

## Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación

### **Dirección**

Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA

### **Secretaría Editorial**

Cristian PÉREZ CENTENO

### **Asistente Editorial**

Paula FARINATI

[www.relapae.com.ar](http://www.relapae.com.ar)

[relapae@untref.edu.ar](mailto:relapae@untref.edu.ar)

# Índice

## Editorial

- 9** EDITORIAL  
Norberto Fernández Lamarra / Cristian Perez Centeno

## Sección General

- 13** CUERPO Y VALOR, UN HORIZONTE EDUCATIVO  
Arturo Rico Bovio
- 22** LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE ACUERDO AL SISTEMA NACIONAL DE COMPETENCIAS LABORALES DE MÉXICO.  
Oralia Gabriela Palmares Villarreal y Roxana Janet Sánchez Suárez
- 31** LA EVALUACIÓN COMO POLÍTICA PÚBLICA: UNA MIRADA INTERPRETATIVA DE LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO.  
Verónica Walker
- 42** LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO  
Víctor Manuel Rosario Muñoz, Oscar Zaragoza Vega, David Elicerio Conchas, Maritza Alvarado Nando.
- 53** EL EFECTO DE LAS BECAS EN LA TRAYECTORIA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. EL CASO DEL PROGRAMA DE ESTÍMULOS PARA EL BACHILLERATO UNIVERSAL, PREBU-PREPA SÍ.  
Francisco Miranda López y Juana María Islas Dossetti
- 66** O ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: O PROJETO JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO  
Vera Maria Vidal Peroni y Raquel Caetano

# Índice

## Reseñas

- 79** FERNANDEZ LAMARRA, N. (DIR.). LA INNOVACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES. ASPECTOS ENDÓGENOS QUE INCIDEN EN SU SURGIMIENTO Y DESARROLLO. BUENOS AIRES: UNIVERSIDAD NACIONAL TRES DE FEBRERO, 273 PP.  
Giselle Gonzalez
- 86** FERNÁNDEZ, L. M. y ALONSO, M. C. (2015) (COMP.). UN LIBRO PARA LA ISLA. ESCRITO EN DIALOGO ENTRE INVESTIGADORES Y VECINOS. CORRIENTES: EUDENE.  
Ana María Silva
- 89** LÓPEZ, N. (2015). LAS LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA. EL DERECHO COMO PROYECTO POLÍTICO.  
Pablo García
- 91** REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, AÑO 11, NÚMERO 10, ENERO A DICIEMBRE DE 2015.  
Julieta Claverie

## Dirección

FERNÁNDEZ LAMARRA Norberto (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / nflamarra@untref.edu.ar

## Secretaría Editorial

PÉREZ CENTENO Cristian (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / cpcenteno@untref.edu.ar

## Asistente Editorial

FARINATI Paula

## Consejo Editorial

FERNÁNDEZ Lidia / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

DEL PERCIO Enrique / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

MARTÍNEZ NOGUEIRA Roberto / Universidad de San Andrés

TENTI FANFANI Emilio / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Universidad de Buenos Aires

SOUTO Marta / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

## Comité Editorial Nacional

ACOSTA Felicitas / Universidad Nacional de San Martín

AIELLO Martín / Universidad de Palermo – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALBORNOZ Mario / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

ALONSO BRA Mariana / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALVAREZ Marisa / Universidad De Buenos Aires - Universidad Nacional de Tres de Febrero

APARICIO Miriam / Universidad Nacional de Cuyo

ARAUJO Sonia / Universidad Nacional Del Centro de La Provincia De Buenos Aires

ASPRELLA Gabriel / Universidad Nacional De La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero

BARCO Silvia / Universidad Nacional de Comahue

BARSKY Osvaldo / Universidad Abierta Interamericana

BENEITONE Pablo / Universidad Nacional del Litoral

BOHOSLAVSKY Pablo / Universidad Nacional de Río Negro

BRIASCO Irma / Universidad Pedagógica de Buenos Aires – Organización de Estados Iberoamericanos

CANTERO Germán / Universidad Nacional de Entre Ríos

CAPPELLACCI Inés / Instituto Nacional de Formación Docente – Universidad de Buenos Aires

CARRANZA Alicia / Universidad Nacional de Córdoba

CELMAN Susana / Universidad Nacional de Entre Ríos

CHECCHIA Beatriz / Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios

CHIROLEU Adriana / Universidad Nacional de Rosario

COPERTARI Susana / Universidad Nacional de Rosario

CÓRDOBA Claudia / Universidad de Morón  
CORTI Ana María / Universidad Nacional de San Luis  
DALFARO Nidia / Universidad Tecnológica Nacional  
DEL BELLO Juan Carlos / Universidad Nacional de Río Negro  
DONINI Ana / Universidad Nacional de San Martín  
ENRIQUEZ Pedro / Universidad Nacional de San Luis  
FAZIO Marisa / Universidad Nacional de Cuyo  
FELDFEBER Myriam / Universidad de Buenos Aires  
FLIGUER José / Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales  
FOLLARI Roberto Agustín / Universidad Nacional de Cuyo  
GARCIA Pablo / Universidad Nacional de Tres de Febrero  
GARCIA de FANELLI Ana María / Centro de Estudios de Estado y Sociedad – Cons. Nac. de Investigaciones Científicas y Técnicas  
GIMÉNEZ Viviana / Universidad Nacional de Tres de Febrero  
GÓMEZ Manuel / Universidad Nacional de Moreno  
GÓNGORA Norberto / Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero  
GOROSTIAGA Jorge / Universidad Nacional de San Martín  
GRAIZER Oscar / Universidad Nacional de General Sarmiento  
GUTIERREZ Ricardo / Universidad Nacional del Sur  
GVIRTZ Silvana / Universidad de San Andrés  
HERMO Javier / Universidad de Buenos Aires - Universidad de Palermo  
IARDELEVSKY Alberto / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Lomas de Zamora  
KRAVETZ Silvia / Universidad Nacional de Córdoba  
LION Carina / Universidad de Buenos Aires  
MACCHIAROLA DE SIGAL Viviana / Universidad Nacional de Río Cuarto  
MARQUINA Mónica / Universidad Nacional de General Sarmiento  
MAS ROCHA Stella Maris / Universidad Nacional de San Martín  
MIRANDA Estela / Universidad Nacional de Córdoba  
MURIETE Raúl / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
NAIDORF Judith / Universidad de Buenos Aires  
NAPOLI Fernando / Universidad Tecnológica Nacional  
NARDACCHIONE Gabriel / Universidad de Buenos Aires  
NICOLETTI Javier / Universidad Nacional de La Matanza  
NOSIGLIA María Catalina / Universidad de Buenos Aires  
PALAMIDESSI Mariano / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
PASCUAL Liliana / Universidad De Buenos Aires  
PÉREZ DEL VISO DE PALOU María Rosa / Universidad Nacional de Jujuy  
PEREZ RASETTI Carlos / Universidad Nacional del Sur  
PIÑÓN Francisco / Universidad de Congreso  
PLENCOVICH Cristina / Universidad de Buenos Aires  
POBLET Raimundo / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

**POGGI Margarita / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación**  
**PRIOTTI Mónica / Universidad Nacional de Rosario**  
**PULFER Darío / Organización de Estados Iberoamericanos – Universidad Católica Argentina**  
**RIVAS Axel / Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento**  
**RODRIGO Lucrecia / Universidad Nacional de la Patagonia Austral**  
**RUIZ Guillermo / Universidad de Buenos Aires**  
**SÁNCHEZ MARTÍNEZ Eduardo / Universidad Nacional de Córdoba**  
**SOPRANO Germán / Universidad Nacional de Quilmes**  
**STUBRIN Adolfo / Universidad Nacional del Litoral**  
**SUASNÁBAR Claudio / Universidad Nacional de La Plata**  
**SVERDLICK Ingrid / Universidad Pedagógica de Buenos Aires**  
**TEDESCO Juan Carlos / Universidad Nacional de San Martín**  
**TELLO César / Universidad Nacional de Tres de Febrero – Universidad Nacional de San Martín**  
**TERIGI Flavia / Universidad de Buenos Aires**  
**TORANZOS Lilia / Organización de Estados Iberoamericanos**  
**TORRENDEL Carlos Horacio / Universidad Católica Argentina**  
**VAIN Pablo / Universidad Nacional de Misiones**  
**VILLANUEVA Ernesto / Universidad Nacional Arturo Jauretche**  
**VITARELLI Marcelo / Universidad Nacional de San Luis**

## Comité Editorial Internacional

**ALCÁNTARA Armando / Universidad Nacional Autónoma de México (México)**  
**ALMUIÑAS José Luis / Universidad de La Habana (Cuba)**  
**ÁLVAREZ MÉNDEZ Juan Manuel / Universidad Complutense de Madrid (España)**  
**ARNOVE Robert / Universidad de Indiana (Estados Unidos)**  
**BENTANCUR Nicolás / Universidad de la República (Uruguay)**  
**BRUNNER José Joaquín / Universidad Diego Portales (Chile)**  
**CARNEIRO SARTURI Rosane / Universidad Federal de Santa María (Brasil)**  
**CHIANCONE Adriana / Universidad de la República (Uruguay)**  
**CANCINO Rita / Universidad Aalborg (Dinamarca)**  
**CONZUELO Sandra / Universidad Nacional Autónoma de México (México)**  
**COSTA DE PAULA María de Fátima / Universidad Federal Fluminense (Brasil)**  
**DA CUNHA Ma. Isabel / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)**  
**DE LA ZERDA VEGA Guido / Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)**  
**DE MELO Pedro / Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil)**  
**DÍAS SOBRINHO José / Universidad de Sorocaba (Brasil)**  
**DOMINGUEZ Jorge / Universidad de La Habana (Cuba)**  
**EGGERT Edla / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)**  
**ESCOTET Miguel Ángel / Universidad de Texas (Estados Unidos)**  
**ESPINOZA Oscar / Universidad UCINF – Universidad Diego Portales (Chile)**

**ESTAÑÁN VANACLOIG Santiago / Forum Europeo de Administradores de la Educación (España)**

**FERREIRA GOMES José / Universidad de Porto (Portugal)**

**FISCHMAN Gustavo / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)**

**GAIRÍN SALLÁN Joaquín / Universidad Autónoma de Barcelona (España)**

**GALAZ FONTES Jesús / Universidad Autónoma de Baja California (México)**

**GARBANZO VARGAS Guiselle María / Universidad de Costa Rica (Costa Rica)**

**GARCÍA RUÍZ María José / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)**

**IMBERNON Francisco / Universidad Autónoma de Barcelona (España)**

**JANELA AFONSO Almerindo / Universidad do Minho (Portugal)**

**JORNET MELIÁ Jesús / Universidad de Valencia (España)**

**LÁZARO LORENTE Luis Miguel / Universidad de Valencia (España)**

**LÓPEZ SEGRERA Francisco / Universidad Politécnica de Cataluña (España)**

**MARTIN SABINA Elvira / Universidad de La Habana (Cuba)**

**MARTINEZ LARRECHEA, Enrique / Universidad de la Empresa (Uruguay)**

**MARUM ESPINOSA Elia / Universidad de Guadalajara (México)**

**MENDEZ CATANI Afranio / Universidad de San Pablo (Brasil)**

**MONARCA Héctor / Universidad Autónoma de Madrid (España)**

**MONTOYA VARGAS Juny / Universidad de Los Andes (Colombia)**

**MORA José-Ginés / Universidad de Londres (Inglaterra)**

**MOREIRA DA ROCHA MACIEL Adriana / Universidad Federal de Santa María (Brasil)**

**MORENO OLIVOS Tiburcio / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)**

**MURILLO Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)**

**NAVARRO Marco Aurelio / Universidad Autónoma Tamaulipas (México)**

**NAYA GARMENDIA Luis María / Universidad Politécnica de Valencia (España)**

**NOVOA Antonio / Universidad de Lisboa (Portugal)**

**NUMAN CABALLERO Javier / Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)**

**ORNELAS Carlos / Universidad Autónoma Metropolitana (México)**

**PORTER Luis / Universidad Autónoma Metropolitana (México)**

**REGO DA SILVA Guilherme / Universidad de Minho (Brasil)**

**RISTOFF Dilvo / Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)**

**RODRIGUEZ ESPINAR Sebastián / Universidad de Barcelona (España)**

**RUEDA BELTRÁN Mario / Universidad Nacional Autónoma de México (México)**

**SÁNCHEZ DELGADO Primitivo / Universidad Complutense de Madrid (España)**

**SCHUGURENSKY Daniel / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)**

**TEODORO Antonio / Universidad Lusófona (Portugal)**

**TIANA FERRER Alejandro / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)**

**VALLE Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)**

**VILLA Aurelio / Universidad de Deusto (España)**

**ZABALSA BERAZA Miguel / Universidad de Santiago de Compostela (España)**

## Evaluadores de este número

**AIELLO Martín / Universidad Nacional de Tres de Febrero- Universidad de Palermo (Argentina)**

**ALONSO BRÁ Mariana / Universidad de Buenos Aires- Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)**

**CANALES Alejandro / Universidad Autónoma de México (México)**

**CHECCHIA Beatriz / Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios (Argentina)**

**CONTRERAS Gloria / Universidad de Playa Ancha (Chile)**

**COPERTARI Susana / Universidad Nacional de Rosario (Argentina)**

**COPPOLA Natalia / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)**

**ERDOCIAIN Luis / Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (Argentina)**

**FAZIO Marisa / Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)**

**GONZÁLEZ Cecilia / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)**

**LUCARELLI Elisa / Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)**

**MISIRLIS Graciela / Universidad Pedagógica Buenos Aires (Argentina)**

**PÉREZ CENTENO Cristian / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)**

**POBLETE RUIZ Manuel / Universidad Deusto (España)**

**ZIEGER Lilian / Universidade Luterana do Brasil (Brasil)**

### EDITOR



Universidad Nacional de Tres de Febrero  
Florida 910 / 6° piso B  
CABA / ARGENTINA  
relapae@untref.edu.ar  
www.relapae.com.ar

### STAFF

**Director/**  
Norberto Fernandez Lamarra

**Secretaría editorial/**  
Cristian Perez Centeno

**Asistente Editorial/**  
Paula Farinati

**Diseño/**

**vales**

**ISSN 2408-4573**



## Editorial

Norberto Fernández Lamarra, Director  
Cristian Perez Centeno, Secretario Editorial

El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) tiene el agrado de presentarles la publicación de este tercer número de la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE).

Como se verá, continuamos constituyendo una revista verdaderamente latinoamericana ya que los trabajos que publicamos fueron producidos por académicos no solamente de Argentina sino también –en este caso- de Brasil y México. También al hecho que la casi totalidad de trabajos presentan resultados o avances de investigaciones desarrolladas o en proceso.

Queremos agradecer una vez más los aportes y valoraciones recibidos a partir de la publicación de los números anteriores; particularmente, los mensajes de aliento y congratulación recibidos desde diversos países de la región.

### Contenido del cuarto número de RELAPAE

Los trabajos que se incluyen en la **Sección General** de la Revista, evaluados a través del sistema de doble arbitraje ciego (nacional e internacional), abordan temas de fuerte centralidad en la agenda de las políticas y la administración de la Educación, tales como el desarrollo de competencias, la evaluación, el trabajo y desempeño docente y herramientas políticas para la inclusión. En términos de nivel educativo, los artículos se centran, fundamentalmente en el nivel medio y superior de educación. Asimismo, se incluye un texto que pone de relevancia algo que las políticas educativas tienden a dar como supuesto y sobreentendido pero que, más bien, omiten y/o niegan: el lugar del propio cuerpo y las valoraciones filosóficas de los sujetos de aprendizaje. El número se inicia, justamente con el trabajo de Rico Bovio sobre el particular.

El tema de la evaluación está presente en la mitad de los trabajos del número. Vinculado a las competencias laborales –en el caso de Palmares Villarreal y Sánchez Suárez- y al trabajo y desempeño docente, en el caso de Walker respecto de los universitarios y en el de Rosario Muñoz, Zaragoza Vega, Elicerio Conchas y Alvarado Nando, de los de educación media.

La problemática de la inclusión, en especial en el nivel medio de enseñanza, está presente tanto en los trabajos de Miranda López e Islas Dossetti como en el de Vidal Peroni y Caetano.

Específicamente, en el artículo *“Cuerpo y valor, un horizonte educativo”*, Arturo Rico Bovio cuestiona los rumbos de la educación en el contexto de la globalización por el reduccionismo instrumental al que ha sometido al cuerpo humano sobre el que se asienta todo proceso de socialización educativa. Presenta una contrapropuesta un concepto holístico de cuerpo como sistema total físico-biológico-social-personal y expone algunas reflexiones para constituir un nuevo horizonte axiológico que oriente la teoría y la práctica educativas. Se destaca en el trabajo la sistematización acerca de los rumbos educativos que se verían favorecidos con la adopción de la conceptualización corporal sistémica propuesta.

Las colegas mexicanas Oralia Palmares Villarreal y Roxana Sánchez Suárez, en su artículo *“La evaluación de competencias de acuerdo al sistema nacional de competencias laborales de México”* analizan contextualizadamente dicho sistema, en tanto instrumento del gobierno federal para favorecer la competitividad económica, al desarrollo educativo y al progreso social. Para ello, presentan el caso de la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila, una de las dos instituciones de Educación Normal que han alcanzado la certificación, dando cuenta del proceso seguido para alcanzar la misma.

Verónica Walker, académica de la Universidad Nacional del Sur (Provincia de Buenos Aires, Argentina) trabaja también sobre la evaluación pero en relación con el desempeño de los docentes universitarios por su rol clave en los procesos de aseguramiento de la calidad. Su artículo *“La evaluación como política pública: una mirada interpretativa de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario”* es parte de un trabajo de investigación más amplio que abordó la incidencia de los procesos de evaluación del desempeño docente en las prácticas cotidianas de profesores y profesoras de universidades de Argentina y España. A partir de entrevistas a 69 docentes de diferentes disciplinas, categorías y dedicaciones, se enfoca en la comprensión de los efectos de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario, las relaciones que crean y los sistemas de pensamiento en que se inscriben.

Del análisis de los casos estudiados -tres universidades públicas de Argentina y España: la Universidad de Málaga y las universidades nacionales de Misiones y del Centro de la Provincia de Buenos Aires- concluye que las políticas de evaluación del trabajo docente en la universidad constituyen un mecanismo de distribución del capital económico y simbólico, que operan como instrumento de clasificación y jerarquización, asignando posiciones y atribuyendo legitimidad en el espacio universitario que constituyen un dispositivo articulador de prácticas de subjetivación que propone a los individuos modos de acción sobre sí mismos generando determinadas subjetividades. Así, las dinámicas generadas por las políticas de evaluación del desempeño docente contribuyen a configurar particulares formas de ser, pensar y ejercer la docencia en la universidad.

En la misma dirección pero aplicado al ámbito de la educación media, el colectivo de investigadores mexicano formado por Víctor Rosario Muñoz, Oscar Zaragoza Vega, David Elicerio Conchas y Maritza Alvarado Nando, presentan el trabajo *“La evaluación del desempeño docente en la educación media superior: el caso de la Universidad de Guadalajara, México”*. En su caso presentan el resultado de un proceso de investigación-acción realizada para desarrollar una metodología de evaluación del desempeño docente e impulsar una cultura de la evaluación en las escuelas preparatorias de su propia Universidad, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y el ingreso de los planteles en el Sistema Nacional de Bachillerato.

La estrategia desarrollada para valorar el quehacer docente cotidiano integra tres métodos centrales: la autoevaluación del propio profesor, la coevaluación entre pares y la heteroevaluación como estrategia que involucra al estudiantado a partir de las experiencias en el aula u otro espacio educativo. La evaluación realizada sobre esta triple fuente permite identificar las (buenas) prácticas docentes y las áreas de oportunidad sobre las que posteriormente se buscará mejorar la práctica mediante procesos de formación continua.

Los últimos dos trabajos que cierran la Sección General de este cuarto número de RELAPAE, se enfocan en problemáticas vinculadas con la democratización de la educación y la inclusión.

En el primer caso, Francisco Miranda López y Juana María Islas Dossetti presentan *“El efecto de las becas en la trayectoria de los estudiantes de educación media superior. El caso del programa de estímulos para el bachillerato universal, PREBU-PREPA SÍ”*. El artículo presenta la información y los principales resultados de una encuesta aplicada a estudiantes de Educación Media Superior en el DF de México en 2013 que permite identificar, a partir del análisis de trayectorias y transiciones juveniles, las variables e intervenciones institucionales más relevantes que influyen en la construcción social de la trayectoria escolar de los jóvenes. En particular se analiza la importancia del Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal (PREBU - PREPA SI) como variable institucional que influye en la disminución o contención del abandono escolar. Muy específicamente su concluye respecto del efecto de la beca en su aporte a la permanencia en la escuela de los estudiantes.

En el segundo caso, la colegas Vera Maria Vidal Peroni y Raquel Caetano de Rio Grande do Sul (Brasil), también sobre la base de una investigación comparativa sobre *“Las asociaciones entre los sistemas públicos y las instituciones del tercer sector: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicaciones para la democratización de la educación”*, analizan el modo en que la lógica mercantil privada se está insertando en el sistema público y cómo influyen las redes nacionales y mundiales en la política educativa brasileña para la educación básica. En este trabajo titulado *“O ensino médio na educação brasileira e as relações entre o público e o privado: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco”*, estudian el caso del desarrollo del Proyecto en dicha institución, a nivel de la educación secundaria.

En el apartado de **Reseñas** incluimos, por un lado, libros o revistas académicas de reciente publicación o disposición y, por otra parte, eventos académicos de la especialidad que se han desarrollado en los últimos meses. En este número presentamos:

—Fernández Lamarra, N. (Dir.). *La innovación en las universidades nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero.

Por Giselle Gonzalez

—Fernández L. M y Alonso M. C., (2015). (Comp.). *Un libro para la isla. Escrito en diálogo entre investigadores y vecinos*. Corrientes: Edit. Eudene

Por Ana María Silva

—López, N. (2015). *Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político*. San Pablo – Buenos Aires: CLADE – IIPE-Buenos Aires/UNESCO.

Por Pablo García

—REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2015). Año 11, Número 10, Enero a diciembre de 2015.

Por Julieta Claverie

Nos despedimos hasta el siguiente número –cuya edición esperamos para el mes de noviembre de este año, esperando que éste pueda ser de su interés.

Los invitamos especialmente a enviarnos sus trabajos para publicar en nuestra Revista y hacer circular este cuarto número y esta invitación entre colegas que puedan estar interesados en nuestras temáticas sobre la educación en Argentina y en América Latina.

# SECCIÓN GENERAL



## Cuerpo y valor, un horizonte educativo

Body and value, an educational horizon.

Arturo RICO BOVIO<sup>1</sup>

### Resumen

El autor cuestiona los rumbos que asume la educación en nuestro mundo que se globaliza. Observa que deja de lado los valores o los maneja de manera ambigua, sugiriendo que es efecto de la secularización de la cultura y del abandono de la investigación crítica sobre el cuerpo humano, que ha sido reducido a una perspectiva instrumental. Presenta como contrapropuesta un nuevo concepto del cuerpo, entendido como sistema total físico-biológico-social-personal. A partir de postular al “cuerpo que somos”, en lugar de que “tenemos un cuerpo”, expone algunas reflexiones para constituir un nuevo horizonte axiológico que oriente la teoría y la práctica educativas.

