tiene un gran reto al respecto, por lo cual están promoviendo la capacitación de supervisores, asesores técnico-pedagógicos y maestros, además de estar en pláticas para desarrollar un diplomado intensivo en matemáticas.

La administración estatal está convencida de que el primer eslabón para elevar la calidad de la educación en el estado es contar con un fuerte liderazgo directivo, razón por la cual se fomentan los cursos especializados en mejorar la gestión. También se está reforzando la actividad de los grupos técnico-pedagógicos de cada Centro Escolar para que identifiquen las necesidades de

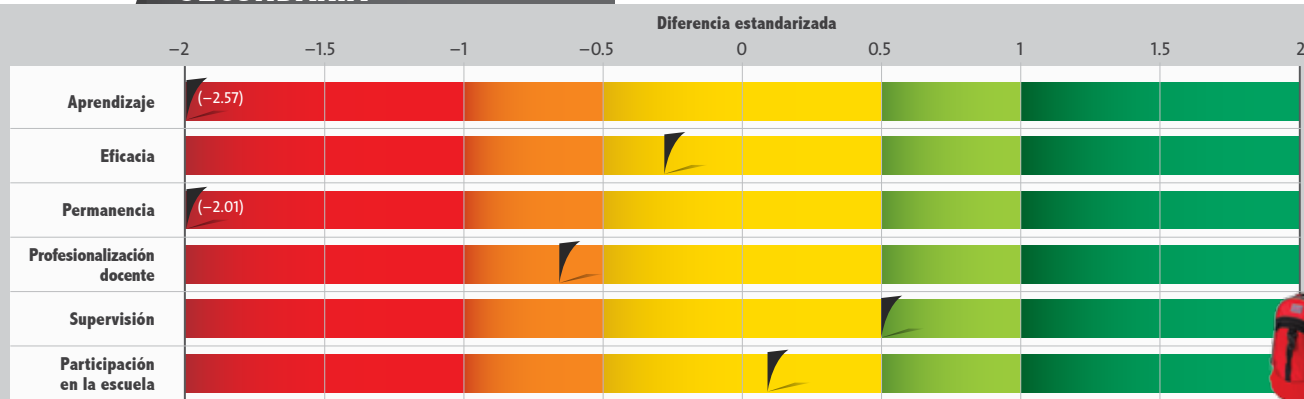
los alumnos. En paralelo, se mantienen las sesiones de los Consejos Escolares de Participación Social. La intención es que haya un mayor involucramiento entre la escuela y los padres de familia.

De acuerdo con las estadísticas de la Secretaría de Educación estatal, hay seis regiones del estado con un agudo problema de deserción escolar, mientras que en otras regiones el problema de reprobación resulta significativo. En consecuencia, se analizan los factores que inciden en estos dos fenómenos para hacer llegar programas que atiendan a las escuelas con mayor rezago educativo. Se promueve el acercamiento del *Programa Oportunidades* a estas regiones para que los niños puedan tener mayor presencia y continuidad en las aulas escolares. A partir de septiembre de 2011 se entregarán más de 500 mil uniformes y paquetes de útiles escolares para todos los niños de todas las escuelas de nivel básico. Se favorecerá la entrega de desayunos calientes a través del *Programa Alimentario para Zonas Marginadas*.

Mexicanos Primero concluye

El sistema educativo en Guerrero está en crisis. La administración entrante heredó una gestión que no emprendió una estrategia acorde con las necesidades de su tiempo; las medidas implementadas no tienen la proporción ni la efectividad adecuadas. Los resultados de Guerrero no son sólo bajos de manera general, sino también extraordinariamente bajos en términos relativos. Desde Mexicanos Primero, como parte de la sociedad civil nacional, exigimos a esta nueva administración un cambio de rumbo radical en su sistema educativo, ya que se está vulnerando grave y flagrantemente el derecho a la educación de los niños guerrerenses.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO



Hidalgo

Hidalgo es uno de los estados con mejor desempeño en 2011, según nuestro modelo. Alcanza el lugar nacional número cuatro en el IDEI de primaria y el segundo en el IDEI de secundaria, siendo una entidad con un rezago educativo medio y una marginación alta. Hidalgo es la entidad número 23 en el índice de Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica y la número 28 en el Índice de Marginación. Hidalgo supera a varias entidades con menor rezago educativo en varias de las dimensiones estudiadas, particularmente en lo relativo al mandato de que los niños permanezcan en la escuela y culminen sus estudios en el tiempo regular.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

El desempeño de Hidalgo en las tres dimensiones de *resultados en los alumnos* fue positivo. En *Aprendizaje* el desempeño fue alto, el 87.03% de los alumnos de sexto grado que presentaron la prueba ENLACE se clasificó en un nivel de logro superior al de insuficiente en la sección de matemáticas, cifra que es superior al 85.85% que se había estimado en el modelo con base en las condiciones socioeducativas. Destaca la cifra de *Eficacia* que marca la probabilidad de que un niño termine la primaria en seis años y se inscriba al primer grado de secundaria, que es del 83.14%, alrededor de 12 puntos porcentuales por arriba del valor esperado. En *Permanencia* el desempeño también es muy alto; el indicador observado es significativamente mayor al estimado.

Los procesos de gestión

Hidalgo presenta desempeños esperados en las dimensiones de *Profesionalización docente* y *Supervisión*. Los valores de los indicadores son cercanos a las medias

nacionales. El 19.89% de los docentes de primaria se acredita por exámenes nacionales y el 95.27% de las zonas escolares tiene 20 escuelas o menos. Sin embargo, en lo que respecta a la *Participación en las escuelas* se observa un desempeño alto, el 96.56% de los centros educativos conformó su Consejo Escolar de Participación Social, valor 12.6 puntos porcentuales por arriba de la media.

El desempeño educativo en secundaria

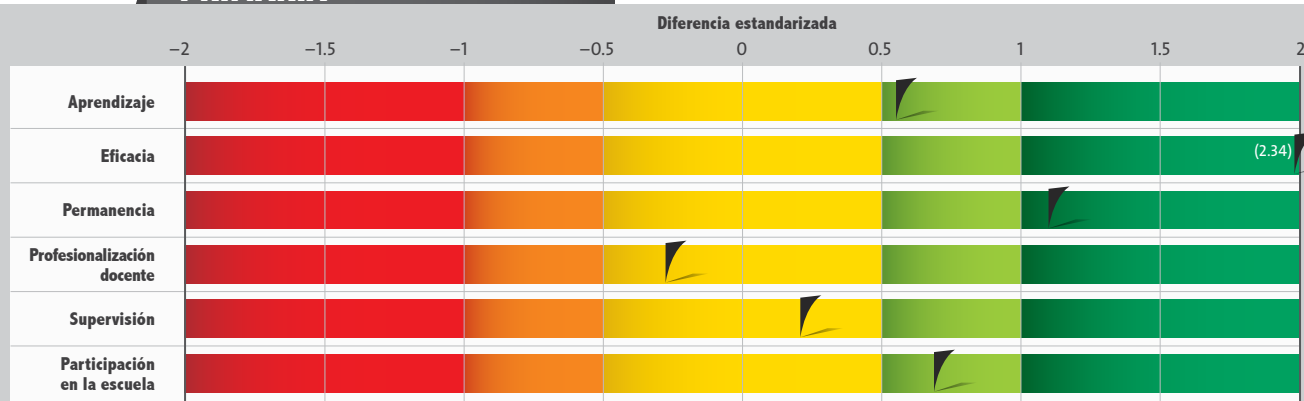
Los resultados en los alumnos

Los desempeños en secundaria son similares a los de primaria. En la dimensión de *Aprendizaje* el desempeño es alto; un 48.29% de los alumnos de tercer grado superó el nivel de insuficiente, lo cual fue más de cuatro puntos porcentuales mayor que el porcentaje estimado. El desempeño en *Eficacia* fue muy alto, pues el 95.4% de los alumnos termina sus estudios en el tiempo reglamentario, lo que lo convierte en el segundo estado con el mejor valor a nivel nacional. La tasa de deserción es también muy baja según el promedio nacional actual, por lo cual el desempeño en *Permanencia* es muy alto.

Los procesos de gestión

También se presentan desempeños esperados en las dimensiones de *Profesionalización docente* y *Supervisión* del nivel de secundaria y un desempeño alto en *Participación en las escuelas*. El 13.09% de los docentes de primaria se acredita por exámenes nacionales y el 93.67% de las zonas escolares tiene 20 escuelas o menos. Resalta que el 99.23% de las escuelas secundarias públicas integró su Consejo de Participación en Hidalgo, mientras que la media nacional fue de sólo el 82.23%.

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

La respuesta de gobierno

La Secretaría de Educación Pública del estado de Hidalgo es principalmente receptora de los proyectos y programas federales. Los esfuerzos estatales se dirigen hacia la articulación e integración de estos programas, de tal manera que se haga un uso más eficiente de los recursos y finalmente del tiempo escolar.

Cabe señalar que tanto el gobierno del estado como las principales autoridades de la Secretaría provienen de una nueva administración que asumió dicho encargo en abril de 2011.

El estado cuenta con acciones estatales específicas de capacitación, tales como diseño y elaboración de materiales didácticos para Educación Inicial y Especial, el mejoramiento de los ambientes escolares, seguridad en las escuelas y actividades de mejora de hábitos alimenticios para alumnos. Se han realizado también algunos ejercicios de vinculación con universidades para fortalecer el catálogo de cursos que se imparten a los docentes.

Como parte de las acciones para mejorar el acompañamiento a los docentes, la Secretaría ha fortalecido los Centros de Maestros, los cuales coordinan la formación de los colectivos docentes y facilitan el acercamiento entre jefes de sector y supervisores con los apoyos técnicos y directivos para que se dé retroalimentación sobre los programas que se están ofertando y se posibilite un mejor refuerzo pedagógico a las escuelas. La apuesta del estado es la articulación no sólo en torno al acompañamiento pedagógico, sino también con respecto a la gestión escolar, para evitar el envío de una gran cantidad de acciones desintegradas a las escuelas.

A propósito de las acciones que se están realizando a través del programa antes denominado *Programa*

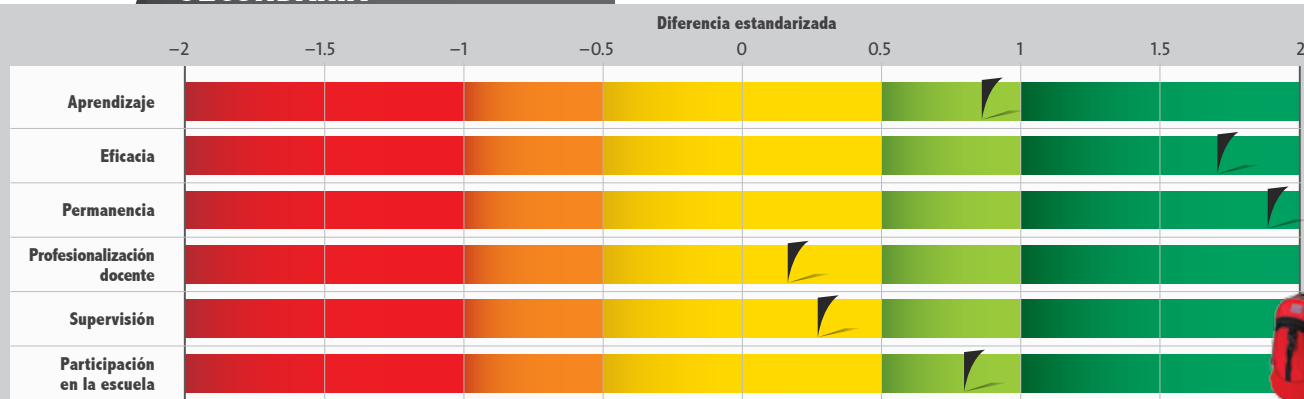
Emergente para la Mejora del Logro Educativo, Hidalgo está implementando una estrategia integral en Julián Villagrán, en el Valle del Mezquital. En esta microrregión están realizando un ejercicio de integración desde educación inicial hasta bachillerato. El objetivo es garantizar la atención a los alumnos en relaciones tutoriales a fin de evitar la reprobación para que continúen su trayectoria escolar sin interrupciones. Con ello también se busca evitar el abandono de las escuelas de educación básica.

Las autoridades de Hidalgo afirman que la deserción escolar es un problema que está siendo atendido por medio de un programa de becas para niños con excelentes promedios y otro para aquellos que estén en situación de vulnerabilidad. La Secretaría estatal da seguimiento a los estudiantes con becas del Programa Oportunidades. Se realizan cursos de fortalecimiento y regularización de alumnos en el nivel de secundaria para que no desistan de sus estudios.

Mexicanos Primero concluye

El estado de Hidalgo es una entidad que presenta muy buenos resultados relativos; está alcanzando indicadores muy por encima de lo que corresponde a una entidad con rezago educativo medio. Resaltan sus logros en cuanto a la alta probabilidad de que los niños y niñas culminen su educación en el tiempo normativo, así como la baja deserción relativa. Pedimos a las autoridades entrantes que identifiquen y mantengan las estrategias exitosas, profundizando sus alcances. La apuesta por la calidad educativa requiere de un esfuerzo arduo y continuo en el que todos debemos participar, tanto autoridades como docentes y alumnos, padres de familia y sociedad civil.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO



Jalisco

Jalisco es el estado número 16 a nivel nacional con respecto a la Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica. El desempeño mostrado en el IDEI es mejor en primaria que en secundaria; en el primer nivel alcanza la posición 11, mientras que en el segundo es el número 17 del país. Aunque la entidad tiene resultados positivos en la dimensión de *Aprendizaje* basada en datos de la prueba ENLACE, su desempeño se ve afectado de manera negativa por los resultados en las demás dimensiones. En secundaria destaca particularmente la alta deserción relativa, así como la baja probabilidad de que los jóvenes terminen en tiempo regular, es decir, las dimensiones de *Permanencia* y *Eficacia* en nuestro modelo.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

Jalisco presenta un desempeño alto en la dimensión de *Aprendizaje*; un 89.48% de los alumnos de sexto de primaria se ubicó con nivel de logro superior a insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, lo cual fue relativamente alto puesto que se estimaba un valor del 87.48% dadas las condiciones socioeducativas de la entidad. Las otras dos dimensiones exhiben desempeños medios, el 77.56% de los alumnos culmina sus estudios en los seis años correspondientes, mientras que la tasa de deserción fue del 0.67%; estos valores son cercanos a los esperados por el modelo.

Los procesos de gestión

En *Profesionalización docente* el estado presenta un bajo desempeño, debido a que únicamente el 14% de los maestros acredita sus conocimientos mediante los ENAMS; resultado por debajo de la media nacional. En

la dimensión *Supervisión*, Jalisco obtiene un desempeño muy bajo, ya que el 83.65% de las zonas escolares está conformado por menos de 20 escuelas, proporción significativamente menor al promedio nacional. En *Participación en las escuelas* el desempeño es el esperado, ya que el valor observado es cercano a la media nacional. En Jalisco, el 78.96% de las escuelas primarias cuenta con un Consejo de Participación Social.

El desempeño educativo en secundaria

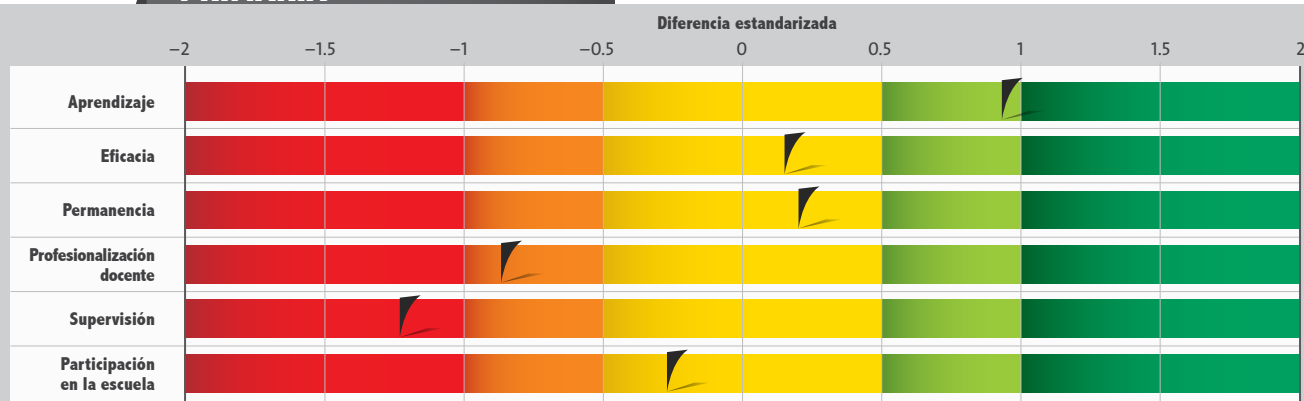
Los resultados en los alumnos

El 48.9% de los alumnos de tercero de secundaria que presentaron la prueba ENLACE obtuvo una calificación satisfactoria en la sección de matemáticas, lo cual representó dos puntos porcentuales más que el valor estimado para el estado, dadas sus condiciones socioeducativas. La diferencia fue significativa y, por tanto, se califica con un desempeño alto. Sin embargo, en las otras dos dimensiones, los resultados obtenidos muestran un desempeño muy bajo, los valores observados son significativamente menores con respecto a lo que se esperaba para un estado con ese nivel de rezago educativo. Apenas el 87.81% de los alumnos de secundaria termina sus estudios en el tiempo reglamentario, 3.6 puntos porcentuales por debajo de lo previsto. Por su parte, la tasa de deserción es del 8.25%, cuando se esperaba sólo un 6.26%. Esto corresponde a uno de los desempeños relativos más bajos del país.

Los procesos de gestión

En los *procesos de gestión* los desempeños son contrastantes. Mientras que en *Profesionalización docente* el desempeño es bajo. El promedio de maestros de secundaria acreditados fue de 10.49%, porcentaje

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

menor a la media nacional. En cambio, Jalisco presenta un desempeño alto en la dimensión de *Supervisión*, el 97.04% de las zonas escolares tiene 20 escuelas o menos, lo cual es estadísticamente mayor a la media nacional. En la dimensión de *Participación en las escuelas* el desempeño es el esperado, el 77.72% de las escuelas cuenta con Consejo Escolar de Participación Social, cifra ligeramente menor a la media nacional de 82.23%.

La respuesta de gobierno

Aunque replica los programas federales en materia de educación, Jalisco ha buscado dar un enfoque particular a aspectos como la capacitación y la supervisión escolar. Desde 2009 ha utilizado los resultados de la prueba ENLACE para definir las estrategias de capacitación a profesores, y con estos resultados se pudieron identificar las debilidades y fortalezas por área de conocimiento. Para el ciclo escolar 2009-2010, de manera muy específica, se apreciaron debilidades en geometría y fortalezas en los números fraccionarios. Por lo anterior, se eligieron esos dos cursos de capacitación. En opinión de las autoridades educativas, existe actualmente una tendencia de los profesores por tomar cursos de capacitación en aquellas áreas que se sienten más débiles.

En el tema de *Supervisión*, las autoridades educativas destacan que, ante el incremento de escuelas en nuevas unidades habitacionales, se reorganizaron las zonas escolares, pasando de 361 a 411 zonas escolares en primaria y de 38 a 42 en secundaria, lo que favorece que los supervisores puedan dar un mejor acompañamiento a las escuelas. Este fenómeno generó que el número de escuelas se incrementara. Sin embargo, no ocurrió lo mismo con la población estudiantil. Por otra

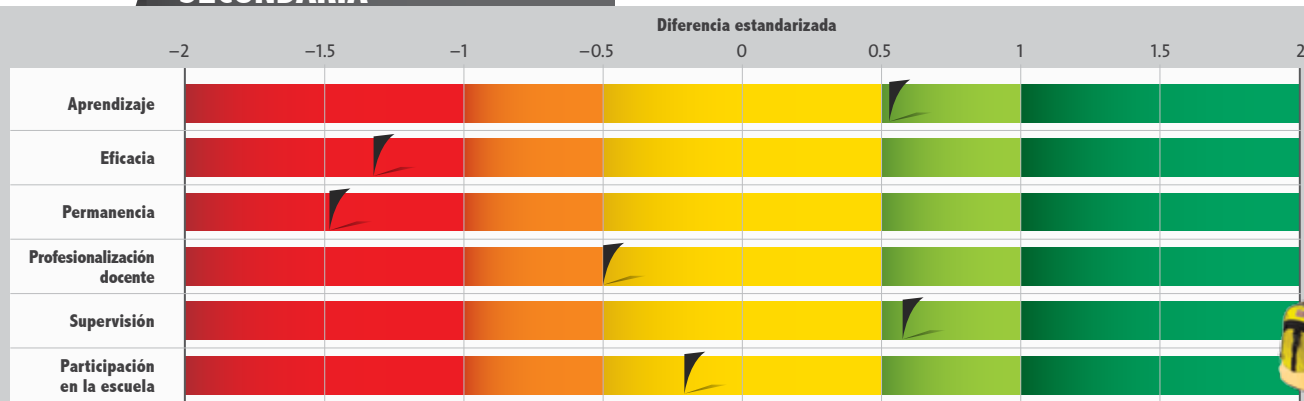
parte, en convenio con las universidades públicas y particulares de la entidad, se diseñó un diplomado de *Gestión educativa y estratégica de la supervisión escolar*, que cuenta con trabajo presencial y de campo. En un principio se convocó a la inscripción voluntaria, pero no se inscribió el número de personas esperado, por lo que para esta tercera edición, se turnó una invitación por escrito y se incorporaron cerca de 300 supervisores.

Para reducir la reprobación en la educación secundaria estatal, el gobierno elaboró el *Plan de Trabajo de Desarrollo Educativo* con los directores, atendiendo al 8% de los alumnos que reprueban una sola asignatura. Como punto de partida se observó que existía cierta tensión entre estudiante y maestro; en respuesta, algunos profesores modificaron sus técnicas tradicionales de enseñanza y las cambiaron por tácticas diferenciadas. Aproximadamente 170 escuelas secundarias tienen un alto porcentaje de deserción, por lo que se involucró a todo el personal escolar en la detección oportuna de problemas familiares, escolares o de acoso entre los alumnos.

Mexicanos Primero concluye

Jalisco es uno de los estados con mayor población en edad escolar, también cuenta con una de las secretarías más grandes del país, pero no tiene grandes programas o proyectos locales que permitan que sobresalga. La calidad educativa del estado está, por tanto, en un desarrollo medio y mantiene la inercia ante los factores sociales y culturales. La mejor explicación del logro está en el contexto familiar y no en la eficacia de las escuelas. Exhortamos a las autoridades educativas a romper esta proyección de las brechas y generar respuestas sólidas para el desarrollo de los niños y jóvenes del estado.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

11

17

México

La entidad con la mayor matrícula del país tiene desempeños medios; en primaria se ubica en la posición 23 del IDEI, mientras que en secundaria alcanza la posición número 10. En general, los resultados que presenta el estado son cercanos a los que se esperarían dadas sus condiciones socioeducativas. El Estado de México es la séptima entidad con menor rezago educativo del país, medido por el indicador de Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica. El mejor desempeño en secundaria se debe más a sus acciones presentes en los *procesos de gestión* que a los resultados en los alumnos de ese nivel; la presencia positiva de sus indicadores de gestión podría augurar un mejor desempeño global del estado para ejercicios futuros.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

En el Estado de México, el 88.50% de los alumnos examinados mediante la prueba ENLACE alcanzó los niveles de logro elemental, bueno o excelente en la sección de matemáticas. Sin embargo, destaca el muy bajo desempeño en la dimensión de *Eficacia*, pues apenas el 73.27% de los estudiantes logra terminar la primaria en el periodo reglamentario, 7.3 puntos porcentuales por debajo de lo esperado. Con respecto a la tasa de deserción, indicada por la *Permanencia*, el desempeño fue el esperado.

Los procesos de gestión

Los resultados para los *procesos de gestión* en el estado muestran resultados contrastantes. Por un lado, en *Profesionalización docente* el Estado de México presenta un desempeño esperado; el 25.64% de los maestros

acreditó sus competencias por exámenes nacionales, cifra cercana a la media nacional. En la dimensión de *Supervisión* el Estado de México tiene un desempeño muy bajo; se ubica en la cuarta posición más baja a nivel nacional, ya que casi el 19% de las zonas escolares está conformado por más de 20 escuelas. En contraste, destaca el alto desempeño en el indicador *Participación en las escuelas*; se han integrado Consejos Escolares en el 97.16% de los Centros Escolares, 12.3 puntos porcentuales por arriba de la media nacional.

El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

El Estado de México tiene un *desempeño* esperado en las tres dimensiones de resultados en los alumnos en el nivel de secundaria. Los valores observados son cercanos a los valores que estima el modelo.

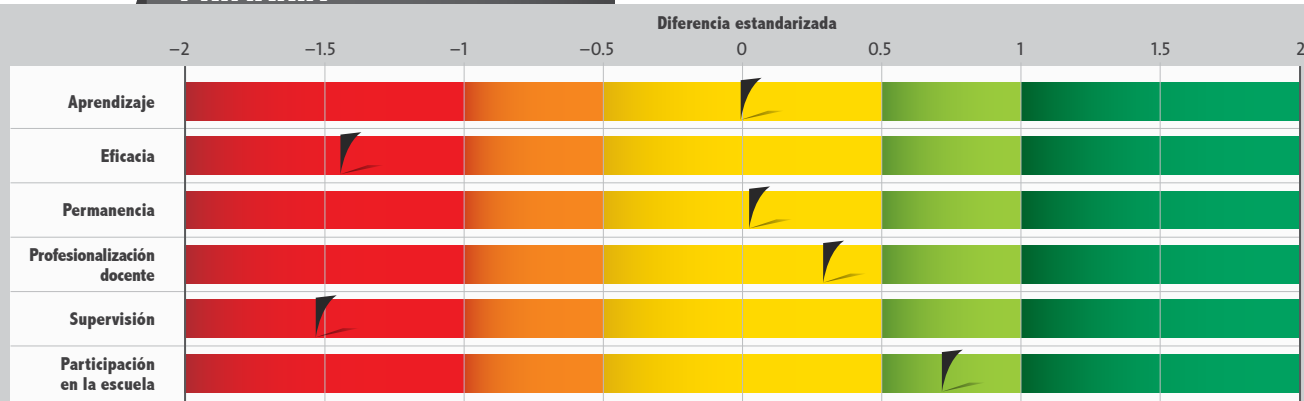
Los procesos de gestión

Las tres dimensiones de *procesos de gestión* presentan desempeños altos. Los valores observados en los indicadores son superiores a las medias nacionales en todos los casos. El indicador de *Profesionalización docente* fue del 16.02%, lo cual fue 3.6 puntos porcentuales mayor que la media; el valor del indicador de *Supervisión* fue 8.6 puntos porcentuales mayor que la media; mientras que el de *Participación en las escuelas* fue 13.8 puntos porcentuales superior a la media.

La respuesta de gobierno

El Estado de México tiene el sistema educativo más grande del país, al ofrecer educación a 12 de cada 100 alumnos mexicanos y, en consecuencia, cuenta también con una enorme plantilla docente. Para atender tal demanda,

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

en el *Programa Estatal de Capacitación y Actualización Docente* participan profesores, directores y supervisores escolares. La entidad capacita con más de 30 programas de apoyo a sus profesores y directivos, en convenio con instituciones como la UNAM, FLACSO, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Anáhuac, entre otras. Se asesoró a profesores para sustentar exitosamente los ENAMS y se les capacitó en la implementación del *Programa Enciclomedia*. De manera especial, se ha buscado impulsar los conocimientos y habilidades del pensamiento científico a través del programa *Aprendizaje de las Matemáticas*, que capacita a profesores, ofrece acompañamiento virtual y distribuye materiales para el desarrollo del Método Gráfico Singapur.

Como medida de apoyo a la labor de las escuelas, también se ha capacitado a supervisores y asesores técnico-pedagógicos para capitalizar la información en iniciativas particulares de la zona de acuerdo con los resultados de los exámenes nacionales e internacionales. La autoridad educativa afirma que los asesores enfocan ahora sus energías en la supervisión y el apoyo académico, más que en labores administrativas.

Otras medidas para mejorar la calidad de los servicios educativos han sido el fortalecimiento del control y monitoreo a través de la Plataforma e-Quality; y el diseño y aplicación del Sistema Único de Consulta al Rendimiento Escolar (SUCRE). El estado también ha instrumentado acciones de vanguardia tales como la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's); por ejemplo, el *Programa de Asignatura de Tecnologías* capacitó a docentes y otorgó equipos de cómputo en las escuelas. Como medidas que garantizan la continuidad de los alumnos de educación básica, se han entregado anteojos a través del *Programa Ver Bien para Aprender*

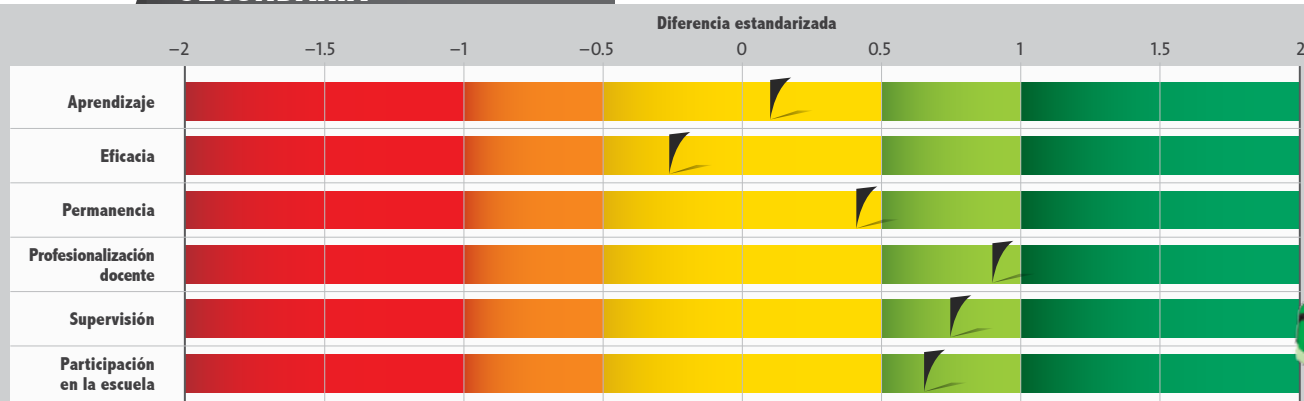
Mejor. La distribución de paquetes de útiles escolares en el Subsistema Estatal y Paquetes de Auxiliares Didácticos representa un apoyo adicional para las familias, con el objetivo de que mantener a sus hijos en la escuela no represente una carga económica fuerte. También se desarrolló el *Programa de Formación Económica y Financiera "Proyecto 100 Empresarios por la Educación"*, contando con la colaboración de asociaciones civiles y empresariales.

Otra de las estrategias de intervención educativa en escuelas con bajos resultados o ubicadas en zonas desfavorecidas han sido las tutorías y asesorías para fortalecer los aspectos metodológicos, curriculares y de gestión escolar. Finalmente, mediante los *Programas de Becas para Alumnos Destacados*, el sistema estatal otorgó aproximadamente 80 mil becas para abatir la deserción, principalmente para alumnos de zonas marginadas y como apoyo a madres jóvenes en edad escolar.

Mexicanos Primero concluye

El Estado de México no presenta resultados superiores a los que se esperan para la entidad de acuerdo con su contexto socioeducativo y sobre todo con el gasto tan masivo que lo caracteriza. Si bien es cierto que las autoridades han implementado estrategias locales, éstas no han alcanzado a impactar en forma contundente; la masa crítica de docentes no está funcionando con reglas favorables al mejor desempeño de los niños. Destaca favorablemente en secundaria que el estado mantenga altos sus indicadores en comparación con los demás estados, pero pedimos a las autoridades revisar de forma más específica cómo es que la profesionalización docente, la supervisión y la participación de los padres de familia pueden impactar todavía más en los resultados educativos.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

Michoacán

Michoacán es la cuarta entidad con mayor rezago educativo del país y las autoridades educativas no han logrado que se aplique la prueba ENLACE a todos los alumnos de tercero a sexto de primaria y a los de secundaria. Hay ahí, por lo tanto, un velo de opacidad importante. Las otras cifras que se manejan en el IDEI permiten inferir que la situación no va por buen camino, principalmente en secundaria, en la que se observan cifras muy por debajo de las esperadas. Los indicadores de *procesos de gestión* también muestran que el estado realiza un esfuerzo mucho menor al deseable, en el contexto global de las entidades, por mejorar la calidad de la educación.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

En Michoacán no se verificó la aplicación regular de la prueba ENLACE, de manera que no hay resultados registrados en el indicador *Aprendizaje*. En los otros dos indicadores del IDEI, *Eficacia* y *Permanencia*, el desempeño alcanzado por el estado fue alto, ya que se observaron valores superiores a los que se preveían de acuerdo con el modelo utilizado. El 71.84% de los niños logra terminar sus estudios en el tiempo reglamentario, siendo que la probabilidad estimada por el modelo era de tan sólo el 67.04%. El indicador de *Permanencia* fue del 99.29%, cuando el modelo estimaba un valor del 98.85%.

Los procesos de gestión

Las tres dimensiones de *procesos de gestión* presentan desempeños muy bajos, únicamente el 9.36% de los maestros acreditó los ENAMS, lo cual fue el segundo valor más bajo del país. Sólo el 83.46% de las zonas escolares está conformado por menos de 20 escuelas; y únicamente el 22.13% de las escuelas conformó su Consejo Escolar en

el ciclo anterior. Michoacán es, de hecho, el estado con el indicador más bajo a nivel nacional en este último aspecto.

El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

El desempeño en las dimensiones de *Eficacia* y *Permanencia* fue muy bajo. El indicador de *Eficacia* muestra que sólo el 83.97% de los alumnos de secundaria logra realizar sus estudios en los tres años programados, siendo el estado más rezagado del país en esta dimensión. La tasa de deserción de alumnos es del 11.3%, por lo que también Michoacán es la entidad con peor desempeño en esta dimensión a nivel nacional. Los datos en estos dos indicadores son más bajos incluso que los estimados, considerando las condiciones socioeconómicas del estado. Tampoco se dispone de datos para *Aprendizaje* debido a la falta de autoridad efectiva al respecto en este nivel educativo.

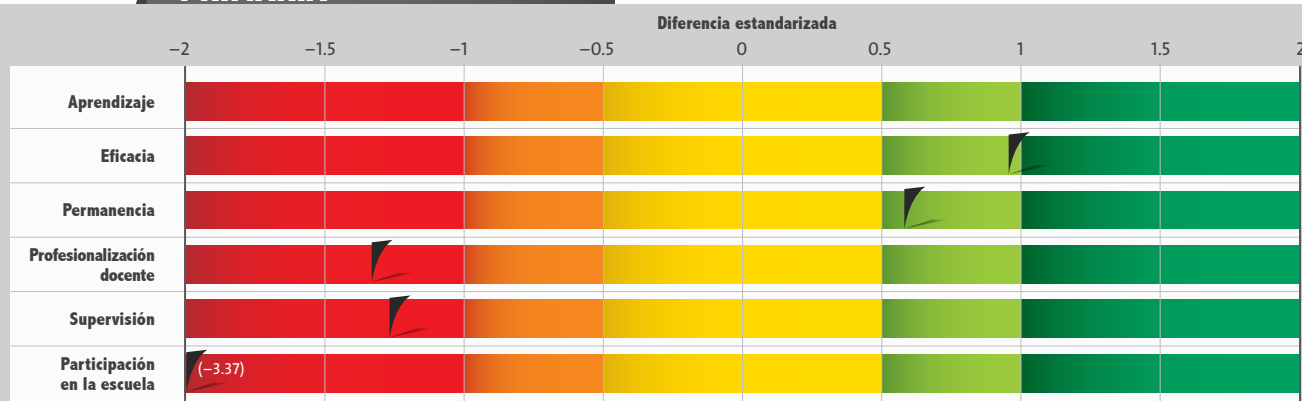
Los procesos de gestión

Michoacán presenta desempeños bajos en las dimensiones de *Profesionalización docente* y *Supervisión*, mientras que el desempeño en *Participación en las escuelas* es muy bajo. Apenas el 9.87% de los profesores está acreditado por los ENAMS; cuando la media es del 12.47%; el 83.3% de las zonas escolares está conformado por 20 escuelas o menos, cifra casi siete puntos porcentuales menor que la media. Más grave aún es la situación en la que únicamente el 13.86% de las secundarias de Michoacán ha integrado su consejo, siendo ésta la proporción más baja de todo el país.

La respuesta de gobierno

En la entidad se replican algunos programas federales en el ámbito educativo, tales como el *Programa Nacional de*

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

Lectura, el Programa Binacional de Educación Migrante y los Apoyos Técnicos Pedagógicos a la Educación Primaria, Secundaria y a la Educación Física. A través de la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Magisterio se capacita al personal directivo y docente para elevar la calidad de los servicios.

Como medida de colaboración interinstitucional se impulsó la creación de un *Consejo Consultivo y de Apoyo a la Educación del Estado de Michoacán*, contando con la participación de universidades locales, instancias municipales, federales y estatales, organizaciones de sociedad civil—incluyendo a Mexicanos Primero Michoacán—, maestros y especialmente padres de familia. El Consejo revisa los indicadores educativos y busca que se atiendan las necesidades de las escuelas.

La autoridad estatal afirma que en Michoacán hubo poca receptividad ante las figuras de organización propuestas por la Federación, por lo que se ha promovido más la idea de participación social como una construcción social que respeta la particularidad de los grupos sociales. En este mismo tema, vale la pena resaltar que desde agosto y hasta diciembre de 2010 se constituyeron las *Comisiones de Padres y Madres de familia* para promover la participación social en su zona escolar, municipio y región. La distribución administrativa vigente en la entidad hace más viable la organización en el ámbito regional, donde se tiene el pulso de la situación específica de las escuelas de la jurisdicción y opera una estructura administrativa que puede conciliar el esfuerzo de padres y madres de familia, de autoridades educativas y de los ayuntamientos, y de diversas instancias y representaciones sociales.

Para mejorar el aprovechamiento escolar se han puesto en marcha múltiples estrategias y programas como los *Centros de Atención Preventiva en Educación Preescolar*

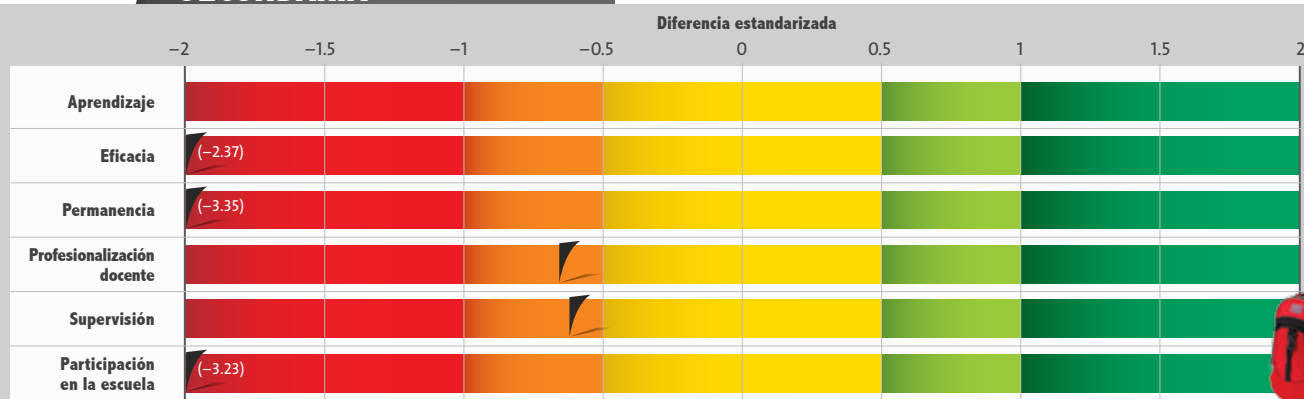
(CAPEP), *Centros Psicopedagógicos, Atención Preventiva y Compensatoria, Reconocimiento y Estímulo para Alumnos, Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática*, entre otros. También se realizaron Talleres de tutoría en matemáticas para alumnos de primero de secundaria y una capacitación para el examen PISA, destinada a alumnos de tercero de este mismo nivel.

Finalmente, como intervenciones para evitar la deserción escolar, se otorgan uniformes y útiles escolares a alumnos de educación básica, a nivel urbano y rural; se apoya a los alumnos migrantes a través del *Programa para Niñas y Niños Jornaleros Migrantes*, el *Programa Binacional de Educación Migrante* y la estrategia *Educación Básica Sin Fronteras*. También se ha buscado el arraigo del maestro en el medio rural.

Mexicanos Primero concluye

No tenemos un referente sólido sobre el logro de aprendizaje que alcanzan los niños y niñas de Michoacán debido a la omisión y el bloqueo a la aplicación de la prueba nacional; sin embargo, con el resto de indicadores queda claro que los alumnos del estado enfrentan una situación difícil, principalmente en secundaria. Los jóvenes están desertando, no concluyen su educación en tres años, sus maestros no se acreditan, las zonas escolares están compuestas por una gran cantidad de escuelas y los padres de familia no pueden participar con el mecanismo institucional aceptado a nivel nacional. Reconocemos el gran esfuerzo de las autoridades para acercarse a una gestión más transparente y moderna, pero el estado vive una catástrofe educativa que no debe seguir. Invitamos al gobierno y a la sociedad civil a lograr un consenso honesto y exigente a favor de la educación de calidad en Michoacán.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

31

32

Morelos

Morelos está en la parte cercana al fondo de la tabla en los ordenamientos del IDEI; es la entidad número 26 en el ordenamiento de primaria y la número 28 en el de secundaria. Los resultados de sus alumnos son muy pobres y no corresponden a los de la entidad ubicada en la posición número 13 en cuanto al indicador de rezago educativo acumulado que estamos utilizando, es decir, la Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica, elaborada por el INEE. Morelos se está quedando muy a la zaga en cuanto a resultados en el contexto nacional, y su relativa bonanza económica no guarda proporción con el desempeño global de la educación básica.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

En Morelos, únicamente el 85.76% de los alumnos de sexto de primaria a quienes se les aplicó la prueba ENLACE alcanzó un nivel de logro superior al de insuficiente en la sección de matemáticas. Esta cifra fue significativamente menor que el 87.95% estimado en el modelo basado en las condiciones socioeducativas de la población mayor de 15 años del estado; por esta diferencia negativa se clasificó al estado con un desempeño muy bajo en la dimensión de *Aprendizaje*. En contraste, en la dimensión *Eficacia* el desempeño es alto, el 81.10% de los niños logra terminar sus estudios en el periodo normativo, lo cual es significativamente mayor que el valor estimado por el modelo del 78.34%. En la dimensión de *Permanencia* se presenta un desempeño alto.

Los procesos de gestión

Morelos presenta un desempeño muy bajo en *Profesionalización docente*, ya que sólo el 9.59% de

los maestros ha sido acreditado mediante los ENAMS, cifra significativamente menor que la media nacional del 22.73%. En cambio, en la dimensión *Participación en las escuelas* la entidad presenta un desempeño alto, debido a que el 94.03% de las escuelas ha conformado su Consejo Escolar de Participación Social. En la dimensión de *Supervisión* el desempeño fue el esperado.

El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

En paralelo a lo que ocurre en primaria, el desempeño de Morelos en la dimensión de *Aprendizaje* en secundaria es clasificado como muy bajo, ya que sólo el 38.4% de los alumnos alcanza resultados satisfactorios en la prueba ENLACE. La entidad se ubica como uno de los cinco estados con menor desempeño en secundaria, pues la cifra observada fue ocho puntos porcentuales menor a lo que se esperaba considerando su contexto socioeducativo. De igual forma, en la dimensión *Eficacia* el desempeño es muy bajo, únicamente el 87.8% de los alumnos termina sus estudios en el periodo normativo, situando al estado en la cuarta posición más baja a nivel nacional. En cambio, la tasa de deserción en Morelos es del 5.3%, que en comparación con el valor estimado por el modelo genera un alto desempeño en *Permanencia*.

