

## **¿Descuidar el corazón? Comentarios al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Eje 3: “México con Educación de Calidad”**

### **Neglecting the heart? Comments about the National Development Plan 2013-2018, Priority 3: “Mexico with Quality Education”**

*Francisco Urrutia de la Torre\**

Al cierre de este ejemplar han transcurrido 10 días desde la publicación del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND). En su eje 3, “México con Educación de Calidad”, se plantean como objetivos:

- 3.1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.
- 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.
- 3.3. Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos.
- 3.4. Promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud, y
- 3.5. Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible.

---

\* Director académico del Centro de Estudios Educativos.

En los objetivos 3.1 y 3.2 se concentran las atribuciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en lo que se refiere a los niveles educativos obligatorios en el Estado mexicano: la educación básica y la educación media superior. Si se aprovecha el Modelo de Evaluación CIPP<sup>1</sup> para analizar las estrategias y las líneas de acción que corresponden a estos objetivos, no es difícil constatar que el PND descuida, en su eje dedicado a la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje que transcurren en las aulas de educación preescolar, primaria, secundaria y media, procesos que son, sin duda, el “corazón” del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Ninguna de las nueve estrategias que el Plan establece para realizar los objetivos 3.1 y 3.2 versa, explícitamente, sobre los procesos referidos. Cuatro de ellas, en cambio, se concentran en insumos de dicho proceso: la infraestructura y el equipamiento, los planes y los programas de estudio, las tecnologías de la información y la comunicación, y un “sistema nacional de evaluación”.<sup>2</sup>

Solamente la estrategia 3.1.1 refiere, de manera secundaria en una de sus ocho líneas de acción, al proceso educativo, al discurrir respecto a que el estímulo del desarrollo profesional de los maestros ha de centrarse en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos. Esta referencia, sin embargo, habrá de interpretarse a la luz de la iniciativa de ley presentada por el Poder Ejecutivo ante el Congreso para la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, y su propuesta de que los docentes sean evaluados e incentivados, como viene siendo desde el sexenio anterior, a partir de los resultados de aprendizaje de los alumnos (que en México se mide mediante la prueba ENLACE). La estrategia, entonces, se centra en un estímulo técnicamente insostenible, puesto que hace décadas que en México, América Latina y los países de la Organización para la

<sup>1</sup> Modelo nombrado a partir de las siglas de sus objetos de estudio (contexto, insumo, proceso y producto), que permite construir estudios evaluativos centrados en el contexto en que se realiza la educación; el de las necesidades de quienes se forman; el insumo o los medios que se disponen a manera de “entradas” para procurar un objetivo educacional; el proceso o el algoritmo educativo en cuestión, y el producto o, más precisamente, los resultados de aprendizaje de los educandos (véase Stufflebeam, Kellagan y Álvarez, 1981).

<sup>2</sup> La estructura de los sistemas de profesionalización docente y nacional de evaluación penden de las leyes secundarias que se discuten en el Congreso en la fecha en que se firma este texto. Por lo tanto, está por verse si serán, efectivamente, “sistemas”, “de profesionalización docente” y “de evaluación nacional”.

Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre muchos otros, se ha documentado que los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas se asocia, en primer lugar, al contexto en que son educados (condiciones socioeconómicas y familiares), y que no es fácil distinguir la contribución de cada docente en las variables en cuya configuración sí participan (el clima de aula, la gestión escolar), y se relacionan con el logro educativo (Casassus, 2000; INEE, 2008; Valdés, 2008; OCDE, 2010a, 2010b).

Por otra parte, las estrategias 3.2.1 y 3.2.3 del PND rozan la enseñanza y el aprendizaje al proponer, respectivamente, “ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población” –y considerar en el nivel táctico la línea de acción “robustecer la educación indígena, la destinada a niños migrantes, la telesecundaria, así como los servicios educativos que presta el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe)”– y “crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada en los planteles” –creación que implica, además de insumos, “impulsar la diversificación de la oferta educativa en la educación media superior...”, y “fomentar la creación de nuevas opciones educativas, a la vanguardia del conocimiento científico y tecnológico”, lo que requiere, necesariamente, mejorar los procesos educativos en sí mismos.

Una de las dos estrategias restantes está encaminada a incidir en el contexto en que se realiza la educación: “ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad”, mientras que otra se refiere a los resultados del sistema educativo, y es, más que una estrategia, un objetivo de impacto en indicadores cuantitativos: “disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro”.

En síntesis, se puede retroalimentar al capítulo educativo del PND con la siguiente afirmación: si bien es cierto que una de las maneras de mejorar un proceso es incrementar la calidad de sus insumos, de poco sirve hacerlo sin intervenir en el corazón de un sistema, cuando lo que se pretende es liberar su potencial y aprovechar, óptimamente, sus capacidades para la consecución de sus fines. Esta ley de la teoría de restricciones (Avraham Y. Goldratt Institute, 2013) no se ve atendida en el PND, puesto que al pare-



cer se ha considerado pertinente enfocar los esfuerzos educativos de nuestro país en los insumos y los resultados esperados, pero no en los procesos áulicos mediante los cuales los alumnos aprenden y los docentes propician sus aprendizajes.