**Palabras clave/** Cuerpo humano/ Valencias/ Valor/ Filosofía de la Educación/ Axiología.

### Abstract

The author questions the educational directions adopted in our globalizing world. He observes that the values are ignored or are handled in ambiguous way, proposing that it is the effect of the cultural secularization and the abandonment of critical research on the human body, which it has been reduced to an instrumental perspective. He also suggests a new concept of the body, understood as a total system physical-biological-social-personal. From postulate “the body that we are” instead of “we have a body,” he offers some considerations to built a new axiological horizon to guide the theory and educational practice.

**Keywords/** Human body/ Valences/ Value/ Educational Philosophy/ Axiology

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Chihuahua/ aricobovio@hotmail.com

## 1. Introducción: globalización, educación y diferencia.

Es evidentemente deficitario asumir la educación como una simple dinámica de transferencia de conocimientos y de capacitación para ejecutar prácticas que ostentan relevancia social (económicas, médicas, políticas, entre otras). Sabemos que una buena práctica pedagógica necesita consultar también las exigencias de su época, las características de la sociedad donde opera, los rasgos físicos, culturales y psíquicos de quienes interactúan en la relación educativa, así como las metas que perseguimos individual y colectivamente los seres humanos. Lamentablemente, con mucha frecuencia se pasan por alto algunas de estas variables porque se impone el carácter inmediateista de las rutinas educativas, su visión a corto plazo.

La educación tiene que ver con el reemplazo de generaciones. Obedece a esa ley de la vida que habla de principios y fines temporales, del inexorable cambio de los integrantes de los grupos humanos que van pasando por momentos históricos distintos. Habría que reconocer el acierto de algunas de las tesis bio-historicistas de Ortega y Gasset (1964, pp. 14-18) que tienen repercusiones en la educación. No podemos ignorar, por ejemplo, las circunstancias histórico-geográficas y culturales en que cada proceso educativo se encuentra inscrito, so pena de que resulte fallido o deficiente. Porque lo que está en juego no es tan solo el futuro inmediato, sino el porvenir colectivo a mediano y largo plazo.

Vivimos una época de globalización que impone reglas de juego transnacionales. El reacomodo que propician en los países económica y políticamente dependientes, desemboca en la adopción de dinámicas pedagógicas ajenas a sus contextos culturales, a sus tradiciones e identidades. Tal es el caso de América Latina, donde se han ido imponiendo los principios neoliberales de la competitividad y la eficiencia. La educación, así constituida, termina por entregar el destino de los educandos a las inexorables leyes del mercado.

Las políticas y estrategias educativas que se promueven internacionalmente en el presente siglo, no se deberían aplicar por igual en todas las sociedades que constituyen el sistema planetario, porque no nos afectan a todos de igual manera. Cada grupo humano necesita examinar previamente sus propios rasgos demográficos, geográficos, económicos y culturales, su modelo político, su historia, sus valores, a fin de diseñar los rumbos y programas educativos que le serían más conducentes. El tipo y la orientación del proceso educativo que requiere cada momento del desarrollo de una sociedad, debe ser determinado espacio-temporalmente y no desde un marco teórico ideal. No es lo mismo educar en una sociedad desarrollada que en un país pobre, un sector acomodado que otro con múltiples carencias. La homogenización de la enseñanza desemboca en un trágico fracaso y favorece tan sólo a las minorías privilegiadas. Aunque cada vez son más perentorias las demandas globales, debemos conciliarlas con las locales, buscando el equilibrio que se requiere para estimular el crecimiento humano general. Es en este sentido que se han vertido los consensos de diversos foros educativos convocados por la UNESCO en lo que va del siglo (Namo de Mello, 2003).

## 2. El extravío de los rumbos valorales educativos.

Fijar orientaciones educativas acordes a tiempos, espacios y circunstancias diferentes, nos conduce a reflexionar sobre el fenómeno de la secularización de la educación. Esta medida fue adoptada para garantizar la libertad de creencias de cara a los conflictos religiosos de la Modernidad. Se ha ido imponiendo gradualmente a lo largo de nuestro planeta con muy pocas excepciones, como en el caso de los países islámicos de tradición teocrática. Su intención fue correcta, pero entre sus efectos colaterales favoreció que se postergara el abordaje del tema de los valores y fines últimos en el quehacer educativo. Se dejó de lado a la divinidad como guía de las tareas educativas e intentó suplir su ausencia con la Ciencia, pero pronto resultó que ésta no contaba con los medios para abordar el horizonte axiológico, dado que no podía ser objeto de un estudio experimental.

Bajo la influencia de la cultura laica de nuestra época, también muchos filósofos se deslizaron por el tobogán del escepticismo, suscribiendo con Nietzsche la “muerte de Dios” y con Foucault la “muerte del Hombre” (Foucault 1981, p. 375), que fue reducido a ser sólo una construcción histórica. Así las cosas ¿cómo se podía proponer una noción de lo humano para fines pedagógicos?

Conductistas, cognitivistas, constructivistas, entre otros técnicos de la epistemología educativa, han venido ofreciendo alternativas metodológicas y conceptuales para explicar y conducir el proceso de aprendizaje. Su labor se concreta a explicar cómo se construye el conocimiento y a proponer la manera de incidir en el aula y fuera de ella. Por su interés procedimental, propio de los tiempos de la euforia pragmática de la sociedad industrial y postindustrial, abandonaron el concepto de “virtud”, en el sentido de *phrónesis* (Beuchot, 2012, pp. 158-164). Con mayor razón fueron omisas en abordar el tema axiológico del Valor, surgido en Alemania apenas a fines del siglo XIX (Orestano, 1947), que habría proporcionado una base teórica para orientar la educación, una brújula conceptual que permitiría conducir a educadores y educandos con rumbos precisos.

En el sentido original de “educar” (de *educere*, dirigir o “sacar” del alumno mismo), se trata de cuestionar y dilucidar hacia donde deben encaminarse tanto la educación formal como las actividades sociales concertadas, puesto que toda dinámica de transmisión cultural y desarrollo desempeña funciones formativas e informativas.

Para diferenciar estos dos modos educativos, propongo hablar de “educación con techo” y “educación sin techo”. En la primera existe un sistema institucional especializado en educar, provisto de participantes definidos, reglas y estructuras establecidas, mientras que en la otra son diversas las instituciones que intervienen y las formas como opera. La ejercen, por ejemplo, los medios masivos de comunicación, los de esparcimiento (en especial el cine), los deportes, los eventos artísticos, la publicidad, la política, entre otras acciones que contribuyen a conformar el pensamiento y las prácticas humanas de modo paralelo a las escuelas. Es de señalarse que las vías de educación informal van ganando terreno a la primera, porque sí proporcionan a la población modelos, metas y normas que constituyen recursos axiológicos necesarios para la cotidianidad, pero que escapan a la supervisión social. Profundizar este tema crucial nos llevaría a la crítica de las ideologías vigentes (Trías, 1975, pp. 133-137), que deberá postergarse para hacerlo motivo de otro ensayo.

El tema de los valores se ha banalizado *in extremo* en el lenguaje colectivo, gracias al manejo indiscriminado del término “valor”, que es referido a objetos, conductas e ideas que se declaran “valiosas”. Se incluye a los “bienes” económicos que se siguen designando con el nombre de “valores”, desde una perspectiva cuantitativa-monetary. La confusión priva en el uso indiscriminado y ambiguo, porque antes de que el concepto fuera adoptado por la Filosofía ya estaba presente, con diversos significados, en el lenguaje cotidiano. Así se habla del “valor” como sinónimo de “valentía”, para indicar la duración de una nota musical, para señalar aquello que es estimado por razones sentimentales o por su capacidad de intercambio con otros objetos. El sentido filosófico del valor aún no ha sido asimilado por el lenguaje cotidiano.

En la Filosofía los valores son conceptos de muy amplio espectro, un cierto tipo de universales filosóficos que generan sistemas selectivos que sirven para organizar racionalmente las preferencias humanas. Por lo general se les distribuye en tres grandes campos: de las acciones, de las emociones y de los conocimientos (ética, estética y epistemología). Al dotarlos de un contenido específico definen lo que es “bueno”, “bello” y “verdadero”. Son categorías imprescindibles para ordenar la vida humana, porque los restantes recursos axiológicos: principios, ideales, virtudes, normas y valoraciones, son más cambiantes, más subjetivos y requieren de un aparato social que los avale, como en el caso de las leyes jurídicas.

Para entender qué son los valores basta con retomar la cuestión de los fines últimos, presente en la filosofía clásica griega, particularmente en Aristóteles (1967, p. 8). Si hay un “para qué” de la existencia humana se puede proponer como valor objetivo y universal; si no, cada quien crea y cambia a su arbitrio sus metas personales. En esta alternativa descansa la discusión sobre la objetividad o subjetividad de los valores. Optar por una de las dos respuestas en cualquiera de sus variantes determina la orientación del proceso educativo. O existe una meta natural hacia dónde orientar la enseñanza-aprendizaje (con sus consiguientes ajustes espaciales y temporales) o de lo contrario quedamos a merced de los intereses dominantes institucionales y de las preferencias arbitrarias de educadores y educandos.

Los valores en la educación se conectan con la idea que tengamos del ser humano. Si aceptamos la tesis historicista de que somos moldeados por la Cultura y no hay por tanto una naturaleza humana, es dudoso proponer rumbos educativos generales. Solamente si admitimos la existencia de notas distintivas de nuestra especie, contamos con una base para desplegar una Ética de la Educación, aplicable de conformidad con las condiciones históricas concretas donde se inscriba cada dinámica educativa.

Propongo rescatar al cuerpo como categoría pedagógica nodal. No al mencionado en el lema latino “*mens sana in corpore sano*”, proveniente de las Sátiras de Juvenal, que impulsó el interés por el deporte y la gimnasia en la educación tradicional. Aunque dicha fórmula tenía el propósito de formar hombres y mujeres completos conforme al canon clásico, se erigió en depositaria de una herencia dualista secularizada, según paso a examinar.

### 3. El paradigma del cuerpo tras el proceso educativo.

El cuerpo tiene un lugar importante en la educación básica occidental. Pero se trata de un cuerpo puramente físico-biológico, concebido como una realidad material al servicio de un “yo” o un alma espiritual. Así es el paradigma corporal todavía vigente, aunque la secularización de la cultura haya desdibujado al sujeto inmaterial que lo “ocupa” y que supuestamente lo dirige. Se sostiene pese a que las investigaciones actuales en la Física ya modificaron la noción de “materia” y vienen sugiriendo un cambio semántico de la idea del cuerpo.

En las prácticas pedagógicas “con techo” de la cultura occidental el cuerpo tiene una presencia muy acotada. Fuera de las escuelas de Medicina, de Educación Física y de Dramaturgia, es en el terreno de la psicopedagogía infantil donde se maneja de modo directo el interés por el cuerpo, circunscrito al objetivo de que el niño aprenda a conocer y “manejar” adecuadamente las “partes” de “su” cuerpo. Ese enfoque supone el paradigma oculto de que el cuerpo es una posesión, un habitáculo y que detrás de él hay una “mente”, una entidad no corporal que lo controla cuando asume el mando. De manera que se enseña la apropiación simbólica del cuerpo, que corrobora su presunto carácter instrumental. En adelante toda la información en torno al cuerpo que se transmite al educando en los niveles medio y superior, incluso la especializada que recibe el médico, lo enfocará anatómica y fisiológicamente como una entidad material desprovista de subjetividad. El mecanicismo de Descartes (1980, pp. 49-50), uno de los principales constructores de la Modernidad, facilitó el tránsito desde el reconocimiento de dos sustancias diferentes al interés pedagógico por una sola, que atañía por igual a la Ciencia y a la emergente sociedad industrial.

El materialismo, que niega importancia a los fenómenos mentales o los relega a ser “epifenómenos”, huellas secundarias de los procesos químico-eléctricos del cerebro, favoreció un reduccionismo corporal favorable al sistema socio-económico capitalista que desvirtuó el concepto del trabajo, puesto que lo cambió del “work” al “labor” según Arendt (1998, p. 79 y sigs.). La distinción cartesiana entre sustancia extensa y sustancia pensante se fue diluyendo en favor de los procesos físicos concretos, porque los afectos, conceptos, normas, valores y otras expresiones de nuestra interioridad, al no ser observables empíricamente quedaron sin soporte científico, se devaluaron hasta llegar a ser explicados como efectos secundarios de las conductas. Skinner, padre del neo-conductismo, proclamó la “inutilidad de las causas internas” (1975, pp. 152-153). El paradigma corporal empleado proviene del desgaste del dualista, al que se le suma la negación del sujeto, reducido a ser un conjunto de estados diversos e inconexos de la consciencia. El cuerpo humano quedó en el rango de un vehículo sin conductor, una especie de “animal domesticable”, pero sin los instintos determinantes de otras especies. Pero si esto fuera así habría que preguntarnos quién lo “domestica” o quién se ocupa de conducir al automotor.

Oriente ofrece otras concepciones del cuerpo, generalmente más explícitas. Así sucede con algunas formas del pensamiento védico y del Yoga, que postulan la existencia de los chakras, centros de energía, así como del canal energético que hace posible su integración. También la acupuntura en la medicina tradicional china difiere de la nuestra, porque se basa en el reconocimiento y manejo de varios meridianos energéticos. No existe en esas concepciones del ser humano la oposición entre materia y espíritu, ni la reducción de los procesos mentales a la coordenada de la visibilidad. Cuando se habla de lo corpóreo se mencionan varios cuerpos de diferente densidad, que se sobreponen para constituir un solo ser (Ramacharaka, 2008). No obstante, el dualismo asoma en aquellas doctrinas donde el *atman*, principio de individualidad, se encuentra transitoriamente unido a un cuerpo habitado, que puede intercambiarse de una vida a la siguiente.

La idea del cuerpo dominante en cada cultura, aún cuando no se exprese de manera explícita, la determina y dirige. Para descubrir cuál es, basta con indagar el trato que se da a los integrantes del grupo humano, lo que se reconoce y lo que se oculta, lo que se apoya o proscribire. La producción y distribución de los bienes, las actividades y roles promovidos, los intereses mayoritarios, la alimentación, la medicina, los ritos funerarios, entre otras prácticas sociales, la ponen de manifiesto. Las dinámicas educativas reproducen y transmiten esas maneras de pensar y conducir al cuerpo.

El paradigma corporal rector de un sistema educativo se aplica con diversos matices en el aula y en la vida cotidiana, porque pasa a través de varios filtros, como la formación ideológica del maestro o del comunicador, la personalidad de alumnos y públicos, la sinergia que se genera entre ambos, entre otros factores. Ese margen de desviación generalmente tiene escasa relevancia, puesto que los interlocutores educativos se mueven dentro de los límites que fijan las políticas y los lineamientos institucionales.

La interpretación del cuerpo que soporta la educación pública en nuestro país, al igual que en la mayor parte de la Cultura Occidental, no contempla, salvo por excepción, el desarrollo de la interioridad humana, la visión del Mundo de cada quien, la elección de los fines últimos, la adopción de un horizonte de valores. Está volcada hacia la exterioridad, en dirección a un ámbito conformado por procesos objetivos, presuntamente materiales. El pretexto para no incluir a las dinámicas mentales alude a que el pensamiento es un reducto inviolable, porque el individuo y su libertad son la razón de ser de la vida social capitalista.

Cierta dosis de nihilismo se ha apoderado de la educación formal, que proscribire el abordar el para qué de la existencia humana. Lo debemos también a la secularización de la cultura occidental moderna. La formación integral se convirtió en un territorio abandonado. Se reservó la responsabilidad de elegir las prácticas creenciales de los estudiantes en los padres de familia, pero se permitió la intromisión de otros agentes formativos. Los poderes anónimos de los medios masivos de comunicación, de la mercadotecnia y del entretenimiento, como el cine y la televisión, imponen formas de pensar, de vivir y una cada vez más deteriorada interpretación del cuerpo humano, favorable a los intereses de la sociedad de consumo. Foucault tenía razón al denunciar los sistemas de manejo de los cuerpos desde el poder (2002 y 2012), control que hoy es eminentemente económico.

#### 4. La propuesta del cuerpo como sistema total.

Requerimos de una alternativa axiológica teórico-práctica que permita reorientar las dinámicas educativas. Urge desenmascarar el control de los seres humanos que se ejerce desde la ideología del cuerpo-instrumento. Las políticas educativas son cada vez más una respuesta directa a las demandas del mercado laboral, con el señuelo de los bienes y placeres que ofrece la sociedad de consumo a los egresados. En respuesta crítica a esa cultura de la manipulación, propongo una pedagogía del descubrimiento corporal basada en la tesis de que “somos cuerpos”, contraria a la creencia de que “tenemos cuerpos” (Rico Bovio, 1990). Se trata de una propuesta contracultural que persigue unificar las vías educativas “techadas” y “sin techar” en dirección a un horizonte formativo del “hombre y mujer nuevos”, actualización de la utopía del completamiento evolutivo de los cuerpos (Freire, 1973).

La mirada dirigida a operaciones de control, vinculada con las actividades de supervivencia humana y convertida en herramienta de dominación por los pueblos bélicos, conquistadores y colonialistas, instituyó una línea ontológico-epistemológica que separó lo visible de lo invisible, lo comprobable de lo no comprobable. La vista, sentido corporal adoptado como facultad predominante, fue punto de arranque para el manejo de las cosas, los seres vivos y las personas. Se volcó en el lenguaje para dar nombre a los objetos, encasillarlos y establecer las reglas para su uso y apropiación. La razón designativa, facultad de comunicación que opera través del lenguaje, fue su principal cómplice. Agazapada en la parte oscura de la mente que el ojo humano no puede inspeccionar, se autonombró juez supremo del conocimiento y baluarte de la libertad.

El desdoblamiento cuerpo-espíritu de genealogía greco-cristiana, proclamó que el alma era una entidad diferente al cuerpo, quizá para robustecer la tesis de que estaba hecha a imagen y semejanza de la divinidad. Se le erigió en conductora de un cuerpo “irracional”, para garantizar nuestra superioridad ante la naturaleza y abrir las puertas especulativas de la supervivencia después de la muerte. La Modernidad ratificó la versión dualista porque convenía al sistema económico naciente y contribuía al desarrollo secularizado de la investigación científica. Hoy en cambio sabemos que no hay razones científicas, ni filosóficas, para hablar de dos sustancias diferentes.

El mayor error del paradigma vigente en torno al cuerpo es su interpretación de la corporeidad como algo desprovisto de psiquismo y propósito. Por el contrario la concepción holística recupera la complejidad corporal y concibe al ser humano como un sistema único físico-bio-socio-personal (Rico Bovio, 1990, pp. 52-56). Reconocer que somos cuerpos totales nos abre amplios horizontes de investigación, que invitan a la adopción de nuevas categorías, a promover un cambio en el léxico en torno al cuerpo, que permita comprenderlo de modo sistémico.

Para adoptar esta perspectiva en nuestra vida cotidiana tendríamos que romper, además de con la inercia de las creencias establecidas, con la linealidad inherente a la estructura sintáctica de nuestras lenguas indoeuropeas. En esta tónica expondré algunas notas para la constitución de una pedagogía crítica del cuerpo que somos, remitiendo a los lectores a revisar los materiales de apoyo citados en búsqueda de mayores referencias (Rico Bovio, 2000 y 2005).

Antes debo hacer dos precisiones sobre la teoría del cuerpo total que permitirán diferenciarla de otras perspectivas sistémicas (por ejemplo de las orientales). El cuerpo que somos es un proceso dinámico, una “corpogénia”, una evolución de los cuerpos individual y social. Las necesidades que lo mueven son genéticas, se heredan al igual que nuestras capacidades naturales con que venimos dotados y a lo largo del crecimiento se van manifestando y cambiando sus ritmos y formas de expresión. La adecuada o inadecuada satisfacción de aquéllas y el ejercicio o desuso de éstas son causa de los rumbos erráticos, no siempre acertados y armónicos, del desarrollo corporal de cada ser humano.

Las valencias corporales (necesidades y capacidades naturales según Rico Bovio, 1990, p. 52) sólo llegan a conocerse hasta que se ponen en acción, de manera que podemos ignorar aquellas que se manifiestan en cierta edad o que sólo se perciben bajo circunstancias excepcionales, como en los momentos de peligro. Un ejemplo es el de las valencias sexuales, antes y después de la adolescencia, cuando se llega a la edad adulta o a la tercera edad. Hay también sinergias entre grupos de valencias, como sucede con la maduración de nuestra capacidad para hacer operaciones cognoscitivas abstractas a partir de sus fundamentos orgánicos, según lo expone Piaget (1975, pp. 335-338). Lo mismo sucede en el aprendizaje de una nueva lengua, donde durante el proceso se dan repentinos saltos cualitativos en el ejercicio de las valencias corporales. Como lo enseña la Psicología Gestalt, los cambios no se producen por simple sumatoria de partes, sino mediante una integración homeostática que posibilita interacciones múltiples, que pueden ofrecer resultados insospechados (Perls, 1976, pp. 19-23).

Ejemplos de este proceder sistémico y no mecánico del cuerpo que somos se pueden observar también en los casos de pérdida de facultades sensoriales o motrices, que son suplidas por otras que no estaban desarrolladas. La ceguera, v. gr., tiende a compensarse por la intensificación del oído, el olfato y del tacto, entre otras capacidades compensatorias.

La perspectiva sistémica del cuerpo conduce a pensar a las sociedades como cuerpos. La resistencia intelectual a esta posibilidad deriva de la reducción decimonónica de lo corporal a lo biológico y del temor de que bajo la denominación de “cuerpos sociales” se encubra una justificación totalitaria. A la luz del cuerpo total, sin fisuras, lo físico, lo biológico, lo social y lo personal son facetas complementarias del cuerpo que somos. No hay razón para temer una embestida tortuosa en contra de la singularidad personal. Si aplicamos en su justa proporción nuestro modelo holístico al cuerpo social, descubriremos datos que la Sociología clásica no contempló o no lo hizo correctamente. Así lo documenta ampliamente Turner (1989). Desde esta perspectiva el territorio, con su orografía, su fauna, su flora y su clima, no es el escenario de la vida social sino parte de ella. La identidad de un grupo, en lugar de ser una abstracción teórica, es un elemento indispensable del constructo eco-socio-cultural que evoluciona rumbo a la madurez, propiciando el sentido de pertenencia de sus integrantes y de diferenciación colectiva y cualitativa frente a otros cuerpos sociales (Rico Bovio, 2000, p. 187). No abundaré más en la materia, porque con lo anterior basta para remarcar la importancia de interpretar a las sociedades como sistemas corporales.

Presentaré enseguida algunas de las premisas fundamentales de una pedagogía crítica del cuerpo que somos, a modo de bocetos generales que serán motivo de ulteriores documentos.