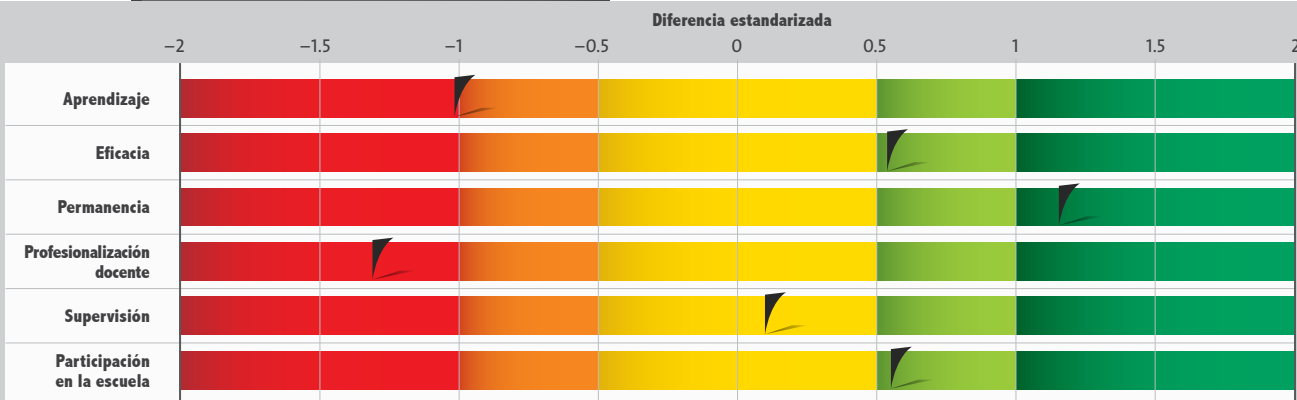
Los procesos de gestión

En general, los indicadores de *procesos de gestión* son cercanos a las medias nacionales, por lo que los desempeños se califican como esperados.

La respuesta de gobierno

La entidad replica, en su mayoría, los programas federales de educación. La atención a la Educación Básica

PRIMARIA



en esta entidad es conducida por el Instituto Estatal de Educación Básica. El Ejecutivo estatal ha tenido como compromiso el incrementar la calidad de la educación, razón por la que se mantiene a 435 escuelas en el *Programa Escuelas de Calidad* (PEC), buscando transformar la gestión educativa y fortalecer la cultura organizacional de cada escuela del programa.

Las autoridades educativas resaltan también que, en colaboración con el Tecnológico de Monterrey campus Morelos, se ha fomentado el desarrollo de habilidades digitales de los docentes. Por otra parte, para mejorar la supervisión y el acompañamiento de los docentes, desde 2009 se imparten cursos para supervisores y jefes de sector de todos niveles. De las mesas de trabajo con el magisterio ha surgido el tema de la contextualización de Morelos, tanto nacional como internacional; se busca que los maestros tengan una visión global de la educación y de lo que se está haciendo en otras partes del mundo. El objetivo es realizar un análisis comparativo de Morelos con relación a los demás estados del país y con relación a países con dimensiones similares en cuanto a número de alumnos y maestros.

El proyecto de *Atención a Escuelas de Bajo Rendimiento* busca mejorar el logro académico en alumnos de 82 escuelas primarias y 17 escuelas secundarias ubicadas en zonas geográficas de alta marginación y con bajos resultados obtenidos en la prueba ENLACE. El Instituto Estatal de Educación Básica de Morelos cuenta con 17 procesos de impacto en el aula certificados con la norma ISO 9001:2008, con los que —a decir de las autoridades— se busca la mejora continua para la satisfacción de la ciudadanía.

Morelos cuenta con tres programas de enseñanza del idioma inglés. En preescolar y primaria se han

fortalecido las competencias de comunicación en este idioma para 81,750 alumnos. Para garantizar la actualización docente en este tema se logró establecer un convenio con la Universidad de Cambridge, mediante el cual se certificó a 151 docentes de educación primaria en la enseñanza del idioma inglés.

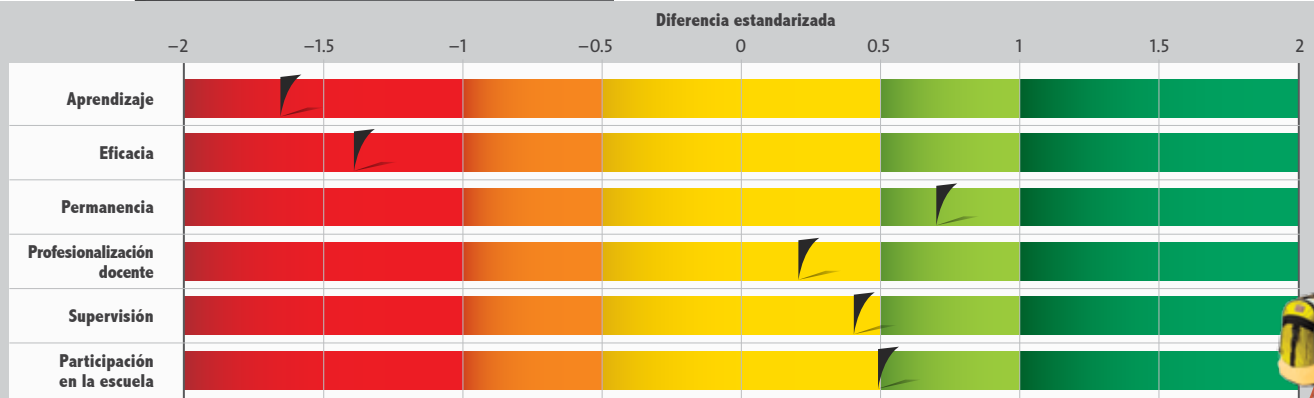
Como parte del Programa para el Combate a la Pobreza y la Desigualdad del Estado se otorgaron becas a alumnos de diferentes niveles y se entregaron 322 mil paquetes de útiles y materiales educativos, con una inversión de 15 millones de pesos.

Como apoyo a padres de familia que trabajan, así como una medida de aprendizaje extracurricular, a través del *Programa Escuela Siempre Abierta* se ofrecen servicios educativos y recreativos fuera del horario escolar de clases en 350 escuelas. El *Programa Escuela Segura* involucra la participación social y la formación ciudadana de los alumnos orientada a la convivencia democrática, la participación responsable y el desarrollo de competencias encaminadas a la participación social y la resolución no violenta de conflictos. Este programa trabaja con 475 escuelas de nivel básico para beneficio de 154,786 alumnos.

Mexicanos Primero concluye

Morelos presenta desempeños muy bajos en el aprendizaje de sus alumnos y no cuenta con programas estatales que modifiquen en forma sustantiva la situación educativa de la entidad. Por el contrario, se está rezagando frente a otras entidades que están promoviendo medidas innovadoras más allá de lo que la Federación puede ofrecer. Sostenemos que la sociedad misma debe rescatar su sistema educativo y las autoridades deben desarrollar una honesta autocrítica ante la situación que están dejando para las futuras generaciones.

SECUNDARIA



Desempeño: ■ MUY BAJO ■ BAJO ■ ESPERADO ■ ALTO ■ MUY ALTO ■ OBSERVADO

Nayarit

Nayarit se ubica en la posición 22 en el IDEI de primaria y en la posición 14 en el IDEI de secundaria. Es un estado que alcanza altos desempeños relativos en *Permanencia* y *Eficacia* y está presentando mejores indicadores de los que se esperaría para un estado con ese nivel de rezago educativo. Nayarit es la entidad número 18 en cuanto a Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica. Sin embargo, en la dimensión de *Aprendizaje*, que es la que tiene mayor ponderación en el IDEI, Nayarit no está alcanzando los rendimientos escolares que se esperarían en primaria.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

En Nayarit, el 85.07% de los alumnos de sexto que realizaron la prueba ENLACE obtuvo un puntaje por encima del nivel de logro de insuficiente. Este dato fue mucho menor al 87.23% que se estimó con el modelo basado en el nivel de rezago educativo de la entidad. En la dimensión *Eficacia* el desempeño fue alto, pues el 79.48% de los alumnos termina sus estudios en el tiempo reglamentario, mientras que el valor esperado era del 75.92%. En *Permanencia* se observa un desempeño muy alto.

Los procesos de gestión

Los tres indicadores relacionados con los *procesos de gestión* tienen valores cercanos a los promedios nacionales, por lo que los desempeños en las dimensiones respectivas se califican como esperados. El 22.22% de los docentes de primarias públicas acredita sus capacidades en exámenes nacionales, el 97.22% de las zonas escolares cuenta con 20 escuelas o menos y el 91.35% de las escuelas primarias cuenta con Consejo Escolar de Participación Social.

El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

En la dimensión de *Aprendizaje* Nayarit presenta un desempeño esperado, debido a que el 46.03% de los alumnos obtuvo una calificación aprobatoria en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, lo cual es apenas ligeramente mayor al 45.79% que se esperaba para el estado, considerando las condiciones socioeducativas. Destaca favorablemente el muy alto desempeño obtenido en la dimensión *Eficacia*, que presenta un indicador del 94.27% de probabilidad de que los niños completen sus estudios en el tiempo reglamentario, siendo que la estimación del modelo era del 91.30%. Por su parte, en *Permanencia* se presenta un desempeño alto, la no deserción fue del 94.70%, lo que supera en un punto porcentual el valor esperado.

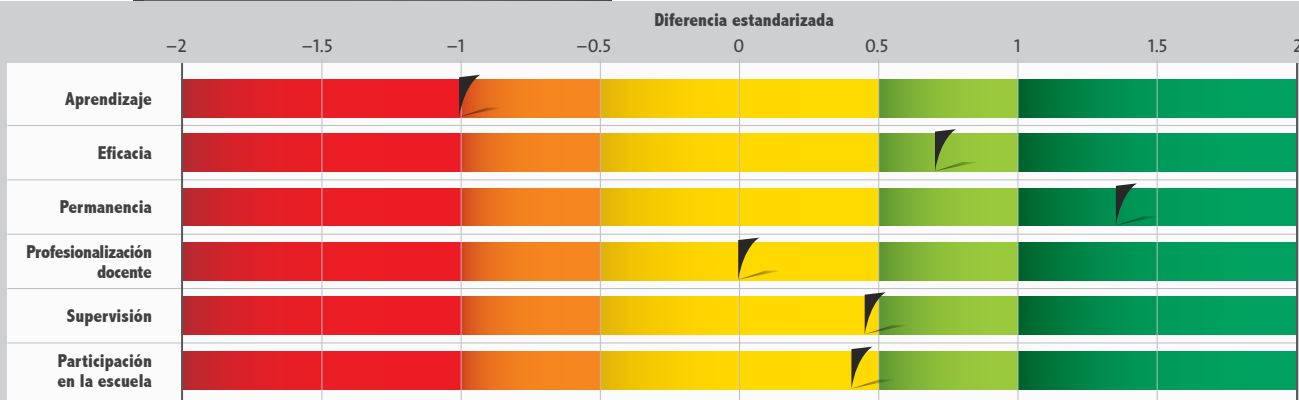
Los procesos de gestión

Nayarit presenta un desempeño bajo en *Profesionalización docente*, ya que sólo el 9.66% de los profesores acreditó sus conocimientos por exámenes nacionales, lo cual fue casi tres puntos porcentuales menor que la media nacional. En *Supervisión*, el desempeño fue muy bajo, sólo el 71.88% de las zonas escolares está conformado por 20 escuelas o menos, en contraste con la media del 90.53%. En contraste, destaca el desempeño alto en la dimensión de *Participación escolar*, pues la cifra obtenida del 94.40% supera en 12.1 puntos porcentuales a la media nacional, que es del 82.23%.

La respuesta de gobierno

Las actividades que se llevan a cabo en Nayarit se basan principalmente en los programas federales. En la visión de las autoridades educativas estatales existe un

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

sinnúmero de demandas a nivel federal que dejan poco espacio para las innovaciones locales. Sin embargo, en la entidad se fomenta la profesionalización de los docentes, así como la mejora en las condiciones de infraestructura para generar ambientes escolares de mejor calidad. Se realizan también diferentes programas encaminados a disminuir el rezago educativo en aquellas poblaciones con mayores desventajas.

De acuerdo con la información oficial, la capacitación a docentes se realiza para todos los niveles, con énfasis en educación preescolar y primaria. Se promueve la formación continua de maestros de educación básica para transformar y mejorar las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza del español, matemáticas, ciencias e inglés, así como el uso de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, el Centro de Investigaciones y Estudios Educativos trabaja de manera coordinada regionalmente y hace concurrir a la capacitación de maestros a investigadores que generan proyectos para mejorar la calidad del aprendizaje.

En relación con la participación social, las Asociaciones de Padres de Familia están vinculadas a las cuestiones más elementales de la problemática escolar. La entidad ha encontrado alternativas para fortalecer sus capacidades con el apoyo de empresas, organizaciones y asociaciones tabacaleras que se habilitan como centros de trabajo para el aprendizaje de TICs, con el fin de impulsar el desarrollo y apoyar el aprendizaje. La mejora en la Infraestructura es una prioridad para la autoridad estatal, que procura atención al rezago en mantenimiento y rehabilitación de espacios educativos.

El gobierno del estado afirma que estimula a todos los niños con una beca para que asistan a la escuela

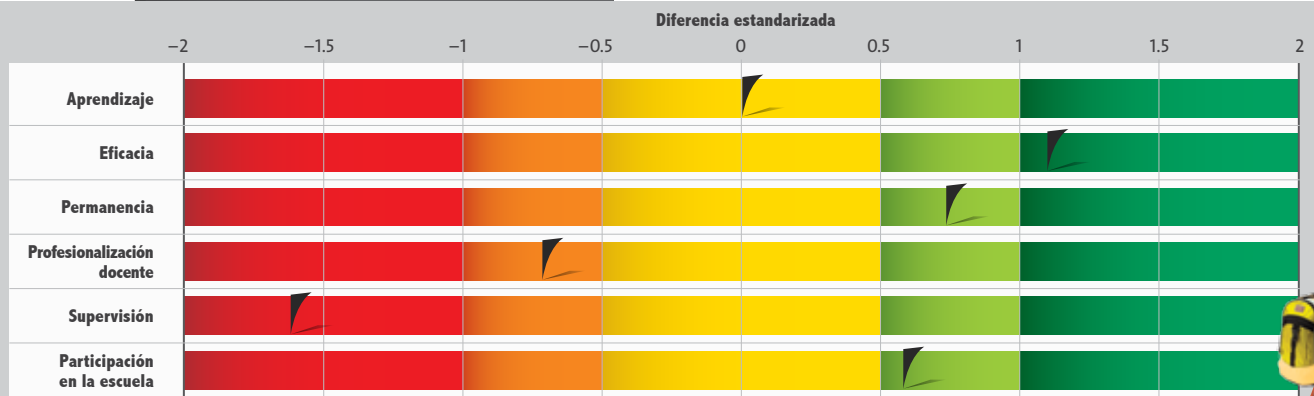
y les otorga útiles escolares. En las telesecundarias se han incorporado recursos tecnológicos para nivelar la diferencia con los niños de escuelas urbanas en mejores condiciones. Para garantizar la igualdad de oportunidades, se impulsa la educación para los hijos de jornaleros, y junto con la federación también se otorgan becas de apoyo a madres jóvenes y jóvenes embarazadas; se desarrolla el programa *Sigamos Aprendiendo en el Hospital*, que busca apoyar la educación escolar de los pacientes infantiles en internamiento médico.

Está vigente el proyecto *Habilidades Digitales para Todos* que impulsa el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar el aprendizaje de los estudiantes de escuelas primarias y secundarias. Se desarrolla también el proyecto *Escuela Bilingüe*, en el que se aplican diferentes estrategias y principios metodológicos para favorecer el desarrollo de la competencia en inglés como lengua extranjera.

Mexicanos Primero concluye

Nayarit se está rezagando en los índices IDEI de este año. Mientras que en la edición pasada se ubicaba en las posiciones 14 y 9 para primaria y secundaria, respectivamente; en esta edición ha caído a las posiciones 22 y 14. Esto quiere decir que los demás estados están haciendo más por superar sus indicadores. En general, observamos que Nayarit no impulsa programas locales y, cuando mucho, da ciertos matices locales a los federales. Demandamos a las autoridades educativas de Nayarit tomar conciencia de los bajos desempeños y recomendamos tomar referencia de los estados con más alto desempeño en este reporte y acercarse a ellos para considerar algunas de las experiencias exitosas.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32



Nuevo León

Nuevo León es la segunda entidad con menor rezago educativo del país, sólo después del Distrito Federal. Este año la entidad nortea se ubica en la posición 10 del IDEI de primaria y en la posición 8 del IDEI de secundaria. Si bien es cierto que en este año la entidad no se ubica entre las primeras posiciones del IDEI, sus resultados siguen siendo consistentemente muy positivos, principalmente en la dimensión de *Aprendizaje*. Las proporciones de niños con niveles de logro por encima de insuficiente son altas, incluso considerando que se trata de un estado con bajo rezago socioeducativo, según el indicador de Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

Nuevo León se ubica en el segundo lugar nacional como la entidad con el mayor porcentaje de niños con resultados aprobatorios en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE (91.40%). Este valor es mayor que el dato estimado por el modelo (89.90%). Dadas las condiciones socioeducativas de la entidad, el valor a alcanzar era alto y aun así el sistema educativo superó la marca en 1.5 puntos porcentuales, lo cual fue significativo de acuerdo con los criterios estadísticos y corresponde a un desempeño alto. En cambio, las diferencias entre los valores observados y estimados en los indicadores de *Eficacia* y *Permanencia* son cercanas a cero, por lo que se califican como desempeños esperados.

Los procesos de gestión

Los resultados obtenidos en los indicadores de *procesos de gestión* apuntan a un desempeño esperado en las tres dimensiones. El 23.05% de los profesores acredita

sus habilidades y conocimientos mediante exámenes nacionales, el 96.63% de las zonas escolares está constituido por menos de 20 escuelas y el 76.94% de las escuelas ha conformado un Consejo Escolar. Los valores son cercanos a las medias nacionales en cada rubro.

El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

En el caso de secundaria también se observa un desempeño alto en *Aprendizaje*; Nuevo León tiene un 52.70% de sus alumnos de tercero de secundaria con resultados satisfactorios en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, aun cuando se preveía un valor del 49.36%; la diferencia positiva motiva su calificación de desempeño superior. En la dimensión *Eficacia* el desempeño tiene un comportamiento esperado, mientras que en *Permanencia* el desempeño también es clasificado como alto, con una tasa de deserción del 5.2%, la segunda más baja en el país.

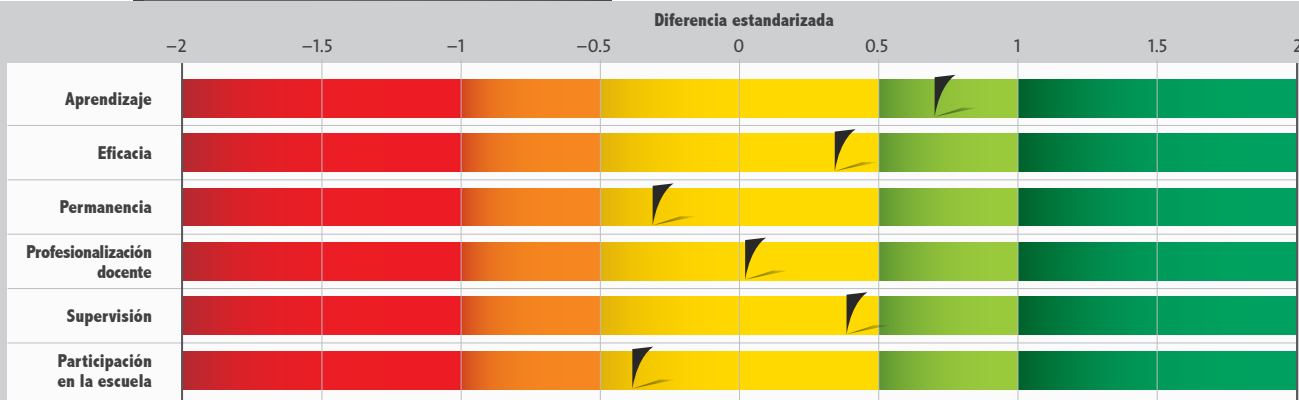
Los procesos de gestión

El desempeño en *Profesionalización docente* es el esperado, pues el porcentaje de maestros acreditados por los ENAMS es casi el mismo de la media nacional. En cambio, se presenta un desempeño alto en la dimensión de *Supervisión*. Con un desempeño bajo está la dimensión de *Participación en las escuelas*, pues apenas el 62.91% de las escuelas secundarias ha activado su Consejo Escolar de Participación, mientras que la media nacional es de 82.23%.

La respuesta de gobierno

La Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León se caracteriza por el fuerte impulso a estrategias locales

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

innovadoras para mejorar el proceso de aprendizaje y los resultados de sus estudiantes. Asimismo, al replicar los programas de carácter federal suele imprimir su sello estatal en la operación de los mismos.

Con la finalidad de mejorar la profesionalización docente, la autoridad local implementa cursos estatales relacionados con las temáticas de la reforma curricular en los tres niveles de educación básica, así como programas destinados a disminuir la extraedad y un programa emergente para atender a escuelas en condiciones de vulnerabilidad y con bajos resultados. Asimismo, se realizan diplomados específicos dirigidos a directores y supervisores sobre las nuevas prácticas pedagógicas.

Con el fin de favorecer la participación de los padres de familia se han conformado Consejos de Participación en cada uno de los municipios. El *Programa de Certificación de Escuelas Lectoras* permite que los padres participen en tareas de Biblioteca, como *cuentacuentos* y conduciendo lecturas, mientras que los docentes usan este tiempo para atender a los alumnos rezagados de su grupo.

Una de las estrategias estatales más innovadoras son los *Diálogos Docentes*, que tienen el propósito de articular la educación básica, de preescolar a secundaria, a través del intercambio de los productos pedagógicos entre los maestros, con la finalidad de mejorar el desempeño de los estudiantes en las escuelas.

De acuerdo con las autoridades estatales, en el área de matemáticas se diseñaron libros adecuados al trabajo articulado para el arco de sexto grado y primero y segundo de secundaria. Se espera que para el año 2012 se tenga una estrategia articulada denominada *Mi cuaderno para aprender matemáticas*, que aspira a que el joven adquiera competencias básicas de desarrollo del

pensamiento lógico-matemático. Además, a los alumnos que presentaron bajos resultados se les acompañó con otro libro sobre el *Método gráfico Singapur de resolución de problemas*.

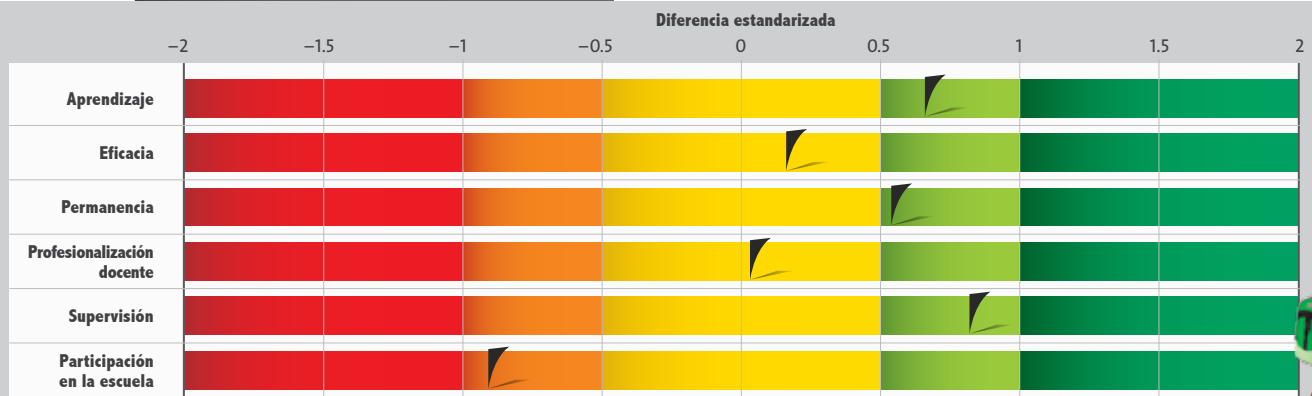
Para evitar la deserción, que en Nuevo León se presenta principalmente en los alumnos de secundaria, debido al fracaso escolar, el gobierno estableció un programa específico de tutoría, buscando que estos jóvenes alcancen a recuperarse durante el mismo ciclo escolar, así como el *Programa de Atención Psicosocial en las Escuelas*.

El gobierno de Nuevo León destaca la aplicación local de una prueba "ENLACE Intermedia" a mitad del ciclo escolar. Los resultados se entregan a las escuelas durante la primera semana de enero y forman parte de la calificación del segundo bimestre escolar, con la finalidad de identificar áreas de oportunidad y reforzarlas en las aulas.

Mexicanos Primero concluye

A pesar de la consistencia de sus buenos resultados, Nuevo León bajó de las primeras posiciones del IDEI que obtuvo en la edición anterior. En este año la mayor parte de los estados aumentó ligeramente sus indicadores; también Nuevo León lo hizo, pero en menor magnitud que los demás estados. Es importante recordar que el IDEI es un índice que genera una competencia automática entre estados, por lo que deben buscarse los mayores avances posibles. Reconociendo a Nuevo León como un ejemplo de compromiso y continuidad en la política educativa focalizada, invitamos a las autoridades a practicar una mejora más intensa en sus procesos de formación, supervisión y gestión para que el estado pueda alcanzar la condición de puntero.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO



Oaxaca

Oaxaca es un estado con una constante crisis educativa que necesita atención urgente. Como es sabido, la autoridad no ha sido capaz de asegurar la realización de la prueba ENLACE, lo cual limita nuestro análisis. No obstante, con los otros datos que poseemos podemos determinar claramente que Oaxaca está en las últimas posiciones del IDEI, tanto en primaria como en secundaria. Oaxaca es la entidad número 31 en el contexto nacional en cuanto al índice de Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica, la medida de rezago educativo utilizada en este estudio.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

Las pruebas ENLACE se aplicaron a una proporción tan pequeña de la población escolar oaxaqueña que estadísticamente no se puede considerar representativa, por lo que el indicador *Aprendizaje* no se incluyó en el modelo. En la dimensión *Eficacia*, el desempeño de la entidad fue el esperado dadas las condiciones socioeducativas, con un valor del 60.27% de niños que terminan sus estudios en el periodo normativo. En la dimensión de *Permanencia* Oaxaca tiene un desempeño muy bajo: el complemento de la tasa de deserción fue del 97.27%, cuando se estimaba el 98.67%; la diferencia fue estadísticamente significativa. Oaxaca, de hecho, tiene la tasa de deserción más alta del país en primaria; el valor observado no se justifica ni siquiera considerando que es una entidad de rezago educativo alto, ya que otras entidades en condición semejante muestran menores tasas.

Los procesos de gestión

El desempeño en las tres dimensiones de *procesos de gestión* consideradas en el IDEI es muy bajo, lo cual

demuestra que existe un bloqueo estructural para cumplir con los estándares mínimos. Apenas el 3.25% de los maestros de primaria acredita sus conocimientos en exámenes nacionales, valor que se sitúa ocho puntos porcentuales por debajo de la media. 76.88% de las zonas escolares está conformado por 20 escuelas o menos, lo cual fue casi 19 puntos menos con respecto al contexto global del país. Sólo el 52.37% de las escuelas integró su Consejo Escolar de Participación Social; esta proporción fue más de 30 puntos porcentuales menor a la media nacional.

El desempeño educativo en secundaria

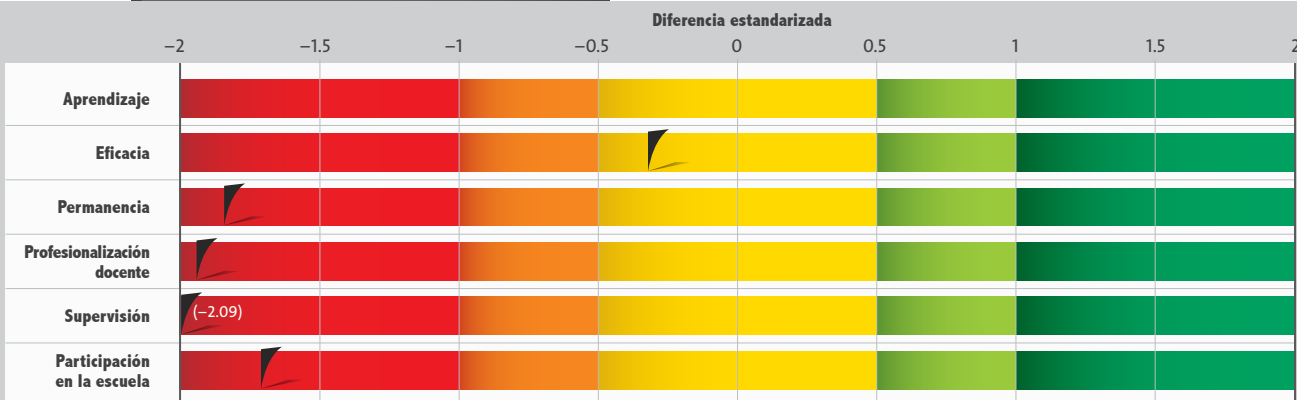
Los resultados en los alumnos

No se tiene medición en la dimensión de *Aprendizaje* para Oaxaca en el nivel secundaria. En la dimensión de *Eficacia* el estado presenta un desempeño esperado, ya que el valor observado y el estimado son casi iguales. En cambio, Oaxaca muestra un alto desempeño en la dimensión *Permanencia* al tener una tasa de deserción escolar del 5.48%, que es relativamente baja. A diferencia de lo que sucede en primaria, en secundaria desertan relativamente menos jóvenes de lo que se esperaría de acuerdo con los datos socioeducativos de la entidad.

Los procesos de gestión

Al igual que en primaria, en el nivel secundaria los indicadores de *procesos de gestión* revelan un desempeño muy bajo por parte de las autoridades educativas. Destaca que únicamente el 3.9% de los profesores acredita sus conocimientos mediante exámenes nacionales, el porcentaje más bajo del país. Por otra parte, el 71.67% de las zonas escolares está conformado por 20 escuelas o menos, la segunda cifra más baja del país.

PRIMARIA



En Oaxaca sólo se han integrado Consejos Escolares en el 21.64% de las escuelas, proporción que se sitúa más de 60 puntos porcentuales por debajo de la media nacional.

La respuesta de gobierno

El estado de Oaxaca cuenta con un nuevo gobierno a partir de este año. En este momento las autoridades educativas manifiestan que su propósito principal es diagnosticar la situación de la educación en la entidad y preparar, de acuerdo con los lineamientos del Plan de Desarrollo Estatal, el proyecto educativo que será aplicado a partir del próximo ciclo escolar.

Aunque en la actualidad no se han creado programas estatales de capacitación docente, la entidad está realizando un gran esfuerzo por difundir e impulsar la aplicación de los programas federales. Por medio de reuniones permanentes con la estructura institucional, se está realizando un trabajo de información y sensibilización de los problemas que enfrentan y de aplicar, aunque no con todas sus características, los programas nacionales.

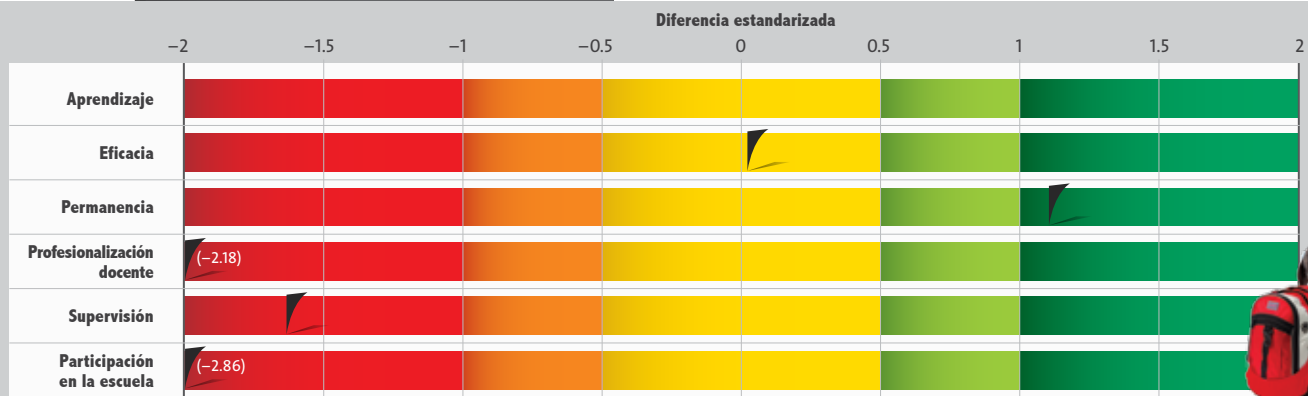
El conflicto magisterial, agudo y de larga data, no ha obstaculizado completamente la operación del Instituto de Educación Pública del Estado de Oaxaca bajo las nuevas autoridades. Éstas afirman que reciben constantemente solicitudes de jefes de sector, de supervisores, de escuelas, incluso de colectivos de maestros muy preocupados por la mejora de la educación. En estas solicitudes los docentes plantean sus necesidades y, a través de la Unidad de Apoyo Académico y de la Unidad Estatal de Actualización, se les brinda asesoría y apoyo, lo mismo que una adaptación de los programas federales a su contexto particular.

Como acciones para mejorar el aprovechamiento escolar y combatir la deserción, las autoridades educativas destacan el otorgamiento de uniformes y útiles escolares y el programa de *Cocinas Comunitarias*, en las cuales, con un costo muy bajo, los alumnos puedan tomar sus alimentos en la escuela. Los padres de familia se organizan y, con la asesoría de un especialista, preparan menús en los que se aprovechan los productos de la región. Este programa se está llevando a cabo únicamente en primaria, pero el programa de uniformes y útiles escolares, implementado por el gobierno del estado, se ofrece a los alumnos en toda la educación básica, desde preescolar hasta secundaria.

Mexicanos Primero concluye

Oaxaca mantiene una postración dramática en este reporte. Ni siquiera se cuenta con la información de la prueba ENLACE para medir detalladamente la dimensión de *Aprendizaje*, pero el resto de las dimensiones presenta desempeños negativos. Las autoridades educativas tampoco han podido impulsar la acreditación por medio de los exámenes nacionales o la integración de Consejos de Participación Social. El enorme rezago socioeducativo que arrastra la población adulta y la permanente fragilidad del sistema educativo sólo contribuirán a la perpetuación de la pobreza y la injusticia, no a su superación. Estamos ante una situación grave de vulneración del derecho a la educación de los niños oaxaqueños, por lo que demandamos que esta nueva administración se comprometa a revertir este proceso de aislamiento que Oaxaca ha vivido en los últimos años.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO



Puebla

Puebla se sitúa en la tercera posición del IDEI en el nivel de primaria y en la séptima posición en secundaria. Sus desempeños generales son altos y se derivan principalmente de los satisfactorios resultados de sus alumnos en la prueba ENLACE de 2010. El IDEI compara los resultados observados contra los de un modelo que basa sus estimaciones en el nivel de rezago educativo de su población mayor de 15 años. Utilizamos un indicador del INEE llamado Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica. Lo que observamos para Puebla es que, a pesar de ser una entidad con alto rezago educativo —lugar 26 de menor a mayor a nivel nacional—, alcanza resultados equivalentes a los de un estado con rezago educativo medio, incluso sus datos reales superan a los de algunos estados con bajo rezago educativo.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

Puebla alcanza un desempeño muy alto en la dimensión de *Aprendizaje* de primaria, debido a que el 88.85% de los niños que presentaron la prueba ENLACE se ubicó en un nivel de logro mayor al de insuficiente; eso representa tres puntos porcentuales por arriba del valor estimado con base en las condiciones socioeducativas de la entidad.

Por otra parte, el 72.97% de los estudiantes en el estado termina sus estudios en el periodo normativo y pasa a secundaria. Esta cifra también fue significativamente superior al dato estimado, por lo que el desempeño en la dimensión *Eficacia* es considerado alto. En la dimensión de *Permanencia*, el desempeño logrado es el esperado dadas las condiciones socioeducativas de la entidad.

Los procesos de gestión

En la dimensión de *Profesionalización docente* se presenta un bajo desempeño, ya que sólo el 15.88% de los maestros acreditó sus conocimientos por medio de los ENAMS, cifra que se ubica 6.85 puntos porcentuales por debajo del promedio nacional de 22.73%. En el estado, el 88.98% de las zonas escolares está conformado por 20 escuelas o menos, mientras que la media era de 93.61%, resultando en un desempeño bajo en la dimensión de *Supervisión*. En *Participación en las escuelas* las cifras observadas en el análisis coinciden con las del promedio nacional, por lo que el desempeño se califica como esperado.

El desempeño educativo en secundaria

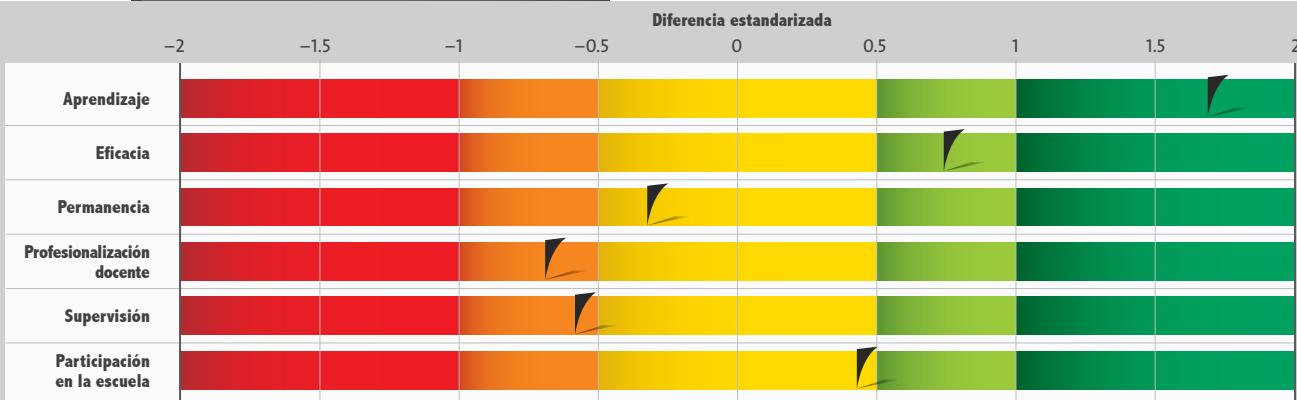
Los resultados en los alumnos

El 47.36 % de los alumnos poblanos de tercer grado de secundaria que presentaron la prueba ENLACE alcanzó niveles aprobatorios en matemáticas, lo cual fue 4.21 puntos porcentuales mayor que lo estimado por el modelo, dadas las condiciones socioeducativas de la entidad. Esta diferencia positiva deriva en un desempeño alto. De igual forma, el desempeño es alto en la dimensión de *Permanencia*, pues el indicador observado fue estadísticamente mayor que el valor esperado para Puebla. En la dimensión *Eficacia* se presenta un desempeño esperado, porque el 91.11% de los estudiantes logra terminar sus estudios en el periodo normativo.

Los procesos de gestión

Los indicadores de *procesos de gestión* considerados por el IDEI para el caso de Puebla muestran valores cercanos a las medias en cada una de las dimensiones para secundaria. En *Profesionalización docente*, el 14.10% de los profesores acreditó sus conocimientos

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

mediante los ENAMS; en cuanto a *Supervisión*, el 95.95% de las zonas escolares está integrado por 20 escuelas o menos; finalmente, la *Participación* se indica por el 88.61% de las escuelas que cuenta con su Consejo Escolar de Participación Social conformado.

La respuesta de gobierno

A decir de las autoridades educativas del estado, el trayecto formativo de cada profesor es muy importante, por lo que cuentan con una amplia oferta de capacitación que incluye programas estatales y federales. A través de los treinta y dos Centros de Maestros de la entidad, se imparten cursos de formación continua y cursos estatales de actualización, un diplomado sobre la *Reforma Integral de la Educación Básica*, uno para formación de educadores y otro más sobre formación cívica, ética y de valores. El seguimiento se hace a través de la estructura de supervisión y de los Centros de Maestros, en los cuales además se ha implementado el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela proporcionado por los asesores técnico-pedagógicos que, según afirman las autoridades de Puebla, son profesores con grado de maestría y algunos, incluso, con doctorado.

Al igual que en el resto del país, en el estado de Puebla se difunde el concepto de evaluar para mejorar, y no evaluar para reprobar, que proviene del programa *Comunidades de Aprendizaje*. Este programa funciona a través de tutorías y va dirigido fundamentalmente a alumnos de educación primaria y secundaria que presenten los más bajos resultados en la prueba ENLACE. Actualmente, Puebla tiene una participación de 520 escuelas dentro de este programa.

Una de las acciones más importantes que se están implementando para combatir la deserción es el *Programa*

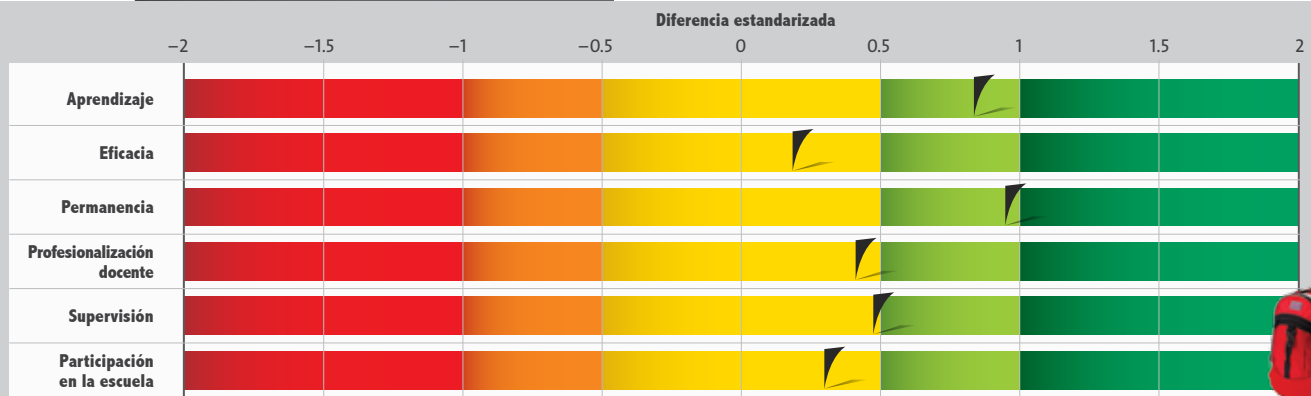
Tejido Social, el cual consiste en campamentos para estudiantes de primaria y secundaria que se llevan a cabo en las dos últimas semanas de julio. Paralelamente, se lleva a cabo el programa *Escuela Siempre Abierta*, en el que se invita a los estudiantes para que asistan a la escuela más allá del horario regular, no sólo para adquirir nuevos conocimientos, sino también para realizar actividades recreativas.

La nueva administración del estado de Puebla declara tener el firme propósito de crear un modelo educativo que impacte no sólo al estado, sino al país entero. Consideran que Puebla ha sido una de las entidades con mayor trascendencia educativa y que se ha caracterizado por ser uno de los estados pioneros en el normalismo, puesto que cuenta con un gran número de universidades y varias escuelas normales para la formación inicial de docentes.

Mexicanos Primero concluye

El estado de Puebla alcanza lugares destacados del IDEI tanto en primaria como en secundaria durante la presente edición. Es un ejemplo de que origen no es destino, y que se puede romper la transmisión de la pobreza educativa entre generaciones. Queda claro que sus acciones locales han marcado diferencia. Ha combinado de forma efectiva medidas para aumentar el logro de aprendizaje —o de resguardar lo que viene ya de las familias— y a su vez lograr que más niños y niñas culminen efectivamente su educación básica. Para las autoridades educativas del estado ha quedado claro que la mejora sustantiva implica comenzar por aquellos niños y escuelas más rezagados, el enfoque de educación incluyente que sostenemos en Mexicanos Primero.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO



Querétaro

El estado de Querétaro presenta un desempeño sobresaliente en secundaria, la cuarta posición en el IDEI nacional, mientras que en primaria se ubica en la posición número 15. Querétaro es la entidad número 14 del país con respecto al referente utilizado para rezago educativo, que es la Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica. En este año, Querétaro presenta resultados de sus alumnos de secundaria superiores a los que se esperarían para una entidad con nivel de rezago medio. Además, se observa que las autoridades educativas han hecho un esfuerzo considerable por capacitar a sus docentes, mantener a sus escuelas bajo supervisión y con participación de los padres de familia.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

El desempeño de Querétaro en la dimensión *Aprendizaje* está en el rango de esperado. El indicador fue muy cercano al estimado por el modelo. El 86.62% de los niños se clasificó en un nivel de logro superior al de insuficiente, mientras que el modelo estimaba el 87.63%; la diferencia no es estadísticamente significativa. Esta situación es similar en la dimensión de *Eficacia* que también muestra un desempeño esperado. En cambio, el indicador de la dimensión de *Permanencia* muestra un valor estadísticamente superior al esperado por el modelo, con lo cual su desempeño es calificado como alto en este rubro.