Atender estos procesos directamente (y no solo mediante una lógica de estímulos y sanciones) es posible, por ejemplo, si se capacita y se otorga a los docentes el instrumental del que dispone el SEN para valorar y mejorar su propio desempeño con referencia a estándares y con la concurrencia de sus colegas y directivos; si se documenta su práctica y se reflexiona sobre ella en los Consejos Técnicos Escolares (CET); si los maestros construyen y siguen, a partir de estos procesos, trayectos de mejora individuales y colectivos (CEE/SIEME/HE/UPN, 2010); si el seguimiento a estos trayectos pauta el quehacer de los Asesores Técnico Pedagógicos (CEE, 2011); si la documentación de las áreas de oportunidad para mejorar que sean más recurrentes entre los docentes mexicanos, se aprovecha para diseñar una estrategia de formación continua realmente pertinente y orientar la formación inicial; si el fortalecimiento de los aprendizajes se asume como la misión de cada escuela y el rumbo del quehacer de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS).

Más aún, la inadecuada orientación del PND no es un mero problema retórico, sino la continuidad de un error en el enfoque de la política educativa nacional durante la historia reciente, en el documento de gobierno que ha de orientar al Poder Ejecutivo durante seis años. El análisis del presupuesto de egresos de la SEP que Fernando Mejía Botero presenta en la sección “Diálogo Informado” de este ejemplar, reporta una disminución del presupuesto destinado a las escuelas normales de 2007 a 2013; mientras que para 2013 el destinado a la formación continua de los maestros en servicio alcanzaría 436 pesos por cada docente de educación básica.

A partir del análisis reportado se puede inferir que a nuestra Federación le interesa muy poco contribuir con la mejora del desempeño docente mediante la formación, y considera, equivocadamente, que el desarrollo profesional de las y los maestros depende de someterlos a múltiples evaluaciones, y no de ofrecerles una formación de calidad. La iniciativa de ley del Poder Ejecutivo

respecto al llamado Sistema de Profesionalización Docente carga a los docentes, de manera exclusiva (y por lo tanto excesiva), como “responsables del aprendizaje de los alumnos”; pero ni el Ejecutivo ni el Legislativo asumen, a su vez, la responsabilidad de formarlos de la manera más pertinente (con base en los datos necesarios, hoy técnicamente construibles) para propiciar que dichos aprendizajes sean los que los estudiantes mexicanos requieren y requerirán para realizarse como humanos, ciudadanos y productores. Una formación inicial y continua robusta, y diseñada a partir de evidencias sobre las necesidades de los docentes mexicanos para mejorar la educación que ofrecen en las aulas, sería disponer un insumo directamente orientado a la mejora del proceso clave del SEN.

La traducción del capítulo educativo del PND en un plan sectorial, su concreción programática y la reasignación presupuestal a partir del próximo ciclo fiscal son oportunidades aprovechables para corregir los descuidos aquí mencionados y fortalecer la enseñanza y el aprendizaje en las aulas mediante una formación inicial y continua que revitalice la profesión docente en México. Una evaluación planteada de manera adecuada puede, incluso, nutrir este proceso formativo. De lo contrario, nuestro país difícilmente “desarrollará el potencial humano de los mexicanos con una educación de calidad”, ni “garantizará la inclusión y la equidad en el sistema educativo”.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avraham Y. Goldratt Institute.** “The Theory of Constraints and its Thinking Proceses”, s/f, Goldratt Institute. Fecha de acceso, 27 de mayo de 2013. Disponible en [http //www. goldratt.com/pdfs/toctwpw.pdf](http://www.goldratt.com/pdfs/toctwpw.pdf)
- Casassus, Juan et al.** *Primer estudio regional comparativo y explicativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo informe*, Santiago, Chile, LLECE/UNESCO, 2000.
- CEE.** “Los asesores técnico pedagógicos como promotores de la mejora continua con base en estándares para la educación

básica”, Notre Dame, EUA, Symposium on Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America, 2011. Disponible en <http://cee.edu.mx/nuevaversion/documentos/qhacemos/mmc.pdf>

CEE/HE/SIEME/UPN. “Documento base. Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México”, México, SEP/SNTE/ExEB/UPN/ CEE/SIEME/HE, 2010. Disponible en <http://cee.edu.mx/referentes/index.html> (Menú principal/Estándares de Desempeño Docente/ Documento base).

INEE. *Segundo estudio regional comparativo y explicativo 2006. Resultados nacionales*, México, INEE, 2008.

**Mejía Botero**, Fernando. “Análisis del presupuesto de egresos de 2007 y 2013 de la Secretaría de Educación Pública, en especial formación inicial y continua de docentes”, en *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*, vol. XLIII, núm. 2, 2013, pp. 43-55.

OCDE. *Strong performers and succesful reformers in Education. Lessons from PISA for Mexico*, París, OCDE, 2010.

OCDE. *PISA 2009 results: What students know and can do: student performance in Reading, Mathematics and Science*, París, OCDE, 2010.

**Stufflebeam**, D., T. Kellagan y B. Álvarez. *La evaluación educativa. Evidencias científicas y cuestionamientos políticos*, Bogotá, Biblioteca Internacional, 1981.

**Valdés**, Héctor et al. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, Santiago, Chile, LLECE/UNESCO, 2008.