## 5. Apuntes para una pedagogía del cuerpo que somos.

Son varias las propuestas actuales que buscan nuevas opciones para el futuro de la educación. Mencionaré solamente al Modelo Integrador de Cerón Aguilar (1998) y a la Pedagogía de la Tierra de Gadotti (2002), que asumen posiciones divergentes pero no irreconciliables: aquél parte del ser humano integral y ésta del sistema planetario como paradigma. La filosofía del cuerpo que somos ofrece un punto de encuentro entre ambas, entre lo cultural y lo natural, sin privilegiar o separar lo uno de lo otro, porque el humano es un cuerpo en un mundo de cuerpos diversos con los que interactúa estrechamente, aunque de manera selectiva, conforme a sus valencias. Tal es la perspectiva que presentaré en las páginas siguientes.

Exponer todas las implicaciones pedagógicas de la teoría del cuerpo excedería los límites del presente ensayo. Así que apuntaré, de una manera programática, los rumbos educativos que se verían favorecidos con la adopción de un horizonte corporal sistémico.

**1) Cambio de paradigmas corporales educativos.** El paso más difícil, pero sin duda el que primero se debe dar, es substituir la lectura fragmentaria del cuerpo que subyace a la educación vigente con una integral. Se requiere romper la inercia de la tradición dualista que todavía impera en nuestra cultura. Desenmascarar que la separación entre mente y organismo es uno de sus remanentes. Que el énfasis en una educación por competencias encubre un individualismo que niega nuestra condición de cuerpos vinculados, necesitados unos de los otros como origen, soporte y destino. La resistencia al cambio en nuestro caso podría ser mayor, porque involucra creencias religiosas y prácticas sociales muy arraigadas.

**2) Cotidianización del tema del cuerpo total.** Para sensibilizar a la población a favor del nuevo paradigma del cuerpo es necesario acudir tanto a la educación formal (“con techo”) como a la que se administra fuera del aula (“sin techo”). Pareciera una especie de cruzada conceptual, porque se trata de familiarizar al público con una noción alternativa del cuerpo. Los medios de comunicación masiva, especialmente el Internet, podrían ser vías idóneas para diseñar y transmitir esta forma alternativa de pensar al cuerpo somos.

**3) Investigación-formación en torno al cuerpo.** Educar en base al cuerpo que somos, abandonando la idea de la pertenencia corporal a un “yo”, es un campo abierto a la exploración que permite crear diversas líneas de investigación educativa, dentro y fuera del aula. El objeto de estudio es el mismo cuerpo-sujeto, que a medida que se experimenta a sí mismo encuentra materia prima para pensar al cuerpo. El “cuerpo vivido”, el aprender a escuchar al cuerpo, debería ser el punto de partida de toda práctica educativa. Las maneras de hacerlo están abiertas, son motivo de innovación y todos podemos buscar vías para implementarlas. Hay ejemplos ilustrativos en la metodología alfabetizante de Freire (1973) y en la Antiginmasia de Therese Bertherat (1990).

**4) Maridaje cuerpo-valor.** La adopción del nuevo paradigma corporal tiene sólidas implicaciones axiológicas. Las necesidades naturales, aunadas a las capacidades corporales distintivas de cada ser humano, son el soporte de los valores del sentir, del conocer y del actuar. Las tendencias a subsistir y crecer, a comunicar, conocer, compartir, amar, y las que buscan la expresión de la singularidad de cada cuerpo humano, integradas armónicamente, pueden ser repensadas como contenidos de los valores del Bien, la Verdad y la Belleza e incorporadas como fines a las dinámicas educativas.

**5) Reflexión corporal sobre la Cultura.** Las prácticas pedagógicas deben construirse a partir de las circunstancias territoriales, poblacionales y culturales que envuelven a los sujetos participantes en la interacción didáctica. Nos relacionamos con cuerpos hu-

manos, pero también con objetos inanimados, seres vivos y entes virtuales. Cada entidad cultural es producto de interpretaciones históricas en torno a las valencias corporales. La crítica de los fenómenos culturales necesita desandar el camino para recuperar la idea del cuerpo que subyace tras ellos, a fin de formular su crítica y, en su caso, su substitución por bienes culturales que favorezcan el desarrollo pleno de los humanos como cuerpos totales.

**6) La red de cuerpos co-endeudados.** Venimos a la vida en grupos de cuerpos constituidos genética, social y culturalmente. La lengua, las ideas, los objetos y prácticas colectivas con que impulsamos o frenamos nuestro crecimiento corporal se deben a otros. Abandonado el paradigma corporal individualista, es menester que reconozcamos las deudas que tenemos para con los demás, con los desconocidos, con los sin rostro. Somos cuerpos deficitarios biológica, social y personalmente; entre todos contribuimos a poner las condiciones necesarias para llegar a ser personas completas, realizadas y proyectadas hacia los demás. Esta convicción habrá de permear las diversas prácticas educativas para dotarlas de pleno sentido.

**7) Democratización en y por el cuerpo.** Toca a la educación fomentar la consciencia de cada ser humano de pertenecer al cuerpo social del que forma parte por origen o decisión. Sin sentido de pertenencia somos cuerpos sin *hábitat*, porque de él nos nutrimos y hacia él encauzamos nuestra obra personal. Si aprendemos a identificarnos con un grupo social, que a su vez se siente incorporado a otro mayor, sin antagonismos ni exclusividades, es posible arribar a la consciencia planetaria. Los cuerpos sociales están llamados a integrarse armónicamente, junto con toda la naturaleza, en el sistema corporal llamado “Tierra”. Crecer con plenitud exige hacerlo juntos, no en competencia excluyente y favorecedora del antagonismo de los géneros, las edades, los oficios, los pueblos. Tal debe ser el alcance de una verdadera democracia, que requiere de una educación formal e informal intensiva, anclada en el cuerpo como totalidad.

**8) El cuerpo autodirigido.** Crecer juntos no se contrapone con el aprendizaje de la autonomía y la autoconducción. Cada educando debe asumir su destino personal, su vocación, el camino personal que habrá de construir para alcanzar la madurez corporal, que va de la mano con el conocimiento de las valencias distintivas de cada uno, las capacidades, los talentos y los límites propios. Como somos cuerpos en transformación, este proceso de autoconocimiento y ajuste a las circunstancias espacio-temporales, a las edades y etapas de nuestra corporeidad, sólo termina con la muerte y es el objetivo básico de una pedagogía corporal.

**9) La corporeidad creativa.** Toda forma de vida manifiesta un “corrimento hacia la creatividad”. La naturaleza nos muestra la continua irrupción de lo diferente, de lo irrepetible. Los cuerpos humanos somos movidos por el mismo ímpetu, aunque podemos aprovechar o desaprovechar nuestros talentos creativos. En lugar de asumir una educación para la opresión y reproducción de lo mismo, para la estandarización (Freire, 1973), la acción educativa debe estimular la investigación, el descubrimiento, la aportación de lo que lleva la marca de la singularidad corporal. Prácticas y conocimientos están llamados a proyectar nuestras capacidades para favorecer que dejemos huella de nuestra condición corporal única. De ahí el comentario de Katya Mandoki: “Hay modos distintos de percibir la realidad dependiendo de las diversas maneras de vivir el cuerpo. Insisto: la realidad es corpo-realidad pues el cuerpo precede y constituye todo sentido y toda estesis” (2008, p. 85).

La educación del futuro habrá de inclinarse a favor de la esteticidad, del manejo de nuestra vida de la misma manera como lo hace el artista con su arte.

**10) El cuerpo para la trascendencia.** Si observamos con atención a la Naturaleza descubriremos en sus manifestaciones una complicidad de los cuerpos con el después. Los frutos son portadores de semillas que dan paso a la descendencia y a la vez alimentan a otros cuerpos animales y humanos. Pero sólo nosotros podemos hacer de ese nexo una meta intencionada y bien dispuesta. Ser para los demás para cuando ya no estemos, “*para un tiempo después de mi tiempo*”, como lo expresó Levinas (1974, p. 52), es abonar a la deuda que tenemos con el género humano, con personas específicas y con el resto del mundo. Se trata, ciertamente, del punto de arribo al que aspira la corporeidad total. Si a partir de esa condición de acceso se inicia el tránsito a la eternidad, es una cuestión que tocará abordar en otro ensayo.

Asumirnos como cuerpos totales y llevar esta tesis al campo pedagógico no es tarea sencilla, porque va en contracorriente del modelo que rige la cultura y la educación occidentales. Apostemos a cambiar los parámetros educativos del mundo postmoderno, cómodamente asentados en el nihilismo de los fines. Nadie ignora que la educación actual nos está conduciendo hacia un callejón sin salida. Los índices de violencia intrasocietal, las guerras hegemónicas movidas por intereses económicos, el extravío de las adicciones, la acumulación desigual de los recursos para la supervivencia y el conocimiento, el crecimiento personal abortado de la mayoría de los seres humanos, una larga estela de miseria y resentimiento, son pruebas irrefutables. Millones de cuerpos no encuentran el camino de la realización, ni lo contemplan siquiera, porque se les ha programado para la enajenación y el olvido. A este balance negativo añadamos una naturaleza herida, porque si los humanos no hemos entendido la importancia del otro, de nuestro semejante, menos comprendemos el valor de cuidar el equilibrio de los ecosistemas, de preservar los recursos naturales y de evitar la extinción de especies perseguidas por la ambición y la ignorancia humana.

Si lo anterior no es suficiente para pugnar por la substitución del paradigma corporal que nos rige, con dificultad podremos garantizar las condiciones de subsistencia de nuestra especie en el corto plazo. Menos aún avanzaremos hacia el pleno ejercicio de la democracia que, o es la de todos los cuerpos o no es tal. No quiero pensar que ya se agotó nuestro tiempo. Sobrevivirá la especie humana sólo si logramos contagiar a políticos, educadores y dueños de los medios educativos “sin techo”, la convicción de la urgencia de adoptar nuevos rumbos axiológicos para la educación, fundamentados en un cambio radical del concepto paradigmático de nuestra corporeidad. Dicho de otra manera: necesitamos trabajar todos para substituir la manera individualista de concebir al ser humano por otra que nos integra, juntos, al corazón mismo del Mundo.

## Referencias bibliográficas

- ARENDR, H. (1998). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- ARISTÓTELES (1967). *Ética Nicomaquea*. Política. México: Col. Sepan Cuantos 70, Editorial Porrúa.
- BERTHERAT, T. (1990). *Las estaciones del cuerpo*. México: Paidós.
- BEUCHOT, M. (2012). *Pedagogía y analogía. Temas de la educación desde la hermenéutica analógica*. México: Col. Filosofía, De la Vega Editores.
- CERÓN AGUILAR, S. (1998). *Un modelo educativo para México*. México: Santillana.
- DESCARTES, R. (1980). *Tratado del hombre*. Madrid: Editora Nacional.
- FOUCAULT, M. (1981). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (2012). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- GADOTTI, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. México: Siglo XXI Editores.
- LEVINAS, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI Editores.
- MANDOKI, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica uno*. México: CONACULTA.FONCA, Siglo XXI Editores.
- NAMO DE MELLO, G. (2003). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- ORESTANO, F. (1947). *Los valores humanos*. Buenos Aires: Argos.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1964). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Col. Austral, Espasa Calpe.
- PERLS, F. (1976). *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*. Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- PIAGET, J. (1975). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI Editores.
- RAMACHARAKA, Y. (2008). *Catorce lecciones sobre filosofía yogui y ocultismo oriental: tú puedes ser Buda*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- RICO BOVIO, A. (1990). *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- RICO BOVIO, A. (2000). *Teoría corporal del Derecho*. México: Miguel Ángel Porrúa Editores.
- RICO BOVIO, A. (2005). *Las coordenadas corporales. Ideas para repensar al ser humano*, en: *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XLIII (108), 89-96. Costa Rica: Imprenta Universitaria.
- SKINNER, B. F. (1975). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- TRÍAS, E. (1975). *Teoría de las ideologías*. Barcelona: Ediciones de bolsillo, Ediciones Península.
- TURNER, B. S. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica.

**Fecha de recepción:** 16/5/2015

**Fecha de aprobación:** 8/4/2016



# La Evaluación de Competencias de acuerdo al Sistema Nacional de Competencias Laborales de Mexico.

## Competencies Assessment according to the National System of Labour skills of México

Oralia Gabriela PALMARES VILLARREAL<sup>1</sup> y Roxana Janet SÁNCHEZ SUÁREZ<sup>2</sup>

### Resumen

El presente artículo tiene como propósito analizar el contexto internacional, nacional y estatal en particular de la Evaluación de Competencias de acuerdo al Sistema Nacional de Competencias Laborales, el cual es un Instrumento del Gobierno Federal que contribuye a la competitividad económica, al desarrollo educativo y al progreso social, de México, con base en el fortalecimiento de las competencias de las personas, promovido por el CONOCER (Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales). Así mismo, se dan a conocer los factores que inciden en el proceso de certificación de competencias laborales en las instituciones educativas de nivel superior: normas de certificación, su elección, cuáles son los resultados en el proceso de evaluación y certificación, dirigida a mostrar la experiencia de este “proceso en las Escuelas Normales de Educación Superior del país”.

**Palabras clave/** certificación de competencias/ laborales/ evaluación/ procesos/ escuelas normales/ educación superior

### Abstract

This article aims to analyze the international, national and state context in particular the Competencies Assessment according to the National System of Labour Competency, which is an instrument of the Federal Government that contributes to economic competitiveness, educational development and social progress in Mexico, based on strengthening the skills of people, promoted by the MEET (National Council for Standardization and Certification of Labour skills). It also disclosed the factors that affect the process of certification of labor skills in educational institutions of higher education: certification standards, your choice, what results in the process of evaluation and certification, aimed at showing the experience of this „process in the normal schools in the country“.

**Keywords/** Labour skills certifications/ evaluation/ processes/ schools/ higher education.

---

<sup>1</sup> Escuela Normal de Educación Preescolar, Coahuila, México. / grisaskii@hotmail.com

<sup>2</sup> Escuela Normal de Educación Preescolar, Coahuila, México.

## Introducción

Actualmente la sociedad se caracteriza por cambios permanentes tanto a nivel socio-económico como cultural. La globalización es la ideología que marca el nuevo modelo de organización y desarrollo a nivel mundial, que enaltece la libertad de comercio, el libre flujo de diferentes factores de producción, promoviendo el uso de las nuevas tecnologías y la dinámica de nuevos estilos de trabajo.

Para lograr estar en el nivel económico, político, social, cultural y educativo de los países catalogados como “del primer mundo”, se requiere la capacitación de la sociedad, formando capital humano productivo, y con conciencia intelectual y profesional integral. Al obtener este objetivo, se contará con un eficiente y eficaz recurso humano que dinamice la economía y que al mismo tiempo sea apto de conducir el país hacia rumbos definidos, logrando así, emprender el viaje hacia muchas transformaciones. Ante esta situación se hace necesario contar con un Sistema de Certificación de Competencias Laborales que sustente el óptimo desempeño de los trabajadores, de manera que marque la diferencia entre el sujeto que dice dominar la competencia del que ha optado por la certificación.

Es importante tener claro el significado del término competencia laboral, el cual consideramos como el conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades requeridas para desempeñar exitosamente una función; expresa el saber, el hacer y el saber hacer de una persona en el campo laboral. (Dalziel, Cubeiro y Fernández, 1996). La transformación que se produce en las relaciones sociales y laborales son parte de la revolución del conocimiento y del desarrollo de los sistemas de comunicación actuales. La educación es un asunto importante en las agendas mundiales, sobre todo porque se encuentra encaminada a formar personas con conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para insertarse al campo productivo del país en el que se viva, las competencias que posea una persona son determinantes para conformar su propia vida y la calidad con la que se vive. La certificación de personas es un hecho innegable, los procesos de acreditación de competencias adquiridas por vías formales o no formales de formación determinan en su momento que una persona posea un título que le acredite poseer ciertas competencias en una área específica determinada, estos procesos se llevan a cabo bajo estándares establecidos en cada país y dependerá de la propia legislación establecida el proceso que debe llevarse a cabo.

En México el sistema de competencias laborales se ha desarrollado en dos ámbitos: el educativo y el laboral. En este trabajo abordamos primeramente, el proceso de evaluación de competencias laborales a nivel internacional, en seguida se analiza a nivel nacional el contexto de la evaluación de competencias laborales en México a través del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) para, finalmente, establecer el impacto que esta práctica evaluativa tiene en el proceso de certificación en las Escuelas Normales del Estado de Coahuila de Zaragoza de nuestro País, enfatizando en los resultados y beneficios obtenidos en la Escuela Normal de Educación Preescolar, por ser una de las dos instituciones de Educación Normal que han alcanzado la certificación...

### 1. Análisis del proceso de evaluación de competencias laborales en otros países

Los procesos para certificar las competencias profesionales son un hecho que como se ha mencionado históricamente se ha llevado a cabo en varios países del mundo, cada uno con su propia metodología siguiendo sus propias normas atendiendo a los estándares necesarios para cada nación, sin embargo, existen estándares internacionales que regulan algunas profesiones, con la finalidad de lograr la legitimación de los saberes que poseen los ciudadanos de un país, este hecho se vincula generalmente con la educación formal y no formal así como a la formación profesional, proceso que obedece a las políticas de los gobiernos encaminadas al desarrollo y evolución de la sociedad económica y productiva, en donde la globalización de la economía establece los requerimientos de calidad en productos y servicios que se hace cada vez más exigente y trae consigo cambios y modificaciones en los puestos de trabajo, con la finalidad de mejorar la calidad de la prestación de servicios o elaboración de productos.

Desde esta perspectiva existe una exigencia hacia la renovación de paradigmas en los dispositivos de formación profesional para validar estos aprendizajes, las personas reconocen que en esta sociedad actual existe una mayor demanda de perfiles más complejos en el mundo laboral y tal parece que los perfiles de ejecución se ajustan más a la formación en el puesto de trabajo y a la exigencia de un sistema de formación en el aula que se encuentra vinculada a puestos de trabajo.

En la actualidad el poseer aprendizajes permanentes y adaptados a estos cambios socioeconómicos son necesarios para la adaptabilidad al mercado laboral ya que se ponen en práctica aprendizajes a lo largo de la vida y capacidades específicas, como son la autogestión (del saber ser y saber estar), además de las del saber y saber hacer cada vez deben adecuarse a las demandas del mercado de trabajo.

El Foro Económico Mundial (FEM) publica desde 1979 el Reporte Global de Competitividad (RGC), cuyos resultados son un punto de referencia para tomar decisiones de inversión, plantear estrategias para el mejoramiento de la productividad y avanzar en el análisis de los factores responsables del crecimiento de las economías. La versión 2015 – 2016 del Índice Global de Competitividad (IGC), que hace parte del RGC, citada en las diez economías más competitivas de América Latina y el mundo, muestra a Suiza liderando el escalafón por séptimo año consecutivo, seguido por Singapur, Finlandia, Alemania, Estados Unidos, Suecia, Hong Kong, Holanda, Japón y Reino Unido; resultados que demuestran el estrecho vínculo que existe entre la competitividad y la capacidad de una economía para generar, atraer, aprovechar y apoyar el talento humano, lo que ratifica que la mayor o menor competitividad entre países está determinada en buena medida por el acceso a educación y capacitación de alta calidad. Los resultados se basan en una lista exhaustiva de las principales debilidades y fortalezas de los países, haciendo posible la identificación de aspectos prioritarios a ser sujetos de reforma política. Suiza, primer lugar, está calificado debido a las siguientes prácticas y competencias:

1. Calidad de su infraestructura.
2. Su desarrollo ferroviario.
3. Elevada calificación de su mano de obra.
4. La sofisticación de su mercado financiero.
5. La calidad de sus colegios y sus instituciones de investigación científica.
6. La alta colaboración entre universidad y empresa.
7. La cantidad y calidad de su inversión en la investigación.

Estados Unidos continúa con la economía más competitiva de América. En cuanto a los países latinoamericanos, estos continúan rezagados de las principales economías del mundo. La lista de los primeros diez clasificados del subcontinente sigue siendo liderada por Chile que ocupa el puesto 35 y México, en el lugar 57, contando con las siguientes fortalezas:

1. Se lograron cambios importantes en cuanto a inversión extranjera.
2. Se firmaron acuerdos de libre comercio, con economías más importantes del mundo.
3. Una economía consistente (macroeconomía) con mayor inversión.
4. Avanza en materia de infraestructura.
5. Certidumbre jurídica para la inversión extranjera.
6. Personal capacitado (90,000 estudiantes se gradúan cada año en ingeniería y tecnología)
7. Infraestructura en vías de comunicación.

De la información anterior se deduce que México requiere de empresarios, trabajadores docentes y servidores públicos más competentes. El sistema nacional de competencias es clave para impulsar la competitividad del país y recuperar el rumbo hacia una economía más sólida. El sistema económico tiene una relación directa con el sistema educativo, ya que las políticas públicas en las cuales se manifiestan doctrinas o ideologías económicas se trasladan hacia las políticas educativas. Por tal motivo, debe existir una interrelación de la educación y la economía, de manera tal que el desarrollo profesional y académico que promueven las instituciones educativas, se traslade en beneficios que estimulen e impulsen el crecimiento y el desarrollo de la sociedad.

Es evidente, que en la actualidad la educación constituye un factor central y estratégico para el desarrollo socioeconómico de cualquier país, siendo uno de los componentes básicos de la inversión en capital humano. Es una herramienta poderosa para impulsar el desarrollo humano sostenible, aumentar la productividad y la competitividad de los países en el mundo moderno y constituye uno de los elementos más importantes en la formación y calificación de la fuerza de trabajo.

## **2. Contexto de la Evaluación de Competencias Laborales en México.**

En México, a mediados de los 90's, se empezó a emplear el concepto de Competencias Laborales por el Gobierno Federal a través del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER). Con el propósito de describir un puesto bajo el esquema de Competencias Laborales, se establecen Estándares, los cuales indican: lo que una persona debe ser capaz de hacer, así como los elementos a las bases para juzgar si lo que hizo está bien hecho y las condiciones en que la persona debe mostrar su aptitud.

La gestión de recursos humanos basada en competencias laborales en nuestro país ha contribuido a definir perfiles más completos y objetivos aportando bases para la selección y reclutamiento de personal previamente certificado, al mismo tiempo ha facilitado la detección de necesidades de capacitación y su atención por prioridades, favoreciendo, además, la objetividad en la identificación de causas de mal desempeño y proporcionando las bases para su evaluación. Para estar a la vanguardia con los cambios mundiales a los que nos enfrentamos es imprescindible que México se mantenga al tanto de las certificaciones que le dan un reconocimiento internacional como es la Norma ISO 9001:2008 la cual ayuda a determinar y sistematizar funciones específicas para cumplir el logro de las competencias profesionales. Para la Norma ISO, la gestión por competencias es de vital importancia en materia de capacitación y desarrollo del personal. Algunos de sus beneficios son:

- Incorporación rápida y eficaz del personal al proceso productivo.
- Disminución de la rotación de personal.
- Incremento del nivel de conciencia del personal en su propia superación.
- Eficiencia en los recursos y el tiempo invertido en la capacitación y facilitar los procesos de promoción interna, reclutamiento, selección e inducción de personal.

Las dependencias de gobierno en México, son las que han tenido mayor actividad en el proceso de certificación, la cual no es obligatoria, pero ha permitido desarrollar mecanismos de estímulo que buscan transformar la oferta de formación y capacitación, implementando procesos de selección de personal certificado.