Los procesos de gestión

Querétaro presenta un desempeño alto en la dimensión de *Profesionalización docente*; el 31.74% de los profesores de escuelas públicas en la entidad acreditó sus

conocimientos a través de exámenes nacionales, cifra que es 9 puntos porcentuales mayor que el promedio nacional. De igual forma, el desempeño fue alto en la dimensión de *Participación en las escuelas*, debido a que el valor observado para las primarias que han conformado su Consejo correspondiente es del 97.62%, en tanto que el promedio nacional es del 83.96%. En la dimensión *Supervisión*, el desempeño es clasificado como esperado.

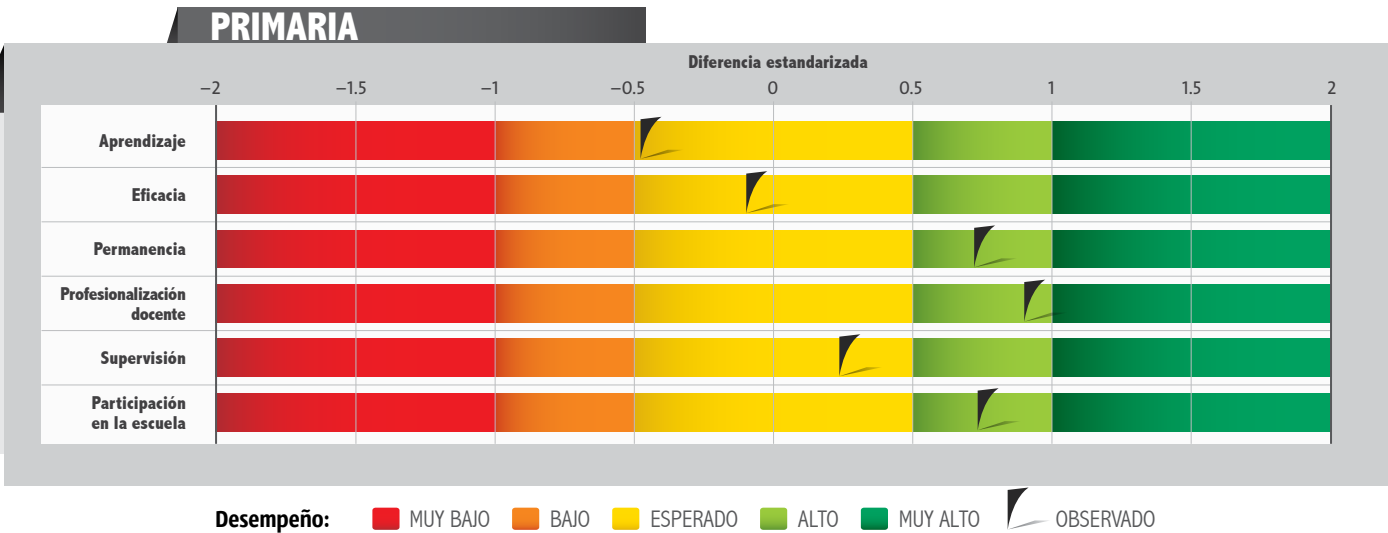
El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

Los alumnos de Querétaro tuvieron un desempeño muy alto a nivel nacional en la prueba ENLACE: el 52.46% de ellos alcanzó resultados satisfactorios para matemáticas de tercero de secundaria, lo cual fue 6 puntos porcentuales mayor que lo estimado por el modelo dadas las condiciones socioeducativas de la entidad. En la dimensión *Eficacia* el desempeño se califica como esperado, siendo que el 90.18% de los estudiantes culmina sus estudios en el tiempo reglamentario, lo cual no es estadísticamente distinto al dato estimado por el modelo. En contraste, el indicador de *Permanencia* apunta a una tasa de deserción relativamente alta: el 7.28% de los alumnos deserta, proporción que en el modelo corresponde a un desempeño bajo.

Los procesos de gestión

Querétaro tiene un desempeño muy alto en *Profesionalización docente*, al contar con el 19.34% de maestros de secundaria acreditados por exámenes nacionales; este dato es estadísticamente superior a la media y, de hecho, es el segundo valor más alto a nivel nacional. En las otras dos dimensiones, *Supervisión* y *Participación*



en las escuelas, el estado presenta desempeños altos. El 100% de las zonas escolares tiene 20 escuelas o menos, mientras que el 96.91% de las secundarias integró su Consejo Escolar de Participación Social; estos datos son superiores a las medias nacionales.

La respuesta de gobierno

La Secretaría de Educación del Estado de Querétaro se caracteriza por operar los programas educativos federales en la entidad dándoles, en algunos casos, un cierto matiz propio. En el estado se ha desarrollado el *Programa de Capacitación y Actualización Permanente* (PROCAP), el cual articula los esfuerzos locales y federales dirigidos a docentes, directores, asesores técnico-pedagógicos, así como al personal de apoyo a la educación básica. Todo evento de formación continua, afirman las autoridades, se realiza con base en necesidades académicas, atendándose prioritariamente aquellas demandas para fortalecimiento en conocimientos, habilidades, valores o aptitudes establecidos en los planes y programas educativos vigentes, en las propuestas de reforma curricular, así como en las prioridades definidas en el Consejo Consultivo Estatal de Formación Continua. El proceso de detección de las necesidades educativas se realiza por nivel o modalidad educativa a partir de diagnósticos registrados en los proyectos educativos de gestión de las supervisiones de zona escolar.

Asimismo, la entidad recurre al programa *Formando Formadores*, que brinda capacitación a los docentes, asesores académicos y directivos de educación pública básica interesados en fortalecer su formación y adquirir habilidades en el uso de las tecnologías de la información. Cabe señalar que a partir de la aplicación de las

pruebas ENLACE se realizan talleres de análisis con directivos y docentes de escuelas primarias y secundarias.

Con respecto a la promoción de la participación de los padres de familia, Querétaro está impulsando la capacitación de las asociaciones de padres de familia, el registro y seguimiento de los Consejos Escolares de Participación Social y un programa de valores familiares.

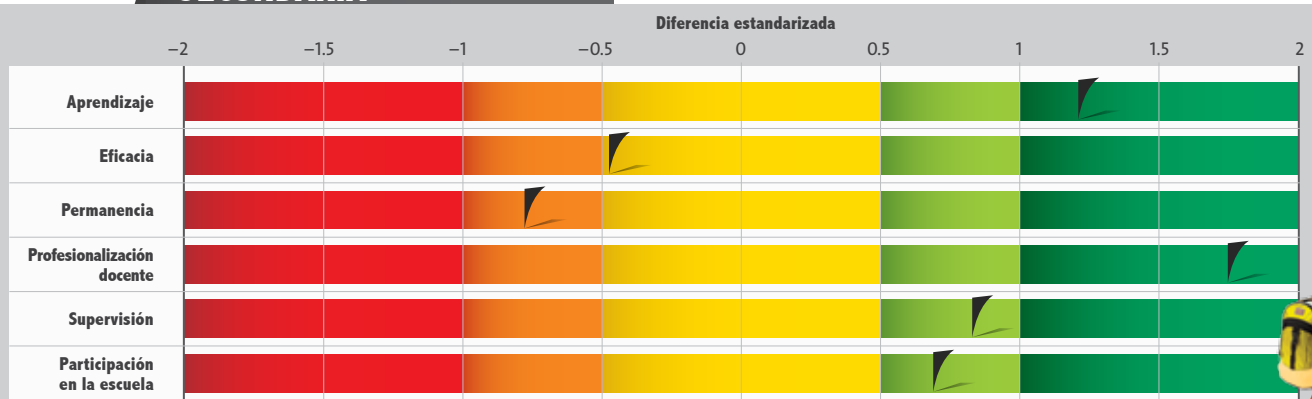
Querétaro implementa el programa *Desarrollo de la Lengua Indígena*, el cual busca fortalecer la lengua indígena a través de la lectura y escritura hñāhñu u otomí en docentes y alumnos de los centros de educación primaria bilingüe. Otro programa piloteado en Querétaro desde el ciclo escolar 2010-2011 es el llamado *Centros de Educación Básica*, cuyo propósito es mejorar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes mediante la articulación de los tres niveles educativos, y lograr que ingresen y concluyan su educación básica en forma regular.

Mexicanos Primero concluye

Querétaro mejoró su posición en secundaria, pero se está rezagando en primaria. En este último nivel bajó, con respecto de la edición anterior, del lugar 8 al 15 en el contexto nacional. Hay que destacar el logro de aprendizaje en secundaria, pero que desdice su potencial de inclusión cuando se liga a la deserción en ese mismo nivel educativo.

El estado presenta importantes áreas de oportunidad en materia de mejora de la supervisión escolar, ampliación de la cobertura de capacitación docente e implementación de programas locales dirigidos a abatir la deserción escolar. Invitamos a las autoridades educativas a impulsar medidas más precisas y efectivas para mejorar la calidad de la educación.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

Quintana Roo

Quintana Roo es la novena entidad con menor reza-
go educativo del país, medido por la Intensidad en el
Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica. El
modelo contempla esta medida para estimar los valores que
debe alcanzar cada estado en los indicadores correspon-
dientes a los resultados de sus alumnos. Se observó que
para el caso de primaria, Quintana Roo queda por deba-
jo de estos valores estimados, por lo que calificamos a la
entidad como de bajo desempeño en dos dimensiones. Lo
anterior contrasta con altos desempeños en las dimensio-
nes de *procesos de gestión*. En principio, se puede prever
que en un futuro el buen accionar en procesos mejore los
resultados; pero el estado deberá dar seguimiento a sus
bajos rendimientos actuales con estrategias adicionales.
En este año, Quintana Roo se ubica en la posición número
20 en el IDEI de primaria y en la 21 en el de secundaria.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

En la dimensión *Aprendizaje* Quintana Roo tiene un de-
sempeño bajo, debido a que únicamente el 86.65% de
los estudiantes de sexto de primaria alcanzó un nivel
de logro mayor al insuficiente en la prueba ENLACE, mien-
tras que el valor esperado era del 88.54%. El indicador
Eficacia muestra que el 78.58% del alumnado culmina
sus estudios en el tiempo reglamentario, cifra ubicada
en el rango esperado de acuerdo con las condiciones
socioeducativas en el estado. En *Permanencia*, Quintana
Roo califica con muy bajo desempeño pues la tasa de
deserción de primaria fue alta.

Los procesos de gestión

En general, el papel de las autoridades educativas quin-
tanarroenses es satisfactorio en los *procesos de gestión*

estudiados. Destaca principalmente que el 49.97% de los
maestros haya acreditado sus conocimientos y habilida-
des en las pruebas de los ENAMS, ubicando a Quintana
Roo en el primer lugar a nivel nacional en primaria, por lo
que el desempeño en la dimensión de *Profesionalización
docente* es muy alto. En lo que respecta a los otros dos
indicadores, *Supervisión y Participación en las escue-
las*, el desempeño de la entidad es alto. Todas las zonas
escolares están conformadas por 20 escuelas o menos;
por su parte, el 99.72% de las escuelas ha conformado
su Consejo Escolar de Participación Social, valor que
es superior a la media nacional por más de 15 puntos
porcentuales.

El desempeño educativo en secundaria

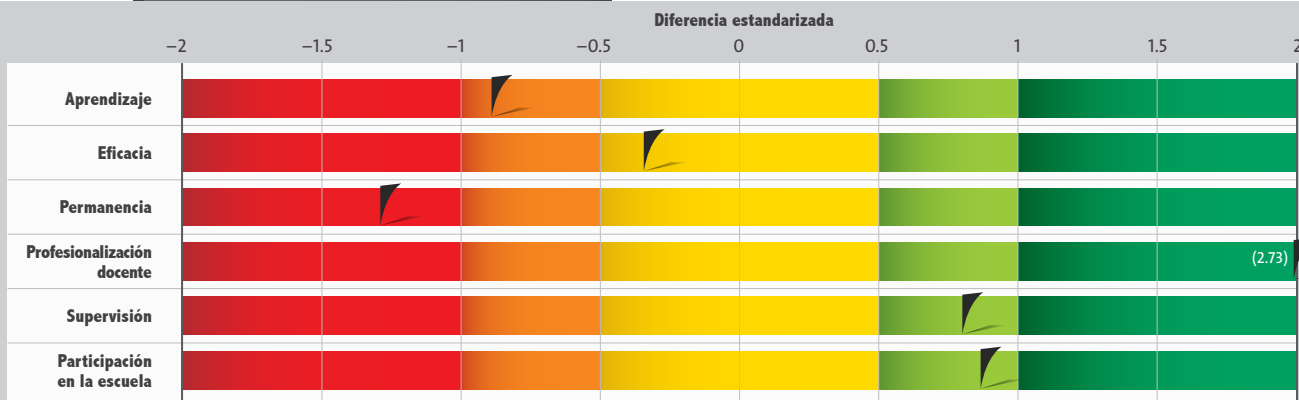
Los resultados en los alumnos

En secundaria los desempeños en las dimensiones de
Aprendizaje y Permanencia son medios; los valores
observados son cercanos a los estimados por el modelo.
El 46.53% de los alumnos de tercer año de secundaria
obtuvo calificaciones satisfactorias en la prueba ENLACE,
cuando se esperaba un 47.55%. La tasa de deserción
escolar fue de 6.50%, valor cercano al de 6.09% que
estimó el modelo. En cambio, en *Eficacia* Quintana Roo
logra un desempeño alto, ya que el 94.08% de los estu-
diantes termina sus estudios en el periodo normativo,
cifra 2.3 puntos porcentuales mayor que lo previsto.

Los procesos de gestión

Contrasta el muy bajo desempeño logrado en secundaria
para la dimensión *Profesionalización docente* compara-
do con lo alcanzado en primaria. Únicamente el 6.38%
de los maestros de este nivel acredita sus conocimien-
tos por exámenes nacionales, considerando que la

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

media nacional es casi el doble (12.47%). El indicador *Supervisión* muestra que el 87.50% de las zonas escolares está integrado por 20 escuelas o menos, alcanzando el desempeño esperado. En lo que respecta a *Participación en las escuelas*, la entidad logra un desempeño alto, debido a que el 99.64% de las escuelas han conformado su CEPS, lo que implica 17.41 puntos porcentuales más que el promedio nacional.

La respuesta de gobierno

La Secretaría de Educación de Quintana Roo utiliza las estrategias federales; las autoridades afirman que realizan un serio diagnóstico de su situación educativa, con el firme propósito de tomar medidas que mejoren la calidad de la educación básica en el estado. La iniciativa local que tiene mayor éxito es el *Programa Integral de Nivelación Académica* (PINA), por medio del cual, a los maestros que participaron en el concurso nacional de otorgamiento de plazas y que requieren nivelación académica se les imparten cursos y talleres que ayudan a fortalecer sus competencias profesionales. El programa consta de 130 horas presenciales y lleva tan sólo dos años de haberse implementado. Sin embargo, ha sido tan exitoso que la entidad ha recibido la felicitación y el reconocimiento de las autoridades federales.

Las actividades del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio son operadas a través de ocho Centros de Maestros. El principal logro de este ciclo escolar, según las autoridades estatales, es la publicación del Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional, que comprende 70 Cursos, 8 Diplomados, 4 Especializaciones y el Programa de Formación de Profesores de Inglés. El catálogo se editó en versión agenda y fue distribuido a

los docentes como un medio efectivo de difusión y programación de las actividades académicas al interior de los colectivos escolares.

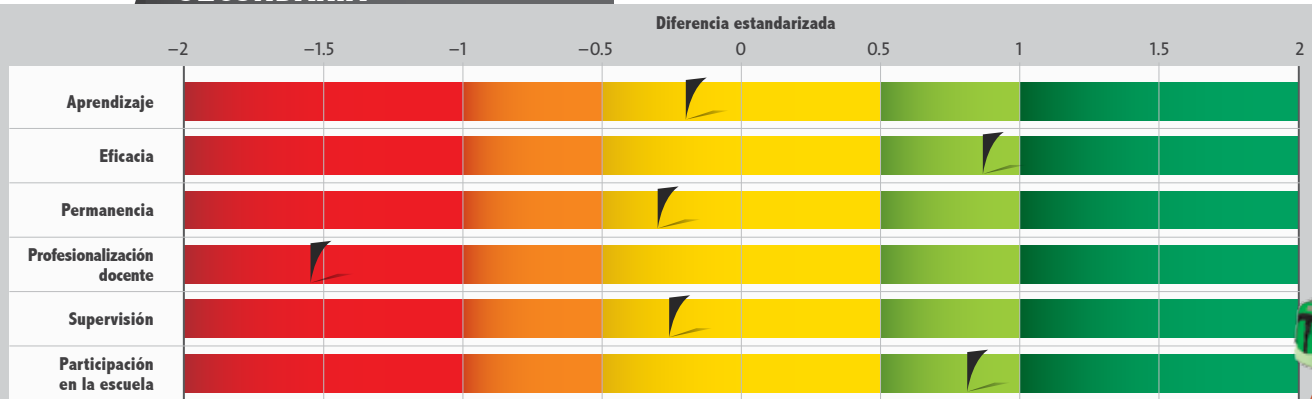
En opinión de las autoridades educativas del estado, el programa *Comunidades de Aprendizaje* ha sido muy exitoso en el estado. En éste un maestro asesora a otro de manera personal y así se van creando redes. Lo que ahora se pretende es propiciar que los alumnos puedan hacer exactamente lo mismo, ser tutores de sus propios compañeros y, lógicamente, puedan abordar los temas en los que se identifican mayores limitaciones de logro. A diferencia de otros programas que algunas veces presentan resistencia, éste ha sido ampliamente aceptado por los docentes.

Quintana Roo presenta poca deserción escolar y, dado el alto porcentaje de inmigración, estadísticamente registra un 105% o 110% de eficiencia terminal. Sin embargo, el problema sí se presenta en las zonas marginadas y en las zonas indígenas. Para combatir el problema, se han implementado los programas *Extraedad* y *Tejido Social*.

Mexicanos Primero concluye

Quintana Roo no tiene proyectos locales que permitan que el estado sobresalga. La calidad educativa del estado está por tanto en un desarrollo medio, manteniendo en general la inercia ante los factores sociales, culturales y educativos que impactan el logro de los alumnos y el ejercicio de su derecho a aprender. Convocamos a las autoridades educativas a romper este círculo vicioso —pues el estado podría obtener mejores resultados por el punto de partida que marca el contexto socioeducativo de las familias— y decidirse a generar nuevos espacios para el desarrollo de los niños y jóvenes del estado.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

San Luis Potosí

San Luis Potosí es el estado número 22 en el contexto nacional con respecto al indicador de rezago educativo que estamos utilizando; es decir, la Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica. Considerando los factores evaluados, el estado se ubica en la posición 17 en el IDEI de primaria y en la 12 del IDEI de secundaria. En primaria, San Luis Potosí tiene desempeños positivos en tres de las seis dimensiones consideradas, pero muestra un desempeño bajo en la dimensión principal que es *Aprendizaje* de los alumnos; los resultados de la prueba ENLACE de los niños potosinos en sexto de primaria para matemáticas son menores a los que se esperaba, dadas las condiciones socioeducativas de su población mayor de 15 años. En secundaria se presentan también desempeños positivos en tres dimensiones, mientras que la dimensión de *Aprendizaje* tiene un desempeño medio.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

San Luis Potosí tiene resultados contrastantes en las dimensiones consideradas. Por un lado, en *Aprendizaje* el desempeño es bajo, pues únicamente el 84.71% de los niños alcanzó un resultado mayor a insuficiente en la prueba ENLACE, cuando se esperaba que esta cifra fuera del 86.24%. En el indicador *Eficacia* el desempeño fue alto: el 76.12% de los estudiantes termina la primaria en el tiempo normativo, 3.5 puntos porcentuales mayor a lo previsto. La tasa de deserción fue del 0.78%, un desempeño esperado dado el promedio nacional.

Los procesos de gestión

En *Profesionalización docente* San Luis Potosí tiene un desempeño muy alto al contar con el 32.93% de sus

maestros de primaria acreditados mediante las pruebas ENAMS, superando en casi 10.2 puntos porcentuales al promedio nacional.

La dimensión *Supervisión* muestra que el 98.35% de las zonas escolares está conformado por 20 escuelas o menos, cifra estadísticamente superior a la media, por lo que su desempeño es alto. El dígito observado para el indicador de *Participación en las escuelas* es muy similar al promedio nacional, clasificando el desempeño como esperado.

El desempeño educativo en secundaria

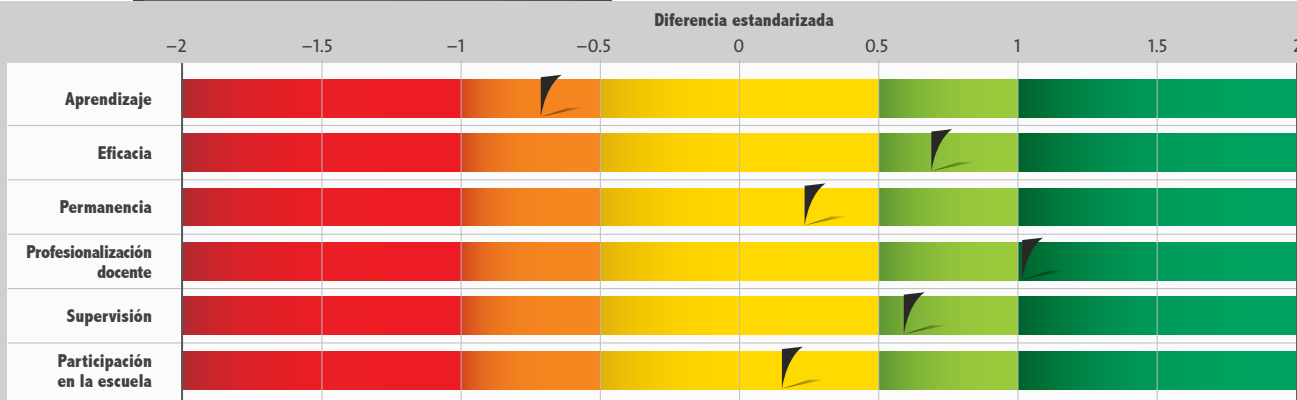
Los resultados en los alumnos

El 45.01% de los alumnos de tercer año que presentaron la prueba ENLACE se ubica en un nivel de logro superior a insuficiente en la sección de matemáticas, cifra cercana al 44.48% que se estimó considerando el rezago educativo que presenta la entidad, por lo que el desempeño se califica como esperado en la dimensión de *Aprendizaje*. En las otras dos dimensiones de resultados en los alumnos, *Eficacia* y *Permanencia*, las cifras observadas son mayores a las estimadas y los desempeños son altos.

Los procesos de gestión

En las dimensiones de *procesos de gestión* se presentan contrastes. Por un lado, en la dimensión de *Supervisión* se tiene un bajo desempeño, al contar sólo con un 84.76% de zonas escolares con 20 escuelas o menos, mientras que el valor promedio nacional es del 90.53%. En la dimensión de *Participación en las escuelas*, el valor observado muestra que el 95.41% de las secundarias han establecido su Consejo Escolar de Participación Social, en tanto que el promedio nacional es del 82.23%.

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

La respuesta de gobierno

El equipo de gestión de la Secretaría de Educación de San Luis Potosí es relativamente nuevo, por lo cual la apuesta es a cuatro años; a decir de las autoridades, se encuentra en el trabajo interinstitucional y en una sinergia productiva y fuerte entre la autoridad educativa y el sindicato de maestros, así como con el sector privado y otros actores relevantes para la mejora del logro educativo. El estado está trabajando en el fortalecimiento del modelo de gestión que, aunque inicialmente se promovió para las escuelas del Programa Escuelas de Calidad, se ha ampliado a toda la estructura educativa. Buscan así asegurar que todos los docentes estén capacitados para diseñar e instrumentar una planeación estratégica más acorde con los procesos y resultados de aprendizaje. En el estado se está apostando por el fortalecimiento de la supervisión con el establecimiento de Centros de Desarrollo Educativo para atender tres líneas de trabajo: primera, el componente académico, ya que en estos Centros se establecerán los Centros de Maestros y las áreas de estudio; segunda, el establecimiento de las oficinas de los supervisores con tecnología de punta y su vinculación con los niveles educativos, y tercera, la asesoría académica para los supervisores con trabajo colegiado.

Con respecto a la participación de los padres de familia, las autoridades afirman estar trabajando en el fortalecimiento de los Consejos Escolares de Participación Social y en el cumplimiento del decreto que emitió el Congreso del Estado para integrar los Talleres para Padres en cada uno de los centros escolares.

Una de las principales acciones para mejorar el aprovechamiento escolar ha consistido en la articulación de los 27 programas —federales y locales— para favorecer

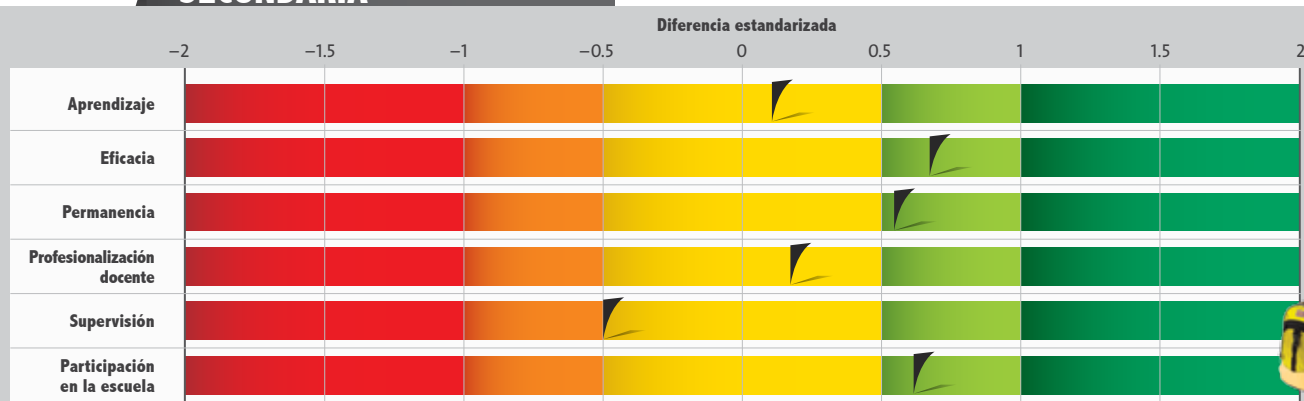
el logro educativo. Un aspecto a destacar en el diseño e implementación de este modelo estatal es haber convocado a la organización sindical para que se sume a la mejora del logro educativo. Asimismo, el estado ha diseñado una estrategia propia de análisis y de equipos de estudio por zona para mejorar los resultados de los estudiantes en la prueba ENLACE.

A partir del ciclo escolar 2011-2012 se iniciará una estrategia en primaria denominada *Todos los Niños a la Escuela*, para atender el ausentismo y el abandono en los alumnos, ya que la cobertura estatal en ese nivel disminuyó en un 1.2%.

Mexicanos Primero concluye

San Luis Potosí mejoró varias posiciones en el IDEI de esta edición; el año anterior se ubicaba en las posiciones 21 y 20 en los niveles de primaria y secundaria, respectivamente, y ahora alcanza las posiciones 17 y 12; sigue estando en los rangos medios; pero se nota el avance y la mejoría relativa. Cabe destacar que las dos áreas de oportunidad más importantes para el estado serán el avance en el logro educativo de primaria, disminuyendo el porcentaje de niños en nivel insuficiente, por un lado, y por el otro el desarrollo de acciones estatales que reduzcan decididamente la tasa de deserción que se presenta en el nivel de secundaria. Observamos que las autoridades estatales sí están conscientes de la importancia de su liderazgo para impulsar cambios en la educación de los niños potosinos. Han tomado prácticas exitosas de otros estados y retoman varios de los conceptos de gestión educativa y evaluación del desempeño que viene promoviendo Mexicanos Primero y otros actores interesados en la calidad educativa. Exhortamos a las autoridades del estado a proseguir por este camino, ya que el reto sigue siendo fuerte.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

12

17



Sinaloa

Sinaloa se ubica en la posición número 17 en el contexto nacional con respecto al indicador de rezago educativo que estamos utilizando, la Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica. Es una entidad que está alcanzando resultados muy cercanos a lo que se espera de ella considerando su punto de partida; en otras palabras, ni alcanza más de lo esperado ni está por debajo de su nivel. Se ubica en la posición 13 en el IDEI de primaria y en la 22 de secundaria, la caída en este último nivel se deriva de sus deficientes resultados en las dimensiones de *procesos de gestión*.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

En el estado de Sinaloa, el 88.11% de los niños y niñas de sexto de primaria alcanzó resultados superiores al nivel de logro de insuficiencia, cifra similar a la estimada por el modelo. En la dimensión *Eficacia*, el desempeño también fue el esperado, con un 75.69% de los estudiantes culminando sus estudios en el tiempo reglamentario. En cuanto al indicador *Permanencia*, el desempeño fue alto, con el indicador de complemento de la tasa de deserción en 99.89%, siendo que el valor estimado era del 99.17%, lo que es una diferencia estadísticamente significativa.

Los procesos de gestión

Los indicadores *Profesionalización docente* y *Supervisión* muestran que las autoridades educativas en el estado se han desempeñado de la forma prevista: el 20.5% de los maestros de primaria ha sido acreditado por exámenes nacionales, mientras que el 95.43% de las zonas escolares está conformado por menos de 20 escuelas. En la dimensión *Participación en las escuelas*, el estado

presenta un muy bajo desempeño, debido a que únicamente el 61.45% de las escuelas ha establecido su Consejo Escolar de Participación Social, cifra que se ubica más de 22 puntos porcentuales por debajo del promedio nacional.

El desempeño educativo en secundaria

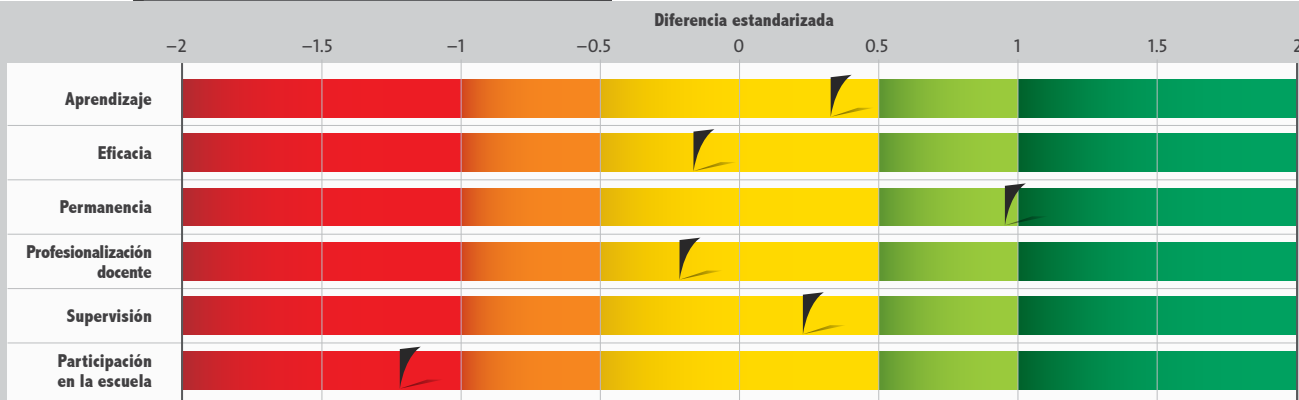
Los resultados en los alumnos

En el caso de secundaria, las tres dimensiones de resultados de los alumnos del IDEI presentan un desempeño esperado, pues los valores observados son estadísticamente iguales a los valores estimados con el modelo que utiliza los datos de rezago educativo. El 45.61% de los alumnos obtiene resultados por arriba del nivel de insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE; la probabilidad de tránsito normativo para los alumnos es del 92.14%; en tanto que la tasa de deserción es del 6.40%.

Los procesos de gestión

Sinaloa presenta desempeños bajos en las dimensiones de *Profesionalización docente* y *Participación en las escuelas* para el caso de secundaria, puesto que los indicadores se encuentran por debajo de los valores nacionales promedio. El 9.46% de los docentes acreditó sus conocimientos mediante los exámenes nacionales, cifra tres puntos porcentuales menor a la media nacional. De igual forma, sólo el 70.35% de las escuelas secundarias constituyó su Consejo Escolar de Participación Social, 11.88 puntos porcentuales por debajo de la media. En la dimensión de *Supervisión* el desempeño fue el esperado, con el 91.80% de las zonas escolares integrado por 20 escuelas o menos, cifra cercana a la media.

PRIMARIA



La respuesta de gobierno

En Sinaloa se operan programas federales coordinados con iniciativas locales; no obstante, la autoridad afirma que sus acciones ponen el acento en fomentar la profesionalización de los docentes, así como en la importancia de formar buenos ciudadanos desde las aulas, lo que ha derivado en programas de iniciativa local.

Los cursos de capacitación a docentes para las áreas de español, ciencias, física y educación cívica y ética se concentran en el sistema estatal de formación continua; especialmente en secundaria se capacita para la prueba PISA y en tecnologías de la información. A partir de un diagnóstico sobre necesidades de capacitación se están reforzando cursos en sus enfoques pedagógicos y en temas transversales, así como en el diseño de exámenes. Asimismo, se impartió capacitación para el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, la autoevaluación y la agenda de seguridad escolar, y se impartió un diplomado en manejo de conflictos y prevención de las adicciones.

Las autoridades buscan dar seguimiento a las acciones de capacitación de docentes mediante las evidencias de la práctica docente, sin embargo, todavía no existen los medios para sistematizar dicha información. Por otra parte, los asesores técnico-pedagógicos visitan escuelas, observan el plan de clases, revisan el registro y retroalimentan la práctica de enseñanza. Para las figuras de supervisión, se ofrecen cursos para el fortalecimiento de la función supervisora y se ofrece un diplomado mediante un convenio con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Existe un programa estatal denominado *Cero Reprobados*, en el que se otorgan estímulos económicos a los docentes para que apoyen a niños con problemas de aprendizaje. Mientras que para atender a

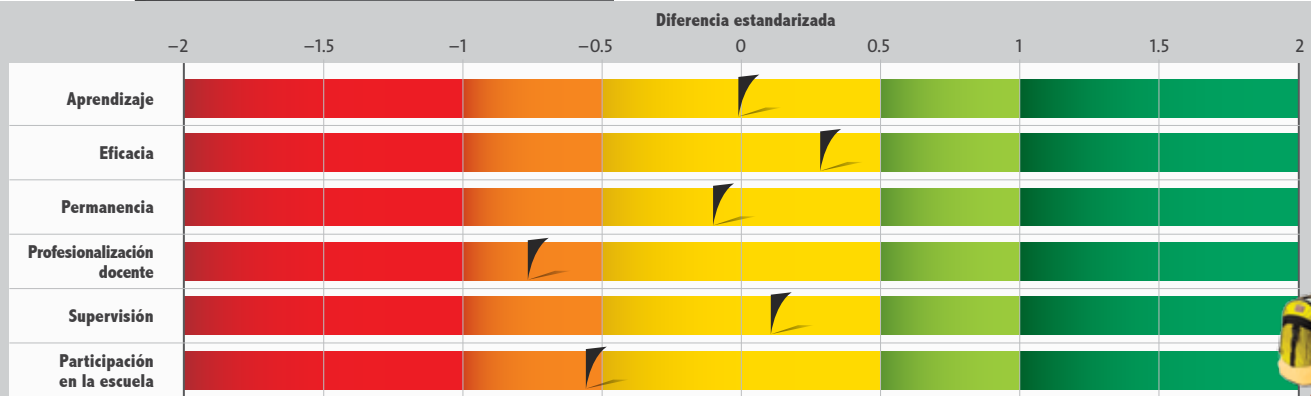
estudiantes provenientes de familias jornaleras agrícolas en escuelas primarias generales y albergues, se lleva a cabo el proyecto *Aula Inteligente*, una experiencia educativa compensatoria que busca condiciones de inclusión educativa ante la carencia de un sistema acorde a las características de la población escolar migrante. La propuesta plantea flexibilizar los dispositivos pedagógicos de los centros escolares que los acogen e implica una nueva forma de organización del alumnado y los grupos, del profesorado, de la enseñanza y el currículo, y del sistema de evaluación del aprendizaje.

Por último, las autoridades educativas relatan que los centros educativos del programa *Escuelas de Tiempo Completo* están teniendo mejores resultados ya que se ha probado que se amplían las oportunidades de aprendizaje. En Sinaloa también se implementa este programa en centros de educación preescolar, lo que permite diversificar los aprendizajes de los niños a través de actividades artísticas, tecnológicas y la enseñanza del inglés.

Mexicanos Primero concluye

Sinaloa sigue con desempeños medios en la mayor parte de las dimensiones estudiadas; en general no se observan programas que reten el *status quo*, es decir, que rompan con la tendencia inercial de tener resultados que se explican por los factores socioeducativos prevalecientes. La escuela debería ser un agente de cambio, un elemento detonador que potencialice las capacidades de los niños y niñas, y no un mero sistema de transporte de la condición de la generación anterior, con las mismas brechas y exclusiones. Aplaudimos los esfuerzos realizados por las autoridades en los proyectos de *Cero Reprobados* y *Aula Inteligente*, pero invitamos a probar soluciones más radicales para los próximos años.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO



Sonora

La entidad forma parte de los estados de alto desempeño tanto en primaria como en secundaria en nuestra evaluación nacional. En el IDEI de primaria ocupa la séptima posición, mientras que en el IDEI de secundaria ocupa la sexta. Sonora es la sexta entidad con menor rezago educativo del país, medido a través de la Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica; los resultados de su sistema educativo, principalmente en términos de lo que alcanzan sus alumnos en la prueba ENLACE, son superiores a lo que se estimó con base en los datos de rezago educativo.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

Sonora es la tercera entidad con menor porcentaje de alumnos de sexto grado en el nivel de logro insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE 2010. El 90.75% de los alumnos superó este nivel, lo cual fue significativamente mayor al dato estimado del 89.04%, considerando el nivel de rezago educativo; la diferencia positiva implicó una calificación de desempeño alto en la dimensión de *Aprendizaje*. En las otras dos dimensiones, *Eficacia* y *Permanencia*, el desempeño fue el esperado, es decir, los indicadores presentaron valores similares a lo estimado por el modelo. El 80.93% de los alumnos culmina sus estudios en el tiempo normativo, mientras que la tasa de deserción fue del 0.54%.

Los procesos de gestión

En la dimensión *Supervisión*, las autoridades educativas del estado alcanzan un alto desempeño, pues el 99.25% de las zonas escolares está integrado por 20 escuelas o menos, mientras que el promedio nacional es del 93.61%. Los indicadores en *Profesionalización*

docente y *Participación en las escuelas* presentan valores cercanos a las medias nacionales, por lo que los desempeños se califican como esperados. El 24.86% de los maestros de primaria se acreditó con exámenes nacionales, mientras que el 89.71% de las escuelas ha conformado su Consejo Escolar de Participación Social.

El desempeño educativo en secundaria

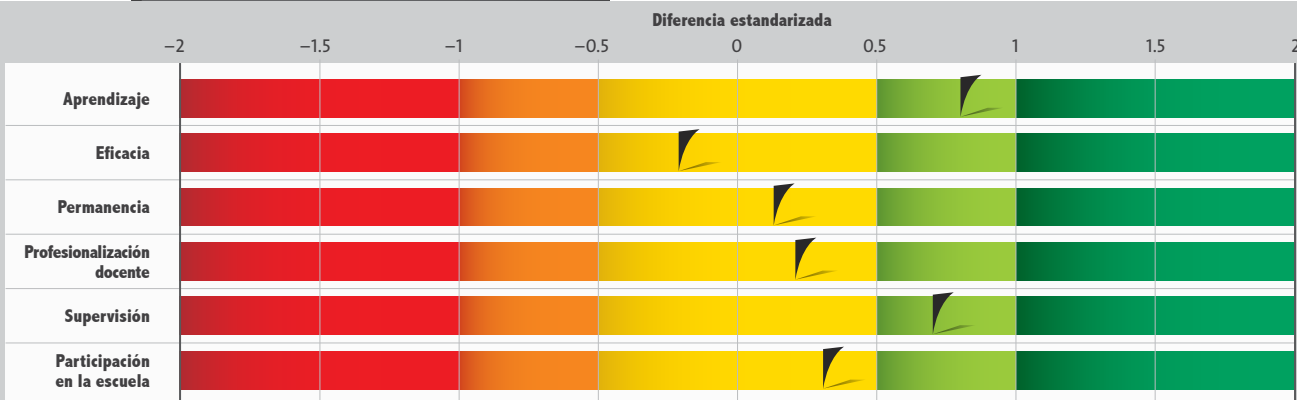
Los resultados en los alumnos

El 52.89% de los alumnos de tercero de secundaria de Sonora alcanzó un nivel de logro mayor a insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE. Esta cifra es la segunda más alta a nivel nacional y fue casi cinco puntos porcentuales superior al dato estimado para el estado; dicha diferencia clasifica como alto el desempeño de Sonora en *Aprendizaje*. En la dimensión *Eficacia*, la entidad también alcanza un alto desempeño, pues la probabilidad de que un joven culmine su secundaria en tres años es del 94.03%, lo cual fue dos puntos porcentuales más que lo que se estimó en el modelo. El indicador de la dimensión de *Permanencia* muestra que la tasa de deserción es del 6%, el cual es un valor similar al esperado.

Los procesos de gestión

Al igual que en primaria, los indicadores *Profesionalización docente* y *Participación en las escuelas* muestran que Sonora ha tenido un desempeño similar al promedio nacional. El 13.15% de los maestros de secundaria está acreditado con los ENAMS, en tanto que el 87.88% de las secundarias del estado integró ya su Consejo Escolar de Participación Social. En la dimensión *Supervisión*, el desempeño alcanzado es clasificado como alto, ya que de acuerdo con las estadísticas, la totalidad de las

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

supervisiones de secundaria está conformada por 20 escuelas o menos.

La respuesta de gobierno

En Sonora las principales acciones orientadas a promover la calidad educativa y resolver los problemas de rezago se articulan en el *Proyecto de Transformación Educativa*. A partir de una evaluación de los indicadores de ENLACE, se ha focalizado la atención en educación secundaria, especialmente en la asignatura de matemáticas, en la cual los estudiantes muestran bajos resultados. Por ello, se imparte un diplomado, diseñado por la universidad de Sonora, con expertos en matemáticas y un equipo de 25 docentes de contextos de aprendizajes distintos, al que han asistido 660 maestros. El diplomado se ha realizado en diversas sedes del estado. Paralelamente, se ha fortalecido a los asesores pedagógicos para acompañar a los docentes e identificar áreas de oportunidad para su desarrollo. Asimismo, se ha priorizado el desarrollo de esta figura en la modalidad de educación indígena.

Se está implementando el programa *Apoyo Escolar*, que promueve la participación de los centros escolares en la toma de decisiones y corresponsabiliza a los diferentes actores, promoviendo la seguridad, la transparencia y la rendición de cuentas, impulsando la participación entre gobierno y sociedad en la escuela. Para ello, se creó un fideicomiso con la aportación del gobierno del estado y de los padres de familia. Las autoridades refieren que los padres de familia también participan en reuniones anuales de Consejo Técnico Escolar, en las que se revisan los niveles de logro de objetivos académicos, así como los casos de niños en riesgo de rezago y en condiciones de vulnerabilidad.

La Secretaría de Educación y Cultura Estatal, en sinergia con el DIF, ha organizado encuentros regionales y municipales para orientar a los estudiantes y a la comunidad en temas de adicciones y acceso a programas de asistencia social. Junto con la Secretaría de Salud se han realizado programas de activación física, de atención en hospitales y acciones de prevención del dengue y de embarazos no deseados.

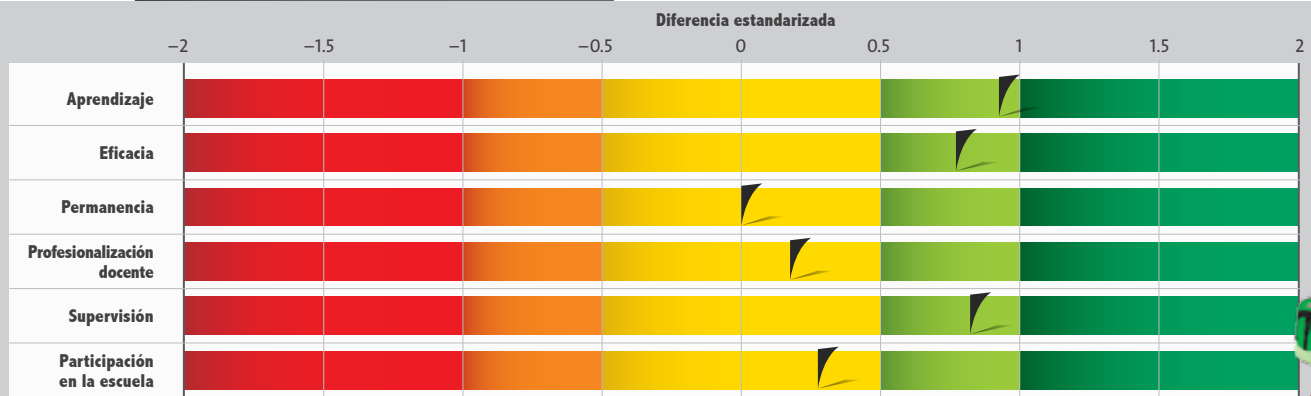
Se han implementado, con el apoyo del DIF estatal, desayunos escolares en un gran número de escuelas de tiempo completo, como parte de las acciones que favorecen el ejercicio del derecho a la educación. Asimismo, se cuenta con especialistas en artes, deportes y educación especial, con énfasis en secundaria.

En ese mismo nivel se ha certificado a los centros educativos con la norma ISO: 9001-9008, lo cual garantiza que el maestro cuente con su propuesta pedagógica actualizada y dé seguimiento a los alumnos.

Mexicanos Primero concluye

Sonora presenta desempeños altos tanto en primaria como en secundaria, pues sus indicadores en *Aprendizaje* derivados de los resultados de la prueba ENLACE son superiores a los de varias entidades con niveles de rezago cercanos al suyo. Sin embargo, llama la atención la proporción de exámenes sin suficiente confiabilidad en esta aplicación. En general, observamos que Sonora también presenta algunos programas locales con posibilidades de éxito por la participación ampliada de los padres. Invitamos a las autoridades del estado a reforzar las actitudes adecuadas ante la evaluación de los alumnos, así como seguir por la ruta de la focalización y la ejecución efectiva, ya que el futuro de los niños está en sus manos.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO



Tabasco

Tabasco se ubica en la posición 19 del IDEI en primaria, mientras que en secundaria alcanza la posición número 26 en el contexto nacional. La entidad presenta muy bajos resultados en el aprendizaje de sus alumnos: los porcentajes de alumnos con nivel de logro insuficiente en la prueba ENLACE, tanto en primaria como en secundaria, son mayores a los que se esperarían para una entidad con nivel de rezago educativo medio, pues Tabasco es la entidad 20 en el país en cuanto a Intensidad de Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica. En contraste, el estado presenta un desempeño positivo por sus acciones referidas a los *procesos de gestión*.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

En la dimensión de *Aprendizaje*, Tabasco presenta un desempeño bajo, ya que el 85.57% de los alumnos que presentaron la prueba ENLACE obtuvo resultados en el nivel de logro elemental o superior en la sección de matemáticas, cifra que se ubica por debajo del 86.94% estimado de acuerdo con el modelo que considera el rezago educativo de la entidad. En las otras dos dimensiones, *Eficacia* y *Permanencia*, el desempeño es el esperado por el modelo: el 76.60% de los estudiantes termina sus estudios en el periodo normativo; mientras que la tasa de deserción se ubicó en 0.71%.

Los procesos de gestión

El 20.63% de los maestros de primaria de la entidad se acredita por medio de los ENAMS, lo cual fue muy cercano a la media nacional del 22.73%, con lo que el desempeño en *Profesionalización docente* es clasificado como esperado. En la dimensión *Supervisión*, el estado muestra un desempeño alto, debido a que el 99.29% de

las zonas escolares está conformado por 20 escuelas o menos, cifra estadísticamente superior a la media. En el indicador para señalar *Participación en las escuelas* el desempeño también es alto.

El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

El desempeño en la dimensión de *Aprendizaje* es muy bajo, ya que sólo el 39.34% de los estudiantes de tercer año de secundaria obtuvo calificaciones satisfactorias en la prueba ENLACE, 6.07 puntos porcentuales por debajo de lo esperado por el modelo. Al igual que en el caso de primaria, los resultados observados en las dimensiones de *Eficacia* y *Permanencia* fueron muy similares a lo estimado por el modelo, por lo que el desempeño de Tabasco se coloca en la categoría de esperado para ambos rubros.

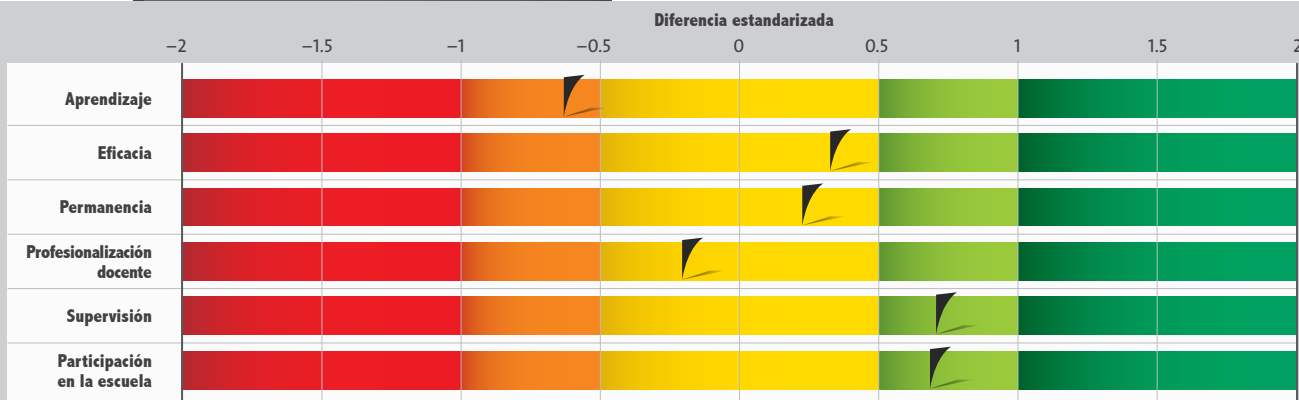
Los procesos de gestión

En Tabasco, el 11.07% de los profesores de secundaria fue acreditado en sus conocimientos por exámenes nacionales, porcentaje muy cercano a la media nacional, por lo que su desempeño es clasificado como esperado. En las dimensiones de *Supervisión* y *Participación en las escuelas*, el desempeño de las secundarias tabasqueñas es alto considerando la diferencia que muestran por arriba del promedio del conjunto nacional.

La respuesta de gobierno

Las autoridades señalan que el estado está dando un fuerte impulso a la *Reforma Integral de la Educación Básica*, por lo que este año se llevó a cabo un curso estatal para los docentes de educación primaria. Además, se están llevando a cabo foros sectorizados, cuyo enfoque

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

principal ha sido conocer y analizar los libros de maestros, con la finalidad de que sean utilizados de forma eficiente, al igual que el resto de las herramientas que están a disposición de los docentes.

Con base en la reforma educativa, se realizó en el estado un primer foro en el cual participaron todos los directivos de los niveles de educación básica y las coordinaciones indígenas. Dentro del mismo, tuvo lugar la primera capacitación sobre manejo de tecnología llamada “*Alfabetización en habilidades digitales para todos*” y, junto con el sistema estatal de formación continua, se planean próximas capacitaciones con la intención de que todos los docentes adquieran estas habilidades.

El seguimiento a la capacitación, a partir de este ciclo escolar, se dará por medio de 54 docentes de las Coordinaciones Estatales de Acompañamiento y Seguimiento (CEAS), que ya han sido capacitados. Está planeado que acudan a los diferentes municipios tanto para compartir sus conocimientos, como para dar seguimiento y asegurarse de que cada maestro sepa aprovechar al máximo los recursos didácticos que la Secretaría de Educación provee.

Por otro lado, las autoridades educativas del estado han abanderado el lema “La educación es tarea de todos”, es decir, concientizar a maestros, padres de familia, gobierno, organizaciones gubernamentales y la ciudadanía en general acerca de la responsabilidad compartida. Bajo este concepto, en el pasado ciclo escolar se realizó una iniciativa estatal que se denomina *Civismo, Valores y Ética* (CIVALE), creado —a decir de las autoridades— principalmente para recobrar valores que se han ido perdiendo, como el amor y el respeto por la patria; la meta es llevar el programa a todos los niveles, a todas las escuelas y a sus comunidades.

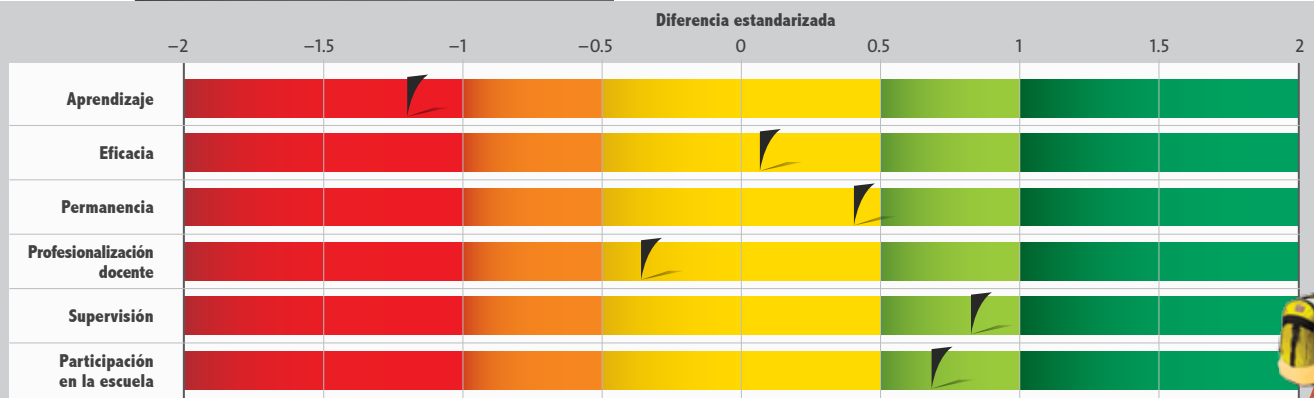
En secundaria se implementó un programa para atender a los jóvenes que no se inscribieron en el ciclo escolar. Se les asigna un tutor para convencerlos de que asistan, en un principio, al programa *Escuela Siempre Abierta* y, posteriormente, para lograr que acudan a clases de forma regular.

Una más de las iniciativas estatales es el programa llamado *Techumbres*, que consiste en instalar techos en las canchas que se utilizan para educación física, considerando las altas temperaturas que se registran en la región. Este programa pretende llegar a los planteles de todos los niveles educativos y, aunque la infraestructura no se ha instalado en la totalidad de ellos, con el apoyo del gobierno del estado se ha logrado un avance importante.

Mexicanos Primero concluye

Tabasco avanzó ligeramente en sus posiciones del IDEI, logró mejorar sus indicadores de *Permanencia* y *Eficacia* y mantuvo sus altos desempeños en las dimensiones de *procesos de gestión*. Sin embargo, sigue teniendo un desempeño muy negativo en la dimensión de *Aprendizaje*. Entendemos que los procesos educativos son de largo alcance y, a pesar de las acciones para mejorar el logro e impulsar la reforma, debe reconocerse que la situación educativa del estado es crítica. En secundaria cerca del 60% de los alumnos no cuenta con los elementos para acreditar la prueba de matemáticas; al final, esto redundará en una reducción de sus oportunidades educativas, laborales y civiles. El derecho a la educación es centralmente el derecho a aprender, así que invitamos a las autoridades educativas de Tabasco a redoblar esfuerzos.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

19

26

27

28

29

30

31

32

Tamaulipas

Tamaulipas mejoró con relación a la posición 30 que tuvo en los índices de los dos años anteriores; para esta edición el estado se ubica en la posición 24 en primaria y 23 en secundaria. No obstante la mejoría, sigue teniendo desempeños bajos en las dimensiones de *Aprendizaje*. De acuerdo con la metodología planteada, Tamaulipas no alcanza resultados cercanos a los que corresponden con su nivel de rezago socioeducativo. Tamaulipas es la octava entidad del país con menor Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica, pero sus resultados son más bien equiparables a los de una entidad con alto rezago educativo como punto de partida.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

En Tamaulipas, el 87.07% de los alumnos de sexto de primaria que presentaron la prueba ENLACE se clasificó en un nivel de logro superior al de insuficiente en la sección de matemáticas. Este porcentaje fue estadísticamente menor al valor estimado con base en su índice de rezago educativo, pues se esperaba al menos un 88.55%, por lo cual califica con un desempeño bajo en *Aprendizaje*. De la misma forma, el desempeño en la dimensión *Permanencia* es bajo, teniendo una tasa de deserción del 1.18%, lo cual implica una caída del 0.48% con respecto a lo que se esperaba. El desempeño en *Eficacia* fue el esperado, pues el valor obtenido por este sistema estatal fue similar al esperado.

Los procesos de gestión

Los tres indicadores de *procesos de gestión* presentan valores cercanos a las medias nacionales en cada caso, por lo que los desempeños son calificados como

esperados. El 21.49% de los docentes de primaria acreditó sus conocimientos en exámenes nacionales, el 97.02% de las zonas de supervisión tiene como máximo 20 escuelas y el 83.17% de las escuelas integró sus Consejos Escolares en el ciclo escolar anterior.

El desempeño educativo en secundaria

Los resultados en los alumnos

En secundaria se tienen resultados contrastantes. Por una parte, hay un desempeño bajo en la dimensión *Aprendizaje*, ya que sólo el 44.84% de los estudiantes alcanzó un nivel de logro mayor a insuficiente en la prueba ENLACE, lo cual quedó 2.72 puntos porcentuales por abajo de lo estimado por el modelo. En cuanto al indicador *Permanencia*, el resultado es de un alto desempeño: la tasa de deserción del 5.33% es estadísticamente menor a la estimada por el modelo. La cifra del indicador de *Eficacia* muestra que el desempeño fue muy similar al esperado.

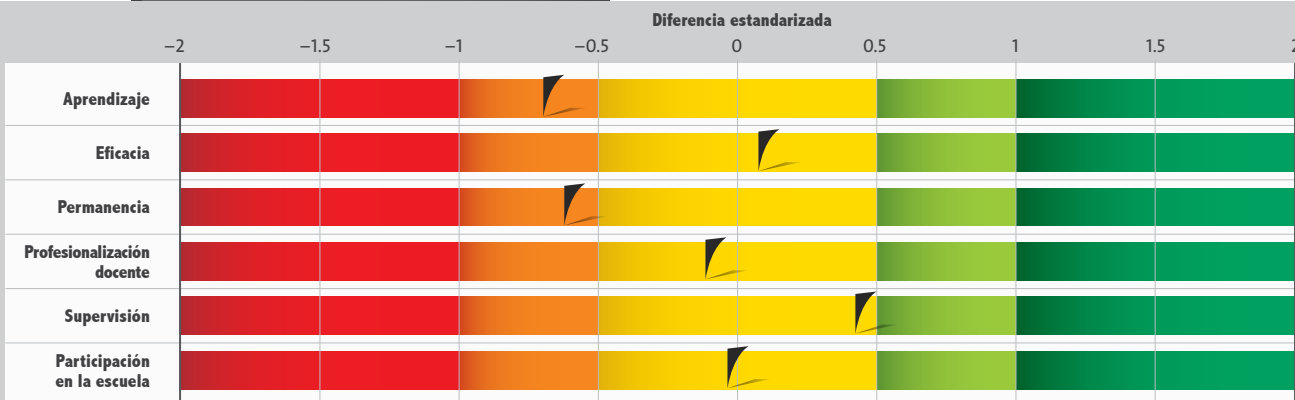
Los procesos de gestión

Los indicadores *Profesionalización docente* y *Participación en las escuelas* apuntan a que el desempeño por parte del estado ha sido el esperado: el 11.88% de los maestros de secundaria acreditó sus conocimientos por ENAMS; en tanto que el 89.08% de las escuelas ha establecido su Consejo de Participación Social. En la dimensión *Supervisión*, el desempeño es alto, pues el 100% de las zonas escolares está conformado por 20 escuelas o menos.

La respuesta de gobierno

La Secretaría de Educación de Tamaulipas es principalmente receptora de los programas federales, por lo cual

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

existen múltiples áreas de oportunidad que urge atender en el estado con respecto a la mejora de la supervisión escolar; lo mismo puede decirse sobre la limitación en cuanto a programas adecuados a la realidad estatal para mejorar el aprovechamiento de los estudiantes y abatir la deserción escolar.

Con respecto a la profesionalización docente, Tamaulipas cuenta con el *Programa de Formación y Superación Profesional de Docentes* a través del cual se ha capacitado al magisterio en temas de la Reforma Curricular.

En el marco de las estrategias desarrolladas por el nuevo gobierno, se han implementado acciones principalmente en los programas y proyectos siguientes: *Seguridad Escolar*, laboratorios de cómputo, *Escuelas de Calidad*, inglés, *Programa Nacional de Lectura*, *Comunidades de Aprendizaje*, *La función de la familia ante el reto de iniciar a leer y escribir*, *Escuela para Padres*, *Enseñanza Vivencial de las Ciencias* y el *Programa de Integración Educativa*.

Por otra parte, las autoridades estatales destacan que se han entregado reconocimientos y estímulos a los alumnos, premiando la excelencia académica y alentando la participación de los principales agentes que intervienen en el proceso educativo.

Con la finalidad de hacer llegar la educación básica a todos los rincones de Tamaulipas se está implementando el programa *Albergues Escolares*. Los trece albergues escolares instalados facilitan el acceso a la educación primaria a niños provenientes de 139 comunidades rurales dispersas; con ello se busca combatir la deserción y marginación de los niños con mayor rezago educativo en su contexto de origen y en condiciones económicas precarias.

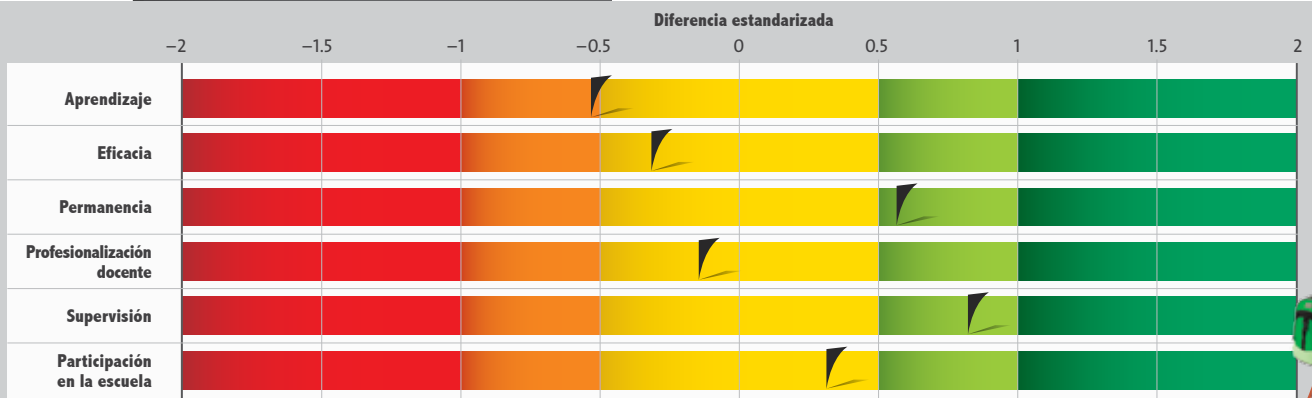
Otras acciones destinadas a prevenir la deserción escolar son el programa de *Atención Preventiva y Compensatoria*, y el Programa de *Educación Primaria para Niños Migrantes*. El primero busca elevar la eficiencia terminal a través de estrategias didácticas diversificadas que permitan prevenir la reprobación y la deserción escolar y nivelar así el desfase cronológico de los alumnos en el nivel de educación primaria. El segundo ofrece un servicio educativo de calidad que se adecua a las características y condiciones de vida de los niños migrantes, asegurando así sus estudios y facilitando su acceso a las escuelas primarias generales.

Mexicanos Primero concluye

En esta edición, Tamaulipas dejó el fondo de la tabla del IDEI y ahora alcanza las posiciones 24 y 23 en primaria y secundaria, respectivamente. Sigue manteniendo desempeños bajos en *Aprendizaje*, pero sus indicadores mejoraron. Es deseable que el estado revise y desarrolle más programas estatales que contribuyan a la mejora, puesto que la mayor parte de las intervenciones siguen siendo iniciativas federales. Esperamos que la entidad siga en ascenso; los adultos deben hacer un compromiso más serio, pues la situación de partida no es tan difícil como la de otros estados que, sin embargo, dejan atrás a Tamaulipas; el futuro de los niños tamaulipecos está en juego y merece una acción mucho más contundente.

Exhortamos a las autoridades educativas del estado a revisar las buenas prácticas de otros estados, como Aguascalientes, Nuevo León, Veracruz, Guanajuato o Hidalgo. Este estudio demuestra que a pesar de la gran centralización del sistema educativo mexicano, los esfuerzos locales sí hacen diferencia.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO



Tlaxcala

Tlaxcala es la entidad número 15 en el país con respecto al Indicador de Intensidad en el incumplimiento de la Norma en Escolarización Básica, medición con la que aproximamos el rezago educativo acumulado. El modelo contempla este referente para estimar los valores que debe alcanzar el estado en los indicadores correspondientes a los resultados de sus alumnos. Tlaxcala presenta desempeños altos en las dimensiones de *Permanencia* y *Eficacia* en los dos niveles educativos, lo cual muestra que al menos está cumpliendo la función elemental de educar a su población infantil, incluso sobreponiéndose a rezagos estructurales. En forma contraria, el estado presenta desempeños bajos o muy bajos en algunas dimensiones de *procesos de gestión*, lo cual puede redundar en una baja calidad de la educación. En este año Tlaxcala se ubica en la posición número 12 en el IDEI de primaria y en la 15 de secundaria.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

De los alumnos de sexto de primaria que presentaron la prueba ENLACE, el 88.51% alcanzó un nivel de logro elemental, bueno o excelente en la sección de matemáticas. Esta cifra es muy similar a la estimada de acuerdo con las condiciones socioeducativas del estado, por lo que el desempeño en la dimensión de *Aprendizaje* es clasificado como esperado. En la dimensión *Eficacia* destaca el muy alto desempeño de la entidad, puesto que el 82.91% de los niños logra culminar sus estudios en el periodo reglamentario, lo que resulta 5.83 puntos porcentuales por arriba del valor estimado. El indicador en la dimensión de *Permanencia* muestra un valor del 99.63%; es decir, la deserción registrada fue de apenas el 0.37%, y con este valor se obtiene un desempeño alto en la dimensión respectiva.

Los procesos de gestión

Tlaxcala obtiene un desempeño bajo en la dimensión de *Profesionalización docente*, debido a que sólo el 16.69% de los profesores acredita sus conocimientos a través de exámenes nacionales, lo cual queda 6.04 puntos porcentuales por debajo de la media nacional. En la dimensión *Supervisión*, la entidad presenta un desempeño alto al no tener zonas escolares conformadas por más de 20 escuelas. En contraste, apenas el 34.33% de las instituciones educativas cuenta con su Consejo Escolar de Participación Social integrado; es decir, Tlaxcala es la entidad con el segundo logro más bajo del país en este rubro, por lo que el desempeño se calificó como muy bajo.

El desempeño educativo en secundaria

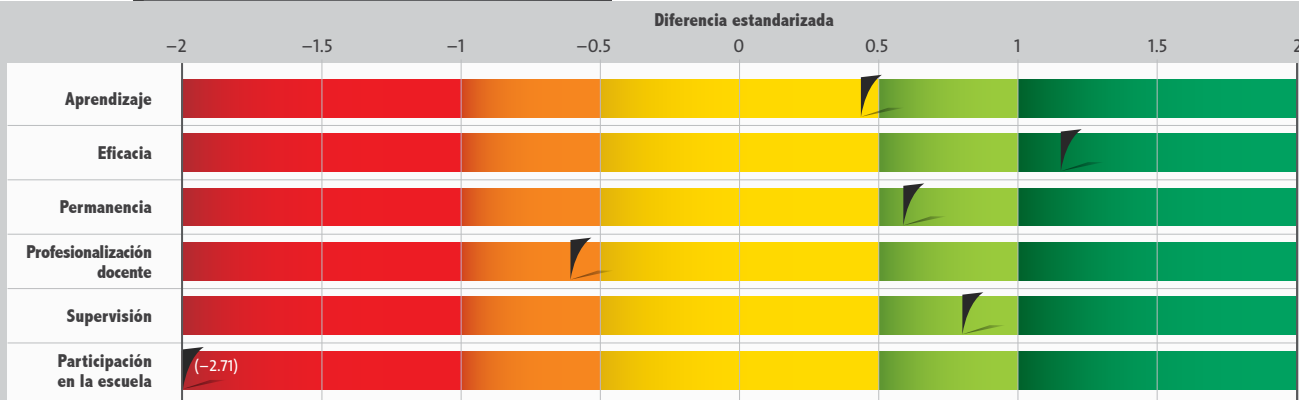
Los resultados en los alumnos

Al igual que en el caso de primaria, la dimensión de *Aprendizaje* alcanza un desempeño esperado, ya que los valores observados y estimados son estadísticamente iguales. Las otras dos dimensiones presentan desempeños altos. La probabilidad de finalizar la secundaria en el tiempo reglamentario en Tlaxcala fue del 93.97%, en tanto que el complemento de la tasa de deserción fue del 94.53%; estas cifras fueron estadísticamente mayores a lo que se estimó con el modelo basado en las condiciones socioeducativas de la entidad.

Los procesos de gestión

Tlaxcala presenta un desempeño bajo en *Profesionalización docente*. Sólo el 10.03% de los maestros de secundaria se acredita con exámenes nacionales, proporción inferior a la media nacional. En *Supervisión*, el desempeño por parte de las autoridades educativas es alto, pues

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

el 96.97% de las zonas escolares está integrado por 20 escuelas o menos; mientras que en *Participación en las escuelas* se presenta un muy bajo desempeño, pues apenas el 47.69% de las escuelas integró su consejo de participación, una de las cifras más bajas de todo el país.

La respuesta de gobierno

La gestión actual de la Secretaría de Educación Pública en el estado de Tlaxcala es bastante reciente (2011-2016) y por ahora la mayor parte de sus acciones corresponde a la ejecución de las políticas federales. El estado cuenta con un Sistema Estatal de Formación Continua y un catálogo estatal con las características previstas en la Alianza por la Calidad de la Educación. Los docentes toman cursos estatales por niveles, desde diplomados hasta cursos generales de materias para los docentes de nuevo ingreso. En estos cursos retoman el trabajo por competencias y la forma de aplicarlo en cada una de sus asignaturas, incluyéndose también las áreas de gestión, tutorías y vinculación.

Por otra parte, con respecto a las acciones para mejorar el aprovechamiento escolar de los estudiantes, las actuales autoridades educativas tienen prevista la implementación de los siguientes programas estatales: *Lecto-escritura y Comprensión matemática* —los cuales se estaban implementando en la gestión anterior y ahora se tiene la intención de darles continuidad—, *Huertos familiares*, *Educación sin excluir* y *Rescate de valores*, entre otros.

El principal programa es *Educación sin excluir*, realizado con apoyo del gobierno del estado, dirigido a los niños que tienen algún retraso académico. Asimismo, la autoridad educativa está trabajando en el programa

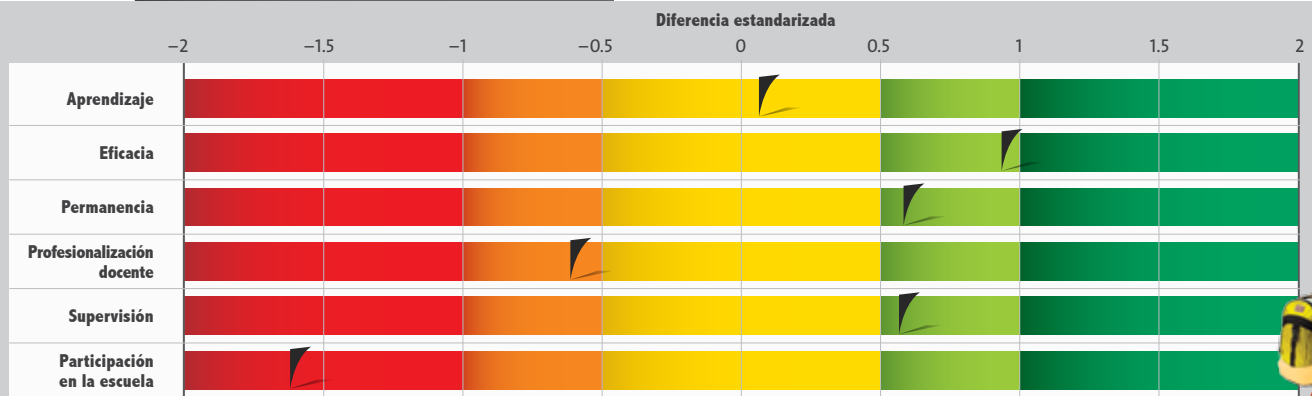
de *Huertos familiares*, con la finalidad de aprovechar espacios para la siembra de vegetales de consumo individual y familiar, incluyéndolo en las asignaturas de Biología y Ciencias Naturales.

La deserción en Tlaxcala se concentra en la educación primaria; a decir de las autoridades estatales, los principales motivos están relacionados principalmente con la falta de recursos económicos y no tanto con la falta de oferta de escuelas, ya que en el nivel de primaria es bastante alta. Las autoridades educativas señalan que a partir del próximo ciclo escolar se otorgará un estímulo a los docentes que tengan mejores resultados académicos, menor reprobación y menor deserción de sus estudiantes.

Mexicanos Primero concluye

El gobierno del estado de Tlaxcala está cumpliendo con su obligación mínima de que los niños y niñas asistan a la escuela, y una proporción relativamente alta de ellos culmina sus estudios en el periodo normativo; pero el estado no destaca en cuanto a la calidad de la educación, pues los indicadores de la prueba ENLACE reproducen la tendencia nacional. El modelo educativo vigente en Tlaxcala no está innovando las formas de enseñanza, de gestión escolar o de acompañamiento, por lo que no se observan resultados de desempeño extraordinarios. Por el contrario, el elemento básico de la gestión conjunta con los padres de familia está ausente, pues no se han conformado los Consejos de Participación Social en un umbral aceptable. Pedimos a las autoridades educativas del estado que impulsen una reforma educativa que tenga como punto focal la calidad en el logro de aprendizaje de los niños y niñas, que es la finalidad misma de todo sistema educativo.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO



Veracruz

Veracruz es la quinta entidad con mayor rezago educativo del país y la cuarta con el mayor índice de marginación. Los resultados alcanzados por los alumnos en las pruebas ENLACE son estadísticamente muy superiores a lo que se esperaría de una entidad con dicho retraso; de hecho, sus resultados son más cercanos a los de una entidad con rezago educativo y social medio o alto, esto es lo que valoramos positivamente en el IDEI. En este año, Veracruz se ubica en la novena posición del IDEI de primaria y en la tercera de secundaria.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

Veracruz presenta un desempeño muy alto en la dimensión de *Aprendizaje*, ya que el 88.01% de los niños de sexto de primaria tuvo un nivel de logro mayor a insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, una cifra casi tres puntos porcentuales superior a lo que se estimó con el modelo basado en las condiciones de rezago socioeducativo. En las otras dos dimensiones del IDEI, *Eficacia* y *Permanencia*, Veracruz presenta un desempeño esperado, ya que los valores observados fueron cercanos a los estimados.

Los procesos de gestión

La entidad presenta desempeños esperados para *Profesionalización docente* y *Participación en las escuelas*: el 23.70% de los maestros de primaria se acreditó por exámenes nacionales, mientras que el 82.82% de las escuelas integró su Consejo Escolar de Participación Social en el ciclo escolar pasado. Por el contrario, destaca con muy bajo desempeño en la dimensión *Supervisión*, que apunta a que apenas el 69.89% de las zonas escolares está conformado por 20 escuelas o menos, cifra

que es 23.72 puntos porcentuales inferior a la media nacional.

El desempeño educativo en secundaria

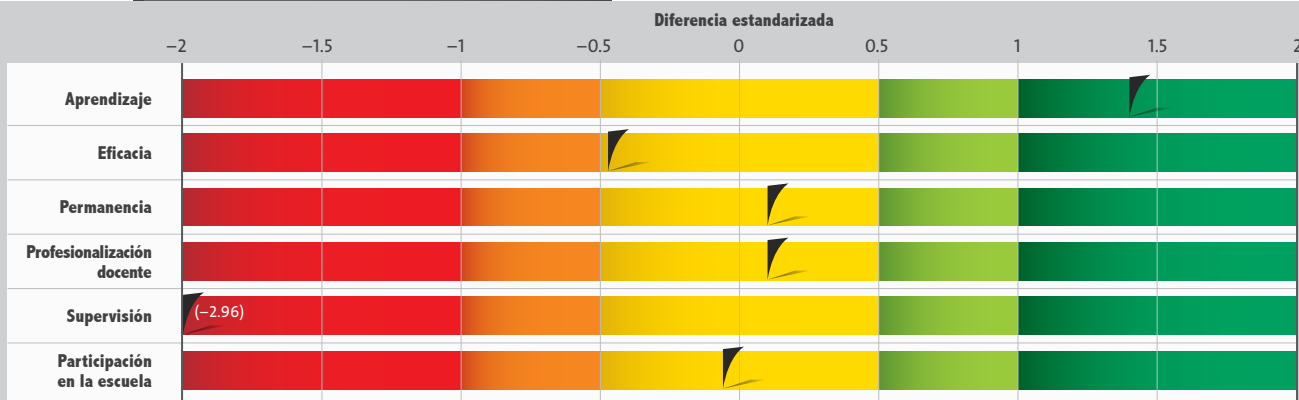
Los resultados en los alumnos

Con un 51.41% de alumnos de tercer grado superando el nivel de logro de insuficiencia, Veracruz ocupa el lugar número seis con mejores resultados de los alumnos en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE a nivel nacional. Esta cifra es de un alto desempeño, ya que representa 8.55 puntos porcentuales por arriba de lo estimado en el modelo, considerando las condiciones socioeducativas del contexto. En la dimensión *Permanencia* el desempeño logrado es alto, con una tasa de deserción del 5.92%, la cual es estadísticamente baja. En *Eficacia*, el valor observado es similar al estimado, de manera que el desempeño se califica como esperado.

Los procesos de gestión

Veracruz exhibe un desempeño muy alto en *Profesionalización docente*: el 18.91% de los maestros de secundaria acredita sus conocimientos en los exámenes nacionales, 6.44 puntos porcentuales más que la media nacional. En contraste, presenta un muy bajo desempeño en la dimensión *Supervisión*, ya que apenas el 71.86% de las zonas escolares está conformado por 20 escuelas o menos, lo que resulta el cuarto valor más bajo en el país. El indicador *Participación en las escuelas* muestra que únicamente el 66.97% de las secundarias integró el Consejo Escolar de Participación Social; esto fue significativamente inferior a la media nacional, por lo que la situación se califica como de un desempeño bajo.

PRIMARIA



La respuesta de gobierno

La Secretaría de Educación de Veracruz está destinando importantes recursos para ampliar y mejorar la capacitación y profesionalización de los docentes; de igual forma, ha diseñado estrategias que contribuyen a elevar el aprovechamiento escolar y la participación de la sociedad en el tema educativo, lo que es un mérito de la administración que apenas concluyó.

Entre las actividades que se realizan en el estado para capacitar a los docentes destacan el diplomado en línea *Formando Formadores*, impartido por el Instituto Tecnológico de Monterrey y diseñado por Excelencia Educativa; un diplomado diseñado en la Universidad de Harvard y financiado por el gobierno del estado llamado *Enseñanza para la Comprensión*, que a la fecha ha sido cursado por trescientos maestros, así como un programa sobre didáctica del idioma inglés de la Universidad de Victoria, en Canadá, por mencionar algunos.

Además, en alianza con el Consejo Británico, Veracruz participa en el programa *Estrategia para Definir Estándares*, en el que los maestros diseñan, definen y enuncian los estándares que pretenden alcanzar. En el ciclo anterior, la secretaría estatal pagó a más de cuatro mil maestros un curso en línea sobre habilidades digitales; a la fecha, cerca de catorce mil docentes ya obtuvieron el diploma correspondiente.

A partir de 2006, la Secretaría de Educación del estado procesa la información sobre los resultados de ENLACE, e identifica claramente zonas, escuelas y grupos que se encuentran en desventaja para proveerles un seguimiento más cercano. Esto tiene que ver también con la *Estrategia Estatal de Mejora Continua del Aprovechamiento Escolar*, la cual opera a través de grupos de maestros y apoyos técnicos que visitan directamente las escuelas.

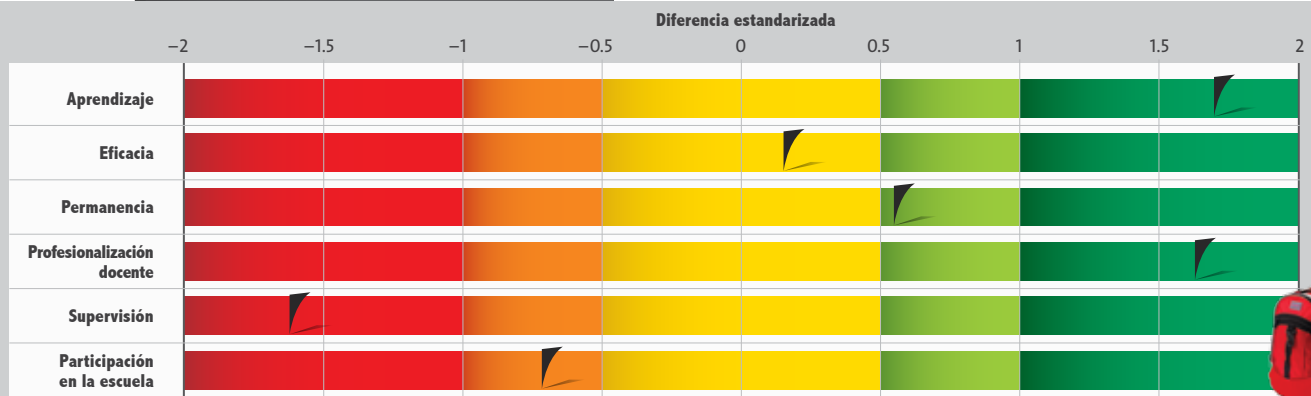
Una más de las actividades sobresalientes es que, cada año desde 2007, todos los docentes y directivos de la entidad reciben un cuadernillo titulado *Uso Pedagógico de los Resultados de ENLACE*; también se les entregan discos compactos de actividades interactivas, con ejercicios didácticos seleccionados para abordar los contenidos que presentan mayor grado de dificultad para los niños.

Está vigente el *Programa Integral de Alimentación Saludable* del estado, que tiene que ver con el cuidado del medio ambiente, la alimentación y el impulso a la activación física. En alianza con el DIF estatal, se creó un programa de reciclaje, en el cual diferentes empresas recogen el material de desecho en las escuelas y otorgan estímulos para motivar a las escuelas, a los padres de familia y a los niños a participar activamente en un manejo responsable de los residuos.

Mexicanos Primero concluye

El estado de Veracruz tuvo un crecimiento sobresaliente en sus posiciones del IDEI; especialmente notable es que alcanzó la tercera posición nacional en secundaria. Lo que valoramos en este ejercicio de desempeño es que, siendo Veracruz un estado con alto rezago educativo, presenta, no obstante, resultados muy destacados, incluso alcanza valores que tienen entidades con bajo rezago educativo de arranque. Así, queremos exhortar a la autoridad estatal para que asegure que la capacidad de solución de los exámenes se corresponda con competencias analíticas y críticas, comprensión lectora, competencias ciudadanas y más. Invitamos a que el esfuerzo realizado en estos años sea permanente y que la nueva administración retome los programas más exitosos.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

Yucatán

Yucatán es la entidad número 24 en el país de acuerdo con el indicador de Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica, la medida utilizada en este estudio como referente del rezago educativo acumulado. Sin embargo, alcanza la segunda posición en el IDEI de primaria y la undécima en secundaria. Yucatán presenta desempeños sobresalientes en la dimensión de *Aprendizaje*, pues los alumnos están alcanzando marcas superiores a las que la tendencia marcaría por efecto de la educación de sus padres. Esto se deriva de un desempeño relativo alto del sistema educativo en lo general, pero particularmente de los docentes.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

Yucatán presenta un desempeño muy alto en *Aprendizaje*, debido a que el 88.75% de los niños de sexto grado obtuvo resultados satisfactorios en la prueba ENLACE de primaria, cifra que es tres puntos porcentuales mayor al dato estimado por el modelo basado en el rezago educativo de la población mayor de 15 años. En alto contraste con lo anterior, Yucatán presenta un desempeño muy bajo en la *Eficacia* del sistema educativo; la probabilidad de que los estudiantes terminen sus estudios en el tiempo reglamentario e inicien la secundaria fue del 68.21%, cifra estadísticamente inferior al 70.87% que estimó el modelo. Finalmente, hay un desempeño esperado en la dimensión de *Permanencia*.

Los procesos de gestión

Yucatán logra un desempeño alto en las tres dimensiones de *procesos de gestión* consideradas en el análisis. El 29.86% de los profesores se acreditó por exámenes nacionales, esto es, buen nivel en la dimensión de

Profesionalización docente; todas las zonas escolares en la entidad están conformadas por 20 escuelas o menos, lo que representa un desempeño alto en la dimensión de *Supervisión* y el 93.21% de las instituciones cuenta ya con su Consejo Escolar de Participación Social, buen alcance en la dimensión de *Participación en las escuelas*. Todas estas proporciones son estadísticamente mayores a las medias nacionales en cada indicador.

El desempeño educativo en secundaria

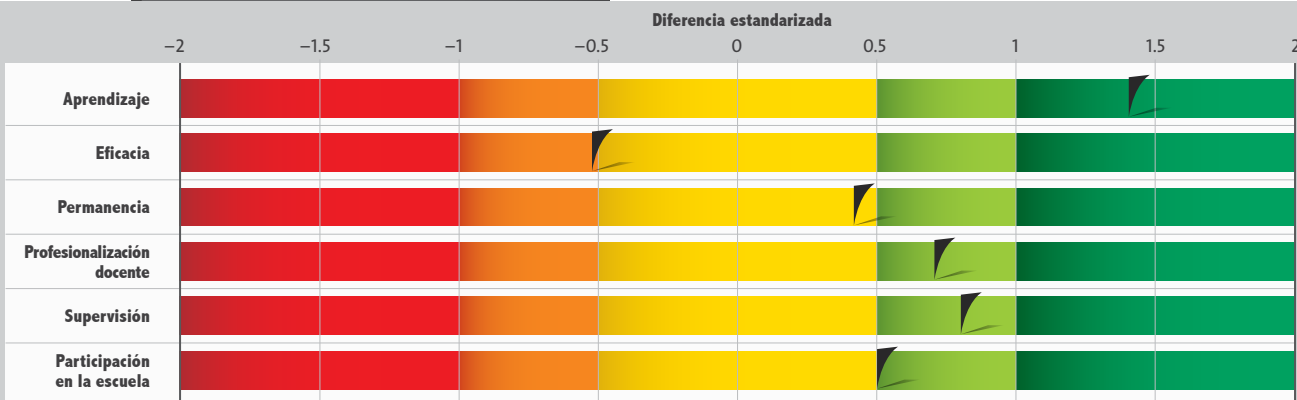
Los resultados en los alumnos

El 46.36% de los alumnos de tercero de secundaria tiene un nivel de logro mayor al de insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, con lo cual alcanzan un alto desempeño en *Aprendizaje*; ese valor fue estadísticamente superior al 43.79% esperado para la entidad. A diferencia de lo que ocurre en primaria, hay un desempeño alto en el indicador *Eficacia*, que muestra que el 92.20% de los estudiantes termina sus estudios en el tiempo normativo. En contraste, la entidad presenta un desempeño bajo en la dimensión *Permanencia*, con una tasa de deserción del 7.53%, la cual es relativamente alta en el comparativo nacional.

Los procesos de gestión

La dimensión *Profesionalización docente* en Yucatán presenta un desempeño muy bajo para secundaria, puesto que únicamente el 8.27% de los profesores está acreditado por los exámenes nacionales (ENAMS). En el indicador *Participación en las escuelas* el desempeño de la entidad es el esperado; el 85.56% de las escuelas ha conformado su Consejo de Participación Social. En la dimensión *Supervisión* el desempeño de la entidad es alto.

PRIMARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO

La respuesta de gobierno

En Yucatán, las iniciativas federales son el eje principal en la política educativa del estado. Es importante mencionar que se ha realizado un esfuerzo considerable en cuanto a infraestructura, lo que permitirá llevar a cabo eficientemente la aplicación de algunos programas.