## **2.1 Proceso de Evaluación de Competencias Laborales de acuerdo a CONOCER.**

Con más conocimiento, más competitividad y más crecimiento, construiremos un México con mayores oportunidades de desarrollo para todos. Los estándares de competencia inscritos en el Registro Nacional de estándares de competencias del CONOCER, son referentes nacionales para la certificación de competencias de personas para desarrollar programas curriculares alineados a los requerimientos de los sectores productivo, social, educativo y de gobierno. Este brinda la posibilidad de utilizar estándares de competencia desarrollados en México u otros países, así como la participación en convenios internacionales que el CONOCER haga con otros países; foros y espacios para transferencia de conocimiento y mejores prácticas nacionales e internacionales.

El Sistema Nacional de Competencias, es una cadena en la cual al inicio se encuentran: los Comités de Gestión por Competencias, quienes son la pieza fundamental para orientar el desarrollo de estándares de competencias relevantes para sus sectores. Éstos se apoyan en grupos técnicos de expertos para elaborar los estándares. Una vez desarrollados los estándares de competencias, éstos se inscriben en el Registro Nacional de Estándares de Competencias del CONOCER y quedan disponibles para que los sectores puedan utilizarlos como referentes en los procesos de evaluación y certificación de las personas.

Los comités de Gestión por Competencias son los que proponen qué organizaciones o instituciones serán los responsables para llevar a cabo los procesos de certificación y evaluación. Los estándares de competencia también son insumos para que las instituciones educativas desarrollen programas curriculares alineados a los requerimientos de los sectores productivo, social, educativo y de gobierno. La definición de la Certificación y Evaluación es de gran importancia para los Comités de Gestión por Competencias, pues de ello depende la credibilidad de las certificaciones dentro del mercado.

## **3. Evaluación del proceso educativo**

La relación directa entre educación y trabajo se concreta en el campo económico, el desarrollo de actividades profesionales se vincula al campo histórico de los oficios, empleos, ocupaciones así como a las cualificaciones requeridas en el ámbito laboral frente a la educación esperada. Actualmente los trabajadores frente a diferentes situaciones laborales tendrán que mostrar sus competencias para llevar a cabo su labor con calidad que es un factor requerido en nuestro actual mundo moderno, como señala Mertens (1996) existe una importancia concedida a las competencias y a la formación basada en competencias por la necesidad de evaluar desempeños de los trabajadores a través de criterios y no solo por el hecho de estar en posesión de determinados conocimientos.

La educación y empleo se ha convertido en una dimensión compleja de la realidad social que permite interpretar el proceso de trabajo. La importancia de la evolución histórica del trabajo, la tecnología, la organización de la producción y la división internacional del trabajo se ha transformado de acuerdo a las características del cambio tecnológico, así como a las transformaciones organizativas y socioeconómicas de los países, en la última década se da gran importancia a las competencias que se ubican como el centro

de las relaciones de trabajo. Tejada, Giménez, Navío, Ruiz, & Jurado (2007) señalan que una competencia es el conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser) conocimientos procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional que con el dominio de estos un individuo podrá actuar con eficacia en una situación profesional.

Es importante mencionar que la función de los educadores es esencial, ya que las acciones para conducir un proceso educativo implican al mismo tiempo formar a jóvenes que desarrollen competencias que les serán requeridas en determinado momento al insertarse al campo productivo de un país, en las manos de los formadores se encuentra el éxito profesional de los alumnos. El hecho educativo al interior del aula, que conduce a los jóvenes a la búsqueda del conocimiento implica que los docentes posean ciertas competencias mínimas son requeridas y cumpliendo con parámetros nacionales e internacionales para llevar a cabo esta actividad en la que centramos nuestra investigación.

La educación es un proceso, en donde el formador actual tiene el compromiso social de conducir a sus alumnos hacia un proceso evolutivo y educativo que lleva implícito el descubrimiento de sus propias potencialidades y el desarrollo de su propio conocimiento. La labor del educador o formador requiere de competencias para desarrollar esta actividad, competencias que se encuentran establecidas como parámetros que permiten una cualificación y certificación que varía de acuerdo a las necesidades específicas de cada país. Los parámetros establecidos son requeridos para diseñar y conducir un proceso educativo en México, está en organismos reconocidos a nivel nacional e internacional con acciones que van desde la formación de formadores en el ámbito de la didáctica general que se considera favorezcan el desarrollo de la competencia profesional de la docencia hasta su certificación. Navío (2005) señala que la noción de competencia tiene un marcado carácter sociopolítico interpretándose de manera diferente en contextos geográficos y políticos distintos.

El primer paso en la ruta crítica hacia la evaluación y acreditación, es un diagnóstico que elabora el programa educativo a partir del marco metodológico de quien evalúa o acredita. Su finalidad es presentar una matriz general y una evaluación del estado que guardan todos y cada uno de los aspectos que indica el marco metodológico. De esta forma, el programa educativo identifica fortalezas y debilidades e implementa una serie de acciones recomendables para llegar al estado óptimo. Se le llama autodiagnóstico porque es elaborado por cada institución También se denomina autoestudio o evaluación interna. Para el programa de acompañamiento se identifica: 1) evaluación de CIEES que requiere en sí misma un ejercicio previo de autodiagnóstico y 2) acreditación, que también requiere un ejercicio previo de diagnóstico interno, pero bien llevado con la metodología de CIEES, hará accesible el camino hacia la acreditación.

En el ámbito de la educación superior, la evaluación y acreditación tiene como propósito principal mejorar la calidad de los programas educativos, para disponer de criterios de decisión que beneficiarán; primero, a las propias instituciones, y finalmente a la sociedad misma. Los procesos de evaluación han pasado de la verificación de la existencia de marco jurídico, organización institucional, planes y programas con misiones y objetivos fundamentados, infraestructura certificada, a la evaluación de las fortalezas y debilidades y definición de estrategias para corregir las debilidades encontradas. Lo anterior con el fin de atender a la necesidad de acceder a la sociedad del conocimiento fomentando y promoviendo la cultura de la evaluación en las instituciones de nivel superior, incluyendo a autoridades, funcionarios, docentes, administrativos y alumnos. Posteriormente la evaluación medirá los niveles de satisfacción de los estudiantes como sujetos principales del proceso escolar; así mismo, el impacto que los egresados de nuestras instituciones de nivel superior tienen en el contexto social, cultural, científico, humanístico y económico.

En México, sólo el COPAES está autorizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para conferir, después de un riguroso proceso de evaluación, el reconocimiento oficial a aquellos organismos acreditadores que hayan demostrado su eficacia, eficiencia y confiabilidad para acreditar programas académicos. Los CIEES, son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, las principales funciones que tienen son: realizar la evaluación diagnóstica y acreditación de programas académicos, así como dictaminar y asesorar a las IES, para elevar la calidad de dichos programas. Una vez que los CIEES realizan la evaluación de la Institución, dictaminan tres tipos de resultados: Nivel 1: El programa cumple con los requerimientos establecidos y puede ser acreditable por un organismo del COPAES, Nivel 2: El programa requiere de uno o dos años, para cumplir satisfactoriamente con todos los requerimientos y el Nivel 3: El programa educativo requiere de dos o tres años para acreditarse, debido a una debilidad integral en su marco de acción.

La apuesta para cualquier IES, es que su programa sea evaluado a la primera, con el nivel 1, porque de esta forma asegura la acreditación correspondiente. Contar con una acreditación en nivel de calidad trae consigo beneficios que impacta en alumnos, docentes y la infraestructura académica y organizacional de la institución:

Alumnos: tienen el respaldo de haber cursado su licenciatura bajo un programa académico con pertinencia social que proporciona un valor agregado a su formación profesional.

Docentes: su desempeño dentro de una institución que cuenta con programas acreditados, le permite el crecimiento académico y el desarrollo en diferentes ámbitos educativos.

Instituciones educativas: instaurar una cultura de evaluación permanente y de mejora continua con la finalidad de lograr la consolidación como una institución de educación superior competitiva.

#### **4. El proceso de certificación en las Escuelas Normales del Estado de Coahuila.**

La Educación Normal se incorporó a la educación superior hace más de dos décadas. Con el establecimiento del nivel universitario, las escuelas normales enfrentaron el mandato de modificar su organización académica y sus funciones; esta situación presionó a las escuelas normales para realizar tareas del mismo nivel y amplitud que las desarrolladas en las instituciones de educación superior, todo ello en un corto tiempo a pesar de no contar con formación, experiencia ni condiciones equivalentes. De esta forma, en las normales se gestó un sistema complejo, derivado de la confrontación entre sus raíces históricas vinculadas con su papel nacional en el desarrollo de la educación del país y la exigencia de integrarse a la educación superior universitaria y por consecuencia, a las de la sociedad del conocimiento en la que están inmersas.

Las Escuelas Normales del Estado de Coahuila, México, tienen como Visión: Ser un Sistema Estatal de Educación Normal reconocido Nacional e internacionalmente por dirigir e integrar Instituciones de Educación Superior formadoras de docentes de excelencia, acreditadas y certificadas en procesos académicos, administrativos y de gestión, bajo estrictos estándares mundiales de calidad, con procesos orientados a la mejora continua a través de la planeación estratégica y prospectiva, para el desarrollo de competencias profesionales docentes y directivas que permita a sus egresados cubrir en forma íntegra los perfiles y parámetros establecidos para el ingreso al servicio docente, en el marco de una cultura de transparencia y rendición de cuentas. Lo anterior hace necesario la implementación de un Sistema de Gestión de Calidad que traiga consigo beneficios, tales como una mejor administración de los procesos sustantivos, un mejor control de las áreas clave una medición del proceso de mejora, un mayor involucramiento del personal en sus actividades diarias, lo cual promueve una motivación y por consiguiente, una mayor productividad y muchos otros.

El 28 de octubre del 2013 a través de diversos medios de comunicación se dio a conocer a la ciudadanía, que las Escuelas Normales del Estado de Coahuila obtuvieron la certificación de Procesos y la Acreditación de Programas Educativos y la Acreditación de Programas Educativos de las Escuelas Normales del Estado con la finalidad de potenciar los esfuerzos y aprovechar las áreas de oportunidad que conlleven al logro de la excelencia académica y de gestión para dar continuidad a la mejora de la calidad educativa. El 100% de los programas educativos de las Escuelas Normales de la entidad, fueron valorados a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), obteniendo la acreditación con Nivel 1, la Escuela Normal de Educación Preescolar, Benemérita Escuela Normal de Coahuila, Escuela Normal Regional de Especialización, Escuela Normal Experimental y Escuela Normal de Torreón; y con Nivel 2, la Escuela Normal de Educación Física, Escuela Normal Superior del Estado y la Escuela Normal Oficial "Dora Madero". Añadió que se ha logrado la Certificación de los Procesos de Admisión y Control Escolar de las ocho Instituciones Formadoras de Docentes y de la Dirección de Educación Normal y Actualización Docente (DENAD) de la SEDU, bajo la Norma ISO 9001:2008, en tres ciclos escolares consecutivos por Royal CERT International Registrars; además, de la certificación de procesos académicos de la Escuela Normal de Educación Preescolar y la Escuela Normal Regional de Especialización y el proceso de Servicios Bibliotecarios de la Escuela Normal de Torreón, bajo esta misma norma. La Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila se encuentra ubicada en la ciudad de Saltillo Coahuila de Zaragoza, en un contexto urbano, siendo ésta de sostenimiento estatal, es una de las dos Instituciones de Educación Normal, que a nivel Estado ha alcanzado la certificación, por esta razón presentamos un panorama general de la Institución que da cuenta del proceso que ha seguido para alcanzar dichas certificaciones.

La misión de la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) es formar docentes de Educación Preescolar, a través de planes y programas de estudio vigentes y del respeto irrestricto a los valores universales del hombre cualificados para responder a las demandas sociales y a las necesidades de desarrollo de aprendizaje de la población infantil, con la calidad educativa, la equidad social y la excelencia humana que requiere el mundo globalizado y en constante transformación de hoy; aunada a la visión de ser una escuelas normal reconocidas como instituciones de educación superior de calidad por su capacidad académica, conformada por una comunidad profesional de aprendizaje competente en la investigación y la docencia, dedicada a la formación de licenciados en Educación Preescolar, mediante el cumplimiento puntual de Planes y Programas capaces de atender a la formación de nuevas generaciones de mexicanos, de asumir los retos de una sociedad globalizada y en constante transformación de responder a una política de evaluación permanente y de reconstruir los procesos de aprendizaje fundamentales para consolidar una práctica educativa de calidad, como cultura de mejora continua. Con la finalidad de avanzar en el camino hacia la mejora de la calidad educativa,

capacidad y competitividad académicas de la ENEP, se emprendieron acciones para coadyuvar al fortalecimiento de la aplicación de los programas de estudio, la actualización permanente del personal y alumnado, así como la aplicación de estrategias para la atención de estudiantes a través de la tutoría y asesoría académica, intercambios y movilizaciones académicos con IES a nivel nacional e internacional, la Acreditación del Programa Educativo en Nivel 1, así como la Acreditación de la Calidad Académica Institucional de la ENEP, por parte de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de La Educación Superior, A.C. (CIEES), La Certificación de Procesos Administrativos, Académicos y de Control y Escolar bajo la Norma ISO 9001- 2008.

En cuanto a la evaluación de programas educativos, la ENEP a través del despliegue de la gestión institucional y el compromiso de toda la comunidad educativa, ha logrado obtener el reconocimiento a nivel nacional por ofrecer un programa educativo de calidad y, al participar en las evaluaciones realizadas por CIEES, evaluación externa obtuvo el nivel 1 en la evaluación al Programa Educativo 1999 así como en la Gestión Institucional, recibiendo el día 9 de Septiembre del 2013 la acreditación con vigencia hasta el 8 de Septiembre del 2018 se incluirá.

Como acciones para continuar y fortalecer el proceso de acreditación la institución ha continuado con el proceso definido por CIEES, implementando el seguimiento a los planes y programas, desarrollando la estadística de información básica para poder identificar áreas de oportunidad y condiciones de la institución, el seguimiento a planes de tutoría, asesoría académica y seguimiento a egresados, todos estos programas generando la evidencia necesaria que permite analizar y diseñar estrategias de mejor continua al interior de la institución, esfuerzos enfocados en mantener el nivel de institución acreditada y como preparación para la acreditación del nuevo Plan de Estudios 2012, del cual se han ido generando las evidencias de su aplicación, con la idea de acreditarlo una vez que se cumplan las dos generaciones de egresados marcada por los CIEES necesarias para poder dar el seguimiento tanto a los exalumnos como a los resultados de su intervención docente evaluados por sus empleadores.

Aunado a este acreditación se logró también una fortaleza más que es la certificación de 31 procesos administrativos y académicos llevados a cabo en la ENEP, los cuales abarcan desde la admisión e inscripción de alumnos hasta el seguimiento a egresados, todos certificados bajo la norma ISO 9001:2008 con la evaluación de la casa certificadora RoyalCert, se recibe el certificado de acreditación con fecha del 15 de septiembre de 2012, realizándose en octubre del 2013 y diciembre del 2014 dos auditorías de seguimiento donde no se encontró ninguna no conformidad y se reconoció el grado de madurez que el sistema ha ido presentando. Actualmente y rumbo a la adecuación del sistema a la nueva versión ISO9001:2015 la institución se encuentra en un proceso de actualización de los docentes y auditores internos certificados en este nueva versión, siendo de suma importancia la capacitación en ésta, para poder continuar con la certificación institucional, aunado a este proceso de capacitación y actualización, todas las áreas de la institución se encuentran trabajando en el proceso de reingeniería de todos los documentos que conforman el sistema de gestión de calidad, analizando la importancia y relevancia de cada uno de ellos para el análisis y la identificación de riesgos, mismos que permitirán la aplicación de planes de acción de mejora de los procesos y la medición a través de los indicadores de desempeño de eficiencia y eficacia.

Todas estas mediciones con la finalidad de implementar estrategias que impacten en un programa de calidad educativa que contemple todas las áreas involucradas en la función docente y en el desarrollo del perfil de egreso de nuestros estudiantes. Con el fin de alcanzar los propósitos de la educación normal y las necesidades básicas de aprendizaje de sus estudiantes, la reforma retoma los enfoques didáctico-pedagógicos actuales que deberán vincularse estrechamente a los enfoques y contenidos de las disciplinas, para que el futuro docente desarrolle la capacidad para aplicar estrategias de enseñanza aprendizaje que respondan a las finalidades y propósitos de la educación básica y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; así como al contexto social y su diversidad. Lo anterior traerá como consecuencia que se los resultados de la evaluación del servicio profesional docente para ingresar al sistema, evaluación a la que se enfrentan nuestros egresados para poder acceder a una plaza dentro del sistema de educación pública del país.

La Escuela Normal de Educación Preescolar se encuentra en el momento propicio para apuntalar acciones orientadas a mejores logros académicos, hacia la consolidación de la planta docente y el fortalecimiento como Institución de Educación Superior que busca la formación de calidad de sus estudiantes y futuros educadores. Los educadores egresados de esta Institución se encuentran laborando en todo el Estado y parte de la República Mexicana, ejerciendo esta noble tarea con gran responsabilidad y compromiso para el bien de la niñez mexicana.

## Conclusiones

Una vez concluido este escrito fundamentado al realizar investigación documental y de campo, se puede apreciar que la competitividad es útil a las empresas o países para ganar rentabilidad en el mercado mundial y poder superar a la competencia. Los índices de competitividad son los factores que muestran la capacidad que tiene un país para producir bienes y servicios con estándares internacionales de tecnología y calidad en forma eficiente.

En México durante las últimas décadas se ha generado mayor interés en la competitividad, el gobierno y sectores privados han establecido políticas económicas para mejorarla por medio de la calidad de inversión y el aumento de la productividad en un medio de estabilidad macroeconómica.

Al hablar de competitividad, es necesario hacer referencia al lugar tan poco deseable que ocupa México de acuerdo al Sistema Nacional de Competencias, existen algunos obstáculos tanto internos como externos que le impiden avanzar como país y ejercer una competitividad sobresaliente, se puede concluir que es necesario mejorar en ciertos aspectos para que México sea un país competitivo, principalmente en el ámbito educativo, teniendo como fundamento que la economía tiene efectos en la educación como: Formar a los individuos para desempeñar un cierto puesto de trabajo y dar empleo a aquellas personas que posean los requisitos necesarios para desempeñarlo, otro de los efectos es que influye en la sociedad, provocando consecuencias en la producción y en el crecimiento y actúa directamente en el desarrollo y en el bienestar de las personas.

El camino hacia una educación para todos parece aún muy largo; sin duda el progreso en el siglo XXI, dependerá ante todo del factor educativo. Capacitando a la sociedad, formando capital humano productivo y con conciencia intelectual y profesional integral, mediante la educación, se podrá emprender el viaje hacia muchas transformaciones. Al lograr este objetivo, se contará con un eficiente y eficaz recurso humano que dinamice la economía y que al mismo tiempo sea apto de conducir el país hacia rumbos definidos.

Estas reflexiones están en el marco de las tendencias actuales en materia de educación superior. La participación es de todos, el trabajo será arduo y los días requerirán más horas, pero al final se podrá mantener el sistema bajo control y, por lo tanto, la diversidad de referentes de la escuela podrá arrojar resultados de calidad porque los procesos y sus elementos serán de calidad. La competencia se dará a través del conocimiento y la competitividad de las organizaciones, el mundo ya no será el del más fuerte sino del que mejor se adapte a los paradigmas del nuevo siglo.

## Referencias bibliográficas

BRAVO, R. (1991). *Técnicas de investigación social* (7º ed.). Madrid.

CEDEFOP. (2010). *El Empleo En Europa Exigirá Más Conocimientos y Competencias*. Ti-Bb-10-002-Es-N. Recuperado a partir de: [http://Www.Cedefop.Europa.Eu/En/Files/9021\\_Es.Pdf](http://Www.Cedefop.Europa.Eu/En/Files/9021_Es.Pdf)

DALZIEL, M., CUBEIRO, J.C. y FERNÁNDEZ, G. (1996). *Las competencias: Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. HayGroup, Deusto. Bilbao.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Dirección de Desarrollo Empresarial. Reporte Global de Competitividad 2015-2016. Foro Económico Mundial. Octubre 2015.

MERTENS, L. (2002). *Financiamiento de la formación profesional en México*. OCDE. Recuperado a partir de <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/financia/pdf/mertens.pdf>

MERTENS, L. (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT). Recuperado a partir de <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/pdf/mertens.pdf>

NAVÍO, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continuada*. España: Ediciones Universitarias de Barcelona S.L. Sierra.

SEP-CONOCER. (2009). Estándar EC0217 Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial Grupal. Recuperado de [www.conocer.gob.mx](http://www.conocer.gob.mx)

SEP-CONOCER (2009). Estándar EC0301. Diseño de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal, sus instrumentos de evaluación y manuales del curso. Recuperado de [www.conocer.gob.mx](http://www.conocer.gob.mx)

SEP-CONOCER (2009) *Proceso de Evaluación y Certificación de Competencias Laborales*. SEP-Conocer. Recuperado de [http://www.aneas.com.mx/contenido/xxvpresent/CertificacionCompetencias\\_AnalZevallos.pdf](http://www.aneas.com.mx/contenido/xxvpresent/CertificacionCompetencias_AnalZevallos.pdf)

ROJO, A.G. (s/a). *Sistema Nacional de Competencias en México*. (compilación).

TEJADA, J., GIMÉNEZ, V., NAVÍO A., RUIZ, C., & JURADO, P. (2007). *Formación de Formadores. Escenario aula*. España: Thomson Editores Spain Paraninfo S.A.

UNIÓN EUROPEA. (1992). *Tratado de la Unión Europea*. Recuperado a partir de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/economic\\_and\\_monetary\\_affairs/institutional\\_and\\_economic\\_framework/treaties\\_maastricht\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/economic_and_monetary_affairs/institutional_and_economic_framework/treaties_maastricht_es.htm)

ZEVALLLOS, A. (2009). *Proceso de Evaluación y Certificación de Competencias Laborales*. SEP-Conocer. Recuperado de [http://www.aneas.com.mx/contenido/xxvpresent/CertificacionCompetencias\\_AnalZevallos.pdf](http://www.aneas.com.mx/contenido/xxvpresent/CertificacionCompetencias_AnalZevallos.pdf)

**Fecha de recepción:** 9/9/2015

**Fecha de aprobación:** 12/2/2016



# La evaluación como política pública: una mirada interpretativa de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario

Evaluation as a public policy: an interpretative review of evaluation policies of university teaching work

Verónica WALKER<sup>1</sup>

## Resumen

Desde finales del siglo XX, las políticas de evaluación ocupan un lugar prioritario en las agendas educativas de la mayoría de los países. Sistemas, instituciones y sujetos han sido objeto de crecientes evaluaciones tendientes a la búsqueda de calidad. En este contexto, los docentes pasaron a ser considerados una pieza clave en su aseguramiento, lo cual llevó a implementar múltiples dispositivos de evaluación de su desempeño.