Entre las acciones realizadas para mejorar el aprovechamiento escolar destaca, en particular, la *Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo* (EIMLE). Este programa atiende escuelas que por más de tres años tienen a más de la mitad de sus alumnos en el nivel de insuficiente de las pruebas ENLACE, a las que ofrece un programa de tutoría muy exitoso. Una decisión relevante por parte de las autoridades educativas estatales fue financiar a tutores externos, que visitan las escuelas participantes en la EIMLE por una semana entera cada tres semanas, con el propósito de generar comunidades de aprendizaje. Este proyecto, a decir de las autoridades, ha inyectado mucha vitalidad al programa y permite detectar muy bien en qué están atorados los estudiantes; incluye tutorías a todos los supervisores de telesecundaria y a los asesores técnico-pedagógicos y, aunque se focaliza español y matemáticas, las tutorías se dan en todas las áreas.

Yucatán cuenta con un programa de iniciativa estatal para adolescentes de secundaria que se llama *Cuenta Conmigo*, cuyo componente más fuerte es el apoyo psicológico. Contiene una propuesta para la asignatura de tutoría que se ofrece en el plan de estudios de la secundaria y articula una propuesta al interior de la escuela para que los docentes tengan una relación más cercana con los adolescentes en esta etapa. El programa ya tiene cinco años trabajando y cada año ha crecido la cantidad de secundarias que atiende, también ha sido evaluado

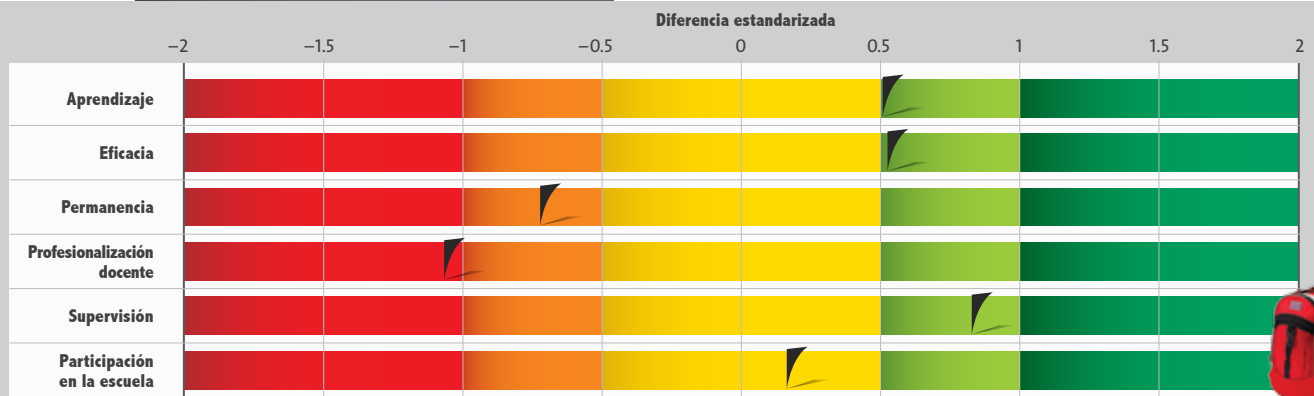
por el Centro de Evaluación y las autoridades relatan que ha existido una excelente respuesta por parte de los estudiantes. En el estado se están llevando a cabo grandes esfuerzos para combatir la deserción, pero la mayor dificultad es detectar a los niños que llevan ya un tiempo fuera de la escuela, porque no es algo sobre lo que se tenga un dato estadístico. Con esta finalidad se implementó una iniciativa conjunta del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la asociación local de Investigación y Educación Popular Autogestiva A.C. (IEPAAC), una organización encaminada a promover una cultura de cumplimiento de los derechos de la niñez y adolescencia en Yucatán.

Se realizó el primer Congreso de Educación Básica del estado, con la participación de maestros de todos los niveles y modalidades, en el que se dieron diálogos interesantes con expertos que también son asesores para la mejora del sistema, como Schmelkes y Garduño.

Mexicanos Primero concluye

Yucatán subió varias posiciones en la edición del IDEI de este año. Principalmente destaca su desempeño en primaria, en la que alcanzó la segunda posición nacional. Consideramos que gran parte del logro observado se debe al enorme esfuerzo en capacitación y profesionalización de sus docentes y del personal. De hecho, se reporta también un alto porcentaje de docentes de primaria acreditados en los exámenes nacionales (ENAMS). Consideramos que el acompañamiento a las escuelas es fundamental y, por eso, aplaudimos también las tutorías externas que se están efectuando en las escuelas, un proyecto que merece evaluación detallada, pues puede resultar una buena práctica para adaptar en otras entidades de la República.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO



Zacatecas

Zacatecas se ubica en la quinta posición del IDEI en primaria, mientras que en secundaria alcanza la posición número 9. En primaria, destaca por la alta proporción de niños y niñas que culminan su educación en seis años —la *Eficacia* relativa—, pero también por su rendimiento en la prueba ENLACE. Esto quiere decir que el estado aporta tanto a la calidad como al cumplimiento normativo. A nivel secundaria no destaca en las dimensiones de *resultados en los alumnos*, pero sí por su esfuerzo en certificar a sus docentes en exámenes nacionales y por la constitución de los Consejos Escolares de Participación Social.

El desempeño educativo en primaria

Los resultados en los alumnos

El 86.57% de los niños de sexto de primaria se ubica en un nivel de logro mayor al de insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, lo cual fue estadísticamente mayor al 85.48% que se estimó con el modelo que se basa en el rezago educativo promedio. La diferencia positiva permite calificar al estado con un desempeño alto en la dimensión de *Aprendizaje*. En la dimensión *Eficacia* el desempeño es muy alto, debido a que el 77.11% de los estudiantes logra terminar sus estudios en el tiempo normativo, lo que implica 7.08 puntos porcentuales por encima de lo esperado. Mientras tanto, la tasa de deserción fue del 1.04%, valor muy similar a lo estimado por el modelo, por lo que el desempeño en *Permanencia* se califica como medio.

Los procesos de gestión

En Zacatecas, el 33.88% de los profesores está acreditado por los exámenes nacionales (ENAMS), lo cual supera significativamente el promedio nacional y alcanza un muy

alto desempeño en la dimensión de *Profesionalización docente*. En la dimensión de *Supervisión* el desempeño de las autoridades educativas es alto, pues el 99.39% de las zonas escolares está integrado por 20 escuelas o menos; esta cifra también es superior a la media nacional. En la dimensión de *Participación en las escuelas* el desempeño es calificado como esperado, porque el valor observado es muy similar al promedio global del país.

El desempeño educativo en secundaria

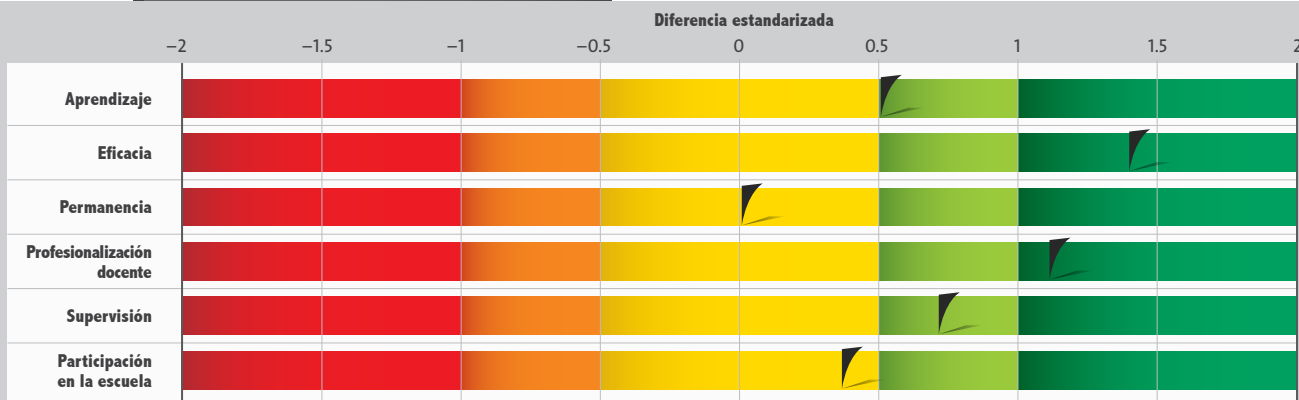
Los resultados en los alumnos

El desempeño en las tres dimensiones de *resultados en los alumnos* consideradas por el IDEI de secundaria presenta resultados esperados, lo cual quiere decir que los valores observados no son muy diferentes de lo que se esperaba para la entidad dadas las condiciones de rezago educativo prevalecientes. El 43.67% de los estudiantes alcanza a superar el nivel de logro insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE; la probabilidad de avance normativo en secundaria es del 90.46%; mientras que la tasa de deserción se ubicó en 6.79%.

Los procesos de gestión

Zacatecas tiene un desempeño muy alto en *Profesionalización docente*, siendo el estado con mayor proporción de maestros de secundaria acreditados a través de los ENAMS del país, con un 22.3%. En la dimensión *Participación en las escuelas* el desempeño por parte de la entidad es alto, pues el 93.14% de ellas cuenta con su Consejo Escolar de Participación Social, 10.91 puntos porcentuales mayor al promedio nacional. El desempeño en el indicador *Supervisión* fue el esperado.

PRIMARIA



La respuesta de gobierno

La administración actual de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas es bastante reciente y se caracteriza por la implementación de programas de carácter federal y la ausencia de estrategias locales innovadoras que respondan a la problemática específica del estado. Para favorecer la profesionalización docente en Zacatecas se implementan principalmente cursos modulares o seriados a través de la Dirección General de Educación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio, así como cursos y diplomados en línea por parte de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente se está capacitando al 76% de los docentes.

Con respecto a la participación de los padres de familia, las autoridades afirman que ésta se promueve vía las Asociaciones de Padres de Familia y los Consejos de Participación Social, quienes se encargan de integrar los esfuerzos entre los alumnos, padres y autoridades educativas, en ocasiones con el aporte de organizaciones civiles que se suman al esfuerzo educativo.

Zacatecas cuenta también con un sistema estatal de becas a través del cual se busca que todos los estudiantes obtengan una transferencia única, evitando duplicar beneficios entre el sistema estatal, federal o de los gobiernos municipales. De este modo, han beneficiado a un 80% de los alumnos. Por otro lado, las *Unidades de Atención a la Educación Regular*, programa cuya finalidad es atender problemas de aprendizaje, audición y lenguaje —apoyado por psicólogos y expertos en educación especial— en general ha funcionado bien.

Para evitar la deserción escolar producida por el fenómeno de migración, se ha implementado el programa de atención a migrantes y otro de atención a

comunidades agrícolas, lo cual permite ofrecer opciones educativas a la población infantil que está fluctuando entre los centros de producción agrícola y algunos centros de migración hacia el extranjero, evitando así la deserción de estos grupos.

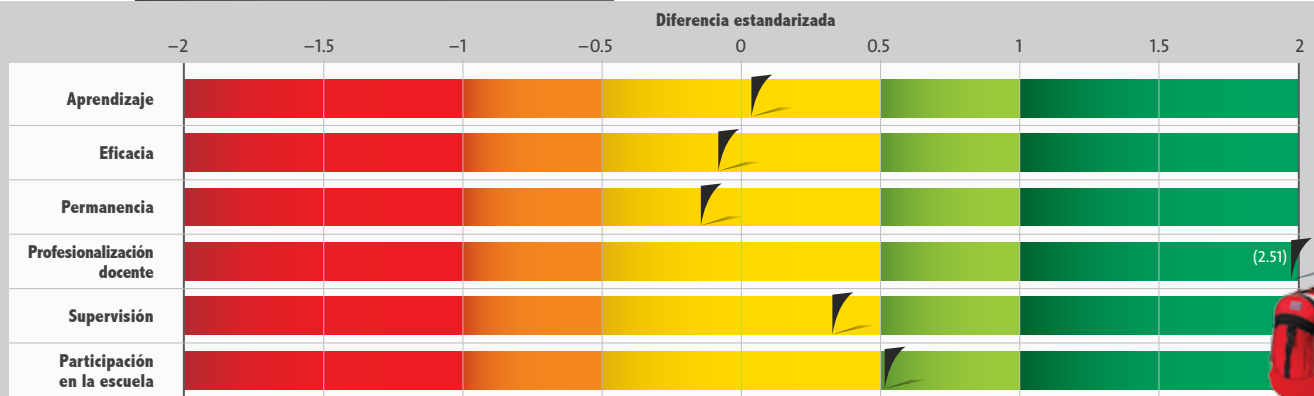
La autoridad afirma que se han aprovechado eficientemente los recursos de horas disponibles de los maestros, destinando dichos recursos para atender la deserción y el ausentismo escolar. Los maestros atienden personalmente esas situaciones de alumnos que presentan mayores probabilidades de desertar.

La Subsecretaría de Educación Básica reconoce que la mayor necesidad local se encuentra principalmente en la *Supervisión*, considerando que es el ángulo menos atendido y que perdió el vínculo de acompañamiento con el docente. Ésta es una de las mayores áreas de oportunidad para el estado y es un proyecto que la entidad y la autoridad esperan atender mayormente en el siguiente ciclo escolar.

Mexicanos Primero concluye

Zacatecas tiene un alto desempeño en varias dimensiones de primaria, pero en secundaria se está quedando rezagado; el logro en el bloque inicial de educación básica pierde su ímpetu en los ciclos finales, lo que es muy preocupante. De hecho, Zacatecas estaba en la posición cuatro del IDEI y ahora bajó a la novena posición para secundaria. Los resultados de la prueba ENLACE de los alumnos de sexto grado mejoraron, pero este incremento fue relativamente menor al que tuvieron otros estados. Pedimos a las autoridades educativas de la nueva administración que busquen estrategias más intensas y efectivas para mejorar las capacidades de aprendizaje de los alumnos.

SECUNDARIA



Desempeño:



MUY BAJO



BAJO



ESPERADO



ALTO



MUY ALTO



OBSERVADO



Primaria

Entidad federativa	Aprendizaje					Eficacia					Permanencia				
	Observado	Esperado	Diferencia	Diferencia estandarizada	Lugar	Observado	Esperado	Diferencia	Diferencia estandarizada	Lugar	Observado	Esperado	Diferencia	Diferencia estandarizada	Lugar
Aguascalientes	91.63	88.47	3.16	1.48	2	90.15	80.12	10.04	1.98	2	99.33	99.29	0.04	0.05	18
Baja California	88.48	89.40	-0.92	-0.43	18	76.58	83.25	-6.66	-1.32	28	97.95	99.40	-1.45	-1.90	31
Baja California Sur	85.91	89.23	-3.33	-1.56	29	85.17	82.67	2.50	0.49	11	99.37	99.38	0.00	-0.01	21
Campeche	87.23	86.42	0.81	0.38	13	64.60	73.20	-8.59	-1.70	32	99.17	99.06	0.11	0.15	15
Coahuila	87.87	89.30	-1.43	-0.67	22	86.35	82.90	3.45	0.68	9	97.63	99.39	-1.75	-2.31	32
Colima	86.70	88.00	-1.30	-0.61	20	71.28	78.51	-7.23	-1.43	29	101.29	99.24	2.05	2.70	1
Chiapas	76.95	82.00	-5.05	-2.36	30	56.02	58.33	-2.32	-0.46	23	97.96	98.55	-0.59	-0.77	26
Chihuahua	88.79	88.18	0.61	0.29	15	71.23	79.11	-7.88	-1.56	31	98.62	99.26	-0.64	-0.84	28
Distrito Federal	90.07	90.75	-0.68	-0.32	17	87.89	87.76	0.13	0.03	16	99.34	99.55	-0.21	-0.27	22
Durango	88.11	87.21	0.90	0.42	12	71.23	75.88	-4.65	-0.92	26	99.33	99.15	0.18	0.24	12
Guanajuato	88.01	85.22	2.79	1.31	5	67.35	69.17	-1.82	-0.36	22	99.21	98.92	0.29	0.38	10
Guerrero	81.21	83.75	-2.54	-1.19	28	57.97	64.24	-6.27	-1.24	27	98.13	98.75	-0.62	-0.82	27
Hidalgo	87.03	85.85	1.17	0.55	9	83.14	71.31	11.84	2.34	1	99.83	98.99	0.83	1.10	4
Jalisco	89.48	87.48	2.00	0.94	6	77.56	76.78	0.78	0.15	14	99.33	99.18	0.16	0.20	14
México	88.50	88.62	-0.12	-0.05	16	73.27	80.60	-7.33	-1.45	30	99.33	99.31	0.02	0.03	19
Michoacán						71.84	67.04	4.80	0.95	5	99.29	98.85	0.44	0.58	8
Morelos	85.76	87.95	-2.19	-1.02	27	81.10	78.34	2.76	0.54	10	100.11	99.23	0.88	1.15	3
Nayarit	85.07	87.23	-2.16	-1.01	26	79.48	75.92	3.55	0.70	7	100.17	99.15	1.03	1.35	2
Nuevo León	91.40	89.90	1.50	0.70	8	86.64	84.93	1.72	0.34	12	99.21	99.46	-0.24	-0.32	23
Oaxaca						60.27	61.92	-1.65	-0.33	20	97.27	98.67	-1.41	-1.85	30
Puebla	88.85	85.24	3.61	1.69	1	72.97	69.24	3.73	0.74	6	98.67	98.92	-0.25	-0.33	24
Querétaro	86.62	87.63	-1.00	-0.47	19	76.75	77.26	-0.52	-0.10	17	99.74	99.19	0.54	0.72	6
Quintana Roo	86.65	88.54	-1.90	-0.89	25	78.58	80.35	-1.77	-0.35	21	98.32	99.30	-0.98	-1.29	29
San Luis Potosí	84.71	86.24	-1.53	-0.72	24	76.12	72.60	3.52	0.69	8	99.22	99.04	0.19	0.24	11
Sinaloa	88.11	87.41	0.69	0.33	14	75.69	76.55	-0.86	-0.17	18	99.89	99.17	0.72	0.95	5
Sonora	90.75	89.04	1.71	0.80	7	80.93	82.04	-1.11	-0.22	19	99.46	99.36	0.10	0.13	16
Tabasco	85.57	86.94	-1.37	-0.64	21	76.60	74.95	1.65	0.33	13	99.29	99.12	0.18	0.23	13
Tamaulipas	87.07	88.55	-1.49	-0.70	23	80.74	80.39	0.35	0.07	15	98.82	99.30	-0.48	-0.63	25
Tlaxcala	88.51	87.57	0.94	0.44	11	82.91	77.09	5.83	1.15	4	99.63	99.19	0.45	0.59	7
Veracruz	88.01	85.03	2.98	1.40	4	66.12	68.52	-2.40	-0.47	24	98.98	98.90	0.08	0.10	17
Yucatán	88.75	85.72	3.02	1.41	3	68.21	70.87	-2.66	-0.53	25	99.30	98.98	0.32	0.42	9
Zacatecas	86.57	85.48	1.09	0.51	10	77.11	70.03	7.08	1.40	3	98.96	98.95	0.01	0.01	20
Promedio	87.28	87.28	0.00	0.00		75.37	75.37	0.00	0.00		99.13	99.13	0.00	0.00	
Desviación estándar			2.14	1.00				5.07	1.00				0.76	1.00	

Entidad federativa	Profesionalización docente					Supervisión					Participación en la escuela				
	Observado	Esperado	Diferencia	Diferencia estandarizada	Lugar	Observado	Esperado	Diferencia	Diferencia estandarizada	Lugar	Observado	Esperado	Diferencia	Diferencia estandarizada	Lugar
Aguascalientes	35.95	22.73	13.22	1.32	3	100.00	93.61	6.39	0.80	1	96.79	83.96	12.83	0.70	8
Baja California	18.61	22.73	-4.12	-0.41	20	97.48	93.61	3.87	0.48	15	98.43	83.96	14.47	0.79	4
Baja California Sur	33.58	22.73	10.85	1.09	5	100.00	93.61	6.39	0.80	1	79.53	83.96	-4.43	-0.24	25
Campeche	15.29	22.73	-7.44	-0.75	26	97.87	93.61	4.26	0.53	14	73.47	83.96	-10.49	-0.57	28
Coahuila	16.29	22.73	-6.44	-0.64	23	100.00	93.61	6.39	0.80	1	98.03	83.96	14.07	0.77	5
Colima	27.92	22.73	5.19	0.52	10	87.10	93.61	-6.51	-0.81	25	89.47	83.96	5.51	0.30	18
Chiapas	14.93	22.73	-7.80	-0.78	27	86.81	93.61	-6.80	-0.85	26	81.17	83.96	-2.79	-0.15	23
Chihuahua	28.94	22.73	6.21	0.62	9	98.12	93.61	4.51	0.56	13	89.59	83.96	5.63	0.31	17
Distrito Federal	15.47	22.73	-7.26	-0.73	25	96.58	93.61	2.98	0.37	19	99.95	83.96	15.99	0.87	1
Durango	41.38	22.73	18.65	1.87	2	99.47	93.61	5.86	0.73	7	81.11	83.96	-2.85	-0.16	24
Guanajuato	17.24	22.73	-5.49	-0.55	21	81.22	93.61	-12.38	-1.54	30	98.61	83.96	14.65	0.80	3
Guerrero	12.66	22.73	-10.07	-1.01	29	98.85	93.61	5.25	0.65	11	83.51	83.96	-0.45	-0.02	20
Hidalgo	19.89	22.73	-2.84	-0.28	19	95.27	93.61	1.66	0.21	22	96.56	83.96	12.60	0.69	9
Jalisco	14.00	22.73	-8.73	-0.87	28	83.65	93.61	-9.96	-1.24	27	78.96	83.96	-5.00	-0.27	26
México	25.64	22.73	2.91	0.29	11	81.25	93.61	-12.36	-1.54	29	97.16	83.96	13.20	0.72	7
Michoacán	9.36	22.73	-13.37	-1.34	31	83.46	93.61	-10.15	-1.27	28	22.13	83.96	-61.83	-3.37	32
Morelos	9.59	22.73	-13.15	-1.32	30	94.44	93.61	0.84	0.10	23	94.03	83.96	10.07	0.55	11
Nayarit	22.22	22.73	-0.51	-0.05	15	97.22	93.61	3.61	0.45	16	91.35	83.96	7.39	0.40	14
Nuevo León	23.05	22.73	0.32	0.03	14	96.63	93.61	3.02	0.38	18	76.94	83.96	-7.02	-0.38	27
Oaxaca	3.25	22.73	-19.49	-1.95	32	76.88	93.61	-16.73	-2.09	31	52.37	83.96	-31.59	-1.72	30
Puebla	15.88	22.73	-6.85	-0.69	24	88.98	93.61	-4.63	-0.58	24	91.88	83.96	7.92	0.43	13
Querétaro	31.74	22.73	9.01	0.90	7	95.56	93.61	1.95	0.24	20	97.62	83.96	13.66	0.74	6
Quintana Roo	49.97	22.73	27.24	2.73	1	100.00	93.61	6.39	0.80	1	99.72	83.96	15.76	0.86	2
San Luis Potosí	32.93	22.73	10.20	1.02	6	98.35	93.61	4.74	0.59	12	86.68	83.96	2.72	0.15	19
Sinaloa	20.54	22.73	-2.20	-0.22	18	95.43	93.61	1.82	0.23	21	61.45	83.96	-22.51	-1.23	29
Sonora	24.86	22.73	2.13	0.21	12	99.25	93.61	5.64	0.70	10	89.71	83.96	5.75	0.31	16
Tabasco	20.63	22.73	-2.10	-0.21	17	99.29	93.61	5.68	0.71	9	96.41	83.96	12.45	0.68	10
Tamaulipas	21.49	22.73	-1.25	-0.12	16	97.02	93.61	3.41	0.43	17	83.17	83.96	-0.79	-0.04	21
Tlaxcala	16.69	22.73	-6.04	-0.61	22	100.00	93.61	6.39	0.80	1	34.33	83.96	-49.63	-2.71	31
Veracruz	23.70	22.73	0.97	0.10	13	69.89	93.61	-23.72	-2.96	32	82.82	83.96	-1.14	-0.06	22
Yucatán	29.86	22.73	7.13	0.71	8	100.00	93.61	6.39	0.80	1	93.21	83.96	9.25	0.50	12
Zacatecas	33.88	22.73	11.14	1.12	4	99.39	93.61	5.78	0.72	8	90.49	83.96	6.53	0.36	15
Promedio	22.73	22.73	0.00	0.00		93.61	93.61	0.00	0.00		83.96	83.96	0.00	0.00	
Desviación estándar			9.99	1.00				8.02	1.00				18.34	1.00	

Secundaria

Entidad federativa	Aprendizaje					Eficacia					Permanencia				
	Observado	Esperado	Diferencia	Diferencia estandarizada	Lugar	Observado	Esperado	Diferencia	Diferencia estandarizada	Lugar	Observado	Esperado	Diferencia	Diferencia estandarizada	Lugar
Aguascalientes	56.52	47.46	9.06	1.80	1	91.63	91.75	-0.12	-0.04	18	93.65	93.90	-0.25	-0.18	22
Baja California	38.42	48.70	-10.28	-2.04	29	91.17	92.08	-0.91	-0.34	25	93.41	94.05	-0.64	-0.48	25
Baja California Sur	45.61	48.47	-2.86	-0.57	24	93.38	92.02	1.36	0.50	9	94.61	94.02	0.59	0.44	12
Campeche	41.78	44.71	-2.93	-0.58	25	90.18	91.01	-0.83	-0.31	23	92.80	93.57	-0.77	-0.57	26
Coahuila	47.06	48.56	-1.50	-0.30	21	88.06	92.04	-3.99	-1.48	30	94.38	94.03	0.34	0.25	18
Colima	43.28	46.82	-3.54	-0.70	26	99.40	91.58	7.82	2.90	1	94.39	93.82	0.56	0.42	15
Chiapas	37.10	38.82	-1.72	-0.34	22	89.92	89.44	0.49	0.18	12	93.83	92.85	0.97	0.72	5
Chihuahua	45.63	47.06	-1.42	-0.28	20	87.42	91.64	-4.22	-1.57	31	93.51	93.85	-0.34	-0.25	23
Distrito Federal	51.70	50.49	1.21	0.24	12	91.87	92.56	-0.69	-0.26	20	92.50	94.27	-1.76	-1.31	29
Durango	47.65	45.78	1.88	0.37	11	89.74	91.30	-1.56	-0.58	27	94.28	93.70	0.58	0.43	13
Guanajuato	48.49	43.12	5.38	1.07	4	90.67	90.59	0.09	0.03	16	93.95	93.37	0.58	0.43	14
Guerrero	28.21	41.16	-12.95	-2.57	30	89.32	90.06	-0.74	-0.28	22	90.43	93.14	-2.71	-2.01	31
Hidalgo	48.29	43.96	4.32	0.86	6	95.41	90.81	4.60	1.71	2	96.02	93.48	2.54	1.89	1
Jalisco	48.87	46.13	2.73	0.54	9	87.81	91.40	-3.59	-1.33	28	91.75	93.74	-1.99	-1.48	30
México	48.16	47.65	0.51	0.10	14	91.10	91.80	-0.70	-0.26	21	94.48	93.92	0.56	0.41	16
Michoacán						83.97	90.36	-6.39	-2.37	32	88.76	93.27	-4.51	-3.35	32
Morelos	38.37	46.75	-8.38	-1.66	28	87.82	91.56	-3.74	-1.39	29	94.76	93.81	0.94	0.70	6
Nayarit	46.03	45.79	0.23	0.05	16	94.27	91.30	2.96	1.10	3	94.70	93.70	1.00	0.74	4
Nuevo León	52.70	49.36	3.33	0.66	8	92.69	92.26	0.43	0.16	13	94.86	94.13	0.73	0.54	11
Oaxaca						89.89	89.82	0.07	0.03	17	94.52	93.02	1.50	1.11	2
Puebla	47.36	43.14	4.21	0.84	7	91.11	90.59	0.51	0.19	11	94.66	93.38	1.28	0.95	3
Querétaro	52.46	46.33	6.13	1.22	3	90.18	91.45	-1.26	-0.47	26	92.72	93.76	-1.04	-0.77	28
Quintana Roo	46.53	47.55	-1.02	-0.20	19	94.08	91.77	2.31	0.86	5	93.50	93.91	-0.41	-0.30	24
San Luis Potosí	45.01	44.48	0.54	0.11	13	92.77	90.95	1.82	0.67	7	94.27	93.54	0.74	0.55	10
Sinaloa	45.61	46.04	-0.43	-0.09	18	92.14	91.37	0.77	0.28	10	93.60	93.73	-0.13	-0.10	20
Sonora	52.89	48.22	4.67	0.93	5	94.03	91.95	2.07	0.77	6	94.00	93.99	0.01	0.00	19
Tabasco	39.34	45.41	-6.07	-1.20	27	91.35	91.20	0.15	0.06	15	94.21	93.65	0.55	0.41	17
Tamaulipas	44.84	47.56	-2.72	-0.54	23	90.92	91.78	-0.85	-0.32	24	94.67	93.91	0.75	0.56	8
Tlaxcala	46.54	46.26	0.29	0.06	15	93.97	91.43	2.54	0.94	4	94.53	93.75	0.78	0.58	7
Veracruz	51.41	42.86	8.55	1.70	2	90.93	90.52	0.41	0.15	14	94.08	93.34	0.74	0.55	9
Yucatán	46.36	43.79	2.57	0.51	10	92.20	90.77	1.43	0.53	8	92.47	93.46	-0.99	-0.73	27
Zacatecas	43.67	43.46	0.21	0.04	17	90.46	90.68	-0.22	-0.08	19	93.21	93.41	-0.20	-0.15	21
Promedio	45.86	45.86	0.00	0.00		91.25	91.25	0.00	0.00		93.67	93.67	0.00	0.00	
Desviación estándar			5.04	1.00				2.69	1.00				1.35	1.00	

Entidad federativa	Profesionalización docente					Supervisión					Participación en la escuela				
	Observado	Esperado	Diferencia	Diferencia estandarizada	Lugar	Observado	Esperado	Diferencia	Diferencia estandarizada	Lugar	Observado	Esperado	Diferencia	Diferencia estandarizada	Lugar
Aguascalientes	12.73	12.47	0.26	0.07	15	100.00	90.53	9.47	0.83	1	98.77	82.23	16.54	0.78	4
Baja California	9.89	12.47	-2.58	-0.66	23	98.28	90.53	7.75	0.68	12	98.32	82.23	16.09	0.76	5
Baja California Sur	15.72	12.47	3.26	0.83	7	93.75	90.53	3.22	0.28	19	76.42	82.23	-5.81	-0.27	24
Campeche	10.81	12.47	-1.66	-0.42	20	68.42	90.53	-22.10	-1.93	31	85.23	82.23	3.00	0.14	20
Coahuila	7.83	12.47	-4.64	-1.18	30	100.00	90.53	9.47	0.83	1	97.45	82.23	15.22	0.72	7
Colima	9.73	12.47	-2.74	-0.70	26	100.00	90.53	9.47	0.83	1	91.16	82.23	8.93	0.42	15
Chiapas	17.68	12.47	5.22	1.33	4	78.07	90.53	-12.46	-1.09	27	67.41	82.23	-14.82	-0.70	27
Chihuahua	13.56	12.47	1.09	0.28	10	100.00	90.53	9.47	0.83	1	74.93	82.23	-7.30	-0.34	25
Distrito Federal	12.11	12.47	-0.36	-0.09	17	84.09	90.53	-6.44	-0.56	24	97.91	82.23	15.68	0.74	6
Durango	15.49	12.47	3.02	0.77	8	59.57	90.53	-30.95	-2.70	32	84.42	82.23	2.19	0.10	21
Guanajuato	16.57	12.47	4.11	1.05	5	83.33	90.53	-7.19	-0.63	25	99.08	82.23	16.85	0.80	3
Guerrero	9.86	12.47	-2.61	-0.66	25	96.23	90.53	5.70	0.50	15	84.11	82.23	1.88	0.09	22
Hidalgo	13.09	12.47	0.62	0.16	14	93.67	90.53	3.14	0.27	20	99.23	82.23	17.00	0.80	2
Jalisco	10.49	12.47	-1.97	-0.50	21	97.04	90.53	6.51	0.57	13	77.72	82.23	-4.51	-0.21	23
México	16.02	12.47	3.55	0.90	6	99.11	90.53	8.58	0.75	11	95.99	82.23	13.76	0.65	10
Michoacán	9.87	12.47	-2.60	-0.66	24	83.33	90.53	-7.19	-0.63	25	13.86	82.23	-68.37	-3.23	32
Morelos	13.31	12.47	0.84	0.21	11	95.24	90.53	4.71	0.41	17	92.53	82.23	10.30	0.49	14
Nayarit	9.66	12.47	-2.81	-0.72	27	71.88	90.53	-18.65	-1.63	28	94.40	82.23	12.17	0.58	12
Nuevo León	12.62	12.47	0.15	0.04	16	100.00	90.53	9.47	0.83	1	62.91	82.23	-19.32	-0.91	29
Oaxaca	3.91	12.47	-8.56	-2.18	32	71.67	90.53	-18.86	-1.64	30	21.64	82.23	-60.59	-2.86	31
Puebla	14.10	12.47	1.63	0.42	9	95.95	90.53	5.43	0.47	16	88.61	82.23	6.38	0.30	17
Querétaro	19.34	12.47	6.87	1.75	2	100.00	90.53	9.47	0.83	1	96.91	82.23	14.68	0.69	8
Quintana Roo	6.38	12.47	-6.09	-1.55	31	87.50	90.53	-3.03	-0.26	22	99.64	82.23	17.41	0.82	1
San Luis Potosí	13.12	12.47	0.65	0.17	13	84.76	90.53	-5.76	-0.50	23	95.41	82.23	13.18	0.62	11
Sinaloa	9.46	12.47	-3.01	-0.77	28	91.80	90.53	1.28	0.11	21	70.35	82.23	-11.88	-0.56	26
Sonora	13.15	12.47	0.68	0.17	12	100.00	90.53	9.47	0.83	1	87.88	82.23	5.65	0.27	18
Tabasco	11.07	12.47	-1.40	-0.36	19	100.00	90.53	9.47	0.83	1	96.63	82.23	14.40	0.68	9
Tamaulipas	11.88	12.47	-0.59	-0.15	18	100.00	90.53	9.47	0.83	1	89.08	82.23	6.85	0.32	16
Tlaxcala	10.03	12.47	-2.44	-0.62	22	96.97	90.53	6.44	0.56	14	47.69	82.23	-34.54	-1.63	30
Veracruz	18.91	12.47	6.44	1.64	3	71.86	90.53	-18.67	-1.63	29	66.97	82.23	-15.26	-0.72	28
Yucatán	8.27	12.47	-4.20	-1.07	29	100.00	90.53	9.47	0.83	1	85.56	82.23	3.33	0.16	19
Zacatecas	22.30	12.47	9.84	2.51	1	94.32	90.53	3.79	0.33	18	93.14	82.23	10.91	0.52	13
Promedio	12.47	12.47	0.00	0.00		90.53	90.53	0.00	0.00		82.23	82.23	0.00	0.00	
Desviación estándar			3.92	1.00				11.47	1.00				21.16	1.00	

Nota técnica

Diseño y estimación del Índice de Desempeño Educativo Incluyente (IDEI) 2011

El Índice de Desempeño Educativo Incluyente (IDEI) es una medida del desempeño relativo de los sistemas educativos estatales de México en la tarea de alcanzar una educación de calidad e incluyente. Se estimaron dos índices, uno para Primaria, el IDEI_p; y otro para secundaria, el IDEI_s.

El IDEI es un índice que mide los valores de un sistema educativo estatal con relación al comportamiento de los valores de los demás, en el conjunto de las 32 entidades del país. El IDEI es un sistema de suma-cero; se obtienen valores tanto mayores como menores a cero. Cuanto más alto es el valor del IDEI, más alto es el desempeño del sistema educativo. El IDEI es una suma ponderada de las diferencias estandarizadas de los valores observados de los indicadores de cada dimensión menos los valores esperados. En el Índice se contemplan seis dimensiones que se dividen en dos grandes grupos, las de *Resultados en los alumnos* y las de *Procesos de gestión*.

Los valores esperados de las dimensiones de *Resultados en los alumnos* se obtienen con base en las estimaciones de modelos de regresión lineal de Mínimos Cuadrados Ordinarios, utilizando como única variable independiente la Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica de personas mayores de 15 años de cada entidad. Se estima un modelo para cada dimensión de resultados (*Aprendizaje, Eficacia, Permanencia*) en cada nivel educativo, es decir, tres para primaria y tres para secundaria. Ello permite contextualizar los resultados con base en esta medición que

es un *proxy* robusto del rezago educativo por entidad. De esta forma, cuanto más baja sea la Intensidad en el Incumplimiento de la NEB, mayor es el valor esperado del indicador en la entidad. En otras palabras, a estados con menor rezago educativo se les compara con valores más altos en sus indicadores y a estados con mayor rezago, con valores más bajos. La utilización de este modelo permite analizar cuánto se aleja el sistema educativo de un desempeño inercial o promedio que se deriva simplemente de la historia educativa de su estado.

La comparación en las dimensiones de *Procesos de gestión* se realiza entre el indicador y la media nacional de ese mismo indicador; la media es el valor esperado para todas las entidades. El supuesto es que todos los sistemas educativos deben cumplir con las características meritorias de profesionalización de los docentes, buena supervisión y participación de los padres de familia. En estas dimensiones no hay razón para proceder a un ajuste por el contexto, y el desempeño se exige por igual en todas las demarcaciones geográficas, pues las atribuciones y mandatos son idénticos.

Para poder comparar los datos entre dimensiones y tener un agregado, se dividen las diferencias entre las desviaciones estándar de la totalidad de diferencias de la dimensión. A este resultado se le denomina diferencia estandarizada. El IDEI es un promedio ponderado de las diferencias estandarizadas. En la interpretación del IDEI, valores mayores a cero indican diferencias positivas con relación a lo que se espera como resultado de la entidad dado el contexto relativo; valores menores a cero muestran un déficit de la entidad con relación a lo esperado.

Para permitir una mayor claridad en la exposición de los resultados, los datos del IDEI se han estratificado de la siguiente forma:

Cuadro 2.7 Niveles de desempeño

Color	Desempeño	Valor de la diferencia estandarizada
	Muy alto desempeño	(1, ∞)
	Alto desempeño	(0.5, 1]
	Desempeño esperado	[−0.5, 0.5]
	Bajo desempeño	[−1, −0.5)
	Muy bajo desempeño	(−∞, −1)



Por otra parte, los valores del Índice y de los subíndices se ordenan en este reporte de acuerdo con su magnitud. El número 1 del ordenamiento es el estado con el valor más alto, y así sucesivamente hasta 32.

Formalmente, el IDEI (ya sea de primaria o de secundaria) de cada demarcación geográfica corresponde a la siguiente fórmula:

$$\text{IDEI}_j = \sum_{i=1}^6 \frac{p_i(I_{ij} - \hat{I}_{ij})}{S_i}$$

Donde:

p_i es el factor de ponderación, asignando el 50% del peso a las diferencias en *Aprendizaje*. El 50% restante se reparte por igual entre los otros cinco indicadores.

$$p_1 = 0.5 \quad p_2 = p_3 = p_4 = p_5 = p_6 = 0.10$$

i es el numeral de la dimensión y toma valores desde uno hasta seis.

j es el numeral del estado y toma valores desde uno hasta treinta y dos.

I_{ij} es el indicador de la dimensión i de la demarcación geográfica j (valor observado)

$\hat{I}_{ij}$ es la estimación del indicador de la dimensión i de la demarcación geográfica j (valor esperado).

- Para los indicadores de resultados en los alumnos, se usa una regresión lineal simple, tomando como variable independiente el Índice de Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica (IINEB). Por lo tanto, si $I_{ij} = \alpha + \beta \text{NEB}_j + \varepsilon_i$ para todo $j = 1, \dots, 32$, donde ε_j es el error asociado a la medición del valor I_j ; entonces el valor esperado de I se obtiene como $\hat{I}_{ij} = \hat{\alpha} + \hat{\beta} \text{NEB}_j$.
- Para los indicadores de procesos de gestión, se usa el promedio simple de los valores obtenidos por las demarcaciones geográficas. Por lo tanto:

$$\hat{I}_{ij} = \frac{\sum_{j=1}^{32} I_{ij}}{32}$$

S_{d_i} es la desviación estándar de las diferencias de la dimensión i .

Las diferencias estandarizadas en cada dimensión se estiman como:

$$d_{ij}^s = \frac{I_{ij} - \hat{I}_{ij}}{S_i}$$

Donde:

d_{ij}^s representa la diferencia estandarizada en la dimensión i del valor observado menos el valor esperado, para cada demarcación geográfica j .

En este reporte, las estimaciones de los valores esperados en primaria se obtienen a partir de las siguientes fórmulas de acuerdo con la metodología explicada anteriormente:

$$\hat{I}_{1j} = 94.3477 - 0.0964 \text{ NEB}_j \text{ (Aprendizaje)}$$

$$\hat{I}_{2j} = 99.8663 - 0.3243 \text{ NEB}_j \text{ (Eficacia)}$$

$$\hat{I}_{3j} = 99.9640 - 0.0110 \text{ NEB}_j \text{ (Permanencia)}$$

$$\hat{I}_{4j} = 22.73 \text{ (Profesionalización docente)}$$

$$\hat{I}_{5j} = 93.61 \text{ (Supervisión)}$$

$$\hat{I}_{6j} = 83.96 \text{ (Participación en las escuelas)}$$

En secundaria las estimaciones corresponden a las siguientes fórmulas:

$$\hat{I}_{1j} = 55.2907 - 0.1286 \text{ NEB}_j \text{ (Aprendizaje)}$$

$$\hat{I}_{2j} = 93.8460 - 0.0344 \text{ NEB}_j \text{ (Eficacia)}$$

$$\hat{I}_{3j} = 94.8509 - 0.0156 \text{ NEB}_j \text{ (Permanencia)}$$

$$\hat{I}_{4j} = 12.47 \text{ (Profesionalización docente)}$$

$$\hat{I}_{5j} = 90.53 \text{ (Supervisión)}$$

$$\hat{I}_{6j} = 82.23 \text{ (Participación en las escuelas)}$$

Los indicadores de cada dimensión son los que se presentan en la siguiente tabla.

Cuadro 2.8 Indicadores de dimensión

Dimensión		Nivel primaria		Nivel secundaria	
Aprendizaje	Indicador	Porcentaje de alumnos de sexto de primaria que alcanzan un nivel de logro mayor al de insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, sin considerar a los alumnos de las escuelas en las que el porcentaje de alumnos con resultado poco confiable es mayor o igual al 10%.	Indicador	Porcentaje de alumnos de tercero de secundaria que alcanzan un nivel de logro mayor al de insuficiente en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, sin considerar a los alumnos de las escuelas en las que el porcentaje de alumnos con resultado poco confiable es mayor o igual al 10%.	
	Definición	Número de alumnos de sexto año de primaria que, por sus resultados obtenidos en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, se ubica en un nivel de logro mayor al de Insuficiente entre el número de alumnos que tomó la prueba. No se considera a los alumnos de escuelas con 10% o más de alumnos de sexto grado con resultado poco confiable. Los alumnos en nivel de logro insuficiente responden menos del 50% de los reactivos de baja dificultad de la prueba.	Definición	Número de alumnos de tercer año de secundaria que, por sus resultados obtenidos en la sección de matemáticas de la prueba ENLACE, se ubica en un nivel de logro mayor al de Insuficiente entre el número de alumnos que tomó la prueba. No se considera a los alumnos de escuelas con 10% o más de alumnos de sexto grado con resultado poco confiable. Los alumnos en nivel de logro insuficiente responden menos del 50% de los reactivos de baja dificultad de la prueba.	
	Referencia	Aplicación del año 2010.	Referencia	Aplicación del año 2010.	
	Fuente	Secretaría de Educación Pública, Consejo Técnico de la Prueba ENLACE, 2010. Base de datos disponible en: http://enlace.sep.gob.mx/ba/db2010/completa/NACIONAL_RESUL_ESC_GRADO-ASIGNATURA.zip No se consideran los resultados de los estados de Michoacán y Oaxaca por su baja representatividad.			
Eficacia	Indicador	Probabilidad de tránsito normativo entre los niveles de primaria y secundaria.	Indicador	Probabilidad de avance normativo en secundaria.	
	Definición	Probabilidad de que un alumno que ingresa a los seis años a primer grado de primaria se inscriba a los 12 años a primero de secundaria.	Definición	Probabilidad de que un alumno que ingresó a primer grado de secundaria a los 12 años haya continuado ininterrumpidamente sus estudios sin reprobar hasta el tercer grado.	
	Referencia	Iniciaron en primero de primaria en el ciclo 2003/2004 y se inscribieron a primero de secundaria en el ciclo 2009/2010.	Referencia	Iniciaron en primero de secundaria en el ciclo 2006/2007 y se inscribieron a tercero de secundaria en el ciclo 2008/2009.	
	Fuente	INEE (2011). <i>Panorama Educativo de México 2010. Educación Básica y Media Superior</i> , México. Indicador: Probabilidad de tránsito normativo de primaria a secundaria y de secundaria a media superior por entidad federativa y sexo (2003/2004, 2006/2007 y 2009/2010).	Fuente	INEE (2011). <i>Panorama Educativo de México 2010. Educación Básica y Media Superior</i> , México. Indicador: Probabilidad de avance normativo en secundaria por entidad federativa, tipo de servicio y sexo (2007/2008-2009/2010).	
Permanencia	Indicador	Complemento de la tasa de deserción total en primaria.	Indicador	Complemento de la tasa de deserción total en secundaria.	
	Definición	Número estimado de alumnos que no abandonan la escuela entre ciclos consecutivos antes de concluir la primaria, por cada cien alumnos matriculados al inicio de cursos.	Definición	Número estimado de alumnos que no abandonan la escuela entre ciclos consecutivos antes de concluir la secundaria, por cada cien alumnos matriculados al inicio de cursos.	
	Referencia	Estadísticas a partir de las <i>Estadísticas Continuas Formato 911</i> (inicio y fin del ciclo escolar 2008/2009 e inicio del ciclo 2009/2010).	Referencia	Estadísticas a partir de las <i>Estadísticas Continuas Formato 911</i> (inicio y fin del ciclo escolar 2008/2009 e inicio del ciclo 2009/2010).	
	Fuente	Cálculos propios a partir de INEE (2011), <i>Panorama Educativo de México 2010. Educación Básica y Media Superior</i> , México. Indicador: Tasa de deserción total por entidad federativa, nivel o tipo educativo y sexo (2008/2009). El dato es 100 – Tasa de deserción.			

Continúa...

Dimensión		Nivel primaria		Nivel secundaria	
Profesionalización docente	Indicador	Porcentaje de docentes de escuelas primarias públicas que acreditan los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS).	Indicador	Porcentaje de docentes de escuelas secundarias públicas que acreditan los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS).	
	Definición	Número de docentes de escuelas primarias públicas, por cada cien, que acreditan el Examen Nacional para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS), en promedio durante los ciclos de referencia.	Definición	Número de docentes de escuelas secundarias públicas, por cada cien, que acreditan el Examen Nacional para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS), en promedio durante los ciclos de referencia.	
	Referencia	Promedio de los docentes que acreditaron en los ciclos escolares 2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010, entre el número de docentes de escuelas públicas del ciclo 2009/2010.	Referencia	Promedio de los docentes que acreditaron en los ciclos escolares 2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010, entre el número de docentes de escuelas públicas del ciclo 2009/2010.	
	Fuente	Cálculos propios con datos proporcionados por la DGFCMS de la SEP con información de la estadística general de los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS). Se considera el número de docentes de escuelas públicas por nivel escolar del ciclo escolar 2009/2010.			
Supervisión	Indicador	Porcentaje de zonas escolares de primaria integradas por 20 escuelas o menos.	Indicador	Porcentaje de zonas escolares de secundaria integradas por 20 escuelas o menos.	
	Definición	Número de zonas escolares constituidas por 20 escuelas primarias o menos por cada cien.	Definición	Número de zonas escolares constituidas por 20 escuelas secundarias o menos por cada cien.	
	Referencia	Porcentaje de zonas escolares de primarias generales integradas por más de 20 escuelas, ciclo escolar 2010/2011.	Referencia	Porcentaje de zonas escolares de secundarias integradas por más de 20 escuelas, ciclo escolar 2010/2011.	
	Fuente	Cálculos propios con datos proporcionados por el INEE. El INEE realiza sus estimaciones a partir de <i>Estadísticas continuas del formato 911</i> (inicio del ciclo escolar 2010/2011), DGPP-SEP. De acuerdo con la misma fuente, en algunas entidades se consideran escuelas públicas y particulares y en otras, sólo las primeras. Se restó 100 – el dato original.			
Participación en las escuelas	Indicador	Porcentaje de escuelas primarias públicas que han conformado un Consejo Escolar de Participación Social.	Indicador	Porcentaje de escuelas secundarias públicas que han conformado un Consejo Escolar de Participación Social.	
	Definición	Número de escuelas primarias públicas que han conformado un Consejo Escolar de Participación Social, por cada cien.	Definición	Número de escuelas secundarias públicas que han conformado un Consejo Escolar de Participación Social, por cada cien.	
	Referencia	Ciclo escolar 2010/2011.	Referencia	Ciclo escolar 2010/2011.	
	Fuente	Datos proporcionados por la Secretaría Técnica del CONAPASE de la SEP.			

Cuadro 2.9 Otros datos utilizados

Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica	Indicador	Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica en los hogares, de población mayor de 15 años
	Definición	Valor promedio del índice de inobservancia de la Norma de Escolarización Básica, a partir del total de miembros analfabetas por hogar de 16 años o más, sin primaria o sin educación básica completa (secundaria concluida).
	Referencia	2005
	Fuente	Cálculos propios con base en las estimaciones del INEE (2009). <i>Panorama Educativo de México 2008</i> . México. Cuadro CS08b-1, Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica (IINEB) en los hogares según grupos de edad de la población (2000 y 2005).
Índice de marginación	Indicador	Índice de marginación.
	Definición	El índice de marginación considera cuatro dimensiones estructurales de la marginación; identifica nueve formas de exclusión y mide su intensidad espacial como porcentaje de la población que no participa del disfrute de bienes y servicios esenciales para el desarrollo de sus capacidades básicas.
	Referencia	2005
	Fuente	Estimaciones del CONAPO con base en el II Censo de Población y Vivienda 2005 y Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2005, IV Trimestre. Los datos utilizados son: Porcentaje de población analfabeta de 15 años o más Porcentaje de población sin primaria completa de 15 años o más Porcentaje de ocupantes en viviendas sin drenaje ni servicio sanitario Porcentaje de ocupantes en viviendas sin energía eléctrica Porcentaje de ocupantes en viviendas sin agua entubada Porcentaje de viviendas con algún nivel de hacinamiento Porcentaje de ocupantes en viviendas con piso de tierra Porcentaje de población en localidades con menos de 5,000 habitantes Porcentaje de población ocupada con ingreso de hasta 2 salarios mínimos Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=126&Itemid=194
Tasa de analfabetismo	Indicador	Porcentaje de población analfabeta de 15 años o más.
	Definición	Población de 15 años o más en el estado que es analfabeta entre población de 15 años o más en el estado.
	Referencia	2005
	Fuente	Estimaciones del CONAPO con base en el II Censo de Población y Vivienda 2005. Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=126&Itemid=194

Referencias

Consejo Nacional de Población

Índices de marginación por entidad federativa, 2005.

Disponible en:

http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=126&Itemid=194

Tasa de analfabetismo de población mayor de 15 años, 2005. Disponible en:

http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=126&Itemid=194

Instituto Nacional de Evaluación de la Educación

Intensidad en el Incumplimiento de la Norma de Escolarización Básica (IINEB) en los hogares según grupos de edad de la población (2000 y 2005).

INEE (2009) *Panorama Educativo de México 2008*, México: INEE.

Probabilidad de avance normativo en secundaria por entidad federativa, tipo de servicio y sexo (2007/2008-2009/2010). INEE (2011). *Panorama Educativo de México 2010. Educación Básica y Media Superior*, México: INEE.

Probabilidad de tránsito normativo de primaria a secundaria y de secundaria a media superior por entidad federativa y sexo (2003/2004, 2006/2007 y 2009/2010). INEE (2011), *Panorama Educativo de México 2010. Educación Básica y Media Superior*, México: INEE.

Tasa de deserción total por entidad federativa, nivel o tipo educativo y sexo (2008/2009). INEE (2011). *Panorama Educativo de México 2010. Educación Básica y Media Superior*, México: INEE.

Porcentaje de zonas escolares de primarias integradas por 20 escuelas o menos, dato proporcionado por el INEE de estimaciones a partir de *Estadísticas continuas del formato 911* (inicio del ciclo escolar 2010/2011), DGPP-SEP.

Porcentaje de zonas escolares de secundarias integradas por 20 escuelas o menos, dato proporcionado por el INEE de estimaciones a partir de *Estadísticas continuas del formato 911* (inicio del ciclo escolar 2010/2011), DGPP-SEP.

Secretaría de Educación Pública

Base de datos de la prueba ENLACE 2010 que publica la SEP en su portal electrónico. Disponible en:

http://enlace.sep.gob.mx/ba/db2010/completa/NACIONAL_RESUL_ESC_GRADO-ASIGNATURA.zip

Estadísticas de los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS) para los ciclos 2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010, proporcionadas por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) de la SEP.

Porcentaje de escuelas primarias públicas que han conformado un Consejo Escolar de Participación Social en el ciclo escolar 2010/2011, dato proporcionado por la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE) de la SEP.

Porcentaje de escuelas secundarias públicas que han conformado un Consejo Escolar de Participación Social en el ciclo escolar 2010/2011, dato proporcionado por la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE) de la SEP.

Rutina de entrenamiento

15 de mayo 2020 Universidad Abasco

Temas: Maestros, profesores, docentes pedagógicos y directivos

Universidad Intermodal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica

Temas	Mes de febrero						Observaciones
	2019	2019	2019	2019	2019	2019	
1. Maestros							Se realizaron en la
2. Profesores							propiedad de los
3. Docentes							docentes los
4. Pedagógicos							seminarios
5. Directivos							seminarios
6. Maestros							seminarios
7. Profesores							seminarios
8. Docentes							seminarios
9. Pedagógicos							seminarios
10. Directivos							seminarios

664-7441 1000 1000 1000 1000

Capítulo 3

El Programa de Carrera Magisterial

Iván Barrera



“La modificación del Programa de Carrera Magisterial es un debate abierto que tiene muchas aristas, lo que nos obliga a tomar en serio las propuestas de modificación hechas por la SEP y el SNTE y exigir nuestro espacio como sociedad civil en la definición de estos cambios.”

El Programa de Carrera Magisterial

En México no existe un conjunto coherente de normas, políticas y programas que regule adecuadamente la carrera de los docentes de educación básica. Esa carencia se hace evidente en cada etapa de su trayectoria. Veámoslo en detalle: la formación inicial está bajo la responsabilidad de los gobiernos estatales, pero no existe ningún sistema de certificación docente previo al ingreso al servicio educativo, ni otro instrumento generalizado e imparcial que permita seleccionar a los mejores maestros. Tampoco existen criterios claros que permitan asignar a los docentes a cada escuela de acuerdo con las necesidades educativas y con los méritos y capacidades de cada maestro.

En la continuación de su vida profesional, la perspectiva no es muy distinta: una vez que el maestro ya se encuentra asignado a una escuela, tampoco contamos con mecanismos regulares que permitan inducir y acompañar a los nuevos docentes durante sus primeros años en el servicio, ni hay un sistema general de evaluación de los docentes que ya están en servicio. Todo ello significa que la posibilidad de establecer programas de formación continua que resulten significativos y pertinentes a las necesidades de los maestros es prácticamente nula, al igual que la posibilidad de rendir cuentas claras sobre el desempeño docente.

Todas estas carencias se trataron de suplir, en mayor o menor medida, a través del Programa de Carrera Magisterial, creado en 1993, y de aquí su importancia como expresión de política pública. Sin embargo, desde su origen y durante las diecinueve etapas hasta ahora implementadas, el Programa ha quedado fuertemente sujeto al contexto político que se sobrepone al sistema educativo, lo que ha terminado por limitar sus impactos positivos y aumentar sus impactos negativos. Esta situación ha provocado fuertes críticas, lo que ha obligado a la SEP y al SNTE a realizar modificaciones parciales a los *Lineamientos del Programa*. De hecho, en mayo de este año, ambos actores anunciaron un nuevo cambio a los *Lineamientos*, los cuales provocaron un intenso pero corto debate en torno al Programa y a la injerencia que tiene el Sindicato en el mismo. Pero vale la pena preguntarse si en verdad los cambios propuestos son “la más importante reforma educativa en las últimas décadas”, tal y como lo afirma el secretario de Educación Pública (Otero, 2011), y bajo qué condiciones esto puede ser una realidad.

El contexto económico y político en el que se originó la Carrera Magisterial

Durante la década de 1980 el salario de todos los mexicanos había perdido el poder adquisitivo, la infraestructura nacional (industria, carreteras y sistemas de comunicación) estaba francamente descuidada, prácticamente no se creaban nuevos empleos y existía un sentimiento de descontento generalizado en toda la población. Las elecciones presidenciales de 1988 reflejarían esta situación: Carlos Salinas de Gortari llegaría a la presidencia con poco más del 50% de los votos —el nivel más bajo en la etapa moderna del predominio del partido oficial— y bajo la pesada sombra del fraude electoral. Pero no sólo se cuestionaba la legitimidad de origen; sobre el nuevo gobierno recaía la duda sobre si tendría la capacidad para atender el reclamo de una mayor seguridad pública y si podría “...sobreponerse a la presión y la autonomía de los enclaves corporativos que su propia acción clientelar había creado: sindicatos secuestrados por férreas camarillas dirigentes, capitales demandantes de certidumbres sin fin para especulaciones sin vigilancia ni riesgo, y un gobierno atrapado entre su proyecto de un cambio necesario pero impopular, y las inercias abusivas de un establecimiento corporativo injusto y predador, pero poderoso y amenazante” (Aguilar y Meyer, 1989: 286).

Esta situación nacional se veía reproducida en el sector educativo. Para 1988, nominalmente el salario de los maestros era prácticamente el mismo que a inicios de 1980, aunque su poder adquisitivo había caído en un 70% (Noriega, 1998), la infraestructura escolar estaba abandonada —las escuelas prácticamente se venían abajo y el mobiliario se encontraba completamente desvencijado (Fuentes, 1988)—, y si a esto le sumamos una camarilla sindical que se había alejado ostensiblemente de sus bases y un momento político que se veía propicio para el reclamo, las movilizaciones no se hicieron esperar. Entre marzo y junio de 1989, la disidencia magisterial marchó hacia la Ciudad de México: contingentes de maestros provenientes de Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán ocupaban las principales avenidas exigiendo mejores salarios y democracia sindical; la élite sindical había sido rebasada. El 23 de abril, el Presidente de la República, en ejercicio de sus facultades metaconstitucionales, cesaría a Carlos Jongitud como líder vitalicio y sustituiría a José Refugio Araujo del Ángel por Elba

Esther Gordillo como Secretaria General del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) (Raphael, 2007).

Este cambio no sólo aseguraba al Ejecutivo Federal recobrar el control político del magisterio, sino que también le permitía postergar, durante algún tiempo, la atención a la demanda de mejores salarios para los maestros. Así, mientras la nueva lideresa se ocupaba en generar nuevas alianzas y modificar los estatutos del Sindicato con el fin de asegurar el apoyo necesario para sostenerse como Secretaria General, el entonces secretario de Educación Pública, Manuel Bartlett, se abocó a elaborar un proyecto de descentralización educativa "...que incluía la federalización del SNTE" (Ornelas, 2008: 71). Este proyecto, a pesar de estar terminado en abril de 1990, nunca fue publicado, ya que Manuel Camacho —en ese entonces Jefe del Departamento de D.F.— aconsejó al Presidente Carlos Salinas no realizar esta acción (a decir de Raphael, 2007). Ese lapso permitió que Elba Esther Gordillo consolidara su posición al interior del Sindicato y ganara la legitimidad necesaria para enfrentarse al

proyecto de fragmentación de Bartlett. En esos momentos, al interior del gabinete presidencial las alianzas se encontraban en un movimiento de reacomodo, lo que favoreció el control del nuevo equipo dirigente del SNTE. Finalmente, el 7 de enero de 1992, el presidente anunció la sustitución de Manuel Bartlett por Ernesto Zedillo al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este cambio brindó a Elba Esther Gordillo la posibilidad de negociar un nuevo proyecto de descentralización que mantuviera el monopolio de la representación sindical en el SNTE. Así, a diferencia de la anterior propuesta, el nuevo proyecto para descentralizar la educación se negoció y publicó rápidamente, para que el 18 de mayo de 1992, en la residencia oficial de Los Pinos, se firmara el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB). Este nuevo *Acuerdo* no sólo establecía una nueva distribución de responsabilidades entre los estados y la Federación, sino también incluía el compromiso de crear dos importantes programas a nivel nacional: el Programa Emergente de Actualización del Maestro y el de Carrera Magisterial.



Los objetivos formales e informales de Carrera Magisterial

La idea de establecer un programa de incentivos docentes se venía discutiendo desde inicios del sexenio de Carlos Salinas; sin embargo, la dirigencia sindical se oponía radicalmente a un programa de este tipo, ya que implicaba el establecimiento de un sistema paralelo al de escalafón docente (creado en 1947) y al de los estímulos quinquenales, ambos bajo control directo del Sindicato (Ornelas, 2008: 105). El sistema de escalafón repite el modelo de avance en el servicio público en el que la antigüedad en el servicio —en forma explícita— y la lealtad a la dirigencia —en forma más sutil, gestionada a través de recomendaciones y notas laudatorias— determinan si un maestro puede aspirar a la envidiada asignación como supervisor, jefe de enseñanza y demás niveles superiores, con mejor sueldo y grandes atribuciones, vagas pero sumamente efectivas, de autoridad y control. Sin embargo, las condiciones

económicas del magisterio, los cambios en la cúpula del SNTE y la postura más “negociadora” de la SEP, facilitaron que la nueva dirigencia sindical aceptara la creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial.

Formalmente este nuevo programa nació con el objetivo de “...contribuir a elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando

“...el Programa también buscaba crear un escalafón horizontal que permitiera mejorar paulatinamente el ingreso de los maestros.”

la labor de los mejores profesores; asimismo, refuerza el interés por la actualización y superación permanente de los docentes, promueve el arraigo y la vocación magisterial y apoya a los profesores que prestan sus servicios en zonas de bajo desarrollo, escasa atención educativa y los que trabajan con alumnos que requieren mayor atención” (SEP, 1998: 3).

Es decir, el Programa se presentaba como un nuevo sistema de incentivos docentes que permitiría estimular a los maestros para que mejoraran su desempeño, lo que permitiría a su vez mejorar la calidad de la educación básica y los resultados educativos de los alumnos. Sin embargo, el Programa también buscaba crear un escalafón horizontal que permitiera mejorar paulatinamente el ingreso de los maestros (OCDE, 2010), lo que permitiría atender tanto la demanda del magisterio por mejores salarios como distribuir en el tiempo el impacto presupuestal que estos incrementos tendrían para las finanzas públicas.

El diseño institucional de Carrera Magisterial

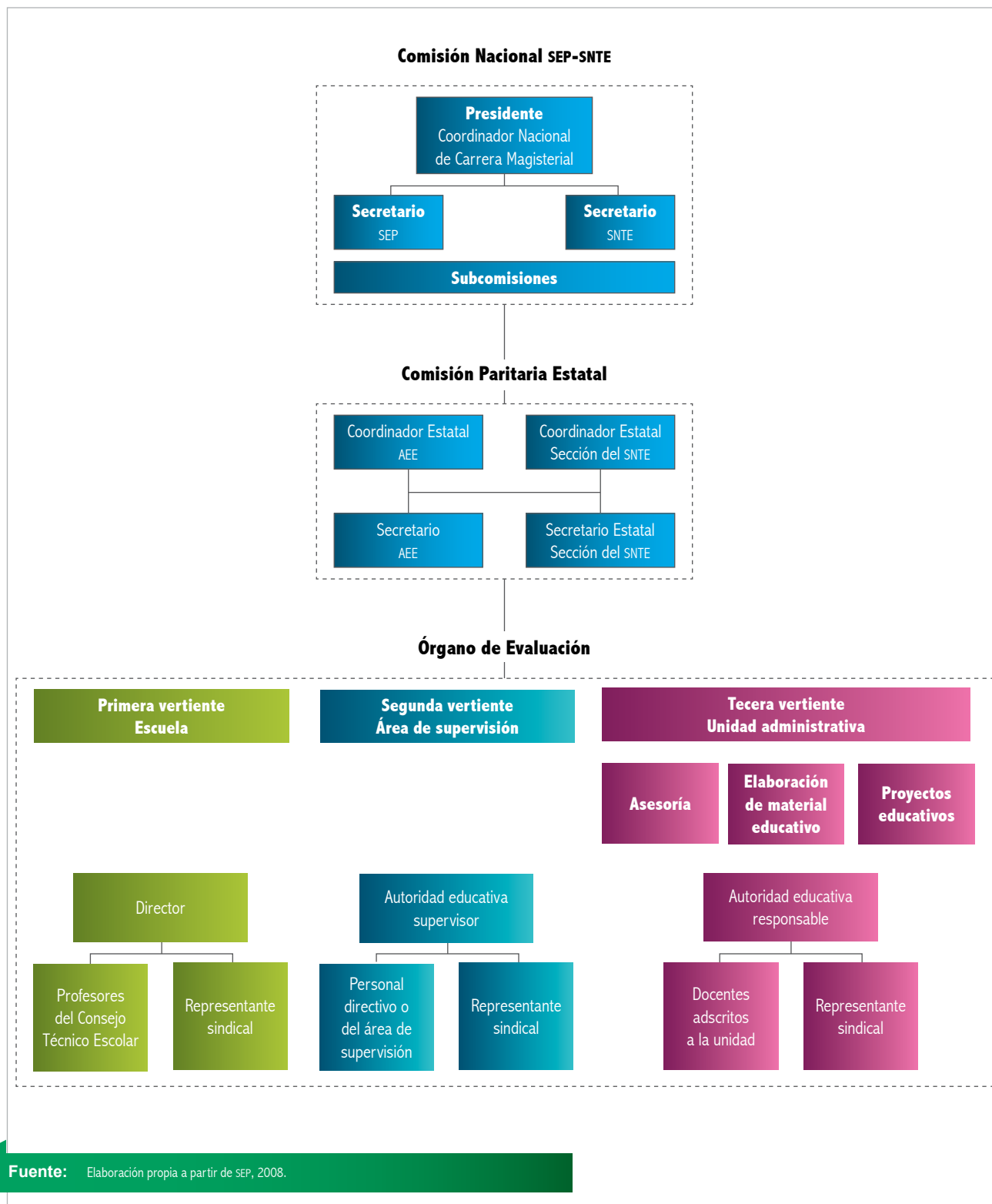
Una semana después de la firma del ANMEB, el 28 de mayo de 1992, la SEP y el SNTE conformaron la comisión responsable de elaborar las normas que regirían la Carrera Magisterial. Durante los ocho meses que duraron las discusiones, se esgrimieron diversos argumentos y posiciones, que se pueden identificar con tres grupos: el tecnócrata, encabezado por Esteban Moctezuma, el de la dirigencia sindical, liderado por Juan Nicolás Callejas, y el de la disidencia, representada por Jesús Martín del Campo (perteneciente al ala moderada de la CNTE) y Miguel Alonso Raya (adscrito a la corriente “Nuevo Sindicalismo”, más radical). El primer grupo, el de los tecnócratas, abogaba por un programa centrado en estimular elementos como la asistencia, la puntualidad y el apego a los planes y programas de estudio. Por su parte, la dirigencia sindical enfatizaba que la evaluación debería considerar los aspectos de antigüedad, preparación normalista y actividades cocurriculares; además de que exigían que el grupo dirigente tuviera representación en todas las instancias del Programa y que los comisionados al SNTE fueran incorporados de forma automática a los estímulos. Finalmente, la disidencia sindical proponía que la evaluación de los docentes adoptara esquemas horizontales y flexibles al interior de cada escuela. El único elemento en que estos tres grupos siempre coincidieron fue que el Programa debía estar centralizado tanto en lo normativo como en lo financiero (Fernández, 1998). Como veremos a continuación, tanto la estructura organizacional de Carrera Magisterial como las reglas que regulan el programa son una amalgama de las diversas propuestas originales, aunque el peso relativo de cada una de ellas varía de forma importante.

La estructura organizacional

Al menos tan importante como la normativa que regula la Carrera Magisterial es también la estructura organizacional mediante la cual se opera el Programa, y ambas permiten comprender cómo se implementa (véase figura 3.1).

El máximo órgano de gobierno del Programa de Carrera Magisterial es la Comisión Nacional SEP-SNTE, instancia responsable tanto de regular el Programa —lo que incluye la distribución del presupuesto— como de supervisar y evaluar la implementación del mismo. Esta comisión está presidida por el Coordinador Nacional de Carrera Magisterial, que es un funcionario público designado por el Secretario de Educación Pública; dicho funcionario, a

Figura 3.1 Estructura organizacional del Programa de Carrera Magisterial



su vez, está acompañado por dos secretarios: uno que representa a la SEP y otro que representa al Sindicato. La Comisión Nacional puede crear subcomisiones con el fin de discutir problemas técnicos y proponer recomendaciones para su solución.

El reflejo estatal de la Comisión Nacional son las comisiones paritarias estatales, las cuales son responsables de dictaminar, resolver inconformidades y dar seguimiento a los pagos de los estímulos docentes. A diferencia de la Comisión Nacional, estas comisiones tienen tanto dos coordinadores como dos secretarios, lo que asegura una representación igualitaria tanto a las Autoridades Educativas Estatales (AEE) como a las secciones sindicales de cada entidad.

Finalmente, las unidades operativas del Programa son los Órganos de Evaluación, los cuales tienen la responsabilidad de difundir y operar el Programa, evaluar el factor de desempeño profesional, recibir y validar los datos correspondientes a los factores de antigüedad y grado académico, resguardar los expedientes, garantizar que las cédulas de inscripción lleguen a tiempo y resolver las irregularidades o inconformidades relacionadas con la evaluación de desempeño profesional. Estos Órganos de Evaluación se constituyen en cada escuela (primera vertiente), cada área de supervisión (segunda vertiente) o cada zona escolar (tercera vertiente). Así tenemos que para la primera vertiente se establece un órgano de evaluación en cada escuela, presidido por el director de la misma y en el que participan todos los profesores adscritos al Consejo Técnico Escolar y un representante sindical. En la segunda vertiente, el órgano de evaluación será presidido por la autoridad educativa superior (por ejemplo, el supervisor) y en él participará todo el personal de la misma categoría directiva del área de supervisión y un representante sindical. Finalmente, en la tercera vertiente, al igual que en la anterior, el órgano de evaluación será presidido por la autoridad educativa responsable del equipo de asesoría y en dicho órgano participarán todos los docentes que trabajan en los diferentes grupos (asesoría, elaboración de materiales educativos y proyectos educativos) y un representante sindical.

Las reglas operativas

El ingreso al Programa de Carrera Magisterial es voluntario y únicamente pueden participar los docentes de educación especial, básica (preescolar, primaria y secundaria) y de formación para el trabajo cuyas categorías estén incluidas en el catálogo autorizado (anexo a los *Lineamientos*) y que cuenten con nombramiento de

“alta definitiva” (Código 10) o “interinato ilimitado” sin titular (Código 95).

Además, los concursantes que desean participar, deben estar asignados a cualquiera de los tres tipos de funciones que determinan su vertiente: la primera es para docentes frente a grupo, la segunda para directores o supervisores y la tercera para quien realiza actividades técnico-pedagógicas. Cada una de estas “vertientes” está dividida en cinco diferentes niveles de estímulo económico: A, B, C, D y E. Los primeros Lineamientos permitían que los maestros con posgrado accedieran directamente a los niveles B o C; sin embargo, los Lineamientos emitidos en 1998 especificaron claramente que el ascenso a través de los niveles estaría estrictamente seriado.

Para incorporarse al Programa o subir de nivel de estímulo, cada maestro tiene que someterse a un sistema global de evaluación que contempla seis factores: antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y superación profesional, desempeño profesional y un último factor diferenciado: aprovechamiento escolar (para primera vertiente), desempeño escolar (para segunda vertiente) o apoyo educativo (para tercera vertiente). Cada uno de los seis factores tiene asignado un puntaje, que al ser sumado con los demás determina la calificación final que el docente obtiene en su evaluación (véase cuadro 3.1). En los Lineamientos originales el último factor no estaba contemplado y el mayor peso de la evaluación global estaba asignado al desempeño profesional.

Una vez que un aspirante completa su Evaluación Global, su expediente es enviado a las Comisiones Paritarias para dictaminar si el docente debe ser incorporado o promovido en el Programa. En este punto es importante mencionar que los docentes pueden inconformarse con respecto al dictamen que emita la Comisión Paritaria. Finalmente, una vez que un docente logra ingresar o promoverse al siguiente nivel, el estímulo económico que recibe se vuelve permanente y se asimila a su sueldo base —lo que permite que éste sea considerado en su jubilación—, aunque no vuelva a realizar ninguna evaluación global (Ornelas, 2008).

Como podemos observar, a pesar de que el Programa se deriva del ANMEB, un acuerdo centrado en la distribución de la función educativa entre la Federación y los estados, su diseño institucional se encuentra totalmente centralizado (Fernández, 1997). La Comisión Nacional SEP-SNTE no sólo es la entidad reguladora, sino también como la última instancia para dirimir conflictos y la responsable de distribuir el presupuesto del programa.

Cuadro 3.1 Puntajes y formas de evaluación para cada factor de Carrera Magisterial

	Lineamientos 1993	Lineamientos 1998
Antigüedad	10	10
Grado académico	15	15
Preparación profesional	25	28
Cursos de actualización y superación profesional	15	17
Desempeño profesional	28	10
Aprovechamiento escolar/Desempeño escolar/Apoyo educativo	7	20
Total de puntos	100	100

- **Antigüedad.** Son los años desempeñados en el servicio docente. El puntaje se asigna de forma proporcional conforme se incrementan los años de servicio. Para transitar de un nivel de estímulo a otro, los docentes tienen que cubrir 2 años de permanencia si trabajan en zonas de bajo desarrollo, o de 3 a 4 años en zonas urbanas o rurales.
- **Grado académico.** Son los títulos emitidos por las instituciones de educación superior (incluidas las Normales) reconocidas oficialmente, que el maestro haya acreditado.
- **Preparación profesional.** Son los conocimientos que requiere el docente para desarrollar su función. Este factor se evalúa por medio de un instrumento elaborado y aplicado por la SEP, un examen centrado en el conocimiento del programa y la normativa aplicable.
- **Cursos de actualización y superación del magisterio.** Estos cursos buscan fortalecer los conocimientos generales y relativos a los aspectos pedagógicos y didácticos. Los cursos pueden ser tanto nacionales como estatales; los primeros son diseñados, organizados, impartidos y acreditados por la SEP, mientras que los segundos son diseñados, organizados e impartidos por las AEE, dictaminados por la SEP y autorizados por la Comisión Nacional. Existe diferencia en el puntaje asignado entre ambos tipos de cursos: los nacionales permiten acreditar hasta 12 puntos, mientras los estatales permiten un máximo de 5 puntos. Los cursos impartidos por instituciones particulares no son válidos.
- **Desempeño profesional.** Se refiere a las acciones cotidianas que realizan los docentes en el desempeño de sus funciones. Estas acciones son evaluadas por cada órgano de evaluación con apego a los instructivos que emita la Comisión Nacional.
- **Aprovechamiento escolar.** Se refiere a los aprendizajes que los alumnos han obtenido durante el curso del ciclo escolar y es evaluado a través de un instrumento elaborado por la SEP y aplicado por la AEE; el examen, en la mayor parte de las Etapas, ha sido un examen específicamente diseñado para Carrera Magisterial. Únicamente se aplica a los maestros que son docentes frente a grupo (primera vertiente).
- **Desempeño escolar.** Son aquellas acciones que inciden en el aprovechamiento de los alumnos y la preparación profesional de los maestros. Este factor se evalúa a partir de dos subfactores: el promedio del puntaje de aprovechamiento escolar obtenido por los docentes bajo la jurisdicción del evaluado y el promedio del puntaje del factor de preparación profesional obtenido por los docentes bajo la responsabilidad del evaluado. Este factor se aplica únicamente a los directores y supervisores (segunda vertiente).
- **Apoyo educativo.** Son las acciones de investigación, actualización y elaboración de materiales que contribuyen al mejoramiento de los procesos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje. Este factor únicamente se aplica a los docentes que realizan actividades de asesoría pedagógica (tercera vertiente).

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 1998, y Argueta, 2006.

Asimismo, la presencia del Sindicato no sólo está asegurada en todas las instancias, sino que se ve fortalecida en las Comisiones Paritarias. De igual manera, todas las reglas operativas (factores considerados, puntajes, permanencia del estímulo y demás reglas de decisión) están dirigidas básicamente a consolidar los ingresos de los docentes, pero no a estimular un mejor desempeño que sea verificable en las aulas y que se note en el logro sustantivo de aprendizaje de los alumnos.

La implementación de Carrera Magisterial

El Programa Nacional de Carrera Magisterial comenzó a ser aplicado a partir del 14 de enero de 1993, aunque sus efectos se hicieron retroactivos a septiembre de 1992, es decir, la primera etapa del programa se aplicó para el ciclo escolar 1992-1993.

Los primeros años

Originalmente, tanto la Secretaría de Educación Pública como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación anunciaron que durante la primera etapa del Programa se incorporaría a 450 mil maestros (Fernández, 1997). Los primeros 200 mil maestros en ser incorporados de forma automática a Carrera Magisterial fueron aquellos que ya estaban inscritos en el Esquema de Educación Básica (véase cuadro 3.2), mientras que el resto de los maestros sujetos a ser inscritos en el Programa sí tuvieron que cumplir con lo establecido en los *Lineamientos*.

La meta de incorporar a casi medio millón de maestros no se logró sino hasta la Tercera Etapa (ciclo 1993-1994); esto debido a dos factores: la complejidad normativa de los *Lineamientos* y el frágil esquema de financiamiento del Programa.

Cuadro 3.2 El Esquema de Educación Básica

El Esquema de Educación Básica fue un programa de estímulos establecido en 1987 por el gobierno federal. Su objetivo fundamental era promover el mejoramiento de la calidad de la educación mediante el pago de horas extras dedicadas por los docentes a actividades fuera del salón de clase, ya fueran de apoyo administrativo o psicopedagógicas.

Para ingresar al programa, los únicos dos factores que se consideraban eran la preparación profesional y los años de servicio que tenía cada maestro. Aunque este programa contemplaba diferentes categorías, nunca se establecieron normas que regularan el tránsito de una a otra. Además, nunca se previeron mecanismos que permitieran dar seguimiento a las acciones de fortalecimiento curricular que se implementaban dentro del programa. En resumen, nunca se tuvieron elementos tangibles que permitieran evaluar si el programa logró sus objetivos o cuáles fueron los impactos que produjo.

Así, a pesar de esto la SEP y el SNTE acordaron que, con el fin de evitar que existiesen dos sistemas de estímulos, el Programa de Carrera Magisterial absorbería las plazas del Esquema de Educación Básica bajo las siguientes dos reglas: (1) los maestros serían incorporados de forma automática durante las tres primeras etapas y (2) las plazas ubicadas en la categoría de ¾ de Tiempo se ubicarían en el Nivel A, y las de Tiempo Completo Mixto, debido a que proporcionaban un ingreso superior al Nivel B e inferior al Nivel C, serían incorporadas en el Nivel BC, el cual sería un nivel transitorio mientras los maestros avanzaban al Nivel C.

Es necesario señalar que el beneficio de ingresar automáticamente al Nivel BC de Carrera Magisterial se mantuvo hasta 1997, ya que en el Esquema de Educación Básica se establecía que los alumnos inscritos en las licenciaturas de Preescolar y Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) podían acceder al beneficio del Tiempo Completo Mixto al término de sus estudios, por lo que la Comisión Nacional SEP-SNTE determinó que estos docentes también tenían el derecho de ingresar al nivel correspondiente una vez que se titularan, siempre y cuando cursaran la carrera como alumnos regulares y se titularan antes de septiembre de 1997.

Fuente: Elaboración propia a partir de Argueta, 2006 y de SEP, 2011b.

Como cabría esperar, un programa nacional de la magnitud y complejidad de Carrera Magisterial tuvo muchas limitaciones durante sus primeros años de implementación, debido tanto a la dificultad de coordinar la integración a nivel nacional de todos los órganos de evaluación, como al desconocimiento de la normativa y las prácticas autoritarias y clientelares que permeaban todo el sistema. Así, al interior de cada escuela la inoperancia de los Consejos Técnicos Escolares, la carencia de información y de procedimientos claros y la prevalencia de patrones de conducta autoritarios hicieron que las funciones asignadas a los órganos de evaluación de cada escuela fueran realizadas, fundamentalmente, por el director de cada plantel, ya fuera con la aceptación o el rechazo del representante sindical (Fernández, 1997). Asimismo, de acuerdo con los testimonios de docentes, en estos primeros años fue:

“...cuando hubo más trampas y oportunismo por parte de docentes faltos de ética. Por ejemplo, ‘prestarse’ a los niños más aplicados, ‘robarse’ los formatos de los exámenes para resolverlos en equipo y proporcionar las respuestas a los alumnos y secuestrar a los encuestadores, que también eran maestros” (Ornelas, 2008: 107).

Además, los vacíos y restricciones establecidos en los *Lineamientos* dificultaban la incorporación y promoción de un amplio conjunto de maestros. Por ejemplo, uno de los requisitos para ascender a los niveles B y C era contar con un título de posgrado de alguna institución formadora de educadores, lo que excluía de forma automática a aquellos docentes que provinieran de un posgrado de cualquier otra institución de educación superior (Argueta, 2006).

El segundo factor que retrasó la incorporación de los maestros a Carrera Magisterial fue el propio esquema de financiamiento del Programa. El presupuesto anual que se le asigna a Carrera Magisterial es definido antes de que se conozca cuántos maestros desean ingresar o promoverse al siguiente nivel y forma una especie de bolsa concursable; esto significó que durante los primeros años el dinero no alcanzara para incorporar al conjunto entero de maestros que cumplían con los requisitos establecidos (Fernández, 1997), retraso y limitación que se arrastra hasta hoy.

Sin embargo, también existían condiciones que facilitaban el ingreso y el ascenso al Programa para algunos, pues los parámetros de exigencia eran fácilmente

alcanzados en la práctica. Por ejemplo, los *Lineamientos* asignaban 35 puntos al factor de desempeño profesional, el cual era evaluado a partir de una calificación asignada por el Consejo Técnico Escolar, que equivalía a 28 puntos, y los resultados de los exámenes de los alumnos, que equivalía a 7 puntos. Como era de esperarse, la gran mayoría de los maestros obtenían por lo menos 28 puntos, ya que ninguno de sus colegas o su director se arriesgaría a ganarse un enemigo con el que convivía a diario (Ornelas, 2008).

Finalmente, desde estos primeros años se permitió que los líderes sindicales ingresaran al Programa sin necesidad de estar realizando alguna de las funciones especificadas ni presentar examen alguno; de hecho, hay quienes afirman que esta “cuarta vertiente” fue solapada y financiada desde la SEP (Ornelas, 2008).



La transición hacia una nueva normativa

Los problemas derivados del desconocimiento y la diversidad de interpretaciones obligaron a la Coordinación Nacional a realizar reuniones nacionales con los coordinadores estatales de carrera magisterial, en donde se informaba y se discutían las cuestiones normativas y operativas que surgían durante la implementación, todo ello con el fin de homologar criterios de decisión y así asegurar que el Programa se llevara a cabo de la forma más imparcial posible en todas las entidades federativas.

Originalmente, la III Reunión Nacional de Coordinadores Estatales de Carrera Magisterial, realizada en diciembre de 1996, no tenía un objetivo diferente a las típicas reuniones anteriores; sin embargo, en esa ocasión la Coordinación Nacional aprovechó para que los coordinadores estatales no sólo externaran sus dudas, sino también identificaran los puntos donde los *Lineamientos* tenían que ser modificados. Esta experiencia resultó tan exitosa que se reprodujo con los representantes sindicales adscritos a las Comisiones Paritarias Estatales (Argueta, 2006).

Otro elemento que permitió recopilar e identificar los puntos que era necesario modificar de los *Lineamientos* fue la Encuesta de Percepción del Programa de Carrera Magisterial de los Maestros de Educación Básica, contratada por la Comisión Nacional. Esta encuesta identificó que el 75% de los maestros consideraba que el objetivo central de Carrera Magisterial era elevar la calidad de la educación, el 66% refería que mejoraba sus condiciones económicas y el 64% lo relacionaba con mejoras en la capacitación. Cuando se les preguntó si los instrumentos para evaluar el desempeño profesional eran adecuados, el 46% consideró que eran regularmente adecuados (SEP-SNTE, 2000, citado por Argueta, 2006).

Con estos dos insumos, la Comisión Nacional decidió realizar en agosto de 1997 ocho Reuniones Regionales sobre Normatividad, en las cuales participaron los miembros de las Comisiones Estatales Paritarias y los funcionarios responsables de la operación del Programa de todas las entidades federativas; como resultado de lo discutido en estas reuniones se elaboraron los nuevos *Lineamientos* que rigen, hasta la etapa actual, el Programa (Argueta, 2006 y SEP-SNTE, 1998).

Sin embargo, antes de que se emitieran estos nuevos *Lineamientos* era necesario solucionar los problemas que aún existían en cada uno de los estados, con el fin de evitar cualquier situación que obstaculizara o

entrara en contradicción con los lineamientos a publicar. Por ello, en enero de 1998, la Coordinación Nacional, decidió realizar 32 visitas estatales con el fin de resolver todos estos problemas. Finalmente, al término de estas reuniones, la Comisión Nacional emitió los nuevos *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*, vigentes hasta 2011 (Argueta, 2006).

La implementación con los *Lineamientos* de 1998

Para 1998, los conflictos sindicales derivados de la puesta en marcha del Programa habían desaparecido, la institucionalización de los procesos y las recompensas económicas habían limado todas las asperezas; de hecho, ahora los líderes sindicales no sólo demandaban que el presupuesto se incrementara, sino también que los gobiernos estatales aportaran más recursos para así poder incorporar a una mayor cantidad de docentes (Ornelas, 2008).

De hecho, una de las principales fallas del Programa es la existencia de un techo presupuestal que se define antes de que se conozca el número de maestros que solicitarán su ingreso o promoción, lo que significa que ni las autoridades educativas, ni el Sindicato, ni los maestros saben cuántos docentes podrán recibir los estímulos en cada etapa. Si a esta situación se añade el hecho de que el proceso de convocatoria, evaluación, dictaminación y pago se alarga a casi dos años, el resultado final es que ni el maestro tiene la certeza sobre si va a recibir el estímulo, y cuando lo recibe es prácticamente imposible que lo ligue con su desempeño. Según testimonio de los propios maestros, esto es una especie de lotería: cubrir los requisitos y presentar los documentos es equivalente a “comprar un boleto en una rifa”, porque no se sabe cuál será el resultado final. En su periodo de mayor esfuerzo el docente pudo no haber recibido estímulo, en cambio sí lo pudo haber obtenido en otro momento de menor logro relativo. Esto hace que la percepción del Programa se ligue más con el incremento salarial que con el mejoramiento en el desempeño.

Asimismo, a pesar de haberse precisado los *Lineamientos*, las prácticas clientelares, corruptas y fraudulentas siguen ocurriendo en la evaluación de los diferentes factores. Así, nos encontramos que desde la recopilación y conformación de cada expediente, los maestros disidentes o que no tienen una buena relación con sus directores, supervisores o dirigentes sindicales pueden verse afectados por la “pérdida” o “traspapelo” de su expediente. La aceptación de grados académicos

provenientes de instituciones sin reconocimiento oficial se puede obviar en un proceso de negociación al interior de las Comisiones estatales, las cuales los aceptan como “excepciones” que inmediatamente se vuelven norma (Ornelas, 2008). Es *vox populi* que el examen que evalúa el factor de preparación profesional se encuentra a la venta —en forma encubierta y extralegal— un mes antes de su aplicación, y que en la evaluación del desempeño profesional la mayoría de los maestros siguen obteniendo el puntaje total ya que ninguno de sus colegas quiere ganarse un enemigo (por ejemplo, véase Martínez, 2004 o, más reciente, Avilés, 2011). Más aún, se ha reportado que en algunos casos el descaro es tal que ni siquiera es necesario cumplir con los formalismos burocráticos: es suficiente pagar 16 mil pesos por el ascenso (Poy y Avilés, 2011). Una de las medidas establecidas por la SEP para reducir estas prácticas fraudulentas fue utilizar

ENLACE, desde 2009, como instrumento para evaluar el factor de aprovechamiento, lo que permitió eliminar la venta de los exámenes, así como identificar en qué grupos posiblemente copiaron.