El presente artículo forma parte de un trabajo de investigación más amplio que abordó la incidencia de los procesos de evaluación del desempeño docente en las prácticas cotidianas de profesores y profesoras de universidades de Argentina y España. Se trató de un estudio de casos colectivo de carácter extrínseco, en el que se realizaron entrevistas semi-estructuradas a sesenta y nueve docentes de diferentes áreas disciplinares y distintas categorías y dedicación. El abordaje interpretativo de la evaluación como política pública permitió comprender los efectos de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario, las relaciones que crean y los sistemas de pensamientos más amplios en los cuales están inmersas. El escrito sistematiza los resultados referidos a la evaluación como dispositivo hegemónico de regulación del trabajo docente. Del análisis de los tres casos estudiados puede decirse, primero, que las políticas de evaluación del trabajo docente en la universidad constituyen un mecanismo de distribución del capital económico y simbólico. Segundo, operan como instrumento de clasificación y jerarquización, asignando posiciones y atribuyendo legitimidad en el espacio universitario. Tercero, constituyen un dispositivo articulador de prácticas de subjetivación que propone a los individuos modos de acción sobre sí mismos generando subjetividades implicadas. Se concluye que las dinámicas generadas por las políticas de evaluación del desempeño docente contribuyen a configurar particulares formas de ser, pensar y ejercer la docencia en la universidad.

**Palabras clave/** universidad/ políticas públicas/ evaluación/ trabajo docente/ regulación - subjetivación

## Abstract

Since the late twentieth century, the evaluation of university teaching is a central theme of educational agendas worldwide. In this context, teachers are discursively challenged as key players in ensuring quality and most countries have been pushed to the task of designing and implementing devices that would allow information about the activity of the faculty.

This article is part of a larger research work that addressed the impact of the processes of teacher evaluation in the daily practices of professors from universities in Argentina and Spain. This was a study of cases of extrinsic collective character, consisting of semi-structured interviews held with faculties from different subject areas and ranks. The interpretative approach to faculties assessment as public policy allowed us to understand the effects of these policies, the relationships they foster and systems of thought in which they are embedded. The article shows the results related to the assessment as an hegemonic control device of teaching. From The analysis of the three cases we can say, first, that political assessment of teaching at the university is a mechanism of distribution of economic and symbolic capital. Second, that they are operating as an instrument of classification and hierarchy, assigning positions and attributing legitimacy in the university area. Third, that they constitute an articulating device for subjectivity practices which propose ways of action on individuals themselves generating subjectivities involved. We conclude that the dynamics generated by the policies of teacher evaluation help to shape particular ways of being, thinking and teaching at the university.

**Keywords/** university/ public policy/ evaluation/ teaching work/ Regulation-subjectivity

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur/ veroswalker@gmail.com

## Introducción<sup>2</sup>

Durante las últimas décadas del siglo XX, en el marco de nuevas relaciones entre el Estado, la Sociedad y la Educación Superior (Barnett, 2001), los sistemas de educación superior atravesaron profundas transformaciones a nivel mundial. La emergencia del Estado Evaluador (Neave, 1988), la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad (de Sousa Santos, 2005; Ordorika, 2004; Schugurensky y Torres, 2001;) fueron el escenario en el que las políticas de evaluación pasaron a ocupar un lugar prioritario en las agendas educativas de la mayoría de los países.

El creciente interés por garantizar la calidad educativa y la permanente alusión a la crisis de las instituciones universitarias contribuyó a legitimar la puesta en marcha de políticas de evaluación de los sistemas, las instituciones y los actores del campo universitario. La evaluación se convirtió en el núcleo político-ideológico de un conjunto de reformas tendientes a transformar los sistemas de educación superior (Krotsch, 2005); constituyó el metadiscurso y el campo de batalla de la educación superior.

En este contexto, los docentes son interpelados discursivamente como actores clave en el aseguramiento de la calidad y la mayoría de los países se abocaron a la tarea de diseñar e implementar dispositivos orientados a obtener información sobre su desempeño. A nivel de las instituciones, la evaluación de la 'función docente' del profesorado constituye un componente más de las evaluaciones de las universidades recabándose información de carácter colectivo. A nivel de los sujetos, se evalúa el 'desempeño docente' para el acceso, permanencia y promoción de los profesores y profesoras en la carrera docente, es decir, para su posicionamiento en el campo universitario; para otorgarles incentivos económicos en función de los resultados alcanzados en las actividades que realizan; y como parte de programas de mejora de la calidad educativa.

Rueda Beltrán (2010) plantea que, al tiempo que se constituyó como un tema vigente en la agenda educativa, la evaluación de la docencia universitaria ha cobrado mayor importancia como campo de investigación dando lugar a la generación de literatura especializada. En el mismo sentido, señala Salazar Ascencio (2008) que "durante las últimas tres décadas, la evaluación del quehacer docente en general y en ambientes de educación superior en particular, ha generado una explosión investigativa en esta área del conocimiento" (p. 69). En América Latina, éste es el caso de México y Brasil que tienen una producción prolífica sobre el tema. En Argentina, si bien puede decirse que existe un renovado interés por la evaluación de la docencia universitaria, ésta constituye un área de vacancia. Señalan Fernández Lamarra y Coppola (2008) que "en Argentina, el espacio de producción sobre el tema es muy incipiente. Existen algunos trabajos exploratorios, otros se remiten a casos institucionales o disciplinares específicos, no registrándose estudios empíricos de alcance nacional" (p. 97). Por su parte, en el contexto europeo y norteamericano existe una mayor tradición de estudios sobre la temática, especialmente sobre los alcances y limitaciones de los cuestionarios de opinión de los estudiantes para la valoración del quehacer docente (García Garduño, 2003, 2005; Stone, 1995; Haskell, 1997; Ruskai, 1997; Gray y Bergmann, 2003). En los últimos años, en el marco del renovado interés sobre la evaluación del desempeño docente, producto del auge de las políticas de evaluación, se comienzan a proponer formas alternativas de evaluación desde un punto de vista holístico, institucional y contextualizado de la docencia (Bolívar, 2008; De Miguel, 2003; Díaz Barriga, 2004; Escudero Muñoz, 2010; Fernandes y Flores, 2012; Fernández Lamarra y Coppola, 2010; Rodríguez Espinar, 2003; Rueda Beltrán, 2011; Stake, Contreras y Arbesú, 2011).

La revisión de la literatura sobre el tema permite advertir que el foco de interés en el proceso de configuración de la evaluación de la docencia universitaria como campo de estudio, lo constituyó fundamentalmente la dimensión instrumental. Es decir, la búsqueda de los instrumentos más adecuados para valorar el desempeño docente del profesorado universitario. Ha existido una disociación entre el objeto y el proceso de evaluación que lleva a que el cómo evaluar desatienda la reflexión sobre qué, para qué y por qué evaluar el trabajo docente en la universidad. Esto no supone afirmar la inexistencia de reflexiones sobre la práctica docente en la universidad<sup>3</sup>. Lo que se plantea es que en el campo de la producción teórica, se asiste a una división entre los especialistas en docencia universitaria que se ocupan del análisis del objeto y quienes investigan sobre su evaluación. Como advierte Díaz Barriga (2004), uno de los problemas nodales de la evaluación docente lo constituye la falta de claridad sobre qué es la docencia ya que en la mayoría de los estudios se deja "como en una caja negra" las funciones sustantivas de la tarea docente" (p. 66).

Teniendo en cuenta esto, y con el propósito de aportar a un área de estudio de vacancia y un tema de agenda prioritario en la educación superior, durante el período 2011-2013 se desarrolló un trabajo de investigación que abordó la evaluación de la docencia

---

<sup>2</sup> El trabajo que aquí se presenta es parte de una investigación financiada por la Unión Europea a través del Programa Erasmus Mundus 'Move on Education', Action 2, EACEA/29/09 Lote 13b.

<sup>3</sup> Entre los autores que se han abocado al estudio de la docencia universitaria se pueden mencionar: Edith Litwin, Elisa Lucarelli en Argentina, María Isabel da Cunha en Brasil, Ángel Díaz Barriga en México, Amélia Lopes y Calinda Leite en Portugal, Miguel Ángel Zabalza en España, Ken Bain en Estados Unidos. También puede mencionarse, como expresión del interés por el estudio de la docencia universitaria, el incremento en los últimos años de eventos académicos específicos, revistas especializadas y colecciones editoriales dedicadas al tema.

universitaria en contextos institucionales específicos de Argentina y España, atendiendo a su objeto (docencia/trabajo docente) y proceso (la evaluación como política pública y práctica social).

En el presente artículo se sistematizan algunos de los resultados obtenidos focalizando en la evaluación de la docencia universitaria como mecanismo regulador y como instrumento de subjetivación. El escrito se organiza en seis apartados. Primero, en las consideraciones teórico-metodológicas, se recupera la categoría de trabajo para el estudio de la docencia universitaria; se justifica la selección de los casos estudiados y se explicita la perspectiva interpretativa para el abordaje de las políticas de evaluación. Segundo, se describen los procesos de evaluación del trabajo docente universitario en los casos seleccionados. Tercero, se presentan resultados referidos a los supuestos, lógicas y actores involucrados en los procesos de evaluación del trabajo docente universitario en los países estudiados. Cuarto, se focaliza en dimensiones de la evaluación como dispositivo hegemónico de regulación del campo universitario. Quinto, se presenta el análisis de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario como políticas de subjetivación. Por último, las reflexiones finales, sintetizan aspectos del análisis realizado en los tres casos y proponen nuevas vías de abordaje para el estudio de la evaluación de la docencia universitaria.

## Consideraciones teórico-metodológicas

Como se dijo, el objeto de estudio de la investigación lo constituyó la evaluación del trabajo docente entendida como política pública y práctica social en la que intervienen múltiples actores y a diferentes niveles del campo de la educación superior.

La categoría de trabajo entendida en su dimensión antropológica permite dar cuenta, por un lado, de la experiencia cotidiana de profesores y profesoras -y sus condiciones simbólicas y materiales- en el ejercicio de su función docente; y, por otro, de las condiciones estructurales más amplias -y en relación a otros campos- que la atraviesan. Permite abordar las dimensiones -prescripta y real, sustantiva y estratégica- que configuran dicha práctica y las tensiones que la atraviesan. Cuestiones éstas que hacen a la complejidad, heterogeneidad y especificidad del trabajo docente en la universidad y que no siempre son reconocidas. Y esto porque “el trabajo como tal ha sido y aún es, escaso tema de análisis y reflexión en la vida universitaria” (Martínez, 2013, p. 48).

Desde la perspectiva adoptada en esta comunicación, la evaluación del trabajo docente universitario en tanto política pública se concibe como un proceso interactivo, negociado y constructivo en el que participan diferentes actores con intereses y estrategias diversas. Es el resultado de procesos en los que los espacios y los actores tienden a superponerse, incorporando diversidad de intereses y estrategias (Krotsch, 2005). En este sentido, la negociación entre actores con intereses y estrategias diversas así como los efectos no queridos constituyen un elemento fundamental para comprender la lógica de las políticas públicas y su impacto en el sistema y las instituciones. Por otra parte, las políticas públicas constituyen “procesos inherentemente productivos en un sentido estructurante e instituyente en tanto construyen y reconstruyen en su dinámica contradictoria y conflictiva las relaciones sociales que ordenan la vida social” (Olmeda y Minteguiaga, 2002, p. 6).

Desde una perspectiva interpretativa de las políticas públicas, Wright y Shore (1997) señalan, primero, que las políticas públicas reflejan ciertas ‘racionalidades de gobierno’ o ‘gubernamentalidades’; expresan maneras de pensar sobre el mundo y cómo actuar en él; contienen modelos implícitos -y algunas veces explícitos- de una sociedad y de visiones de cómo los individuos deben relacionarse con la sociedad y los unos con los otros. Segundo, las políticas funcionan de manera similar al ‘mito’ en sociedades no letradas. Retomando los aportes de Malinowski, los autores sugieren que las políticas proveen un plan de acción, ofrecen narrativas retóricas que sirven para justificar -o condenar- el presente, y algo más usual, para legitimar a quienes están en posiciones de autoridad establecidas. Tercero, las políticas son inherentemente instrumentales. Son herramientas de intervención y acción social para administrar, regular y cambiar la sociedad. Cuarto, un enfoque de política pública proporciona lentes para estudiar y explorar profundamente los mundos de los actores implicados en las políticas públicas, las relaciones entre actores locales y globales y las conexiones entre actores, instituciones y lugares situados diferencialmente. Quinto, las políticas públicas son fenómenos políticos, pero su naturaleza política está a menudo oculta detrás del lenguaje objetivo y legal-racional con el cual son presentadas.

Este abordaje de las políticas públicas permite comprender “sus efectos (lo que producen), las relaciones que crean y los sistemas de pensamientos más amplios en medio de los cuales están inmersas” (Shore, 2010, p. 31). En el análisis de la evaluación del trabajo docente universitario resulta fructífero en distintos sentidos. Por un lado, porque permite comprender la evaluación como instrumento de regulación en el marco las transformaciones estructurales que atraviesan al campo de la educación superior y que tienen que ver con profundos cambios sociales, políticos, culturales y económicos a nivel mundial. Por otro, porque entendiendo las políticas de evaluación como dispositivo de subjetivación, permite conocer y comprender los nuevos modos de ser, pensar y ejercer la docencia en la universidad que tales políticas contribuye a configurar. Por último, porque supone entender que los sujetos que

intervienen -de un modo u otro- en los procesos de evaluación de la docencia, son partícipes de la institucionalización de la política definiendo posiciones, espacios y brechas de intervención, construyendo sentidos y poniendo en juego diversas estrategias. Es por ello que resulta crucial recuperar los puntos de vista de los actores, quienes tienen una captación activa del mundo y cuya visión construida sobre él varía según su posición y los intereses asociados a ella.

Entendiendo que los procesos de evaluación de la docencia universitaria se concretizan en el seno de organizaciones particulares, la investigación que aquí se presenta, se realizó en tres universidades públicas de Argentina y España: la Universidad de Málaga (UMA, España), la Universidad Nacional de Misiones (UNaM, Argentina) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA, Argentina). En términos de Stake (2005) se trató de un estudio de casos colectivo y de carácter extrínseco o instrumental ya que no son los casos en sí lo que interesan sino la posibilidad que brindan para comprender los procesos de evaluación del trabajo docente. Una de las potencialidades de este tipo de estudio es que permite abordar la singularidad, la complejidad y la inserción en su contexto de las problemáticas estudiadas, permitiendo una mayor comprensión de sus especificidades sin la pretensión de establecer generalizaciones. Los tres casos estudiados son relativamente similares en términos de tamaño y antigüedad, pero disímiles en cuanto a los procesos de evaluación implementados para evaluar el trabajo docente. Entre la universidad española y las argentinas las diferencias tienen que ver no sólo con la historia de la universidad como institución en cada uno de estos países y las historias particulares de cada institución, las peculiaridades del contexto político, económico y social, sino también por las regulaciones supranacionales, nacionales, regionales e institucionales a las que están sujetas en cada caso. En relación a las universidades argentinas, que también cuentan con una historia y características específicas -a pesar de compartir una legislación común- se encuentran transitando diferentes momentos en relación a la evaluación del trabajo docente. Para una, el sistema de evaluación de carrera docente constituye una práctica institucional ya discutida, implementada y revisada desde hace más de una década. Para la otra, constituye un sistema que ha sido muy debatido en su reglamentación y que recién se está poniendo en marcha. La mirada de estos tres contextos institucionales en los que -de una manera u otra y con mayor o menor trayectoria- se evalúa el trabajo docente, constituye una oportunidad para comprender aquellas cuestiones -transversales y particulares- que atraviesan tales políticas de evaluación.

En la investigación se recuperaron los puntos de vista de distintos actores: docentes, estudiantes, representantes sindicales e informantes clave. En función del propósito del presente artículo, se priorizan los puntos de vista de profesores y profesoras de distintas áreas disciplinares y diferentes categorías y dedicación docente. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a sesenta y nueve docentes de cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas y Naturales e Ingeniería. El análisis de los datos se realizó a través del método de comparación constante, realizando primero un tratamiento manual y luego -dado el volumen de entrevistas realizadas- utilizando como auxiliar el programa ATLAS.TI<sup>4</sup>. El método de comparación constante constituye una de las estrategias de la Teoría Fundamentada, como metodología de investigación cualitativa que consiste en un proceso de generación de teoría a partir del análisis de los datos.

## La evaluación del trabajo docente universitario en contexto: los casos estudiados

La evaluación del profesorado universitario en España se introdujo en la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 que estableció que la evaluación del desempeño docente es competencia de cada universidad<sup>5</sup>.

La multiplicidad de evaluaciones a las que es sometido el docente a lo largo de su carrera profesional varía en función de la finalidad y repercusiones (acceso, promoción, incentivo económico y mejora de la docencia), del objeto de evaluación (investigación, docencia o ambas) y de la entidad responsable para desarrollarla (Estado, Comunidad Autónoma o universidad).

En relación a la actividad docente, una vez logrado el acceso al puesto de trabajo en la universidad el sistema prevé una serie de evaluaciones periódicas tendientes a 'premiar', a través de retribuciones económicas, el desempeño docente y a valorar la calidad de la actuación docente del profesorado con miras a mejorar su calidad. El primero de ellos, denominado 'evaluación por tramo docente o quinquenios', se lleva a cabo a nivel nacional y, el segundo proceso de evaluación -de la calidad de la actuación docente- es competencia de las universidades. El procedimiento de evaluación conocido como Quinquenio Docente, y establecido por el Real Decreto 1086/89, consiste en un complemento económico por méritos docentes que obtienen aquellos profesores y profesoras que logran una evaluación positiva de su desempeño cada cinco años. El procedimiento de evaluación es implementado por la propia

<sup>4</sup> ATLAS.TI es un programa de asistencia en el análisis de datos cualitativos que permite la identificación y codificación de temas, el tratamiento de códigos adosados a segmentos de texto (lo cual facilita su recuperación) y la formación de conjuntos de categorías conceptuales interrelacionadas.

<sup>5</sup> Por razones de extensión, no se profundiza sobre el desarrollo histórico de las políticas de evaluación del profesorado universitario en España. Para ello, se sugiere la lectura del texto de Murillo Tordecilla (2008).

universidad de acuerdo con criterios establecidos por el Consejo de Universidades. Según lo planteado en el mencionado Decreto, “se estimará suficiente para una evaluación positiva, el correcto cumplimiento de las obligaciones docentes, tales como cumplimiento del régimen horario, asistencia a alumnos, tutorías, docencia en tercer ciclo” (p. 1). Las fuentes de información en función de las cuales se valorarán tales criterios consisten en la presentación de informes (del profesor, el Director del Departamento, el Decano y el Rector).

En relación al caso estudiado, en el año 2010 la UMA aprobó el documento DOCENTIA-UMA en el marco del Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) impulsado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En dicho documento se detalla el procedimiento de evaluación de la actividad docente, único para todo el profesorado independientemente de su relación contractual y categoría docente. Dicho programa contempla la valoración de diferentes dimensiones de la tarea docente (planificación, desarrollo, resultados e innovación y mejora) a través de distintas fuentes de información (autoinformes docentes, informes de responsables académicos y cuestionarios de opinión de los estudiantes). Desde el curso 2008/2009, y en el marco de las políticas de calidad que incitan a crear en las universidades Sistemas de Garantía de la Calidad, la UMA implementó a través del Vicerrectorado de Calidad, Planificación Estratégica y Responsabilidad, la Encuesta de opinión del alumnado sobre la actuación docente del profesorado. Dicho cuestionario, diseñado por el Centro Andaluz de Prospectiva (CANP), consta de veintinueve ítems organizados en tres dimensiones (Planificación Docente, Desarrollo de la Docencia y Resultados), es único para todos los docentes, independientemente del área disciplinar de pertenencia, su categoría docente y el tipo de docencia impartida (teórica o práctica). Mientras la universidad se encarga de la programación, coordinación y pase de encuestas; el CANP se ocupa del tratamiento estadístico y la comunicación de resultados para su publicidad.

En Argentina, el proceso de conformación de las políticas de evaluación universitarias ha atravesado diferentes momentos desde finales de la década de 1980. A las primeras evaluaciones institucionales se le agregaron las evaluaciones de carreras/titulaciones de grado y posgrado y las evaluaciones de los sujetos<sup>6</sup>.

Retomando la distinción ya planteada sobre la evaluación de la docencia universitaria a nivel institucional y a nivel de los sujetos, puede decirse que en los dos casos estudiados, el trabajo docente ha sido objeto de las evaluaciones institucionales iniciadas en Argentina en el año 1993. Tanto en el Informe de Evaluación Externa de la UNaM de 2004 como en el Informe de Evaluación Externa de la UNCPBA del año 2000, la docencia constituye una dimensión más de la valoración institucional (entre otras como estructura y oferta académica, matrícula estudiantil, planes de estudio, plantel docente, recursos, etc.).

En relación a la evaluación a nivel de los sujetos, en ambos casos, los docentes son objetos de evaluación para el pago de complementos económicos a la actividad investigadora según criterios de productividad, desde el año 1993 cuando comienza a implementarse el Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores. En relación a la evaluación de las actividades que cada profesor o profesora desarrolla en el ejercicio de su función docente las dos universidades estudiadas se encuentran en diferentes momentos. Esto tiene que ver con la situación específica de la UNaM y la UNCPBA en relación a los mecanismos institucionales de evaluación de los docentes para el ingreso, la permanencia y la promoción en la carrera docente. La UNaM en 1991 creó el ‘Programa de Planeamiento y Desarrollo Académico’ con el propósito de organizar un sistema de evaluación anual del desempeño docente. En el año 2002 se advirtió la implementación parcial y desarticulada de dicho sistema lo cual derivó en un proyecto de adecuación y el posterior reordenamiento del sistema de carrera docente en el año 2004. El nuevo sistema plantea que el ingreso a cualquiera de las categorías de la Carrera Docente se hace a través de concurso abierto de antecedentes y oposición; mientras que la permanencia en la Carrera y estabilidad laboral dependen de los resultados de evaluaciones bianuales de su desempeño. Así, los docentes son evaluados mediante: a) los informes de avances presentados anualmente por el departamento o área de pertenencia del docente; b) la presentación de informes bianuales por parte de los docentes; y c) la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje por parte de los alumnos. En el año 2012, la UNaM se avocó a un nuevo proceso de revisión de su mecanismo institucional de carrera docente.

En el caso de la UNCPBA, en la década de 1990 el tema de la carrera académica formó parte de la agenda de la política institucional como una posible forma de resolver la problemática del elevado porcentaje de docentes externos que provocaba inestabilidad en los equipos docentes y falta de continuidad en los proyectos institucionales. Sin lograr concretarse, diez años más tarde el tema volvió a ocupar un lugar relevante por iniciativa del sector gremial y llegó a institucionalizarse en el año 2011 con la aprobación de los “Lineamientos Generales para la Reglamentación del Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Docente Universitario” y en 2012 con la Reglamentación General de Carrera Académica. De modo que al momento de iniciarse la investigación que aquí se presenta, la UNCPBA se encontraba debatiendo la reglamentación del sistema de evaluación de carrera docente, lo cual constituyó un momento clave a nivel institucional, un escenario propicio para indagar las percepciones y los sentidos construidos en relación a la evaluación de la docencia universitaria.

---

<sup>6</sup> Para profundizar en el análisis de la configuración del campo de las políticas de evaluación universitarias en Argentina se sugiere la lectura de Krotsch (2005).