Las propias estructuras organizacionales del Programa de Carrera Magisterial han sido largamente “colonizadas” por las secciones sindicales, lo que facilita el uso político del Programa (por ejemplo, véase *Milenio Hidalgo*, 2008 o *Diario Tribuna* Chiapas, 2011) y permite que personal comisionado al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) siga incorporado al programa, pesar de no realizar ninguna de las funciones de las tres vertientes oficialmente autorizadas (por ejemplo, véase Peralta, 2008).

Ahora bien, las distorsiones no sólo provienen de las propias estructuras, sino también surgen de las elecciones individuales de los propios maestros, quienes a



partir de sus fortalezas calculan qué factores pueden dejar de atender, como el desempeño profesional o incluso el aprovechamiento escolar (Argueta, 2006).

Entre malas reglas del juego, trámites burocráticos, prácticas clientelares y elecciones racionales —pero insolidarias— de muchos maestros, la Carrera Magisterial se ha mantenido en el tiempo, esto a pesar de sus magros resultados, como veremos en la siguiente sección.

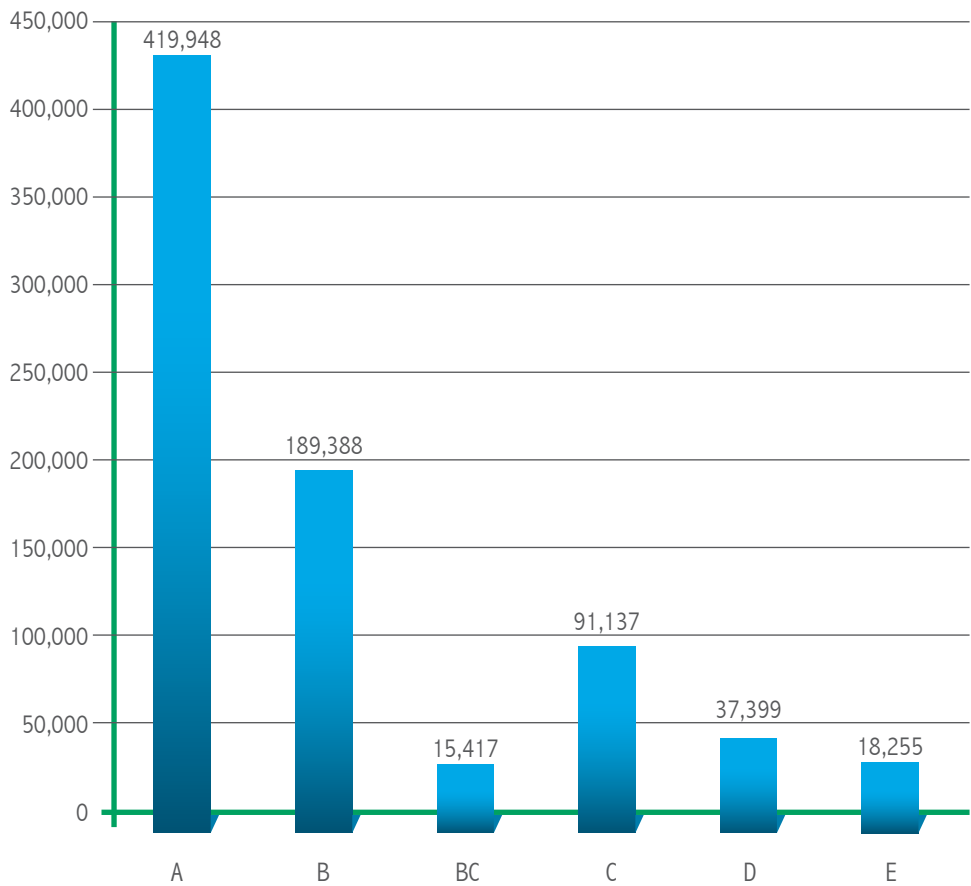
Resultados e impactos del Programa de Carrera Magisterial

Para la decimoctava etapa (ciclo 2008-2009) se estima que el Programa Nacional de Carrera Magisterial

beneficiaba a un total de 771,544 docentes, de los cuales el 54.4% se encuentran en el nivel A, el 24.5% en el nivel B, el 2% en el nivel BC, el 11.8% en el nivel C, el 4.8% en el D, y tan sólo el 2.4% en el nivel E (véase figura 3.2). Sin embargo, es importante mencionar que, como se ha demostrado con la iniciativa *¿Dónde está mi maestro?*, se desconoce cuántos de estos maestros se encuentran realmente realizando actividades educativas.

Esto significa que para el ciclo 2008-2009 más del 66.8% de los docentes de educación básica tenían ingresos superiores a los que tendrían si únicamente contarán con el sueldo base de su plaza y las percepciones adicionales que se les asignan (despensa,

Figura 3.2 Plazas docentes incorporadas y promovidas hasta la Decimoctava Etapa (2008-2009)



Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 2011 (véase cuadro A.3 en Anexo).

Cuadro 3.3 La evaluación de Carrera Magisterial

En 2003 la SEP decide encargar a la consultora internacional *RAND Corporation* una evaluación del Programa de Carrera Magisterial. Esta evaluación fue la primera en hacer una revisión nacional tanto del sistema de evaluación del programa como de su impacto en el aprovechamiento escolar de los alumnos. En cuanto al sistema de evaluación, se encontró que los exámenes de preparación profesional y los exámenes aplicados a los alumnos tenían un grado adecuado de consistencia interna y de confiabilidad (más en los primeros que en los segundos) y sus contenidos cubrían ampliamente el currículo. Sin embargo, estos exámenes únicamente evaluaban habilidades cognitivas de bajo nivel concentradas en los conocimientos, mas no en competencias. En relación con la evaluación colegiada que ocurre al interior de las escuelas, el reporte encontró que los instrumentos y criterios no estaban vinculados a estándares y que en otros países se había identificado que la evaluación entre pares puede nublar el juicio de los mismos, por lo que sus resultados se deberían utilizar, preferentemente, para mejorar la práctica docente, pero no para asignar estímulos.

En lo que respecta a los impactos del Programa, la evaluación no encontró evidencia de que este mejorara el aprovechamiento escolar de los niños en primaria, aunque sí se registró un modesto efecto positivo en los jóvenes de secundaria, especialmente después de la etapa décima, cuando los estados se atuvieron más estrictamente al esquema de puntaje establecido en los *Lineamientos* nacionales. Sin embargo, también se encontró que una vez que los docentes habían ingresado o habían sido promovidos al siguiente nivel, se podían observar efectos negativos modestos en el aprovechamiento de sus alumnos, lo que permite suponer que, una vez asegurado el estímulo, el maestro regresa a su nivel habitual y cómodo de desempeño.

Frente a este diagnóstico se recomendaba lo siguiente:

- Los exámenes de preparación docente y de aprovechamiento escolar no sólo deben medir conocimientos, sino también competencias.
- Desarrollar una prueba censal para medir el aprovechamiento escolar de los alumnos.
- Establecer consejos técnicos que supervisen el contenido y aplicación de las evaluaciones.
- Relacionar de forma efectiva y clara la formación continua de los maestros con los resultados obtenidos en las evaluaciones.
- Establecer medidas de desempeño que consideren varios años, con el fin de proporcionar incentivos continuos y penalizar a quienes caen por debajo de un mínimo aceptable.
- Definir lo que se considera como “buenas prácticas docentes” a partir de la visión de todos los actores (maestros, padres, comunidad, autoridades educativas y sindicatos); sólo si se hace esto se recompensará a los docentes que la comunidad reconozca como buenos maestros.
- Establecer un sistema de incentivos que considere el desempeño grupal de los maestros.
- Establecer un sistema de incentivos en donde el factor fundamental a considerar sea lo que aporta cada maestro y cada escuela al aprovechamiento escolar de sus alumnos.

Esto llevó al entonces Secretario de Educación Pública, Reyes Taméz Guerra, a afirmar el 27 de septiembre de 2005, durante su comparecencia en la Cámara de Diputados, que “si analizamos esto [el Programa de Carrera Magisterial] con respecto a la calidad que se imparte en el salón de clase, no tenemos un impacto positivo... [por lo que] tenemos que revisar el programa Carrera Magisterial y buscar que realmente el estímulo sea para los maestros que cumplen mejor con su actividad en el salón de clases” (Reforma 28/09/2005 citado por Ornelas, 2008: 108).

Fuente: Elaboración propia a partir de Santibáñez, et al. (2006).

material didáctico, quinquenios, etc.). En este sentido, el Programa cumplió con el objetivo implícito de mejorar las condiciones económicas del magisterio, ya que permitió que muchos maestros frente a grupo pudieran incrementar sus ingresos sin tener que esperar a llegar a una plaza de director o recibir su estímulo quinquenal.

Sin embargo, en cuanto al objetivo de mejorar el desempeño docente y así la calidad de la educación, una gran variedad de estudios muestran que esto no se ha realizado (véase cuadro 3.3) incluso algunas investigaciones afirman que el programa es contraproducente (Martínez y Vega, 2007). Esta falta de efectividad del programa se debe fundamentalmente a cuatro causas:

1. **La disfuncionalidad del incentivo por el desfase entre la conducta premiada y el estímulo otorgado.** Como vimos anteriormente, el proceso de dictaminación y pago de los estímulos dura prácticamente dos años, lo que significa que cuando el maestro recibe el dinero prácticamente es imposible que lo relacione con su desempeño y con los resultados alcanzados por sus alumnos dos años atrás, impidiendo que el ingreso sea percibido como un aliciente para seguir haciendo bien su trabajo.
2. **El carácter vitalicio del estímulo.** El hecho de que una vez que un docente alcanza un determinado nivel en Carrera Magisterial el estímulo se vuelva permanente, además de ser incorporado a su sueldo base, inhibe que los docentes se sigan esforzando continuamente en mejorar su desempeño, ya que tienen asegurado este ingreso adicional.
3. **El carácter formalista de las evaluaciones y la inexistencia de estándares docentes.** La consideración de antigüedad, grados académicos, cursos de actualización y del examen de desempeño profesional hacen que los maestros, más que esforzarse por mejorar su desempeño en el aula, en la dirección o en la asesoría, se concentren en obtener puntos y recopilar documentos a lo largo del ciclo escolar. Este problema no se podrá resolver realmente hasta que se cuente con un conjunto de referentes nacionales —tangibles y sujetos a escrutinio independiente— que definan claramente cuáles son las competencias que debe tener un “buen maestro” y sus paralelos en dirección y asesoría pedagógica.
4. **Las prácticas corruptas y clientelares.** La facilidad que tienen los miembros de las diferentes instancias de revisión para obstaculizar y distorsionar el ingreso y el avance en la Carrera Magisterial a

través de prácticas coactivas y extralegales afecta drásticamente la percepción que los maestros tienen del Programa e inhibe su participación en el mismo.

Más allá de estos impactos esperados, el programa también ha tenido consecuencias no intencionales, tanto positivas como negativas. Por un lado, la Carrera Magisterial ha estimulado a los maestros a mantenerse constantemente actualizados y a aceptar la realización periódica de evaluaciones a su desempeño a través de instrumentos estandarizados (Ornelas, 2008). En cierto sentido, ha cumplido una función propedéutica para sistemas más consistentes de evaluación docente. Adicionalmente, ha servido como un sistema de autoselección para maestros que confían en la solidez de su desempeño docente; es decir, maestros que se saben capaces y, orientados a la tarea, no dejan perder tan fácilmente el estímulo, de manera que hay una correlación entre buenos resultados en los alumnos que tienen profesores con avance reciente en Carrera Magisterial (Abreu y Calderón, 2008). Ni son buenos maestros todos los que están, ni están en el Programa todos los que son buenos maestros, pero una parte considerable de los buenos maestros se inscriben regularmente al nivel siguiente.

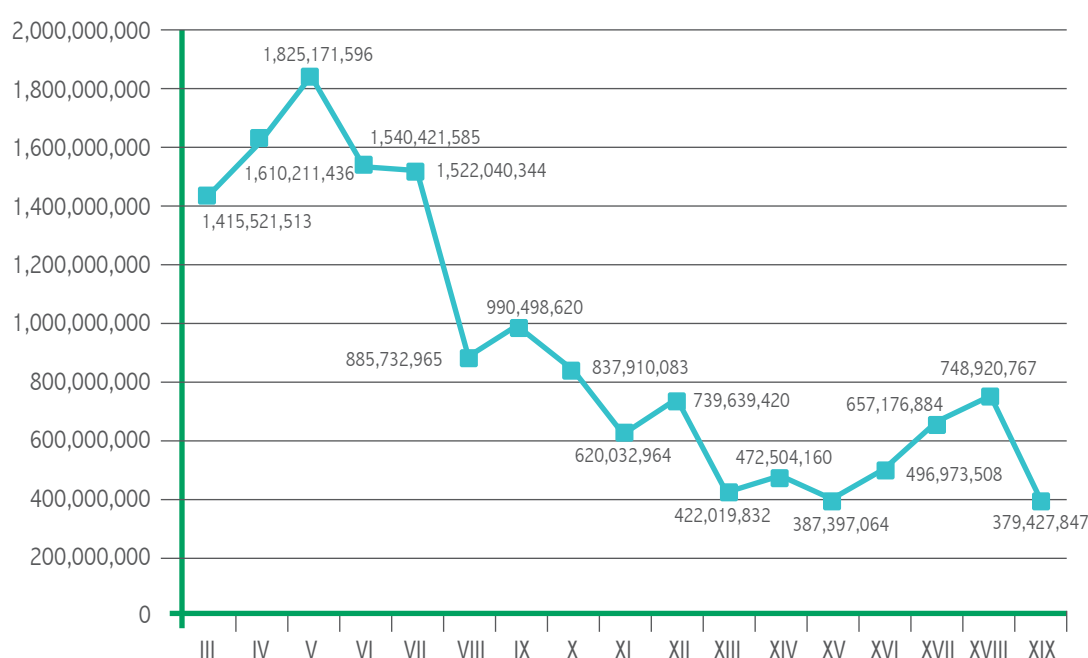
Por otra parte, el Programa también tiene consecuencias negativas no intencionales. En primer lugar, se están produciendo importantes desigualdades en los ingresos de los docentes al interior de cada una de las escuelas; así, podemos encontrar que en un mismo plantel un maestro tiene un ingreso mensual de 6 mil pesos, mientras su colega del salón de al lado tiene el doble o hasta el triple de ingreso, con cargas de trabajo similares y resultados en los alumnos que son equiparables. En segundo lugar, en aquellos docentes que no logran ingresar o subir de nivel, se identificó que caen en un ciclo de desilusión, desinterés y “ausentismo” (desistimiento en la presentación de los exámenes), lo que afecta su autoestima y, posiblemente, su desempeño en el aula (Miranda, 2009). Asimismo, como hemos visto, el diseño institucional está pensado para mantener el control político sobre los maestros, lo que facilita el surgimiento de prácticas corruptas, clientelares y opresivas que terminan por generar un capital social negativo que trastoca los valores sociales del magisterio. Ello ha dado pie no sólo a chistes, como llamar al Programa “Barrera Magisterial”, sino también a ejercicios literarios como el cuento de Angélica Jiménez Robles, *Hierbas, amuletos, magia blanca y Carrera Magisterial*,

el cual relata la historia de una maestra novata que, a pesar de estudiar y cumplir con toda la documentación año tras año, no logra ingresar al Programa, mientras que el resto de sus compañeros avanzan sin el menor contratiempo; sólo la magia parece ser efectiva para superar ese rechazo.

Estos impactos y consecuencias hacen que la percepción de los maestros con respecto a la Carrera Magisterial sea variada. Para aquellos maestros que han intentado ingresar varias veces al Programa sin lograrlo, el Programa ya no les interesa (Miranda, 2009). Para aquellos que sí han logrado ingresar y subir a través de los diferentes niveles, Carrera Magisterial es un factor regular de su vida profesional, al que dedican tiempo y atención. Para aquellos profesores que son de nuevo ingreso y padecen las penurias del sueldo tan bajo de entrada, Carrera Magisterial les ofrece la esperanza de mejorar sus ingresos a futuro. Sin embargo, la percepción generalizada es que "...es más fácil que entre a la Carrera un incompetente, que una maestra cumplida a quien no le interesa la vida sindical y no se presta a corruptelas" (Ornelas, 2008: 109).

Finalmente, otro impacto que va más allá del propio sistema educativo es el impacto presupuestal del Programa en las finanzas públicas federales, pues desde la Tercera Etapa (ciclo 1993-1994) hasta la Decimonovena Etapa se ha gastado más de 15 mil millones de pesos (a pesos de 2011), siendo la Quinta Etapa (ciclo 1995-1996) cuando se autorizó la mayor cantidad de recursos, un total de 1,825 millones de pesos de 2011 (véase figura 3.3). En este punto es relevante mencionar que los datos señalados únicamente se refieren al presupuesto autorizado y distribuido a nivel federal, ya que la información relativa al ejercicio final de este presupuesto es responsabilidad de los gobiernos estatales (SEP, 2011a), los cuales, salvo honrosas excepciones, no tienen disponible al examen público el manejo de los recursos. Todavía hace falta un estudio actuarial de la trayectoria en el tiempo que significa el estímulo asimilado a las jubilaciones de los maestros que reciben el beneficio del Programa; trazar el costo social para los años por venir es por ahora ajeno a un escrutinio independiente al de las instancias oficiales, pero sin duda representa un pesado fardo de costos a futuro que debe ser ponderado en su verdadera dimensión.

Figura 3.3 Presupuesto del Programa de Carrera Magisterial (en pesos de 2011)



Fuente: Elaboración propia a partir de SEP 2011 (véase cuadro A.2 en Anexo).

**El momento actual:
la propuesta de modificación**

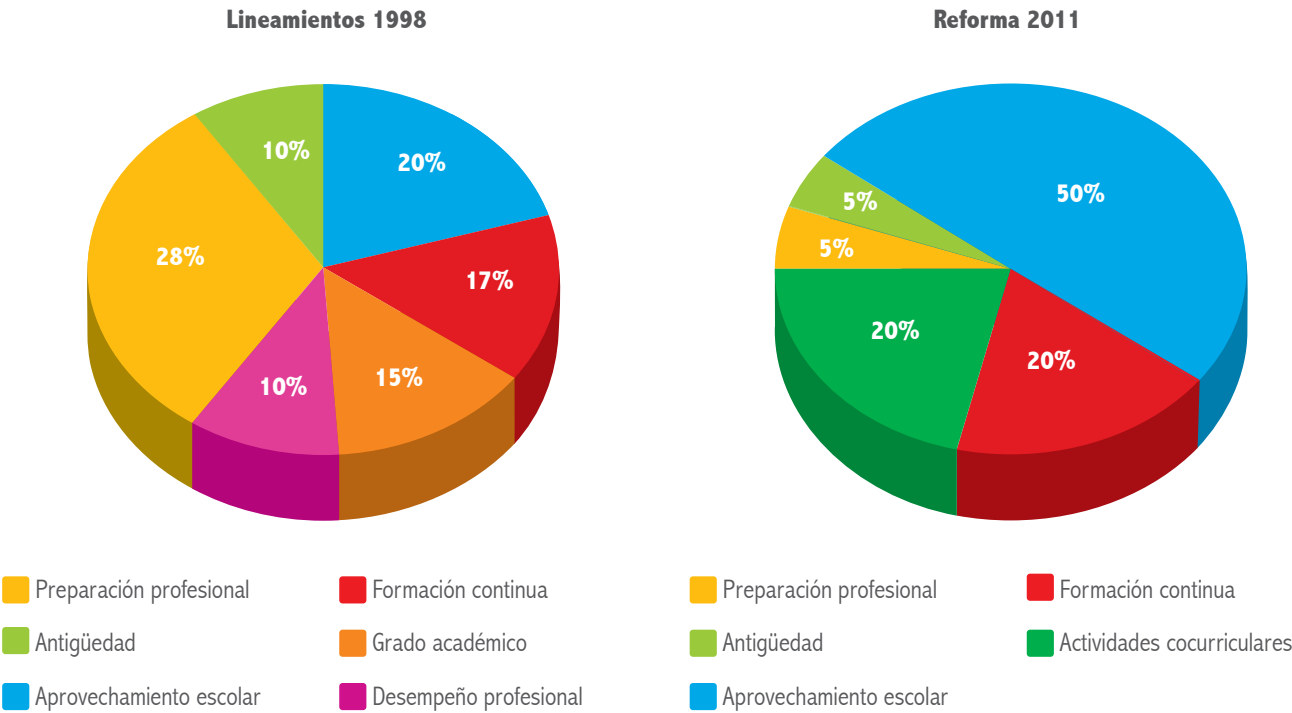
Después de tres años de firmada la Alianza por la Calidad de la Educación, el 25 de mayo de 2011, el secretario de Educación y la presidenta del SNTE firmaron el *Acuerdo para la Reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial*; tal y como su nombre lo indica, este documento es un mero compromiso político y no será aplicado hasta que la Comisión Nacional SEP-SNTE emita los nuevos *Lineamientos Generales*.

Las dos principales modificaciones que propone este acuerdo son modificar el peso atribuido a los diferentes factores de evaluación y eliminar la permanencia de por vida del estímulo.

En cuanto a los factores de evaluación, el *Acuerdo* propone que las ponderaciones para cada uno de ellos

cambien sustantivamente (véase figura 3.4). Así tenemos que los factores de antigüedad y examen de preparación profesional se ven reducidos drásticamente en su peso relativo para la fórmula global, lo que es consistente con las críticas que reportamos en las secciones anteriores acerca de la limitada relevancia que dichos factores representan en una evaluación sólida del desempeño de un docente efectivo. En el caso del aprovechamiento escolar, la modificación corre en el sentido inverso, pues en la nueva versión este factor eleva su peso hasta convertirse en el 50% de la evaluación total. Finalmente, el factor de grado académico desaparece y es sustituido por las actividades cocurriculares, las cuales son tareas “...adicionales a la jornada de trabajo de los maestros y promueven la vinculación y la participación de todos los actores educativos en cada escuela” (SEP-SNTE, 2011).

Figura 3.4 Cambios en factores y en su peso para determinar el avance en los niveles del Programa de Carrera Magisterial



Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 1998 y SEP-SNTE, 2011.

La otra propuesta de modificación importante es la eliminación del estímulo vitalicio. Como ya lo mencionamos previamente, en los *Lineamientos* vigentes se establece que una vez que el docente ingresa al programa o sube de nivel de estímulo, el ingreso adicional es permanente durante el resto de la vida laboral, y no sólo eso, sino que se “regulariza” incorporándolo a su sueldo base. El *Acuerdo* plantea cambiar esta regla, pero dicha eliminación no es categórica y sólo ocurrirá cuando un docente obtenga una puntuación menor a 70 puntos dos veces consecutivas en las evaluaciones periódicas que se le practiquen. Todavía hay una restricción más a la eliminación de la “situación vitalicia”: el *Acuerdo* estipula que la nueva regla no se aplicará retroactivamente, de manera que la reversibilidad del estímulo sólo se aplicará a los docentes que ingresen al Programa después de la Etapa Vigésimoprimera.

Como cabría esperar, este *Acuerdo* produjo un gran revuelo en la opinión pública, posicionando a diversos actores tanto a favor como en contra. Aquellos que se encuentran a favor de la modificación argumentan que el hecho de otorgar un peso decisivo al aprovechamiento escolar es un gran paso, ya que envía una señal clara a los docentes de cuál es el objetivo último en el que se deben concentrar (por ejemplo, véase Fernández, 2011, Calderón 2011 y Raphael, 2011).

Por el lado contrario, las críticas son muchas y muy variadas. En primer lugar nos encontramos que, para algunos actores, como Jorge Santibáñez (extitular de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP) el acuerdo “echa abajo la Alianza por la Calidad de la Educación” al no especificar que los cursos que tomen los docentes deberán ser certificados de manera independiente y que previamente se había acordado que los maestros realizarían un examen estandarizado para evaluar su desempeño. También cuestiona la incorporación de las actividades cocurriculares, las cuales ofrecen al SNTE la oportunidad de incrementar su poder, ya que el reconocimiento oficial de estas actividades fuera del horario escolar implica que tendrán que ser remuneradas, lo que a su vez significa que se tendrán que crear nuevas plazas o compensaciones adicionales que se traducirán en una mayor cantidad de recursos para el Sindicato (Del Valle, 2011).

La otra línea sobre la que corren las críticas es la utilización de los resultados educativos de los alumnos como factor de evaluación y el uso de la prueba ENLACE para medir dichos resultados. Para algunos especialistas, como Olac Fuentes (ex subsecretario de Educación

Básica), utilizar los resultados educativos de los niños sin tomar en cuenta el contexto socioeconómico en el que viven, lo único que va a producir es un sesgo en la evaluación de los docentes, lo que a su vez terminará por generar una asignación injusta de los estímulos, ya que aquellos docentes que trabajen en las escuelas con alumnos en mejores condiciones son los que obtendrán los mejores puntajes, mientras que aquellos docentes que trabajan en comunidades marginadas difícilmente podrán elevar el desempeño de sus alumnos (Poy, 2011).

Ahora bien, no sólo la consideración del aprendizaje escolar es cuestionada, sino que también la propia utilización de ENLACE como instrumento de medición es fuertemente criticada. Se corre el riesgo, sostienen algunos, de que la prueba se convierta en el currículum nacional de facto (Del Valle, 2011b), al volverse el referente nacional de conocimientos, excluyendo así otras asignaturas y competencias que son igualmente importantes en la formación básica de los niños, niñas y jóvenes. Además, los críticos señalan que darle tanta preeminencia a ENLACE provocará el fomento de las prácticas fraudulentas que ya ocurren durante su aplicación, por ejemplo, dedicación de horas de clase para preparar a los alumnos para el examen, selección de los mejores estudiantes y exclusión de aquellos con menores desempeños, auxilio durante la administración de la prueba, etcétera. (Del Valle, 2011b y Mendoza, 2011).

Aún persisten muchas incógnitas alrededor de este *Acuerdo*. Por ejemplo, no queda claro cómo se va a evaluar el aprendizaje de los niños en situaciones donde no se aplica ENLACE (preescolar y los primeros dos años de primaria o para las asignaturas distintas a matemáticas y español en secundaria), o cómo se podrá determinar la aportación de un maestro al aprendizaje de los niños si no se tiene una evaluación al inicio y al final de cada ciclo escolar. Tampoco se ha precisado en qué medida se modificará el diseño institucional de Carrera Magisterial, es decir, sus reglas operativas y su estructura organizacional.

“Aquellos que se encuentran a favor de la modificación, argumentan que el hecho de otorgar un peso decisivo al aprovechamiento escolar es un gran paso, ya que envía una señal clara a los docentes de cuál es el objetivo último en el que se deben concentrar.”

Evaluación Universal y Carrera Magisterial

Una semana después de haberse anunciado las reformas a Carrera Magisterial, el secretario de Educación Pública y la presidenta del SNTE firmaron un nuevo acuerdo que comunicaba la intención de crear un mecanismo denominado Evaluación Universal, que permitirá diagnosticar tanto las competencias como el desempeño de todos los docentes y directivos mexicanos que se encuentran en educación básica. Este *Acuerdo* afirma que la Evaluación Universal permitirá crear un sistema de formación continua acorde a las necesidades de los docentes, formular e implementar políticas de acompañamiento pedagógico, y ser uno de los instrumentos fundamentales para determinar los puntajes en los programas de Carrera Magisterial y Estímulos Docentes.

La Evaluación Universal contempla dos aspectos fundamentales, el aprovechamiento escolar y las competencias profesionales (véase cuadro 3.4). Como se puede observar, el componente más importante es el aprovechamiento escolar, al cual se asigna el 50% del total de la evaluación. En cuanto a las competencias profesionales, se dividen en tres rubros: preparación profesional, formación continua y desempeño profesional. Como es evidente, la estructura de puntuación es casi la misma a la propuesta hecha para Carrera Magisterial y la única diferencia radica en que la Evaluación Universal incorpora como elemento a evaluar el desempeño profesional.

Ahora bien, este nuevo *Acuerdo*, al igual que el correspondiente a Carrera Magisterial, es bastante escueto en la descripción de los instrumentos, procesos y organización que se establecerán para implementar la Evaluación Universal, lo que no sólo produce dudas sino también impone grandes riesgos sobre el proyecto, que podemos observar cuando analizamos cada uno de sus elementos:

- **Aprovechamiento escolar.** Como se mencionó en la sección anterior, es fundamental incorporar en la evaluación del desempeño docente el logro educativo que alcanzan los alumnos, debido a que éste es el resultado de todo el proceso educativo; sólo si se logra de forma consistente será posible asegurar que la educación pública en México sirva para igualar las oportunidades de desarrollo de cada uno de sus ciudadanos. Sin embargo, para evaluarlo en toda la amplitud de la educación básica es necesario desarrollar nuevos instrumentos más allá de ENLACE, que permitan evaluar el aporte específico de cada maestro a los resultados educativos de sus alumnos. Esto significa que es necesario evaluar a los alumnos tanto al inicio como al fin del ciclo escolar y crear un nuevo instrumento, válido y confiable, para evaluar a los pequeños que se encuentran en educación preescolar y en los primeros dos grados de educación primaria. Asimismo, si simplemente se

Cuadro 3.4 Aspectos y puntajes de la Evaluación Universal

Aspecto	Puntaje	Instrumento	Periodicidad
Aprovechamiento escolar	50	ENLACE	Anual
Competencias profesionales:			
Preparación profesional	5	Exámenes estandarizados	Cada tres años
Desempeño profesional	25	Estándares docentes/otros instrumentos o estrategias a definir	No definido
Formación continua	20	Trayectos formativos focalizados y la preparación y el desempeño profesional	No definido

Fuente: Barrera y Myers (2011).

utiliza el promedio trianual de ENLACE para evaluar el aprovechamiento escolar de los alumnos de cada maestro, ello no sólo sería técnicamente incorrecto sino también inútil, ya que los promedios simples no representan el aporte que ha hecho, o dejado de hacer cada maestro, ni el “progreso” en los niveles de logro que sus alumnos han podido alcanzar (por ejemplo, el porcentaje de alumnos que han transitado del nivel insuficiente al elemental, o del elemental al bueno).

- **Preparación profesional.** El *Acuerdo* propone que el examen estandarizado para evaluar la preparación profesional se realice de forma escalonada para cada uno de los niveles de educación básica; así, para 2012 se realizará a nivel primaria, en 2013 para secundaria y para 2014 en educación inicial, preescolar y especial. Estos exámenes deberán ser realizados por todos los maestros del país, lo que incluye a los docentes que están inscritos en el Programa de Carrera Magisterial, a pesar de que formalmente no les toque evaluarse durante el año correspondiente. En este punto resaltan dos dificultades mayúsculas en la implementación del examen de preparación profesional: la complejidad del diseño y la masividad de la aplicación del mismo. En cuanto al diseño, el examen tiene que transitar de ser un instrumento que mida conocimientos sobre el programa a uno que diagnostique, verdaderamente, el dominio de cada una de las áreas de conocimiento. En relación con la masividad del examen, es necesario considerar que para 2012 se tendrían que aplicar más de medio millón de exámenes a los maestros de primaria, lo que implica un costo financiero considerable y un despliegue logístico impresionante, que si no se realiza con el debido cuidado puede ser una nueva fuente de fraudes y, así, poner en entredicho todo el esfuerzo.
- **Desempeño profesional.** Se propone evaluar este elemento a partir de los estándares docentes u otros “instrumentos o estrategias que para el efecto emita la Secretaría de Educación Pública”. Los estándares docentes son el núcleo de cualquier sistema de evaluación del desempeño docente, pues mientras los estándares no sean publicados y comprendidos, los instrumentos y programas de formación y de incentivos docentes carecerán de un referente único que les permita articularse cabalmente y así ofrecer un sistema de señalización coherente que guíe la carrera de los maestros (Barrera y Myers,

2011). Esto es especialmente relevante si se quiere que la evaluación del desempeño profesional se realice a través de la observación experta. Incluso la existencia de estándares docentes no basta, pues también se necesita asegurar que los observadores sean profesionales independientes y capacitados para realizar este tipo de evaluación. La instrumentación de este factor implica capacitar, para 2012, a suficientes evaluadores para que realicen más de medio millón de observaciones en todo el país, lo que claramente es imposible de realizar mientras no existan los cursos, materiales e infraestructura ni los recursos presupuestales asignados para ello. Si para el primer año de implementación de la Evaluación Universal se optara por una observación realizada por los directores o supervisores de cada escuela, se podrían introducir sesgos indeseables en el sistema. La discusión sobre el papel del INEE como la instancia responsable de coordinar la evaluación docente en México cobra una especial relevancia cuando se analiza este factor.

- **Formación continua.** A partir de los resultados de la Evaluación Universal, la SEP deberá formular sus Programas de Formación Continua y Superación Profesional, que tendrán que implementar los gobiernos estatales; es importante señalar que la cláusula tercera del *Acuerdo* especifica que los trayectos formativos deberán enfatizar el fortalecimiento de las competencias profesionales en español, matemáticas, ciencias, tecnologías de la información e inglés. Probablemente éste es el elemento más delicado de todo el sistema, debido a que es necesario que la SEP y las autoridades educativas estatales establezcan un sistema de seguimiento que permita conocer no sólo si los docentes asistieron a los cursos de capacitación, sino también cuál fue su desempeño en ellos, si aplican en el aula lo aprendido y si estos cambios tienen un efecto positivo en el aprovechamiento escolar de los alumnos. De no establecerse un sistema de este tipo, que ofrezca retroalimentación oportuna y pertinente a los maestros, se corre el riesgo de que el desánimo o el escepticismo cunda entre el magisterio.

Es importante resaltar que los resultados de esta evaluación serán públicos, además de que la SEP tiene la obligación de comunicárselos a las autoridades educativas estatales, al Sindicato y a los docentes, directivos y supervisores.

A diferencia del *Acuerdo para la Reforma de los Lineamientos del Programa Nacional de Carrera Magisterial*, el anuncio de la Evaluación Universal causó menos impacto en la opinión pública, aunque los posicionamientos de los diferentes actores, especialmente de los investigadores educativos, fueron mucho más fuertes. Así, nos encontramos que se replicó la crítica de asignar el 50% del puntaje al aprovechamiento escolar y a la utilización de ENLACE como instrumento de medición de estos aprovechamientos (véase Ornelas, 2011 y Poy, 2011). Sin embargo, el posicionamiento más enérgico y con potenciales consecuencias prácticas fue el de la disidencia sindical (liderada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación), quienes anunciaron que radicalizarían sus acciones contra este nuevo mecanismo, a través de medidas que irían desde la presentación de amparos hasta la movilización de profesores en las sedes donde se vaya a aplicar la evaluación, ya que afirman que "...es un examen para reprobar a cientos de miles y justificar su despido, al tiempo de que se aniquilará la contratación colectiva" (Sánchez, 2011). La amenaza de que ocurran este tipo de acciones puede impedir la implementación de la Evaluación Universal u obligar a que ésta se realice bajo condiciones diferenciadas en diferentes entidades de la república, lo que destruiría la universalidad e imparcialidad de la evaluación.

La importancia y el alcance de la Evaluación Universal exigen que su diseño normativo y operativo sea muy cuidado y abierto al debate público, y que su implemen-

tación se realice de manera eficiente y efectiva. Esto implica realizar modificaciones normativas de fondo, que permitan articular cabalmente los estándares docentes (que aún no se emiten, a pesar de estar mencionados en el Acuerdo 592, emitido en agosto de 2011), el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, el Programa de Carrera Magisterial y el Programa de Estímulos Docentes. Asimismo, es

necesario crear nuevos instrumentos de evaluación (tanto de maestros como para el aprovechamiento escolar) y comités técnicos que los supervisen, hacer una nueva distribución de atribuciones al interior de la SEP y del INEE y asignar suficiente presupuesto que asegure una implementación sin sobresaltos. Para cumplir con las condiciones mencionadas, es necesario que la Evaluación Universal se implemente cuidadosamente como un sistema que ofrezca certidumbre a los maestros y los dirija hacia la mejora continua en sus desempeños.

Consideraciones finales

Más allá de estos acuerdos y desacuerdos, lo cierto es que cualquier sistema de estímulos cifra su éxito o fracaso en los detalles, en los criterios y las reglas procedimentales que se utilizarán para operar el programa (Santibáñez, 2010). Por ello, sólo hasta que se emitan los nuevos *Lineamientos* será posible hacer una crítica precisa de los impactos y consecuencias que éste tendrá en el magisterio mexicano (Raphael, 2011, y Calderón en entrevista con Rosas, 2011). Sin embargo, a partir la experiencia en la implementación histórica del Programa y de los resultados e impactos que ha alcanzado a la fecha, es importante considerar lo siguiente:

- La Carrera Magisterial, o cualquier otro sistema de incentivos, no va a llevar en sí a los maestros más allá de sus capacidades actuales, por lo cual es necesario fortalecer tanto la formación inicial como la formación continua. En este sentido, el papel de la Evaluación Universal es estratégico, ya que a partir de ella se podrán definir caminos personalizados de formación continua de los maestros y así elevar de manera constante sus capacidades y, por lo tanto, su potencial de desempeño docente.
- Una de las grandes debilidades de Carrera Magisterial es la inexistencia de un conjunto de referentes nacionales que permitan definir lo que en el país se considera como un "buen maestro"; si no se establecen estándares docentes, ENLACE se mantendrá como el estándar de facto y será prácticamente imposible desarrollar instrumentos alternativos (tanto cualitativos como cuantitativos). Sin estándares válidos y bien comunicados, las modificaciones al Programa de Carrera Magisterial corren el riesgo de ser meramente formales y no cambiar de fondo al Programa mismo, mucho menos reencauzar el sistema hacia los impactos que se desean en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

“La Carrera Magisterial, o cualquier otro sistema de incentivos, no va a llevar en sí a los maestros más allá de sus capacidades actuales, por lo cual es necesario fortalecer tanto la formación inicial como la formación continua.”

- Lo anterior no significa que el logro educativo de los niños no sea tomado en cuenta para evaluar el desempeño docente, por el contrario, la mejora en los resultados educativos es el objetivo último hacia el cual debe estar dirigida toda evaluación y todo sistema de incentivos docentes, lo que implica que es necesario desarrollar instrumentos que permitan evaluar de forma eficaz y eficiente el avance en el aprovechamiento escolar y qué parte del mismo se debe al trabajo docente.
- Es necesario repensar seriamente el rediseño institucional del Programa; si únicamente se modifican los puntajes y la cláusula de asignación vitalicia del estímulo, pero se mantiene el resto de las reglas operativas y la estructura organizacional para implementarlo, es muy probable que observemos cómo los actores adaptan sus rutinas clientelares a las nuevas reglas, manteniendo la distorsión del Programa e impidiendo que alcance su objetivo último: mejorar el desempeño docente para incrementar la calidad de la educación básica y elevar el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes del país.

En este sentido, existen cuatro posibles rutas de acción con respecto al Programa de Carrera Magisterial:

1. Terminar con el Programa, respetando la no retroactividad de los derechos de los trabajadores que ya cuentan con los estímulos incorporados a sus sueldos, y crear un nuevo sistema de incentivos que sea coherente con el resto de los programas e instrumentos de política educativa (estándares docentes y de aprendizaje consolidados, formación inicial y continua de calidad y Evaluación Universal). Si fuera ésta la opción, requeriría estar diseñado como un verdadero programa de estímulos, en el cual éstos no sean permanentes y se proporcionen de la forma más inmediata posible.
2. Incorporar en el diseño institucional la participación social en el Programa. Así, en la Comisión Nacional y en las Comisiones estatales se debería introducir la participación de la sociedad civil organizada, con derecho a voz y voto, lo que permitiría asegurar que la distribución de los recursos, las resoluciones emitidas por estos órganos y las soluciones dadas a las quejas e inconformidades se sujeten a criterios técnicos y no políticos. Sin embargo, el punto estratégico es incorporar en cada uno de los órganos de evaluación a nivel escolar la participación de los

padres de familia, lo que no sólo permitiría estrechar los vínculos al interior de la comunidad escolar, sino también inhibir las prácticas clientelares y corruptas que ocurren en el proceso de dictaminación.

3. Crear un Programa de Carrera Magisterial universal. Esto significaría que el ingreso al programa debería dejar de ser voluntario, e implicaría que año con año se evaluaran de forma automática los méritos de cada maestro para que al inicio o a mitad del año escolar se le entregara el estímulo. Ello no sólo facilitaría que el maestro percibiera el ingreso como respuesta a su buen desempeño, sino también permitiría eliminar todas las instancias vigentes del Programa y así romper el control sindical que pesa sobre él.
4. Establecer la Evaluación Universal como el Sistema Nacional de Evaluación Docente, de cuyos resultados dependa la asignación de los incentivos de todos los programas de estímulos docentes, ya sean económicos o de otro tipo, lo que incluye a Carrera Magisterial. Es importante resaltar que esta opción implica desarrollar una nueva estructura normativa y administrativa que defina claramente los objetivos, las reglas de decisión, los mecanismos operativos y la distribución de responsabilidades al interior de la SEP y entre ésta y los estados, no sólo de Evaluación Universal, sino también del Programa de Estímulos y del Programa de Carrera Magisterial con el fin de asegurar su articulación y evitar contradicciones y lagunas que ofrezcan respiros para la tergiversación del sistema. Esto sólo se podrá lograr si se cuenta previamente con un Padrón Nacional de Maestros confiable, con estándares docentes nacionales ambiciosos y con un Sistema Nacional de Formación Inicial y Continua

“Es necesario repensar seriamente el rediseño institucional del Programa; si únicamente se modifican los puntajes y la cláusula de asignación vitalicia del estímulo... es muy probable que observemos cómo los actores adaptan sus rutinas clientelares a las nuevas reglas, manteniendo la distorsión del programa...”

que sea pertinente y esté centrado en las necesidades de cada maestro. Este sistema permitiría eliminar las comisiones mixtas por innecesarias, pues la evaluación se convertiría en un proceso regular para todos los maestros, permitiría establecer un sistema de incentivos automático, ciclo por ciclo y con sobresueldos más altos gracias a los ahorros en papeleo y estructuras administrativas. Lograría también instaurar los mecanismos necesarios para condicionar la permanencia o separar del servicio a aquellos maestros que presenten crónicamente un desempeño insatisfactorio.

- Como es evidente, si se quiere que el Programa de Carrera Magisterial esté dirigido hacia la mejora de la calidad de la educación básica, la terminación, rediseño o supeditación del Programa no puede dejarse únicamente a la negociación entre la SEP y el SNTE, ya que el resultado estaría determinado, fundamentalmente, a partir de criterios políticos y no técnicos, que terminarían beneficiando a la élite sindical y manteniendo los mecanismos de control político sobre los maestros. Por esto es necesario que en la definición de los nuevos *Lineamientos* participen activamente otros sindicatos, los académicos y la sociedad civil. Este punto es sumamente importante, ya que la experiencia demuestra que realizar cambios en las normas, políticas y programas del sector educativo es sumamente lento y difícil, por lo que la propuesta que surja debe estar lo mejor diseñada posible.
- Una vez discutidos y acordados públicamente los nuevos *Lineamientos* es necesario que estos sean publicados en el *Diario Oficial de la Federación*, con el fin de asegurar su plena vigencia jurídica.

Como podemos observar, la modificación del Programa de Carrera Magisterial es un debate abierto que tiene muchas aristas, lo que nos obliga a tomar en serio las propuestas de modificación hechas por la SEP y el SNTE y exigir nuestro espacio como sociedad civil en la definición de estos cambios; de lo contrario, lo único que obtendremos será un Programa que seguirá sujeto a hierbas, amuletos y magia... sin importar el color que ésta tenga.