## La evaluación del trabajo docente en la universidad: actores, supuestos y lógicas

Los mecanismos de evaluación del trabajo docente implementados en los tres casos estudiados (encuestas de opinión de los estudiantes, quinquenios y sistema de carrera docente) comparten ciertas características a pesar de implementarse en contextos institucionales singulares y en el marco de sistemas universitarios que, por pertenecer a diferentes países, cuentan con historias y normativas particulares. Esto se advierte al analizar los instrumentos de evaluación de la actividad de enseñanza. En el caso de la UMA se utiliza un mismo instrumento (la encuesta, con mínimas variaciones según se trate de docentes a cargo de prácticas de laboratorio o de clases teóricas) para valorar el trabajo de aquellos profesores y profesoras diferencialmente posicionados en el espacio universitario, que ejercen su labor docente en disímiles condiciones -materiales y simbólicas- y que lo experimentan cotidianamente de una manera singular. En la UNaM, la encuesta de opinión de los estudiantes es idéntica para todos los casos. En la UNCPBA, dichos instrumentos han sido elaborados por cada unidad académica con la intención de contemplar las especificidades disciplinares y, en general, se consideran las diferencias de categoría. Enmarcando estos instrumentos particulares -las encuestas- como parte de mecanismos más generales de evaluación del trabajo docente -Sistema de Carrera Docente en los casos de la UNaM y la UNCPBA y Programa DOCENTIA-UMA y quinquenio docente en la UMA- unos y otros comparten el supuesto del trabajo docente como categoría homogénea que se desarrolla en igualdad de condiciones. A través de “la misma vara” o una “talla única” -tales son expresiones de docentes- se valora el singular trabajo de sujetos posicionados diferencialmente en el espacio universitario. Dicha abstracción no sólo actúa en detrimento del reconocimiento de prácticas alternativas, innovadoras, heterogéneas respecto del modelo supuesto en los instrumentos de evaluación sino que contribuye a replicar las desigualdades. Y esto por distintas razones. En primer lugar, y en lo que hace a la evaluación de la enseñanza, se privilegia a aquellas áreas disciplinares cuyas prácticas pedagógicas se asemejan al modelo pedagógico implícito en los instrumentos de evaluación. En segundo lugar, dado que en los procesos de evaluación del trabajo docente se priorizan las actividades vinculadas a la investigación disciplinar, se encuentran en situación de ventaja aquellos profesores o profesoras dedicados fundamentalmente a ella.

Por otra parte, esa ‘talla única’ con la que se valora el trabajo docente privilegia los aspectos formales del mismo. La puntualidad, la claridad en las exposiciones y el cumplimiento estricto de lo planificado aparecen como lo más valorado. A un lado quedan aquellas cuestiones que hacen al trabajo no prescrito y sustantivo. Aquello que se pone en juego en el ejercicio del trabajo docente -saberes no disciplinares, esfuerzos, tiempo extra- es ignorado, y por tanto, desvalorizado, no reconocido. Incluso la dimensión vincular de la docencia -con los estudiantes, con los colegas y con la propia institución- no es contemplada en los procesos de evaluación. Los supuestos, instrumentos y procedimientos de evaluación desconocen el carácter relacional del trabajo docente y no logran captar lo que es fundamental de él; aquello ‘esencialmente invisible’ (Dejours, 2009) y que se resiste a ser aprehendido por técnicas objetivas de evaluación de los resultados.

Como se advierte a partir del análisis de los tres casos estudiados, los distintos mecanismos puestos en marcha para evaluar el trabajo docente se invisten de legitimidad al presentarse como instrumentos de mejora de la calidad educativa. Ya sea que se evalúe para acceder, permanecer o promocionar en la carrera docente, que se valore el desempeño docente en sus práctica de enseñanza a través de las encuestas de opinión de los estudiantes o se valoren méritos para la asignación de retribuciones económicas; en todos se hace presente el discurso de la ‘mejora de la calidad’. La aparente univocidad de sentido de la expresión, “el recurso a un lenguaje neutralizado se impone cuando se trata de establecer un consenso práctico entre agentes o grupos de agentes dotados de intereses parcial o totalmente diferentes” (Bourdieu, 2008b, p. 15).

Otro aspecto señalado por los profesores y profesoras entrevistados, tiene que ver con el carácter ‘fragmentario’ de las evaluaciones de la que es objeto su trabajo docente. Fundamentalmente en los casos de las universidades argentinas, los profesores y profesoras manifiestan que diferentes instancias evalúan distintos objetos (a nivel de los sujetos y las instituciones) sin referencias a un proyecto político-académico. Precisamente señalan la ausencia del debate acerca del ‘modelo de universidad buscado’, la inexistencia de criterios y propósitos institucionales que sean el resultado de la participación democrática de la comunidad académica y la comunidad en general. En este sentido, dicen sentir que los parámetros sobre los que se basan los procesos de evaluación son ajenos y variables según sea el objeto que se esté evaluando y la instancia encargada de hacerlo. En este contexto es que se preguntan “¿Para qué evaluamos?”. El sentimiento de estar ‘a la deriva’ (Sennet, 2000) aflora en estas circunstancias en que coexisten criterios de evaluación, a veces contradictorios, a los que hay que ‘ajustarse’ para poder permanecer en la universidad. La existencia de parámetros de evaluación externos, que no son el resultado de los intereses y convicciones de los actores que cotidianamente ejercen la docencia en la universidad, agrega una nueva carga despersonalizante a su trabajo: la de no encontrarle sentido a eso que se hace, pero que –al mismo tiempo- es necesario hacer porque será valorado positivamente.

## La evaluación como dispositivo hegemónico de regulación del campo universitario

Las políticas de evaluación del trabajo docente operan como mecanismos de división, clasificación y distinción de los actores en el campo universitario, entendido como espacio de lucha entre actores diferencialmente posicionados por el capital que está en juego. En las disputas por la conservación o subversión de las propias posiciones y por el reconocimiento del capital académico obtenido, la evaluación cumple un papel relevante en la asignación de posiciones oficiales y en la atribución de capital simbólico. Como parte de las lógicas del campo, los sistemas de evaluación pueden pensarse como ‘sistemas de defensa colectivos’ (Bourdieu, 2008a) a través de los cuales los distintos actores encuentran medios para legitimarse y legitimar la posición ocupada, para escapar a distintos cuestionamientos. Es así como la evaluación, como principio de jerarquización y atribución de reconocimiento “ofrece una multiplicidad de vías de salvación y de formas de excelencia que permiten a cada uno enmascararse, con la complicidad de todos, en las verdades conocidas por todos” (ídem. p. 33). Así, la evaluación consiste en una especie de ‘cierre’ o ‘clausura’ a la disputa por el reconocimiento en el campo universitario. Al asignar una determinada posición y notificar ante los otros lo que cada actor es y lo que se espera de él, la evaluación pone en juego su carácter instituyente Bourdieu (2008b), participa en la construcción de las identidades de los actores.

Además de mecanismo de distribución de posiciones y principio de legitimación, la evaluación del trabajo docente también opera como instrumento de redistribución presupuestaria. Las políticas de evaluación hegemónicas enmarcadas en proyectos políticos y económicos de corte conservador y neoliberal aparecen como un instrumento que justifica y legaliza la restricción presupuestaria. Como sostiene Díaz Barriga (2001), “se buscan justificaciones ‘académicas’ que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación” (p. 12). A partir de evaluaciones al sistema, las instituciones, los programas y sujetos, se distribuye el capital económico que está en juego. Una parte importante del presupuesto de las instituciones, y del salario de los docentes ya no está garantizada; más que un derecho constituyen ‘subsidios’, ‘premios’, ‘incentivos’, ‘complementos’ que deben ser ‘ganados’. Para ello, las políticas de evaluación cumplen un papel fundamental en la orientación de las prácticas, definiendo ‘lo que vale la pena y lo que no’, ‘lo que será valorado positivamente’ y lo que no resulta redituable. Como se vio a lo largo del análisis de los tres casos estudiados, dedicar tiempos, esfuerzo y formación a la docencia, paradójicamente, no resulta redituable; “encerrarse a escribir para publicar”, “investigar” y “presentar trabajos a congresos” es lo más provechoso en términos de obtención de evaluaciones positivas. Allí reside el poder simbólico de la evaluación; en su capacidad de enmascarar su carácter arbitrario y regular las prácticas de los actores. Lo que desde el punto de vista del campo en su conjunto puede pensarse como una ‘perversión’ del sentido de la evaluación, desde el punto de vista de los sujetos puede comprenderse como la apropiación del ‘sentido del juego’. Esto es, como la construcción de un principio generador de prácticas que lleva a actuar a los profesores y profesoras en función de aquello que los procesos de evaluación privilegian. Este ‘sentido práctico’ que lleva a desarrollar estrategias ajustadas a cada situación, es el producto de una verdadera ‘complicidad ontológica’ entre el ‘habitus docente’ que se ha ido construyendo y las lógicas y reglas del campo universitario (Bourdieu, 2008a).

En su papel de principio distribuidor de posiciones, atributos y atribuciones, y en su afán de presentarse como instrumento objetivo, la evaluación se vale de la acreditación como principio objetivo de los conocimientos y habilidades necesarias para ocupar las distintas posiciones. Si bien la titulación académica constituye un requisito para el ingreso a un cargo docente, lo cierto es que en los últimos años se ha configurado un mercado universitario de posgrados, congresos, cursos, seminarios, etc. que, al igual que plantea Collins (1989) en su análisis de la sociedad credencialista, no garantizan conocimientos y habilidades. Como manifestaron los docentes entrevistados, en general, estos espacios no aportan a su formación en términos de nuevos aprendizajes, de posibilidades de reflexión, etc. A nivel de los sujetos, muchas veces la decisión de realizar un posgrado, asistir a un congreso o cursar un seminario obedece más a una estrategia por la obtención de esa ‘moneda de cambio’ que es la credencial, que a una necesidad o interés formativos. A nivel del campo, las credenciales sirven de indicadores a los procesos de evaluación para la asignación de posiciones y la atribución de legitimidad. Si además se considera que estas ofertas son aranceladas, puede entenderse la creciente tendencia credencialista del campo universitario como expresión de la mercantilización de la educación superior.

## La evaluación como instrumento de subjetivación de los docentes

Los profesores y profesoras entrevistados hicieron alusión a las crecientes demandas que experimentan en la cotidianeidad de su trabajo docente, las pautas a las que deben ajustarse, los plazos que regulan sus prácticas y los tiempos que nunca alcanzan. La burocratización de los procesos de evaluación supone para los docentes el aumento de un tipo de trabajo poco significativo pero necesario para mantenerse en el sistema. El aumento de este ‘trabajo estratégico’ es acompañado por desinterés, sentimientos de inutilidad y descualificación, cansancio y frustración. Dichos sentimientos asociados a la insatisfacción con el trabajo repercute en el cuerpo y el aparato mental de las profesoras y profesores (Dejours, 2009). No resulta un dato menor que hayan sido profesoras

quienes hicieron mayor referencia al ‘estrés’, la ‘tensión’ y la ‘frustración’ con que experimentan su trabajo. Algunas expresiones fueron: “Te sientes coartada, limitada, teniéndote que amoldar a lo que te exigen”, “sufrimos un proceso de evaluación bastante exhaustivo (...) yo me siento a veces evaluada hasta un nivel extremo que a veces es un poco agobiante” “pareciera que siempre falta más, siempre ‘te corren la raya’” ; “vivo ajustada en los tiempos”.

El análisis de los tres casos estudiados, permite reconocer los efectos de las formas vigentes de organización y evaluación del trabajo docente en la universidad en dos niveles.

Por un lado, a nivel colectivo, contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente, aislando a los profesores y profesoras de modo que se dedique ‘cada cual a lo suyo’ (Dejours, 2009), atentando contra lo común del trabajo, contra su dimensión colectiva dejando a los profesores y profesoras ‘a la deriva’ (Sennett, 2000) y expuestos por separado, en solitario (Dejours, 2009) ante las exigencias de productividad. La evaluación individual del rendimiento exalta la competencia entre colegas y hace del trabajo en equipo una opción poco provechosa. En este contexto, las estrategias colectivas de defensa contra el sufrimiento se encuentran con muchas dificultades para elaborarse y mantenerse ya que los vínculos con los demás y la institución, y las bases donde reside lo colectivo (confianza, lealtad y estima) se encuentran debilitados.

Por otro lado, a nivel individual, tales dinámicas van configurando singulares formas de ser, sentir y ejercer el trabajo docente en la universidad. La inestabilidad laboral que experimentan especialmente los docentes noveles atenta contra el compromiso con el trabajo y con los otros de ese trabajo. La satisfacción que se obtiene en los encuentros con los otros (colegas y estudiantes) es contrarrestada por el sufrimiento, angustia y estrés que genera la burocratización a la que se exponen diariamente. El aumento del trabajo estratégico y la burocratización que entrañan los procesos de evaluación, y que se traduce en un constante “completar casilleros”, van acompañados del incremento de la carga despersonalizante del trabajo. La cada vez más difusa frontera entre los espacios y tiempos laborales y los espacios y tiempo personales producto de la intensificación del trabajo afectan la vida privada del profesorado así como la cantidad y calidad de sus momentos de ocio. La necesidad de cumplir con los plazos impuestos por los procesos de evaluación, obligan a recurrir a la rapidez y superficialidad en el abordaje de los distintos asuntos. Todo ello, experimentado cotidianamente, vivido con mayor o menor placer y asumido como exigencias legítimas llevan a los docentes a desarrollar estrategias de fraude que resultan necesarias para seguir adelante. Como sostiene Dejours (2009), cuando la calidad total (que resulta imposible de alcanzar) se despliega como una condición sine qua non de la certificación o acreditación, se genera inmediatamente la obligación de defraudar. Así, a fuerza de mentir, de hacer caso omiso de las reglas del oficio (‘espíritu artesanal’) por razones de plazos o ritmos de trabajo y de disimular las dificultades encontradas, muchos tienen el sentimiento de estar traicionando los principios elementales del trabajo bien hecho y de la honestidad intelectual, de traicionarse a sí mismos.

En el marco de las tensiones que atraviesan el trabajo docente, de las condiciones simbólicas y materiales, y las formas actuales de organización y evaluación, los docentes luchan por implicarse y cumplir con su trabajo. A pesar del incremento del trabajo burocrático que suponen los procesos de evaluación y del aumento de la carga despersonalizante que generan, a pesar de orientar las prácticas hacia aquello que resulta redituable, de prescribir bajo la apariencia de describir y establecer ritmos y plazos de trabajo, los docentes se involucran en ese tipo de actividades. Se autoexigen y en esa auto-exigencia reside el poder de regulación de la evaluación. Antunes (2001), en su análisis sobre las mutaciones actuales en el mundo del trabajo se refiere al ‘involucramiento cooptado’, que le posibilita al capital apropiarse del saber y del hacer del trabajo. Zangaro (2010) utiliza las expresiones ‘subjetividad implicada’ y ‘alienación voluntaria’ para referirse a este fenómeno. Estas expresiones dan cuenta de un proceso de subjetivación en el que ya no resultan imprescindibles las obligaciones hetero-impuestas a los trabajadores, en este caso docentes universitarios, ya que son ellos mismos quienes se las auto-imponen. Las referencias de los profesores a la “manía de las publicaciones”, el sentirse un “docente orquesta”, el asumir cada vez más responsabilidades sabiendo que su cumplimiento requerirá más tiempo del que establece la dedicación docente, el asistir a congresos aunque se los conciba como “un gran negocio”, el dedicar demasiado tiempo a los trámites burocráticos que cada proceso evaluativo requiere, el elegir realizar actividades de formación en función de su ponderación en los baremos oficiales, el asistir a cursos cuyo único contenido son los criterios de evaluación definidos por la agencia de evaluación. Todas estas actividades forman parte de la cotidianeidad del trabajo docente. No están prescritas, ni se consideran sustantivas. Son actividades estratégicas por las que se opta, en las que se invierte tiempo y energía y que van calando en las maneras de ser y ejercer el trabajo docente. En este sentido las políticas de evaluación constituyen ‘tecnologías del yo’; porque “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos” (Foucault, 1990: 48).

Para lograr trabajadores auto-exigidos, para configurar estas ‘subjetividades implicadas’ se torna necesaria la puesta en marcha de un aparato justificativo cuyas razones, ancladas en la realidad cotidiana de los sujetos, permita movilizarlos hacia lo que se espera de ellos (Boltanski y Chiapello, 2002). Sin pretender ahondar en estas cuestiones que ameritarían estudios en profundidad, se puede mencionar un conjunto de argumentos que llevan a que los profesores y profesoras se sientan comprometidos con aquellos

procesos que los ‘despersonalizan’ y que debilitan las fuentes de satisfacción de su trabajo. Entre ellos, el discurso de la autonomía y la flexibilidad como sinónimos de libertad; los discursos sobre la centralidad de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el discurso hegemónico de la evaluación como garante de objetividad y justo reconocimiento de méritos.

## Reflexiones finales

El trabajo docente que desarrollan las profesoras y profesores universitarios supone la realización de múltiples y diversas actividades, algunas consideradas sustantivas y otras estratégicas, algunas prescritas y valoradas y otras que, por no ser reconocidas formalmente, no dejan de ser efectivas. Esto, junto a las particulares condiciones -materiales y simbólicas- en las que el trabajo se desarrolla, permite afirmar que el trabajo docente en la universidad constituye una práctica social caracterizada por la complejidad, especificidad y multidimensionalidad. Sin embargo, los procesos de evaluación desconocen dichas características y constituyen mecanismos de control homogéneos y homogeneizantes.

A partir del análisis de los tres casos estudiados, puede decirse que las políticas de evaluación constituyen dispositivos hegemónicos de regulación del trabajo docente. Primero, constituyen un instrumento racionalizador de recursos, otorgando incentivos económicos en un contexto de restricción presupuestaria. Segundo, operan como instrumento de clasificación y jerarquización, asignando posiciones y atribuyendo legitimidad en el espacio universitario. Tercero, en tanto regula las prácticas de los docentes, constituye un dispositivo de subjetivación.

La evaluación constituye un dispositivo articulador de prácticas de subjetivación que propone a los individuos modos de acción sobre sí mismos. Bajo la influencia de discursos, prácticas de otros y de los propios sujetos, las políticas de evaluación del trabajo docente universitario van configurando una particular forma de habitar la universidad. Tales políticas, como modos de subjetivación van construyendo determinada forma de ser, pensar y sentir el trabajo docente en la universidad.

Por último, en la investigación emergieron cuestiones que ameritan estudios en profundidad. Merecen ser abordadas en investigaciones específicas: la docencia universitaria desde la categoría de trabajo; las relaciones y ‘políticas de evaluación y subjetividad’, ‘evaluación, trabajo docente y salud’; y la cuestión del género en el ejercicio del trabajo docente universitario.

## Referencias bibliográficas

- ANTUNES, R. (2001). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*. Brasil: Cortez Editora.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BOLIVAR, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, V. 1, Nº 2.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPPELLO, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- BOURDIEU, P. (2008a). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. (2008b). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Editorial Akal.
- COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Ediciones Akal.
- DEJOURS, C. (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Madrid: Editorial Modus Laborandi.
- DE MIGUEL, M. (2003). Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario. *Revista Educación Médica* 3(6), pp. 22-25.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2001). *El examen. Textos para su historia y debate*. México DF: Centro de Estudios sobre la universidad/Plaza y Valdéz Editores.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2004). La evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos. En Rueda Beltrán, M. (Coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México: ANUIES.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp. 201-221.
- FERNANDES, S. y FLORES, M. (2012). A docência no Contexto da Avaliação do Desempenho no Ensino Superior: Reflexões no Âmbito de um Estudo em Curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), pp.82-98.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y COPPOLA, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 3 (1) (e), pp. 96-123.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y Coppola, N. (2010). La Evaluación de la Docencia Universitaria desde un Abordaje Institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 37-50.
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- GARCÍA GARDUÑO, J. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos*, 100 (XXV), pp. 42-55.
- GARCÍA GARDUÑO, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(10), pp. 1275-1283.
- GRAY, M. y BERGMANN, B. (2003). Student teaching evaluation: Inaccurate, demeaning and misused. *Issue of Academe*. Disponible en: <http://web.utk.edu/~senate/TeachingEvaluations.pdf> (Consultado: 15/04/2013).
- HASKELL, R. (1997). Academic freedom, tenure, and student evaluation of faculty: galloping polls in the 21st century. *Educational Policy Analysis Archives*, 6(5).
- KROTSCH, P. (2005). La evaluación de la calidad en Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y en el conflicto. En Vries, W. (Coord.) *Calidad, Eficiencia y Educación Superior*. España: Netbiblio/Riseu.
- LUNA SERRANO, E. y RUEDA BELTRÁN, M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos*, 93(XXIII), 2001, pp. 7-27, México: IISUE.

- MARTÍNEZ, D. (2013). El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla. *Revista Espacios en Blanco*, 23, pp. 45-72.
- MURILLO TORDECILLA, F. (2008). "La evaluación del profesorado universitario en España", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1)(e), pp. 30-45.
- NEAVE, G. (1988). On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education, Research, development and policies*, 1 y 2 (23), pp. 7-23.
- OLMEDA, J. y MINTEGUIAGA, A. (2002). Políticas compensatorias en educación y Estado neoliberal. Algunas consideraciones teórico-políticas acerca del Plan Social Educativo. En Primer Congreso Nacional de Políticas Sociales: Estrategias de articulación de políticas, programas y proyectos sociales en Argentina. Bernal, 30-31 de mayo.
- ORDORIKA, I. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Evaluación comprensiva del profesorado universitario. *Educación Médica*, 3(6), pp. 25-30.
- RUEDA BELTRÁN, M. (2010). Reflexiones Generales a Considerar en el Diseño y Puesta en Operación de Programas de Evaluación de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3)e. pp. 344-350.
- RUEDA BELTRÁN, M. (2011). La evaluación de los docentes, elemento sustantivo en la educación. *Revista Perfiles Educativos*, 133(XXXIII), pp. 3-7.
- RUSKAI, M. (1997). Evaluating student evaluations. *Notices*, 44. (3). Disponible en: <http://www.ams.org/notices/199703/page2.html> (Consultado: 15/04/2013).
- SALAZAR ASCENCIO, J. (2008). Diagnóstico Preliminar sobre Evaluación de la Docencia Universitaria. Una Aproximación a la Realidad en las Universidades Públicas y/o Estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 67-84.
- SANTOS, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, Miño y Dávila.
- SCHUGURENSKY, D. y Torres, C. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles Educativos*, (92) XXIII, pp. 6-31.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SHORE, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda*, 10, pp. 21-49.
- STAKE, R. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- STAKE, R., Contreras, G. y Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. *Perfiles Educativos*, XXXIII, pp. 155-168.
- STONE, J. E. (1995). Inflated Grades, Enrollments and Budgets: An Analysis and Call for Review at the State Level. *Education Policy Analysis Archives*, 3(11).
- WRIGHT, S. y SHORE, C. (1997). *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*. New York: Routledge.
- ZANGARO, M. (2010). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno. *Revista Trabajo y Sociedad*, XV(16), pp. 163-177

**Fecha de recepción:** 4/9/2015

**Fecha de aprobación:** 8/4/2016



## La evaluación del desempeño docente en la educación media superior: el caso de la Universidad de Guadalajara, México

### Evaluating of teaching performance in upper secondary education: The case of the university of Guadalajara, México

Víctor Manuel ROSARIO MUÑOZ<sup>1</sup>, Oscar ZARAGOZA VEGA<sup>2</sup>, David ELICERIO CONCHAS<sup>3</sup> y Maritza ALVARADO NANDO<sup>4</sup>

#### Resumen

La propuesta que se presenta es el resultado de un proceso de investigación para el desarrollo de una estrategia metodológica para la evaluación del desempeño docente y responde a la necesidad de impulsar, de manera integral, una cultura de la evaluación en las escuelas preparatorias de la Universidad de Guadalajara, México. Tiene como marco normativo la Reforma Integral de la Educación Media Superior y el ingreso de los planteles en el Sistema Nacional de Bachillerato para el logro de la calidad en un entorno dinámico y diverso. La estrategia metodológica que se desarrolla tiene como factor principal la valoración del quehacer docente cotidiano mediante tres acciones clave: la autoevaluación del desempeño docente comprendido como un proceso reflexivo de autoanálisis de la práctica del propio profesor; la coevaluación, como proceso que aporta elementos significativos a partir de la observación y registro de la práctica docente entre pares, lo que permite al profesor identificar los elementos o factores determinantes en su quehacer cotidiano; y la heteroevaluación como estrategia que involucra al estudiantado, quienes valoran la práctica docente de sus profesores, a partir de las experiencias de aprendizaje enmarcadas en las estrategias que desencadenan los profesores para el logro de los aprendizajes del estudiantado. Son las vivencias en el aula u otro espacio educativo que tienen un significado para los estudiantes y son capaces de explicarlas. Con los resultados se accede a la identificación de buenas prácticas docentes, así como a las áreas de oportunidad que le permitirán, a partir de una formación continua, reconfigurar y mejorar su práctica, así como a la valoración de sus impactos a partir de la calidad de los aprendizajes.

**Palabras Clave/** Evaluación/ desempeño docente/ práctica docente/ aprendizaje en el aula/ autoevaluación/ coevaluación/ heteroevaluación.

#### Abstract

The proposal presented in this paper is the result of a research for the development of a methodological strategy to evaluate faculty performance as a response to the need for promoting, in a comprehensive manner, a culture of evaluation in the University of Guadalajara's high schools. The regulatory framework for this initiative is the Comprehensive Reform of the Upper Secondary Education and the admission process to the schools which are part of the National Preparatory Education System to attain quality in a dynamic and diverse environment. The methodological strategy under development has as leading factor evaluating the faculty's day-to-day work through three key actions: self evaluation of the teacher's work – understood as a reflective process of the very teaching practice; peer review – as a process between peers that provides significant elements, based on observation and recording of the teaching practice which allow the teacher to detect central elements and factors in his/her daily work, and; evaluations from students as a strategy that engages the students who value their teachers' teaching, based on their learning experiences within the strategies triggered by the teachers to attain the student's learning. It is the experiences in a classroom or other educational environments that have a meaning for the students which in turn are the ones who have the ability to explain them. The results will allow us to identify good teaching practices as well as opportunity areas that will allow teachers to reconfigure and improve their practices – based on continuous education, as well as to assess their impacts based on the quality of the learning.

**Key words/** Evaluation/ faculty performance/ teaching practice/ classroom learning/ self-evaluation/ peer evaluation/ student's evaluation.

<sup>1</sup> Universidad de Guadalajara- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas- Sistema Nacional de Investigadores / vrosario14al18@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidad de Guadalajara- Escuela Preparatoria Regional de Arandas.

<sup>3</sup> Universidad de Guadalajara- Centro Universitario de Ciencias de la Salud

<sup>4</sup> Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.

## Introducción

El presente artículo es producto de un proceso de investigación llevado a cabo en el Sistema de Educación Media Superior (2013-2014) de la Universidad de Guadalajara con un equipo de académicos de carácter multidisciplinar. Parte de reconocer los lineamientos establecidos en los Acuerdos y normas derivadas de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y de los criterios establecidos para el ingreso de las escuelas preparatorias al Sistema Nacional de Bachillerato<sup>5</sup>.

Se conceptualiza a la evaluación del desempeño docente a partir de su significado e intencionalidad para la transformación de las prácticas y de cómo esta tarea representa un trabajo individual y colectivo para la toma de decisiones en busca de la calidad educativa. En ese sentido, la evaluación del desempeño docente es un proceso planeado, sistemático y permanente para la obtención y análisis de información generada a partir de diferentes fuentes, en la que participan diversos actores, con el propósito de valorar la pertinencia de las acciones de enseñanza aprendizaje mediadas por los profesores, así como el desarrollo de las competencias docentes y el logro del perfil de egreso del estudiante.

La evaluación se asume de manera transversal como una acción intencionada para el logro de la calidad de las escuelas preparatorias. En este sentido, en los próximos párrafos se explican los lineamientos metodológicos que se siguieron a partir de reconocer los diferentes tipos y momentos de la evaluación, así como los instrumentos utilizados para el registro y procesamiento de la información. Se establece como premisa que la participación de los actores del proceso educativo en la evaluación es determinante para generar ambientes incluyentes y democráticos para lograr la calidad en la educación media superior.

## Marco Normativo

Con la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), ahora más que nunca se tiene el compromiso social para el logro de una educación de calidad. Esto se ha traducido en el diseño de políticas públicas sobre la calidad, las cuales han llevado a las instituciones educativas a desarrollar estrategias y acciones con la finalidad de sistematizar los procesos que permitan la mejora de sus servicios educativos. Los aspectos centrales de esta reforma son: el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; la pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio y; el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas. En este contexto y en el marco de la Reforma Educativa aprobada en el mes de diciembre de 2012, se han delineado las transformaciones estructurales para la educación básica y media superior de las y los mexicanos<sup>6</sup>.

La planta docente en la educación media superior en México para el período escolar 2013–2014 fue de aproximadamente 280.000 profesores, distribuidos en las distintas opciones públicas (federales, estatales, autónomas) y privadas, las cuales se organizan en 42 entidades administrativas denominados subsistemas. Con esta población de docentes, se atiende a una población cercana a los 4.700.000 estudiantes (INEE, 2015).

En junio de 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el Decreto por el que se reformaron los Artículos 3, 4, 9, 37, 65 y 66; y se adicionaron los Artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación. Con estos preceptos constitucionales se reafirma, por parte del Estado, su obligación de prestar servicios educativos para que toda la población tenga acceso a los diferentes niveles educativos; preescolar, primaria, secundaria y educación media superior.

Las leyes secundarias que operacionalizan las principales transformaciones establecidas en la Reforma Educativa son: el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación; el Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y; el Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente<sup>7</sup>.

Uno de los ejes de la normatividad reglamentaria va en el sentido de que el profesorado deberá satisfacer los requisitos que, en su

---

<sup>5</sup> El Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) es el mecanismo que la Secretaría de Educación Pública implementa para la educación media superior en México, que reconoce a través del Consejo Nacional para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS) mediante los organismos de apoyo a la evaluación, la calidad de los programas educativos que se ofrecen a las y los jóvenes que cursan sus estudios en escuelas de bachillerato o media superior.

<sup>6</sup> Para consultar el marco normativo ampliado a partir del cual se fundamenta la operación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato, se pueden consultar los Acuerdos secretariales que establecen los lineamientos que instrumentan la política de largo plazo para el logro de la calidad. [http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema\\_nacional\\_bachillerato](http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato)

<sup>7</sup> Para una consulta amplia sobre los contenidos de las diferentes disposiciones se pueden revisar en las siguientes páginas: [www.sep.gob.mx/work/appsite/reforma\\_educativa/Ley\\_del\\_Instituto\\_Nacional\\_para\\_la\\_Evaluacion\\_de\\_la\\_Educacion.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/appsite/reforma_educativa/Ley_del_Instituto_Nacional_para_la_Evaluacion_de_la_Educacion.pdf); [www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog\\_leg/082\\_DOF\\_11sep13.pdf](http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/082_DOF_11sep13.pdf); [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137\\_200415.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_200415.pdf)

caso, señalen las autoridades competentes para la educación básica y media superior, por lo que se observará lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente. En lo que respecta a la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se trata de que el Instituto coordine el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, así como evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en lo que se refiere a la educación básica y a la educación media superior, tanto pública como privada, en todas sus modalidades y servicios.

La Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) tiene por objeto regular el servicio docente en la educación básica y media superior así como establecer los perfiles, parámetros e indicadores; regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente y asegurar su transparencia y rendición de cuentas. En este contexto, las instituciones de educación media superior no estarán ajenas de atender la nueva normatividad en materia de evaluación del desempeño docente, por lo que deberán responder con pertinencia, oportunidad, cobertura, inclusión y calidad.

En este marco, el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara trabaja en el proceso de ingresar sus planteles educativos al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), mediante el cual los planteles de educación media superior son evaluados por organismos reconocidos por el Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS). En efecto, uno de los aspectos fundamentales del ingreso al SNB se refiere al esfuerzo de las escuelas por lograr la mejora continua de sus servicios y procesos educativos, con énfasis en el diseño de propuestas de mejora del desempeño docente, para lo cual es fundamental la evaluación<sup>8</sup>.

## Conceptualización de la Evaluación del Desempeño Docente.

La evaluación del desempeño docente es un proceso sistemático y permanente para la obtención de datos a partir de diferentes fuentes de información, en la que participan diversos actores, con el propósito de valorar la pertinencia de las prácticas escolares de los profesores y logro de las competencias establecidas en el perfil de egreso del estudiante.

Se trata de identificar las capacidades pedagógicas, comunicativas, interpersonales, laborales, actitudinales y de gestión que tengan como resultado emitir un juicio de valor sobre la práctica docente del profesor y el logro de las competencias docentes. Esto permitirá tomar decisiones para fortalecer y mejorar la docencia, de acuerdo a los mecanismos de gestión establecidos en la RIEMS<sup>9</sup>.

Por lo anterior, el ejercicio de evaluación del desempeño que se presenta se desarrolló a partir de reconocer las competencias docentes establecidas en el Acuerdo 447 y 488, así como en el Acuerdo 444 por el que se fundan las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. Asimismo, el Acuerdo número 8 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato establece las orientaciones sobre la evaluación del aprendizaje bajo un enfoque de competencias. Esta normativa sustenta los lineamientos y directrices para el diseño de las estrategias y recursos para la evaluación del desempeño docente.

La evaluación del desempeño remite a la generación de evidencias, las cuales dan cuenta de la capacidad del sujeto para desempeñarse respecto a la tarea encomendada.

Los Acuerdos Secretariales 447 y 488 señalan en su contenido, las competencias docentes deben tener las siguientes características:

- Son fundamentales para los docentes de la Educación Media Superior (EMS), en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato y el enfoque en competencias a partir del cual se construye.
- Están referidas al contexto de trabajo del tipo educativo de los docentes, independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.
- Son transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares.

---

<sup>8</sup> El Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara tiene presencia en 109 municipios del Estado de Jalisco (México) con una oferta educativa de un programa de bachillerato general por competencias, un bachillerato general por áreas interdisciplinarias y 22 programas de educación tecnológica. El personal académico está conformado por 7.049 profesoras y profesores (Segundo Informe, SEMS – Universidad de Guadalajara, 2015).

<sup>9</sup> Las intenciones que persigue la RIEMS son: formar y actualizar a la planta docente para el trabajo por competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje; generar espacios de orientación educativa de acuerdo a las necesidades del estudiantado; definir estándares mínimos aplicables a las instalaciones e infraestructura que reconozcan las diferencias entre modalidades; profesionalizar la gestión directiva y la formación y certificación del profesorado; facilitar el tránsito entre escuelas y subsistemas y; implementar un proceso de evaluación integral para verificar la formación por competencias y el logro del perfil del egresado establecido en el Marco Curricular Común.

- Son trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales.
- Son un parámetro que contribuye a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS.
- Son conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el Perfil del Egresado de la EMS.

El Acuerdo 447 establece que el perfil docente se conforma de 8 competencias:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Las competencias docentes no son desempeños terminales o inamovibles, sino que pueden desarrollarse a lo largo de la trayectoria profesional. Con esta base es pertinente considerar que la evaluación del desempeño docente debe considerar tanto las competencias como sus atributos y con ello, proporcionar información a lo largo de la trayectoria profesional del profesor, que permita valorar el desarrollo y la mejora de la práctica docente.

El concepto de evaluación especificado en el Acuerdo Secretarial 8 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato precisa que la evaluación como proceso continuo, permite recabar evidencias sobre el logro de los aprendizajes retroalimentar la calidad formativa y mejorar sus resultados. Lo anterior, reconociendo la diversidad, las formas y dinámica de construcción de los aprendizajes de los alumnos, que permita el diseño de estrategias evaluativas atendiendo la diversidad.

El Acuerdo 442 define a las competencias como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”. El Acuerdo 8 con relación a las competencias precisa que “la competencia remite a la capacidad de articular y movilizar saberes, o conocimientos, habilidades y actitudes, que le permitirán a cada sujeto responder a demandas personales y sociales que se expresan en evidencias observables en diferentes contextos”.

La evaluación por competencias consiste en determinar los logros respecto al aprendizaje expresado en la adquisición de una competencia, de su proceso de consolidación durante la trayectoria formativa del estudiante, con base en el análisis de los niveles de dominio, por cada criterio y de las evidencias que se muestran en el logro académico. Determinar cómo se desempeña un sujeto ante una actividad o problema real y al hacerlo con base en criterios preestablecidos, debe permitir definir un nivel de ejecución a fin de tomar decisiones relacionadas con la mejora del proceso educativo.

Con la perspectiva anterior se puede señalar que la evaluación del desempeño docente consiste en la confirmación y pertinencia de las estrategias y recursos didácticos implementados por los profesores y que dan cuenta de la trascendencia de las acciones de planificación e implementación de las actividades formativas y, en específico, de la significancia de los procesos de aprendizajes desencadenados.

En este marco, se favorece un proceso formativo para el docente al autoevaluarse, puesto que es el inicio de actividades autoreflexivas y autocríticas sobre su propio quehacer. La evaluación del desempeño docente mediante la observación entre pares, la retroalimentación para la mejora continua y los argumentos y juicios de valor de los estudiantes son fases de un mismo proceso de la evaluación integral del desempeño docente. Se trata, en suma, de potenciar las actividades docentes bajo una concepción integral de la actuación pedagógica del profesor.

De acuerdo a los agentes que participan, la evaluación puede realizarse mediante una autoevaluación en la que el sujeto realiza una revisión acerca de su propio desempeño. Es una valoración crítica y reflexiva frente a preguntas o ítems en cuyos resultados el profesor puede advertir de las competencias que reconoce tener, para delinear nuevas oportunidades y búsqueda de nuevas experiencias de aprendizaje. El sujeto puede trazar y armar sus propias trayectorias, organizadas de acuerdo a las condiciones presentes durante la implementación de las actividades docentes.

La coevaluación es un proceso de valoración que se efectúa entre pares y su finalidad se concreta mediante la retroalimentación que se obtiene con los resultados alcanzados. Representa también la oportunidad de aprender de manera compartida durante el momento de la evaluación y tiene, entre sus contenidos implícitos, valores como el compromiso mutuo, la solidaridad y generosidad de quienes participan y se involucran para el logro de nuevas experiencias de aprendizaje.

La heteroevaluación es la apreciación o juicios de valor que realizan los sujetos participantes en el proceso de formación que asumen roles diferenciados como puede ser que el docente evalúa a sus alumnos, personas externas evalúan al docente y al alumno, el alumno evalúa al docente, el docente y el alumno evalúan a otros sujetos de la institución escolar o también los padres de familia evalúan a los responsables de la organización escolar. Por lo tanto la heteroevaluación puede tener diferentes expresiones de acuerdo al nivel de involucramiento de la comunidad escolar. Con los datos obtenidos, se realiza la retroalimentación para el logro de las competencias establecidas en el perfil del egresado, la posibilidad de potenciar las estrategias y recursos didácticos, de replantear nuevas experiencias y situaciones de aprendizaje y lograr el cumplimiento de los objetivos de la institución escolar y la mejora de las prácticas escolares.

La evaluación del desempeño docente se está configurando como el proceso para el ingreso, permanencia y promoción del profesorado. Se entiende a ésta como una actividad de aprendizaje debido a que por medio de la evaluación se adquiere conocimiento. De esta manera, el docente se evalúa para aprender y con ello, conocer y mejorar su práctica educativa.

## **Objeto de la evaluación: el desempeño docente**

La evaluación del desempeño docente se materializa a partir de evidencias de conocimiento, procesos de planeación de clase y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación del desempeño de una persona significa evaluar, por un lado, el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidas por la institución donde labora y por la calidad con que lleva a cabo sus actividades docentes, en términos de rendimiento y de los logros obtenidos en un tiempo determinado, que permitan realizar una valoración y dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la práctica docente.

Por lo tanto, la evaluación del desempeño docente, como proceso representa una actividad académica irrenunciable para la valoración integral del acto educativo y verificación de la calidad de la docencia.

Los criterios de desempeño se implementan desde las actuaciones y comportamientos de un individuo, en el desarrollo de una tarea concreta y permiten valorar la pertinencia e impacto del desempeño de las actividades y responsabilidades. Los criterios se pueden aplicar con relación a la consecución de objetivos o metas, el rendimiento de los estudiantes, los acontecimientos significativos durante el proceso de aprendizaje, la gestión de responsabilidades.

El propósito de la evaluación del desempeño docente considera, fundamentalmente, los criterios relacionados con la actuación pedagógica del docente, la puesta en acción de sus competencias y de su práctica escolar, la cual se plasma en la planificación didáctica formal expresada mediante un escrito, así como en el actuar cotidiano del profesor..

Se trata de identificar la pertinencia del plan de clase del profesor y su puesta en práctica en la unidad de aprendizaje en donde la congruencia entre el tipo de aprendizajes que se pretende lograr, los contenidos, las actividades, los medios, los métodos de trabajo en el aula y las estrategias de evaluación son significativas para un proceso de aprendizaje por competencias.

Con base en lo expuesto anteriormente se desprenden las siguientes directrices para la evaluación del desempeño docente:

1. La evaluación docente en las Escuelas del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara es formal. Se considera un proceso que reúne evidencias comprobables, con criterios, indicadores y parámetros que se contemplan en los instrumentos para la recolección de datos y son susceptibles a aplicarse a todos los profesores frente a grupo en las modalidades presencial y mixta.
2. La función de la evaluación docente es formativa. La recolección de datos del proceso de enseñanza se realiza a lo largo de un ciclo escolar y contempla una serie de evidencias que brinden elementos para caracterizar y valorar la calidad de la enseñanza y la mejora que ésta presenta en el tiempo. En este sentido, la evaluación tiene el propósito de retroalimentar a los docentes para realizar modificaciones en busca de mejorar la enseñanza y en su caso, brindar una perspectiva en los ámbitos en que los docentes requieran para mejorar profesionalmente.

3. El objeto de la evaluación docente es el desempeño del profesor en el aula, taller, laboratorio o cualquier espacio educativo en donde desarrolla y pone en práctica su planeación didáctica.
4. Los criterios y estándares del desempeño docente se basan en las competencias docentes y sus respectivos atributos, plasmados en el Acuerdo Secretarial 447 emitidos por la Secretaría de Educación Media Superior a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEP-SEMS). Por su parte, los instrumentos de evaluación y los procesos de análisis de la información, en su conjunto, contemplan los estándares que describen el nivel de desempeño basado en los Acuerdos antes mencionados.

Los instrumentos, ya sea en formato digital o en papel, quedarán como evidencia de las autoevaluaciones de la escuela, mismos que podrán ser solicitados por las autoridades educativas. Estos instrumentos y la información que recaban se integran en una base de datos electrónica que permita su manejo estadístico y análisis al interior de las escuelas así como del SEMS. Esta información sienta las bases para la identificación de las áreas de oportunidad que presentan los profesores de una escuela respecto al logro de las competencias docentes, lo que permitirá el diseño e implementación de acciones formativas adecuadas a las necesidades de la plantilla de profesores y con ello, una aproximación sucesiva a la calidad del servicio prestado.

## Propuesta de evaluación del desempeño docente

Esta propuesta de evaluación está constituida por tres instrumentos y una lista de cotejo de la integración del portafolio y la elaboración del diagnóstico del desempeño docente en la escuela preparatoria y el equipo del SEMS. En ese sentido, la batería de instrumentos de evaluación del desempeño docente se encuentra integrada de la siguiente forma:

- 1) Autoevaluación del Desempeño Docente
- 2) Coevaluación: Registro de Observación del Desempeño Docente
- 3) Heteroevaluación: Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente realizado por los alumnos

El proceso de construcción de los instrumentos tuvo su base en el acuerdo secretarial número 447, de la Secretaría de Educación Pública, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada (SEP, 2008). En este documento se describen 8 competencias, que a su vez están descritas en 40 atributos, los cuales sirvieron como referencia para la construcción de las afirmaciones que integran los instrumentos, así como, para el proceso de valoración por parte de profesores y alumnos.

Los cuestionarios fueron contruidos a partir de afirmaciones valoradas mediante una escala tipo Likert, con cinco posibilidades de selección y atendiendo al grado de acuerdo-desacuerdo identificado por el informante.

En primera instancia, el trabajo de diseño se desarrolló en la modalidad de taller, con las aportaciones de los integrantes del equipo, quienes posteriormente participaron en talleres de pilotaje y validación de los instrumentos. Estos talleres se realizaron en las escuelas preparatorias No. 13, 18 y Regional de Zapotlanejo del Sistema de Educación Media Superior. Como parte de las actividades propias del taller se solicitó a los participantes hacer un análisis de la coherencia entre las afirmaciones y los atributos competenciales (validez de contenido) y como resultado del taller surgieron ajustes tanto a la redacción como al número de ítems.

Dado que el principal propósito de los instrumentos es valorar la aproximación del trabajo docente respecto al logro de las 8 competencias y sus 40 atributos, fue una prioridad determinar si los resultados de los instrumentos son válidos y confiables.

En ese sentido y como parte del ejercicio de perfeccionamiento de los instrumentos, en un momento posterior del proceso de validación, participaron profesores de las escuelas preparatorias No. 7 y 13 a quienes se les pidió realizar un análisis de las afirmaciones que constituyen los instrumentos y su relación con los 40 atributos de las competencias docentes.

A partir de dichas aportaciones, los instrumentos recibieron ajustes tanto en el orden de las afirmaciones como en su número.

Como siguiente etapa del proceso de validación de los instrumentos, el equipo de trabajo del SEMS diseñó e implementó en sus propias escuelas, un taller denominado "Evaluación del desempeño docente: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación", en el cual, además de trabajar aspectos teóricos, los profesores participantes contestaron los instrumentos correspondientes.

Una vez obtenidos los datos, éstos fueron capturados y analizados en el paquete estadístico para ciencias sociales (SPSS) v.21 de IBM.

Para el caso de la confiabilidad, es decir, demostrar, si el instrumento mide lo que dice medir y si esta medición es estable en el tiempo, se aplicó el alfa de Cronbach (Oviedo & Campos Arias, 2005), a partir de la aplicación del alfa fue posible observar un nivel de confiabilidad bueno y nos confirmó que los ítems del instrumento están correlacionados y miden cada una de las competencias.