Referencias

- Abreu, Raúl y David Calderón (2008). *Índice Compuesto de Eficacia de los sistemas escolares*, México: Mexicanos Primero / Fundación IDEA.
- “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, en *Diario Oficial de la Federación*, 19 de agosto de 2011, México: Gobierno Federal
- Argueta, Carolina (2006). *Evaluación del desempeño profesional del docente que participa en el nivel de educación básica. Programa de Carrera Magisterial: Estudio de caso: Celaya, Guanajuato*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional.
- Avilés, Karina (2011). “La SEP, responsable directa del fraude y corrupción en la venta del examen: SNTE”, *La Jornada*, 20/06/2011. <http://www.jornada.unam.mx/2011/06/20/sociedad/042n1soc>
- Barrera, Iván y Robert Myers (2011). *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate*. Documento de discusión preparado para el Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), de próxima publicación.
- Calderón, David (2011). “Una nueva carrera magisterial”, *Reforma*, 25/05/2011.
- Del Valle, Sonia (2011). “Acusan: Pacto tira compromisos”, *Reforma*, 27/05/2011.
- Del Valle, Sonia (2011b). “Critican que ENLACE premie a maestros”, *Reforma*, 27/05/2011.
- Diario La Tribuna de Chiapas (2011). “Cacicazgo y corrupción en el sector educativo de la región fraylesca, denuncian maestros”, *Diario La Tribuna de Chiapas*, 23/02/2011. http://www.diariolatribunadechiapas.com.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=38936&Itemid=28
- Fernández, Paz (2011). “Maestros de 10”, *Reforma*, 27/05/2011.
- Fernández, Sergio (1997). “Carrera Magisterial: ¿promoción o control docente?” en Aurora Loyo, *Los actores sociales y la educación: Los sentidos del cambio (1988-1994)*, México: Instituto de Investigaciones Sociales-Plaza y Valdés.

- Fuentes Molinar, Olac (1988). "Educación: territorio devastado", *Cero en Conducta*, Núms. 13-14: 53-59.
- Martínez, Nurit (2004). "Corrupción, obstáculo en carrera magisterial", *El Universal*, 12/07/2004. http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=113156&tabla=nacion_h
- Martínez, Rigoberto y Sandra Vega (2007). "Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 37(1-2): 91-114.
- Mendoza, Luis Manuel (2011). "Rechazan que con ENLACE se pueda premiar a docentes", *Educación a Debate*, 27/05/2011 (<http://educacionadebate.org/2011/05/27/74627>).
- Miranda, José F. (2009) *Prácticas y percepciones docentes respecto a Carrera Magisterial: desilusión, desinterés y ausentismo*, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Septiembre de 2009.
- Noriega, Margarita (1998). "El financiamiento de la educación: su historia y su estudio" en Pablo Latapí Sarre (coord.) *Un siglo de educación en México*, México: Fondo de Cultura Económica.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Ornelas, Carlos (2008). *Política, poder y pupitres*. México: Siglo XXI.
- Ornelas, Carlos (2011). "Carrera magisterial: reforma e ilusiones", *Excelsior*, 01/06/2011. http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&id_nota=712958
- Otero, Mariana (2011). "Resalta Lujambio los logros en educación", *Milenio*, 30/11/2011. <http://impreso.milenio.com/node/8873580>
- Peralta, Florentino (2009). "Presumen corrupción dentro de Carrera Magisterial SEPH-SNTE", *Milenio-Hidalgo*, 26/02/2009. <http://impreso.milenio.com/node/8537309>
- Poy, Laura (2011). "Traicionó el SNTE a los maestros al aceptar acuerdo: Olac Fuentes", *La Jornada*, 3/06/2011. <http://www.jornada.unam.mx/2011/06/03/sociedad/044n1soc>
- Poy, Laura y Karina Avilés (2011). "De escala nacional, estructura de corrupción en oficinas de la SEP", *La Jornada*, 22/06/2011. <http://www.jornada.unam.mx/2011/06/22/sociedad/049n1soc>
- Raphael, Ricardo (2007). *Los socios de Elba Esther*. México: Planeta.
- Raphael, Ricardo (2011). *Tertulia radiofónica de Enfoque primera emisión*, 26/05/2011.
- Robles, Angélica (2000). "Hierbas, amuletos, magia blanca y Carrera Magisterial", *Entre Maestros* 1 (2). <http://www.lef.upn.mx/publicaciones/entremaestras/em2-hierbas-amuletos-magia-blanca-180407.pdf>
- Rosas, Tania (2011). "No define la reforma cómo calificará a los alumnos", *El Economista*, 27/05/2011.
- Sánchez, Julián (2011). "Disidencia irá contra evaluación de docentes", *El Universal*, 03/06/2011. <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/185901.html>
- Santibáñez, Lucrecia y José Felipe Martínez (2010). "Políticas de incentivos para maestros: Carrera Magisterial y opciones de reforma", en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coord.) *Educación*, México: El Colegio de México.
- Santibáñez, Lucrecia et. al. (2006). *Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*, RAND-Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011a). *Respuesta a la Solicitud de Información, No. de Folio 0001100147911, realizada por Mexicanos Primero referente al Presupuesto autorizado y ejercido del Programa Nacional de Carrera Magisterial*. La información fue entregada el 6 de mayo de 2011.
- SEP (2011b). *Respuesta a la Solicitud de Información, No. de Folio 0001100262511, realizada por Mexicanos Primero referente al origen, razón y año de creación del Nivel BC del Programa Nacional de Carrera Magisterial*. La información fue entregada el 19 de julio de 2011.
- SEP-SNTE (1998). *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-SNTE (2000). *Percepción del Programa de "Carrera Magisterial" de los maestros de Educación Básica*, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-SNTE (2011). *Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directores en Servicio de Educación Básica*, firmado el 31 de mayo de 2011.
- SEP-SNTE (2011). *Acuerdo para la Reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial*, firmado el 25 de mayo de 2011. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1796/1/images/ACUERDO%20PARA%20LA%20REFORMA%20DE%20LOSLINEAMIENTOS%20GENERALES%20DEL%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20CARRERA%20MAGISTERIAL.pdf>
- Torres, Andrés; Sergio Lozada y Eder Arteaga (2008). "La corrupción, un mecanismo de equilibrio de poder", *Milenio-Hidalgo*, 16/11/2008. <http://impreso.milenio.com/node/7025408>

Anexos

Cuadro A.1 Presupuesto del Programa de Carrera Magisterial distribuido por la Comisión Nacional SEP-SNTE

Entidad Federativa	Etapas								
	III (1993-1994)	IV (1994-1995)	V (1995-1996)	VI (1996-1997)	VII (1997-1998)	VIII (1998-1999)	IX (1999-2000)	X (2000-2001)	XI (2001-2002)
Aguascalientes	1,665,838	4,155,771	5,151,077	6,508,571	7,524,620	5,196,059	6,581,764	5,506,968	4,405,574
Baja California	6,500,709	11,425,307	12,803,380	15,406,538	18,769,920	12,342,696	16,971,268	15,105,384	11,739,904
Baja California Sur	1,090,457	3,397,450	3,873,844	4,673,697	5,749,099	3,741,769	4,849,043	3,846,613	3,077,290
Campeche	1,157,137	3,663,640	4,109,958	4,921,849	6,175,255	4,257,884	5,430,900	5,487,923	4,518,650
Coahuila	5,451,022	5,993,207	8,140,306	10,831,724	13,982,101	9,099,678	12,115,959	11,349,450	9,187,380
Colima	1,071,456	2,601,166	3,055,505	3,677,853	4,584,324	2,988,064	4,089,682	3,748,267	2,998,614
Chiapas	14,682,880	12,734,605	17,097,529	22,179,537	28,220,793	17,919,258	22,611,824	22,211,499	17,025,114
Chihuahua	5,684,959	7,765,148	8,970,321	10,910,026	13,217,612	8,703,537	11,093,135	10,361,849	9,059,364
Distrito Federal	30,110,670	34,865,955	42,607,831	57,147,557	73,952,731	46,809,011	66,723,197	53,023,966	38,324,025
Durango	2,507,117	4,056,866	6,146,255	8,328,696	10,273,964	7,100,124	9,242,504	9,866,554	8,853,259
Guanajuato	13,944,764	9,731,711	14,285,355	19,053,924	24,197,355	16,441,147	21,671,214	19,827,069	15,879,500
Guerrero	5,124,383	4,722,167	7,937,298	11,395,934	16,276,257	11,759,553	17,545,110	18,325,507	15,776,429
Hidalgo	6,135,040	7,476,510	9,825,399	12,084,885	15,992,340	10,286,752	14,349,376	14,009,369	11,815,621
Jalisco	11,093,313	19,516,739	26,976,241	32,652,305	37,445,149	27,275,065	35,968,518	34,658,881	27,727,105
México	21,590,193	24,287,890	27,222,615	33,351,778	41,067,082	28,266,209	36,578,031	34,809,694	27,340,170
Michoacán	12,277,549	10,783,491	13,399,683	16,079,499	20,949,898	13,848,392	23,866,692	20,735,950	15,855,776
Morelos	6,247,139	5,920,685	6,636,578	8,026,615	11,399,658	6,885,416	9,365,929	8,459,470	7,368,198
Nayarit	3,462,301	4,069,589	5,604,327	6,890,425	8,414,804	5,530,229	7,733,349	6,548,425	5,041,632
Nuevo León	10,093,690	13,712,408	15,545,134	18,407,958	21,151,310	15,076,258	20,373,186	18,955,248	16,127,125
Oaxaca	8,430,708	7,406,793	10,484,320	12,551,534	15,628,493	10,684,566	18,460,809	16,143,284	13,156,776
Puebla	8,206,151	10,474,487	13,499,469	19,042,337	24,398,223	16,371,382	21,394,963	21,033,678	16,921,594
Querétaro	4,203,070	5,644,147	7,400,037	8,897,251	10,946,415	7,395,633	11,860,059	9,028,143	7,191,819
Quintana Roo	1,925,251	4,203,837	4,716,978	5,684,145	6,830,433	4,553,573	6,515,385	5,752,230	4,995,236
San Luis Potosí	6,324,333	7,196,555	10,507,071	12,554,806	17,119,487	10,831,859	14,459,208	13,794,304	11,868,619
Sinaloa	8,531,565	8,456,808	10,081,701	14,319,991	17,694,838	12,366,316	1,958,224	17,563,169	13,590,380
Sonora	7,704,184	11,671,553	13,075,424	15,710,571	18,149,979	12,608,919	17,144,014	12,625,818	10,452,577
Tabasco	6,371,023	9,385,483	10,514,583	12,716,279	15,673,919	10,161,926	13,151,231	12,374,500	10,374,780
Tamaulipas	5,396,188	7,890,679	10,865,807	15,544,205	18,400,683	12,826,515	16,792,030	15,729,620	12,651,333
Tlaxcala	1,842,739	2,583,568	4,165,438	5,098,880	6,457,216	4,198,009	5,439,136	5,111,395	3,897,439
Veracruz	18,556,466	22,160,167	24,920,869	35,096,654	43,760,759	29,553,459	38,176,003	35,545,310	28,056,796
Yucatán	2,041,487	5,299,667	6,164,338	8,810,035	11,270,440	7,581,866	10,161,939	9,730,566	7,806,970
Zacatecas	4,542,397	5,075,954	6,952,929	8,729,061	10,618,136	7,338,876	9,695,318	8,729,896	6,914,951
Total	243,966,179	298,330,003	372,737,600	477,285,120	596,293,293	400,000,000	532,369,000	499,999,999	400,000,000

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP 2011, precios corrientes.

Etapas								Total
XII (2002-2003)	XIII (2003-2004)	XIV (2004-2005)	XV (2005-2006)	XVI (2006-2007)	XVII (2007-2008)	XVIII (2008-2009)	XIX (2009-2010)	
5,219,607	5,291,646	7,119,495	6,205,157	8,026,539	11,138,947	13,480,087	7,700,601	110,878,321
15,295,065	9,867,702	10,740,268	8,943,133	12,407,741	18,834,513	22,178,457	12,597,624	231,929,609
4,012,020	4,976,535	4,864,060	4,521,777	5,455,156	6,982,694	8,018,136	4,476,736	77,606,376
5,836,308	3,530,285	4,058,675	3,795,974	5,085,700	6,810,996	8,629,065	5,266,676	82,736,875
10,844,306	8,262,108	9,277,280	8,323,502	11,445,918	16,104,288	19,720,473	10,548,219	180,676,921
4,003,706	3,527,305	4,857,763	4,740,059	5,652,896	7,618,488	8,968,665	5,055,484	73,239,297
20,921,016	14,041,596	16,514,632	13,323,155	17,834,888	26,956,409	33,932,161	18,649,297	336,856,193
11,564,050	8,858,092	9,148,057	7,558,349	10,666,989	14,884,742	18,692,084	9,618,033	176,756,347
36,605,961	21,391,423	27,726,942	22,806,055	26,343,733	37,024,858	42,171,364	20,393,923	678,029,202
11,792,222	7,593,144	8,582,428	8,366,935	11,183,942	15,074,053	18,710,519	10,342,706	158,021,288
20,800,334	14,110,284	15,994,774	14,572,469	19,925,803	27,567,227	32,770,898	18,909,502	319,683,330
18,848,820	11,111,883	12,569,301	11,447,720	14,702,297	20,792,814	24,406,984	13,184,978	235,927,435
15,407,056	7,971,967	9,638,670	7,902,114	11,309,308	16,806,597	19,702,556	11,047,066	201,760,626
34,966,223	17,490,037	21,555,922	18,798,380	24,260,101	33,161,136	40,115,085	20,125,127	463,785,327
36,394,940	14,544,997	17,727,601	17,421,973	23,448,548	33,180,282	41,038,269	23,022,405	481,292,677
18,688,043	12,087,287	13,659,530	12,335,784	15,928,970	9,386,874	10,004,653	5,297,028	245,185,099
9,619,560	5,184,330	6,990,188	5,333,035	6,657,889	9,493,673	10,629,362	5,963,027	130,180,752
7,046,779	5,177,833	5,328,146	4,431,671	6,199,808	8,959,790	11,163,436	6,139,684	107,742,228
21,497,383	11,649,207	14,029,139	11,513,159	17,227,453	23,783,831	29,482,531	16,072,565	294,697,585
17,715,192	11,444,584	13,416,309	11,120,952	13,455,416	19,258,979	11,016,107	1,216,588	211,591,410
21,606,575	14,130,089	16,481,525	14,042,139	19,673,529	27,415,784	32,514,001	17,579,596	314,785,522
9,078,239	5,749,769	5,535,005	4,821,853	6,304,775	9,233,466	11,303,734	6,908,597	131,502,012
6,465,462	3,781,626	5,674,715	5,391,290	7,063,156	9,288,844	11,008,491	6,164,779	100,015,431
15,950,656	9,024,876	10,733,387	9,523,935	12,631,475	17,724,930	21,242,723	11,982,237	213,470,461
18,043,305	9,453,230	10,823,223	9,073,547	12,862,496	18,158,221	22,477,115	12,554,189	218,008,318
12,045,732	7,871,774	9,556,671	7,787,701	10,820,935	15,678,887	20,272,444	10,535,035	213,712,218
13,123,978	7,821,163	7,753,903	5,277,534	7,344,663	10,350,195	12,511,842	7,546,153	172,453,155
16,069,170	7,663,679	10,218,729	8,353,607	11,679,340	16,494,837	19,900,297	8,973,437	215,450,156
4,940,166	4,269,133	4,234,093	3,352,519	3,970,165	5,456,403	6,499,278	4,046,344	75,561,921
36,382,962	20,620,304	22,645,995	18,858,527	26,234,254	36,818,738	43,882,637	25,049,896	506,319,796
9,951,379	5,222,113	6,001,085	4,766,482	6,836,660	9,571,718	11,439,691	5,702,282	128,358,718
9,263,784	6,280,000	6,542,489	5,289,515	7,359,457	9,986,785	12,116,854	7,330,189	132,766,591
499,999,999	300,000,001	350,000,000	300,000,002	400,000,000	549,999,999	649,999,999	350,000,003	7,220,981,197

Cuadro A.2 Presupuesto del Programa de Carrera Magisterial distribuido por la Comisión Nacional SEP-SNTE

Entidad Federativa	Etapas							
	III (1993-1994)	IV (1994-1995)	V (1995-1996)	VI (1996-1997)	VII (1997-1998)	VIII (1998-1999)	IX (1999-2000)	X (2000-2001)
Aguascalientes	9,665,395	22,430,429	25,223,104	21,006,193	19,206,614	11,505,802	12,245,695	9,228,688
Baja California	37,717,906	61,667,146	62,693,878	49,724,080	47,910,275	27,330,832	31,575,876	25,313,907
Baja California Sur	6,326,964	18,337,454	18,968,921	15,084,199	14,674,592	8,285,520	9,021,882	6,446,232
Campeche	6,713,850	19,774,193	20,125,092	15,885,101	15,762,356	9,428,371	10,104,456	9,196,772
Coahuila	31,627,494	32,347,837	39,860,361	34,959,023	35,689,353	20,149,712	22,542,336	19,019,637
Colima	6,216,718	14,039,578	14,961,788	11,870,146	11,701,500	6,616,567	7,609,054	6,281,421
Chiapas	85,191,860	68,733,974	83,720,892	71,583,706	72,033,655	39,679,194	42,070,407	37,222,478
Chihuahua	32,984,825	41,911,742	43,924,667	35,211,740	33,737,993	19,272,524	20,639,321	17,364,596
Distrito Federal	174,705,778	188,186,099	208,636,325	184,441,808	188,764,558	103,650,710	124,141,779	88,858,632
Durango	14,546,598	21,896,598	30,096,159	26,880,585	26,224,323	15,722,035	17,196,132	16,534,570
Guanajuato	80,909,221	52,526,103	69,950,615	61,495,895	61,763,818	36,406,165	40,320,356	33,226,602
Guerrero	29,732,295	25,487,505	38,866,299	36,779,992	41,545,193	26,039,559	32,643,537	30,710,254
Hidalgo	35,596,250	40,353,842	48,111,699	39,003,558	40,820,494	22,778,288	26,697,717	23,477,183
Jalisco	64,364,754	105,339,979	132,093,647	105,384,210	95,578,850	60,396,061	66,921,191	58,082,052
México	125,268,932	131,091,871	133,300,058	107,641,736	104,823,845	62,590,783	68,055,220	58,334,787
Michoacán	71,235,836	58,202,998	65,613,774	51,896,039	53,474,675	30,664,943	44,405,150	34,749,723
Morelos	36,246,662	31,956,406	32,497,107	25,905,628	29,097,660	15,246,600	17,425,770	14,176,550
Nayarit	20,088,692	21,965,269	27,442,518	22,238,614	21,478,811	12,245,765	14,388,275	10,973,983
Nuevo León	58,564,820	74,011,584	76,119,332	59,411,062	53,988,780	33,383,847	37,905,311	31,765,587
Oaxaca	48,915,996	39,977,551	51,338,215	40,509,652	39,891,773	23,659,181	34,347,240	27,053,241
Puebla	47,613,089	56,535,174	66,102,393	61,458,499	62,276,534	36,251,682	39,806,377	35,248,662
Querétaro	24,386,725	30,463,815	36,235,511	28,715,577	27,940,756	16,376,390	22,066,221	15,129,544
Quintana Roo	11,170,541	22,689,861	23,097,467	18,345,386	17,434,700	10,083,124	12,122,193	9,639,703
San Luis Potosí	36,694,551	38,842,808	51,449,619	40,520,212	43,697,540	23,985,336	26,902,065	23,116,773
Sinaloa	49,501,180	45,644,919	49,366,724	46,217,287	45,166,125	27,383,134	3,643,372	29,432,713
Sonora	44,700,615	62,996,239	64,025,986	50,705,337	46,327,874	27,920,338	31,897,278	21,158,600
Tabasco	36,965,452	50,657,366	51,486,403	41,041,360	40,007,723	22,501,882	24,468,510	20,737,437
Tamaulipas	31,309,341	42,589,285	53,206,230	50,168,396	46,967,796	28,402,168	31,242,395	26,360,014
Tlaxcala	10,691,796	13,944,594	20,396,759	16,456,463	16,482,062	9,295,787	10,119,779	8,565,779
Veracruz	107,666,878	119,607,663	122,029,176	113,273,264	111,699,463	65,441,182	71,028,325	59,567,547
Yucatán	11,844,956	28,604,513	30,184,705	28,434,090	28,767,830	16,788,772	18,906,786	16,306,679
Zacatecas	26,355,541	27,397,041	34,046,172	28,172,749	27,102,823	16,250,711	18,038,614	14,629,736
Total	1,415,521,513	1,610,211,436	1,825,171,596	1,540,421,585	1,522,040,344	885,732,965	990,498,620	837,910,083

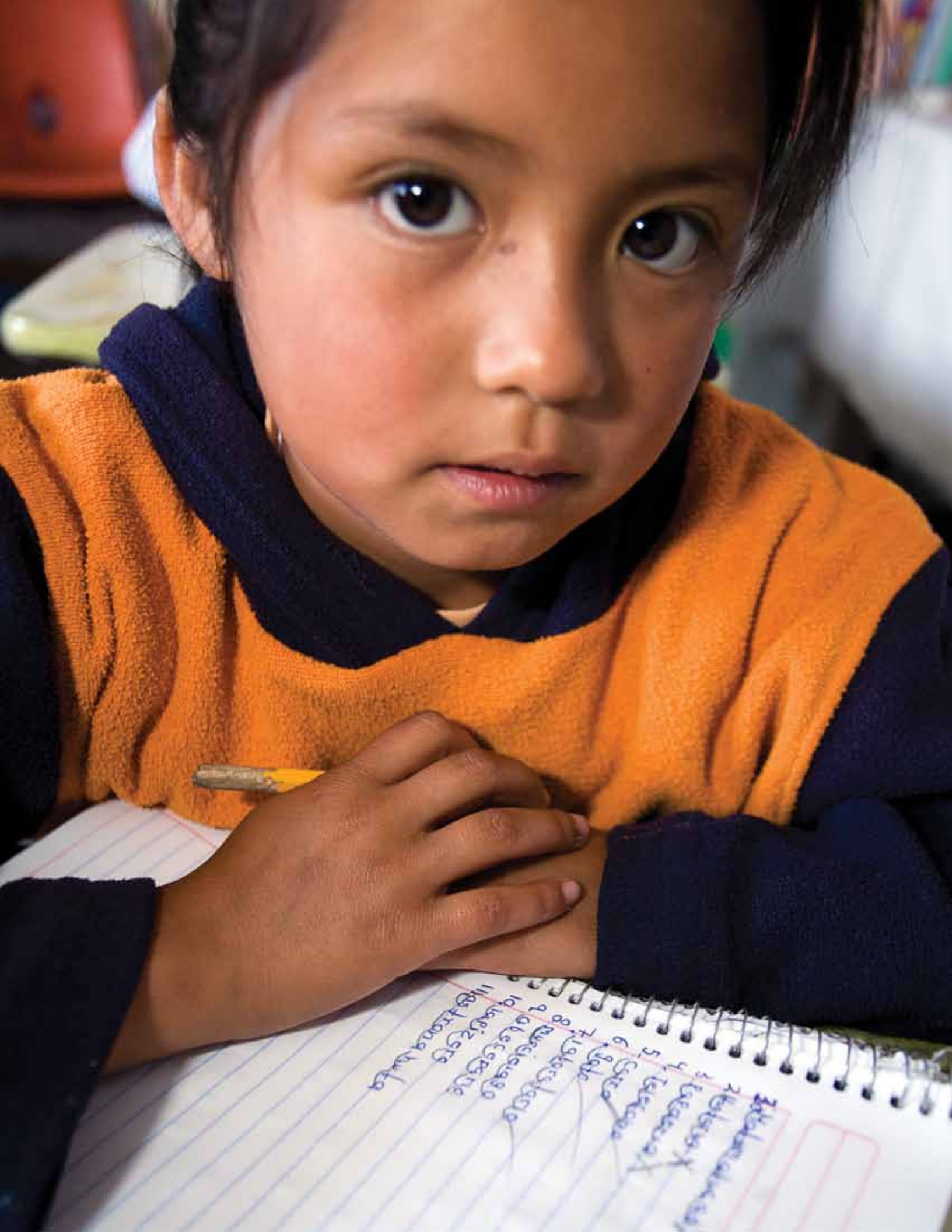
Fuente: Elaboración propia a partir de SEP 2011, precios constantes de 2011.

Etapas									Total
XI (2001-2002)	XII (2002-2003)	XIII (2003-2004)	XIV (2004-2005)	XV (2005-2006)	XVI (2006-2007)	XVII (2007-2008)	XVIII (2008-2009)	XIX (2009-2010)	
6,829,003	7,721,254	7,443,932	9,611,403	8,012,865	9,972,443	13,309,561	15,531,565	8,348,064	217,292,010
18,197,819	22,625,666	13,881,220	14,499,489	11,548,478	15,415,796	22,504,739	25,553,703	13,656,827	501,817,638
4,770,053	5,934,896	7,000,655	6,566,539	5,839,077	6,777,670	8,343,391	9,238,382	4,853,138	156,469,566
7,004,280	8,633,527	4,966,168	5,479,259	4,901,831	6,318,645	8,138,235	9,942,286	5,709,496	168,083,917
14,241,196	16,041,752	11,622,578	12,524,438	10,748,334	14,220,795	19,242,483	22,721,649	11,435,109	368,994,088
4,648,099	5,922,598	4,961,976	6,558,038	6,120,950	7,023,349	9,103,080	10,333,568	5,480,547	139,448,977
26,390,330	30,948,016	19,752,773	22,294,949	17,204,504	22,158,667	32,209,325	39,096,154	20,217,322	730,508,205
14,042,761	17,106,455	12,460,968	12,349,986	9,760,274	13,253,027	17,785,288	21,536,754	10,426,713	373,769,633
59,405,397	54,150,424	30,092,016	37,431,701	29,449,996	32,730,343	44,239,783	48,589,247	22,108,635	1,619,583,230
13,723,281	17,443,985	10,681,524	11,586,380	10,804,420	13,895,307	18,011,489	21,557,994	11,212,316	298,013,696
24,614,534	30,769,494	19,849,399	21,593,135	18,817,772	24,756,491	32,939,172	37,758,163	20,499,404	668,196,338
24,454,765	27,882,661	15,631,450	16,968,706	14,782,710	18,266,630	24,844,649	28,121,380	14,293,565	447,051,149
18,315,186	22,791,332	11,214,427	13,012,319	10,204,186	14,051,066	20,081,649	22,701,005	11,975,898	421,186,101
42,979,298	51,724,794	24,603,808	29,100,751	24,274,791	30,141,569	39,623,149	46,220,031	21,817,239	998,646,173
42,379,517	53,838,265	20,460,924	23,932,472	22,497,404	29,133,268	39,646,026	47,283,711	24,958,119	1,095,236,935
24,577,759	27,644,827	17,003,583	18,440,528	15,929,488	19,790,690	11,216,067	11,527,219	5,742,400	562,115,700
11,421,314	14,230,012	7,292,967	9,436,837	6,886,674	8,271,986	11,343,677	12,247,000	6,464,396	290,147,246
7,814,945	10,424,151	7,283,827	7,193,060	5,722,721	7,702,851	10,705,758	12,862,352	6,655,906	227,187,500
24,998,373	31,800,624	16,387,321	18,939,504	14,867,213	21,403,969	28,418,516	33,969,353	17,423,939	633,359,136
20,394,087	26,205,709	16,099,471	18,112,177	14,360,747	16,717,463	23,011,920	12,692,602	1,318,878	454,605,902
26,229,865	31,962,149	19,877,259	22,250,255	18,132,945	24,443,057	32,758,217	37,462,170	19,057,681	637,466,008
11,147,912	13,429,247	8,088,388	7,472,323	6,226,572	7,833,265	11,032,764	13,024,002	7,489,469	287,058,481
7,743,027	9,564,221	5,319,737	7,660,933	6,961,900	8,775,504	11,098,934	12,683,827	6,683,111	201,074,168
18,397,338	23,595,468	12,695,589	14,490,200	12,298,481	15,693,771	21,178,935	24,475,564	12,989,698	441,023,949
21,066,209	26,691,079	13,298,168	14,611,480	11,716,885	15,980,799	21,696,660	25,897,813	13,609,740	460,924,287
16,202,356	17,818,996	11,073,482	12,901,619	10,056,442	13,444,295	18,734,186	23,357,622	11,420,816	484,742,082
16,081,764	19,414,023	11,002,286	10,467,861	6,815,004	9,125,257	12,367,107	14,415,967	8,180,630	395,736,033
19,610,609	23,770,783	10,780,748	13,795,406	10,787,209	14,510,806	19,709,137	22,928,840	9,727,920	455,867,083
6,041,352	7,307,883	6,005,529	5,716,076	4,329,187	4,932,667	6,519,676	7,488,376	4,386,559	158,680,325
43,490,346	53,820,546	29,007,257	30,572,362	24,352,460	32,594,323	43,993,497	50,560,951	27,156,080	1,105,861,321
12,101,447	14,720,864	7,346,117	8,101,536	6,155,070	8,494,097	11,436,931	13,180,650	6,181,727	267,556,771
10,718,744	13,703,720	8,834,282	8,832,438	6,830,475	9,143,638	11,932,880	13,960,867	7,946,508	283,896,939
620,032,964	739,639,420	422,019,832	472,504,160	387,397,064	496,973,508	657,176,884	748,920,767	379,427,847	15,551,600,588

Cuadro A.3 Docentes incorporados y promovidos de la Primera Etapa (1991-1992) a la Decimoctava Etapa (2008-2009)

Entidad	Niveles de Carrera Magisterial						Total
	A	B	BC	C	D	E	
Aguascalientes	4,458	2,248	141	1,300	697	389	9,233
Baja California	11,055	4,448	612	2,493	1,104	585	20,297
Baja California Sur	2,523	1,269	17	798	410	216	5,233
Campeche	3,491	1,298	180	713	366	217	6,265
Coahuila	10,994	3,371	942	1,959	882	459	18,607
Colima	2,998	1,348	47	783	372	168	5,716
Chiapas	17,479	8,601	148	3,606	1,344	701	31,879
Chihuahua	9,033	4,825	438	2,554	1,173	554	18,577
Distrito Federal	39,103	15,364	282	8,177	3,112	1,185	67,223
Durango	9,577	3,973	445	2,174	981	488	17,638
Guanajuato	18,202	8,726	235	3,945	1,497	654	33,259
Guerrero	15,520	8,049	285	2,857	1,149	479	28,339
Hidalgo	9,790	5,331	42	2,461	1,079	486	19,189
Jalisco	25,970	11,326	1,275	6,608	3,038	1,586	49,803
México	44,776	25,202	40	8,039	2,021	578	80,656
Michoacán	16,813	6,060	232	2,332	955	475	26,867
Morelos	6,335	3,960	52	2,022	790	362	13,521
Nayarit	6,068	2,495	233	1,184	602	347	10,929
Nuevo León	15,328	6,875	1,550	4,532	2,146	1,280	31,711
Oaxaca	18,541	4,570	45	1,888	685	325	26,054
Puebla	19,610	8,494	125	3,609	1,514	825	34,177
Querétaro	4,918	3,006	27	1,361	626	319	10,257
Quintana Roo	4,242	1,321	49	630	312	177	6,731
San Luis Potosí	12,529	5,516	432	2,785	1,243	735	23,240
Sinaloa	11,431	4,811	559	2,578	1,218	759	21,356
Sonora	10,563	4,430	1,057	2,385	956	352	19,743
Tabasco	6,067	3,667	235	2,119	791	396	13,275
Tamaulipas	11,142	5,092	457	2,909	1,235	744	21,579
Tlaxcala	4,800	1,714	78	819	334	183	7,928
Veracruz	30,258	14,404	4,680	7,600	3,096	1,412	61,450
Yucatán	7,227	4,057	283	2,261	973	436	15,237
Zacatecas	9,107	3,537	194	1,656	698	383	15,575
Total	419,948	189,388	15,417	91,137	37,399	18,255	771,544

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 2011.





**“Al lado y por encima
de la estructura oficial
y sindical, un grupo
creciente de mexicanos
puede y quiere establecer
un nuevo pacto educativo.”**

Epílogo

¿A dónde queremos llegar?

¿Qué, entonces, debemos hacer? Socializar el diagnóstico y difundir las metas. Aumentar la cantidad y calidad de los interlocutores para la toma de decisiones. Activar a los demás grupos sociales con voz. Empoderar a los sin voz, proveyendo consignas válidas y proyectos transitables. Emplazar a los actores dominantes, cambiando su sistema de incentivos. Empezar una labor intensa de comunicación, que se base en diagnósticos rigurosos y propuestasazonadas por lo mejor del conocimiento disponible, pero que al mismo tiempo se exprese en ideas claras y poderosas. Realizar un trabajo de vinculación efectivo, que vaya articulando la necesaria y enriquecedora pluralidad de perspectivas e intereses hacia una convicción social bien focalizada sobre el derecho a la educación de calidad.

Cuando los pobres resultados educativos de los mexicanos y especialmente la inequidad en el logro de aprendizaje de nuestras niñas y niños son subrayados, el expediente típico es atribuir el bajo desempeño a factores impersonales —es el sistema, la pobreza, el contexto social, la política económica, la pérdida de valores— o incluso hacer a las propias familias responsables del proceso escolar, aunque todavía en México los actores dominantes no están dispuestos a compartir el presupuesto educativo con ellas, o a involucrarlas activamente en la calificación oficial de los maestros o de los funcionarios.

Insistimos: es estéril buscar culpables; de lo que se trata es encontrar responsables que quieran honestamente cambiar la situación vigente. Hay que ser severos con la venalidad y la corrupción, pero aunque produzca graves daños, no es ésa la actitud de la mayoría de los involucrados, sino de unos cuantos abusivos, que por lo demás no son ni eternos ni invulnerables a la aplicación de la ley. Por ello, la crítica al conjunto del sistema, como la que hemos desarrollado en este trabajo, produce desánimo y se interpreta como descalificación sólo en quienes no quieren tener la madurez suficiente para revisar el propio desempeño y la disposición adecuada para explorar alternativas, en un proceso de diálogo franco.

Hay esperanza no sólo en la dedicación de cientos de miles de maestros y en el sacrificio cotidiano de millones de padres; además de eso —que ya han venido haciendo por décadas y que es la mejor explicación a por qué un sistema tan disfuncional como el nuestro no ha colapsado e incluso tiene avances—, en muchos ha despertado ya una conciencia inicial para replantearse las reglas vigentes escritas y no escritas.

También estamos viviendo un creciente activismo de “auditoría ciudadana”, en el que se revisan y contienden los resultados reportados y en el que las autoridades, con más o menos voluntad, comienzan a reconsiderar sus acciones y a revisar sus procesos internos. La flexibilidad, la capacidad de interlocución y la velocidad de respuesta de las organizaciones de sociedad civil pueden funcionar como el resguardo elemental de esta forma de incidencia.

Las organizaciones de sociedad civil tienen la posibilidad de formar coaliciones, implantar una abogacía diferenciada, construir autoridad por conocimiento experto, especializarse en formas de comunicación frescas e inspiradoras. Lo específico en el modo de acción de la sociedad civil estriba en que, para lograr su fines, no requiere de aventajar a otros en suma cero (si yo gano, tú pierdes) y que sus medios son los del discurso, y no los de la coacción, legal, que casi nunca activa la instancia rectora, que es la SEP, y extralegal, que con demasiada frecuencia han movilizado las cúpulas sindicales.

Así, la demanda de transparencia y rendición de cuentas favorece que el costo de la inacción aumente, y el costo de la acción disminuya. Todo sistema educativo requiere tomar decisiones costosas, y por ello su trayectoria tendencial es el inmovilismo y la conservación del arreglo vigente; la participación de la sociedad civil, especialmente a través de las asociaciones de incidencia, introduce un dinamismo exigente que paga dividendos de equidad y calidad en el mediano plazo.

Un proyecto fundamental para movilizar a la opinión pública será **difundir la propuesta de metas nacionales, rigurosas como política pública, pero compartidas y vigiladas por el máximo posible de ciudadanos**. “¿A dónde queremos llegar?” tendrá que ser una consigna que nos permita establecer la agenda, definir los términos de la discusión y confluir en las decisiones correctas; la labor de las instancias oficiales será establecer y operar los “cómos”, pero tenemos que invitar a un gran ejercicio de soberanía para que los ciudadanos marquen los logros deseables con los que comprometan a las autoridades. Además del agravio, urge comunicar el proyecto.

Finalmente, la más ardua de las tareas será lograr comunicar la corresponsabilidad. Como ya antes hemos afirmado, la mesa de las decisiones ha sido típicamente un espacio de dos lugares: la SEP y el SNTE. Hasta muy recientemente, incluso las autoridades estatales fungían como invitados de piedra; ahora que participan más, no hay pautas de conducta que generen un contrapeso sólido a los arreglos que aún siguen sin aportar un cambio significativo a favor de los niños y jóvenes. Comunicar con fuerza la idea de “sin ti, no va”, es decir, pasar de la condición de espectadores a la de protagonistas, tiene que ser una ocupación constante para los actores emergentes.

Hay un reto de elocuencia y solidez para favorecer el involucramiento activo, no sólo de los padres a nivel de cada escuela, sino también de grupos calificados como los jóvenes universitarios, los comunicadores, la comunidad artística y científica. Por ejemplo, es sumamente perturbador que la comunidad empresarial tenga tal desapego por la cuestión educativa. Las decisiones privadas se reducen, en buena parte de los casos, a buscar un resguardo para los propios hijos, enviándolos al extranjero y tal vez aportando al financiamiento de las instituciones privadas, pero sin una visión auténticamente nacional de responsabilidad sobre el sistema educativo como conjunto. Las expresiones de algunas cúpulas suelen ser de baja monta y dudosa solidaridad; se discuten cuestiones como estímulos fiscales o pequeñas incursiones en el currículo, pero no hay un compromiso articulado de conocimiento y propuesta que resulte general y relevante. La filantropía clásica es de agradecerse como alivio y complementación, pero claramente no alcanza para remontar las distorsiones de fondo del sistema escolar.

Apenas recientemente, y en forma por demás meritoria, en algunos espacios del sector privado se va comprendiendo el valor estratégico y la convocatoria cívica que la tarea educativa exige.

Otros sectores de peso son los poderes legislativo y judicial; la realidad cotidiana de la educación les resulta ajena en general, y una democratización de la decisión pasa por activarlos como agentes conscientes y vigentes. La revisión detallada del presupuesto y de su aplicación, con escrutinio independiente de parte de los ciudadanos, y la resolución en tribunales de litigios estratégicos sobre el derecho a la educación de calidad son dos poderosas instancias que pueden concretar la responsabilidad compartida entre la sociedad extensa y las instituciones que deben dar curso a su voluntad soberana.

El objetivo estratégico debe ser movilizar, activar un cambio cultural para que la demanda de alcanzar metas altas sea efectiva en los pasillos de la SEP, las mesas del Sindicato, los foros académicos, las reuniones empresariales, los intercambios internacionales, las comisiones de diputados y senadores, las notas de los diarios, los programas de radio y televisión, hasta eventualmente llegar a cada comunidad escolar.

Aliarnos entre asociaciones, vincular a los jóvenes, aportar materiales para los líderes de opinión, recibir consejo y orientación de colegios profesionales y agrupaciones, prender la mecha de los maestros mismos, apelar a la responsabilidad de los padres... es tanto por hacer y, a la vez, una riqueza desbordante al descubrir que **la potencia del cambio está latente y vigorosa en el ánimo colectivo, y que la tarea es sobre todo de encauzamiento y facilitación: un grupo creciente de mexicanos, al lado y por encima de la estructura oficial y sindical, puede y quiere establecer un nuevo pacto educativo.**

Nuestra generación es responsable de que el diagnóstico y la propuesta alcancen desde la cima del Ejecutivo hasta la última escuela. ¿Cómo retar sin ofender, cómo revelar sin desanimar, cómo proponer sin pretender, cómo perseverar sin acomodarse? Es un desafío mayúsculo, pero ya hay algo que está despuntando, señales todavía sencillas pero esperanzadoras de que se puede incitar el cambio.

Al comunicar los resultados de PISA, a finales de 2010, el secretario de Educación de Estados Unidos dijo que su país estaba delante de un “momento Sputnik”, algo semejante al desconcierto y posterior aceleración que siguió a la noticia de que su país se estaba quedando atrás en sus metas en la carrera espacial; Duncan asumió y expuso una inflexión histórica en la que se requeriría de un renovado esfuerzo educativo para no quedarse al margen en la dinámica que define el mundo contemporáneo. En este 2011 se cumplieron 90 años de la SEP, y estamos delante de un momento paralelo a los que vivieron Vasconcelos y Torres Bodet: **México tiene que decidirse por seguir con un cambio incremental que no alcanza a acotar la postración y debilidad de las mayorías, o lanzarse a una audaz transformación de fondo, en el que la educación de calidad no sea un recurso escaso y se tengan metas altas en plazos mayores a un sexenio.** Pero esta vez no hay que esperar que alguien se asuma como un nuevo secretario iluminado; ya no nos alcanza con una figura individual, pues hoy tiene que ser una generación entera de aliados visionarios y comprometidos la que haga el cambio. No podemos llegar tarde a esta cita; no podemos permitirnos que se nos escape la meta.



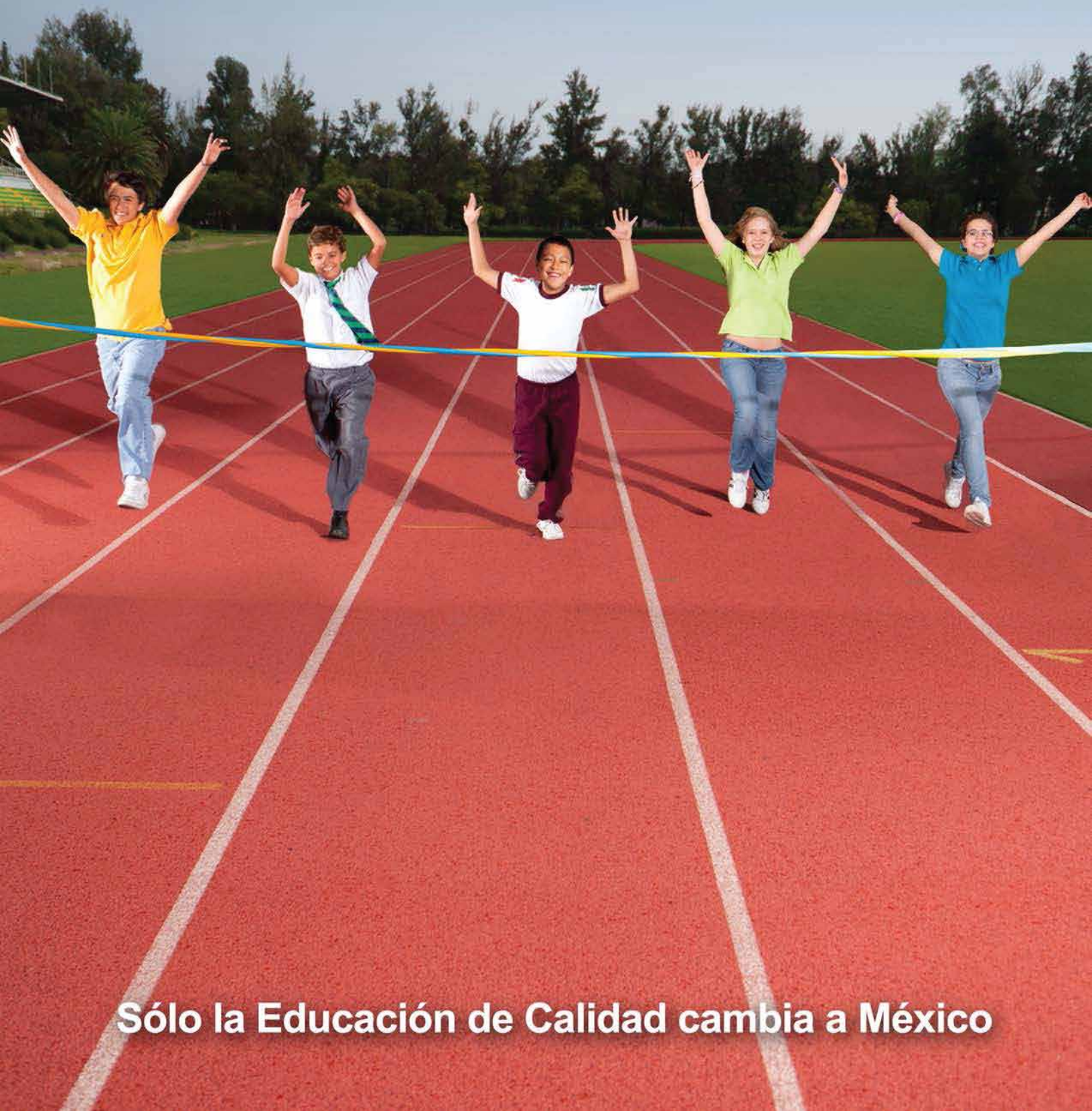
METAS. Estado de la Educación en México 2011

Se terminó de imprimir en noviembre de 2011 en los talleres de Offset Santiago, S.A.
de C.V. Río San Joaquín 436, Col. Ampliación Granada, C.P. 11520, México, D.F.
Tiraje de 4,000 ejemplares.

ISBN: 978-607-95483-2-2



9 786079 548322



Sólo la Educación de Calidad cambia a México