A continuación se presentan los cuadros 1 y 2 que explican los criterios de desempeño utilizados para la construcción de la propuesta para la autoevaluación y coevaluación. En el caso de la heteroevaluación se presenta el cuadro número 3 en el que se especifican los aspectos considerados para la evaluación de los profesores, por parte de los estudiantes.

**Cuadro 1.- Criterios de desempeño establecidos para la elaboración del instrumentos de autoevaluación**

Competencias docentes	Criterios de desempeño
Competencia 1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	1.1. Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. 1.2. Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias enseñanza-aprendizaje 1.3. Se evalúa para mejorar su proceso de adquisición de competencias, y tiene disposición favorable para la evaluación docente. 1.4. Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. 1.5. Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. 1.6. Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
Competencia 2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	2.1. Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. 2.2. Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. 2.3. Valora y explicita los vínculos entre los saberes previos del estudiante, los que desarrolla en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
Competencia 3. Planifica procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales.	3.1. Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. 3.2. Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias. 3.3. Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias. 3.4. Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
Competencia 4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora.	4.1. Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. 4.2. Aplica estrategias de aprendizaje creativas ante contingencias, teniendo en cuenta su contexto institucional y los recursos disponibles. 4.3. Promueve el desarrollo del alumno mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades, posibilidades y su contexto social. 4.4. Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación. 4.5. Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
Competencia 5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	5.1. Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. 5.2. Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. 5.3. Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. 5.4. Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

<p>Competencia 6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p>	<p>6.1. Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. 6.2. Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona lo necesario para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. 6.3. Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos establecidos, situaciones actuales e inquietudes del estudiante. 6.4. Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. 6.5. Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. 6.6. Propicia el uso de TIC por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.</p>
<p>Competencia 7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p>	<p>7.1. Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. 7.2. Favorece el diálogo para la resolución de conflictos entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada. 7.3. Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir. 7.4. Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en su vida y en su contexto. 7.5. Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta. 7.6. Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias. 7.7. Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias. 7.8. Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.</p>
<p>Competencia 8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.</p>	<p>8.1. Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral para los alumnos en forma colegiada (docentes, directivos y personal técnico). 8.2. Detecta y contribuye a la solución de los problemas escolares mediante el esfuerzo común con docentes, directivos y miembros de la comunidad. 8.3. Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social. 8.4. Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.</p>

## Cuadro 2. Criterios de desempeño establecidos para la elaboración del instrumento para la coevaluación

Competencias docentes	Criterios de desempeño
<p>Competencia 1. Formación continua</p>	<p>1.A. Realiza de manera permanente procesos de autoconocimiento 1. B. Establece de manera periódica su ruta personal de actualización docente. 1.C. Renueva, diseña e innova en el campo de las estrategias formativas 1.D. Se renueva e incorpora a su práctica docente las tecnologías para el desarrollo personal y educativo.</p>
<p>Competencia 2. Dominio de saberes</p>	<p>2.A. Reconoce y comprende las competencias genéricas en los diferentes programas educativos en los que participa 2.B. Domina los contenidos disciplinares y científicos correspondientes al programa educativo de adscripción 2.C. Domina y explora los conceptos básicos y estructurales correspondientes a los saberes disciplinares 2.D. Comprende y relaciona los campos temáticos con otros contenidos curriculares</p>
<p>Competencia 3. Planificación de procesos</p>	<p>3.A. Valora y aplica los diversos enfoques de la planeación académica centrada en las personas con apoyo de diversas herramientas y mediaciones, de manera integral 3. B. Recupera como principio metodológico para el aprendizaje los saberes que poseen las y los estudiantes para el inicio de construcción de nuevos saberes. 3.C. Explicita en su proceso de planeación de las actividades docentes los factores o aspectos del desarrollo del estudiantado tanto en sus necesidades como personas como dotarlo de saberes para toda la vida</p>

Competencia 4. Aplicación de estrategias por competencias.	<p>4.A. Explora, colegia y contextualiza los conocimientos específicos para el logro de nuevas competencias cognoscitivas, procedimentales y actitudinales</p> <p>4. B. Desarrolla y trabaja actividades grupales de carácter vivencial, lúdicas, humanas y de tipo horizontal.</p> <p>4.C. Las estrategias y actividades en el aula están alineadas al logro de competencias genéricas, disciplinares y profesionales</p> <p>4.D. Tiene como principio la diversidad de interacciones que permiten la comunicación entre los participantes para el logro de las competencias</p> <p>4. G. Fomenta y promueve la indagación, búsqueda y manejo de fuentes de información en diversos formatos y espacios físicos y virtuales.</p> <p>4. H. Utiliza diversos recursos reflexivos en el marco de las TIC procurando la contextualización en la construcción de las competencias.</p>
Competencia 5. Evaluación por competencias	<p>5. A. Verifica el logro de los aprendizajes a partir de los atributos y dominio de las competencias. evaluación</p> <p>5. B. Desarrollo el proceso de evaluación de las competencias desde la evaluación inicial, formativa y sumaria.</p>
Competencia 6. Ambientes de aprendizaje autónomo e integral	<p>6.A. Promueve actividades que favorecen el autoconocimiento del estudiante</p> <p>6.B. Reconoce el valor de la participación del estudiante, a partir de los productos y entregables expresado en conocimientos, actitudes y valores</p> <p>6.C. Propicia la participación de los estudiantes en elaboración de proyectos de carácter</p>

**Cuadro 3. Indicadores para la elaboración del instrumento de heteroevaluación.**

Dimensión	Indicadores
Planificación	<p>1. Presentación del programa, competencias, organización, criterios de evaluación, materiales de trabajo y recursos documentales</p> <p>2. Preparación de la clase</p> <p>3. Promoción del trabajo con estrategias de: AOP, ABP.</p> <p>4. Promoción de actividades de metacognición</p> <p>5. Promoción de actividades para activar los conocimientos previos</p> <p>6 Promoción sobre el uso de materiales educativos disponibles (creados o modificados)</p> <p>7. Uso de ejemplos relacionados con la vida cotidiana del estudiante</p>
Proceso de enseñanza y de aprendizaje	<p>8. Sobre la utilidad los aprendizajes para la vida cotidiana</p> <p>9. Sugerir actividades para mejorar el aprendizaje y el logro de las competencias</p> <p>10. Sugerir leer artículos, notas, libros y sitios de internet relacionados con los temas del curso.</p> <p>11. Sobre la invitación a emplear las tecnologías de la información y comunicación para encontrar información, clasificarla, compararla, organizarla e intercambiarla a fin de complementar el aprendizaje</p> <p>12. Sobre la coevaluación de las actividades y productos</p> <p>13. Sobre el reconocimiento de los aprendizajes y logro de las competencias</p> <p>14. Propiciar la participación activa</p> <p>15. Orientaciones sobre el autoaprendizaje</p> <p>16. Propiciar actividades para reconocer nuestra participación cívica, filosófica, ética y ecológica en las situaciones de la realidad social de nuestra comunidad</p> <p>17. Promover actividades para incrementar la amistad y buen trato entre compañeros</p> <p>18. Promover la lectura y expresión escrita a fin de mejorar las habilidades de pensamiento de los estudiantes</p> <p>19. Utilizar actividades para promover actitudes y valores como la equidad, honestidad, compromiso, puntualidad, disciplina, entre otros.</p>

Evaluación de competencias	<p>20. Compartir con los estudiantes criterios claros, con relación a las competencias para evaluar el aprendizaje</p> <p>21. Proporcionar acompañamientos y asesoría para mejorar los resultados</p> <p>22. Sobre la retroalimentación durante el curso en actividades con alto grado de dificultad.</p> <p>23. Sobre la evaluación las actividades, las tareas, los trabajos, reportes incluso los exámenes, de acuerdo con aspectos y criterios establecidos desde el inicio del curso</p> <p>24. Sobre las actividades remediales a fin alcanzar los niveles de logro de las competencias.</p> <p>25. Sobre la entrega de las calificaciones de las actividades, tareas, trabajos, reportes y exámenes en el tiempo y forma</p> <p>26. Retroalimenta sobre los aciertos y errores en tareas, trabajos y exámenes</p>
Experiencia de aprendizaje	<p>27. Sobre el respeto a los estudiantes y entre los estudiantes</p> <p>28. Sobre la congruencia del profesor con los valores universales y profesionales</p> <p>29. Sobre el respeto a las opiniones de los compañeros(as) y las tomó en cuenta para hacer notar actitudes y valores positivos</p> <p>30. Sobre la imagen del profesor como ideal en lo personal y profesional</p> <p>31. Sobre los aprendizajes del curso y su contribución a la formación integral</p>

## Conclusiones

El impulso y consolidación de una cultura de la evaluación en las escuelas preparatorias de la Universidad de Guadalajara, en el marco de la Reforma Integral de Educación Media Superior, demanda un ejercicio planeado, sistemático y permanente de evaluación, sustentado en una metodología sólida, así como en instrumentos capaces de medir confiablemente los niveles de desempeño que presentan los docentes.

Como se ha observado a lo largo de este documento, la búsqueda constante de la calidad en el ejercicio de la práctica docente demanda un proceso permanente de análisis, reflexión y valoración de las acciones que el profesorado pone en juego cuando se encuentra frente a los procesos de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, este análisis y valoración no se agotan en la percepción del propio profesor (autoevaluación), sino que implica, además, considerar el punto de vista de quienes reciben la formación (heteroevaluación), así como de quienes comparten la profesión (coevaluación).

Los procesos de evaluación que pretendan consolidar la cultura de la evaluación, la calidad educativa y la formación continua, para ser efectivos requieren de un soporte normativo y democrático que regule la implementación de los mismos, con criterios e indicadores contruidos con y desde los propios actores del proceso de enseñanza aprendizaje, quienes son los agentes concedores de lo que sucede en el aula y por ende, quienes viven y cuentan con las evidencias necesarias para demostrar los niveles de dominio del profesorado respecto a las competencias.

Así mismo, la evaluación del desempeño docente no se puede agotar en el diseño y aplicación de instrumentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en los cuales se consulte a estudiantes y profesores, sino que la identificación del nivel de desempeño de los profesores de una institución educativa se complementa con la evaluación de los logros alcanzados por sus estudiantes respecto al aprendizaje y desarrollo de las competencias, al igual que en el impacto que los estudiantes, como ciudadanos, generan en el mejoramiento de su contexto.

Por otra parte, quienes dirigen los procesos de formación del profesorado y por lo tanto hacen uso de la información recuperada a través de la implementación de los instrumentos de evaluación, deben reconocer que las competencias docentes no son productos terminales e inamovibles, sino que están en constante construcción, de ahí que la evaluación y formación del profesorado sean procesos directamente vinculados que demandan una aplicación continua.

## Referencias bibliográficas

CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. (2013). *Ley General de Educación* (última reforma publicada DOF 11-09-2013). Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

COMITÉ DIRECTIVO DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO (2009) *Acuerdo número 8/CD/2009*. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/ACUERDO\\_numero\\_8\\_CD2009\\_Comite\\_Directivo\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/ACUERDO_numero_8_CD2009_Comite_Directivo_SNB.pdf) .

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>

OVIEDO, H. C., & CAMPOS, A. (2005). *Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach*. Revista Colombiana de Psiquiatría, 572-580.

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (2008). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008) 2008.

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (2009) *Acuerdo 488 por el que se modifican los diversos acuerdos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009)

SEP. (29 de Octubre de 2008). *Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la Modalidad Escolarizada*. DF: Diario Oficial de la Federación

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (2005). *Estatuto Orgánico del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara*. Recuperado en: <http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/nomatividad/especifica/Estatutosems.pdf>

**Fecha de recepción:** 4/9/2015

**Fecha de aprobación:** 8/4/2016



## El efecto de las becas en la trayectoria de los estudiantes de educación media superior. El caso del programa de estímulos para el bachillerato universal, PREBU-PREPA Sí

The effect of scholarships in the path of middle school students. The case of “El Programa de estímulos para el Bachillerato Universal PREBU -PREPA Sí”.

Francisco MIRANDA LÓPEZ<sup>1</sup> y Juana María ISLAS DOSETTI<sup>2</sup>

### Resumen

En este trabajo se presenta la información y principales resultados de una encuesta aplicada a una muestra intencional no probabilística de estudiantes de Educación Media Superior en el Distrito Federal en 2013, a través de la cual se capturaron las características generales, situación socioeconómica, situación individual y situación académica de los mismos.

Aunque los resultados aquí planteados son parciales y forman parte de una investigación más amplia cuyo objetivo central es identificar, a partir del análisis de trayectorias y transiciones juveniles, las variables e intervenciones institucionales más relevantes que influyen en la construcción social de la trayectoria escolar de los jóvenes, el objetivo de este trabajo es analizar la importancia del Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal (PREBU - Prepa Si) como variable institucional que influye en la disminución o contención del abandono escolar.

De esta forma, los principales hallazgos observados puntualizan los efectos diferenciados de la beca en poblaciones de estratos diferentes, ya que en aquellas caracterizadas por la exclusión social, la beca parece tener un efecto marginal en cuanto a la permanencia en la escuela, mientras que en la población con menor riesgo de retirarse del sistema educativo, la beca es un importante reforzador de la permanencia.

**Palabras clave/** Educación Media Superior/ Equidad Educativa/ Política Educativa/ Abandono Escolar/ Incentivos Económicos

### Abstract

This work present the information and main results of a survey of a non-probabilistic, intentional sample of students of School Education in Mexico City in 2013, through which the general characteristics, socioeconomic status, individual situation and academic standing of them were collected.

Although the results set forth herein are partial and part of a wider investigation whose main objective is to identify, from the analysis of youth transitions and trajectories, the most relevant variables and institutional interventions that influence the social construction of the school path of young people, the aim of this paper is to analyze the importance of the Incentives Program for Universal Secondary Education (PREBU - Prepa Si) as an institutional variable affecting the reduction or containment of dropout.

Thus, the main findings observed point out the different effects of the scholarship in populations of different strata, since in those characterized by social exclusion, the grant seems to have a marginal effect in terms of staying in school, while in people with lower risk of withdrawing from the education system, the grant is a major booster of permanence.

**Key Words/** High School Education/ Educational Equity/ Education Policy/ School Dropout/ Economic Incentives

<sup>1</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación / fmiranda@inee.edu.mx

<sup>2</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación / jislas@inee.edu.mx

## Tema objeto de estudio: El efecto del Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal, PREBU-Prepa Sí, en la trayectoria escolar.

La Educación Media Superior (EMS) en México se ha configurado en los últimos años como un elemento ineludible dentro de la agenda gubernamental educativa del país. Dentro de esta agenda uno de los temas a que mayor atención se le ha prestado es el del abandono escolar, lo que se manifiesta en políticas y programas federales y locales que se han desarrollado durante la última década<sup>3</sup>. En los últimos 20 años la tasa de abandono escolar disminuyó en 4 puntos porcentuales, pasando de 18.5 (ciclo escolar 1995-1996) a 14.6 (ciclo escolar 2012-2013), mientras que la meta actual es bajar esta tasa a 9% para el año 2018, lo que representa un verdadero reto, dadas las cifras anteriores (SEP, 2015).

En México hay políticas que derivan en acciones e intervenciones institucionales que han intentado solventar o de alguna manera atenuar los problemas de abandono escolar, la baja eficiencia terminal y el déficit de logro educativo<sup>4</sup>. Sin embargo y aún con los avances señalados la posibilidad de asegurar una permanencia exitosa sin rezago y el aprendizaje de conocimientos relevantes de los adolescentes y jóvenes de EMS sigue siendo un reto.

Una de las políticas más significativas para atender este problema han sido los programas de incentivos económicos dirigidos a los estudiantes. Las becas cumplen una doble función ya que por una parte fomentan el acceso y por otra previenen el abandono escolar. A nivel federal son dos los Programas más importantes que han otorgado becas a los estudiantes en ese tipo educativo: el Programa Oportunidades (hoy Prospera) que otorga la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y el Programa de Becas de Educación Media Superior (PROBEMS) de la SEP. Ambos dirigidos a estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos.

A su vez, las autoridades educativas locales han desarrollado distintos esquemas de apoyo, tal es el caso del Distrito Federal que también otorga becas y cuya característica central es que se asignan independientemente del ingreso familiar de los estudiantes. Esta característica lo hace diferente a la mayoría de otros programas de becas en que la condición base es que el solicitante se encuentre en una situación económica que ponga en riesgo su continuidad en la escuela, siendo la línea de bienestar (anteriormente la de pobreza patrimonial) el estándar para identificar a los posibles becarios del programa.

Sin embargo, a pesar de los importantes esfuerzos por asignar becas a los estudiantes de educación media superior, el Distrito Federal sigue siendo una de las entidades con mayor deserción en ese tipo educativo (19.5 para el ciclo escolar 2013-2014), incluso por arriba del promedio nacional (14.0 para el mismo ciclo escolar) (SEP, 2015).

Teniendo en cuenta la fuerte presencia que tiene el Programa Prepa Sí en el Distrito Federal en este artículo se profundiza en el análisis de los beneficiarios de la Beca. De esta forma, el presente trabajo parte del supuesto de que si bien es cierto que la universalización de la EMS es una de las más sentidas metas que se ha planteado la política social y educativa del gobierno de la Ciudad de México, en términos tanto de equidad como de construcción de ciudadanía social, y que a pesar del extraordinario esfuerzo financiero y administrativo que han planteado las becas que se otorgan a través del Programa Prepa-Sí, estas tienden más a favorecer a los más favorecidos y no a contener los efectos sociales y escolares a los que se enfrentan los jóvenes menos desfavorecidos.

## Antecedentes y fundamentación teórica

El abandono escolar en México, se entiende como el indicador que expresa el número o porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo (SEP, 2013). Las causas del abandono escolar son múl-

<sup>3</sup> En el Programa Sectorial de Educación, 2013-2018 se plantea como Estrategia 3.2: impulsar nuevas acciones educativas para prevenir y disminuir el abandono escolar en la educación media superior y superior.

<sup>4</sup> Las principales expresiones formales de atención al respecto derivan en buena parte de la propia acción gubernamental a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEP-SEMS), a saber: a) la universalización del Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, b) el fortalecimiento de la formación de docentes y directores, c) la incorporación de los planteles al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), d) el fortalecimiento de la infraestructura, equipamiento y conectividad en los planteles, e) el mejoramiento de los mecanismos de gestión de los planteles, y f) la evaluación para incentivar la mejora. Otras intervenciones son el Programa de Becas de Educación Media Superior (PROBEMS), dirigido a jóvenes en condiciones socioeconómicas precarias; otras más que se desarrollan específicamente en el espacio escolar, aluden a las tutorías, la orientación educativa y la atención psicopedagógica. Destaca también el Sistema de Alerta Temprana (SIAT) para la identificación oportuna de riesgo en los estudiantes en el marco del Programa "Síguelo. Caminemos Juntos", que busca, entre otras cosas, movilizar el sistema de intervenciones institucionales dentro de un modelo de acompañamiento integral de los jóvenes.

Así también, se identifican otras intervenciones de apoyo a la trayectoria escolar de los jóvenes de EMS, que derivan de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), entre las que destaca el Programa Construye T, orientado a la contención social del riesgo y que conjuga la iniciativa de la sociedad civil, de diversos actores escolares y del sistema de educación media superior. En tanto que hay otras intervenciones no formales, pero que pueden tener el mismo o incluso mayor efecto, tales como los grupos de amigos o la misma familia.

tiples y variadas, y están asociadas a diferentes dimensiones interrelacionadas. Entre las principales causas o razones destacan: a) razones económicas, como falta de recursos en el hogar o necesidad de buscar trabajo; b) asumir responsabilidades adultas a edad temprana, como embarazo precoz o asistencia en el hogar; c) falta de interés por los estudios; y d) problemas de desempeño escolar, que incluyen bajo rendimiento y problemas de comportamiento (Abril y Román, 2008; Attanasio y Székely, 2003; Huerta, 2010; Goicovic, 2002, CEPAL, 2011, BID, 2012).

Una conclusión importante, compartida por varios estudios, es que la mayoría de las variables consideradas no tiene un efecto aislado sobre la probabilidad de abandonar la escuela, sino que por el contrario, el efecto de estos factores es interactivo y multiplicativo. Por ejemplo, el efecto de las variables laborales en la probabilidad de abandono, depende centralmente de las variables sociodemográficas, es decir, de atributos individuales, así como de las características del hogar (ingresos e inclusión en el mercado laboral). Así, se ha enfatizado que más que variables explicativas existen “núcleos explicativos”; es decir, un grupo de variables que en conjunto elevan el riesgo de deserción (Espíndola y León, 2002; FGV, 2009; Abril et al, 2008; Santos, 2009; Cabrol y Henrich, 2004).

Otras aportaciones empíricas de recientes encuestas nacionales y de investigaciones educativas sobre el tema, permiten señalar el importante papel que adquieren los factores escolares en el abandono escolar. Muchos de ellos, operan como elementos de expulsión que afectan o impiden la participación activa de los estudiantes en la escuela generando importantes problemas emocionales, de comportamiento y cognitivos, que van desacoplado o desprendiendo paulatinamente a los estudiantes del ambiente escolar (Allensworth y Easton, 2007; Mac Iver y Mac Iver, 2009; Morduchowicz, 2004; Tenti, 2000).

No obstante lo anterior, es un hecho que los factores económicos tienen un fuerte peso dentro de las causas de abandono, por ejemplo, en la Encuesta Nacional de Deserción Escolar publicada por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en el 2012, los factores económicos son los más importantes con casi 36.0%, junto con los problemas de embarazo temprano y matrimonio, con cerca de 8.0%, y los factores escolares con cerca de 30.0%.

Por su parte, en el marco de la política social, se han desarrollado estudios que analizan el impacto de ésta en el abandono escolar de áreas urbanas de México. Su principal conclusión es que si se eliminaran los subsidios a la educación primaria y se incrementarían las transferencias a estudiantes de mayor edad, esta sería una medida efectiva en términos de costos para reducir el abandono en el nivel medio superior en áreas urbanas, dado que incrementaría la asistencia escolar en 80% entre mayores de 16 años, aunque implicaría cuadruplicar las becas disponibles (Azevedo, Bouillon y Yañez-Pagans, 2009).

Diversos indicadores permiten afirmar que la educación media superior en México presenta en la actualidad un nivel de desarrollo más alto que el observado hace 10 años. De acuerdo con información aportada por la SEP, la Tasa Bruta de Escolarización –matrícula total del nivel, respecto a la población en edad oficial de cursarlo– pasó de 47.6% a 68.0%, experimentando un crecimiento de casi 21 puntos porcentuales, en tanto que la Tasa Neta de Escolarización –población matriculada en edad normativa comparada con el total de la población en este mismo rango de edad–, se incrementó en 20.0%, al pasar de 34.5% en 2000 a 54.5% en 2011. Así también, se observa un importante decrecimiento del porcentaje de población de 15 a 17 años con extraedad grave.

Sin embargo, si bien el crecimiento de la oferta de educación media superior ha permitido una ampliación relevante de la escolarización de nuestros jóvenes, diversas restricciones socioeconómicas, familiares, escolares y personales no han permitido cumplir a cabalidad la meta de ofrecer a todos la posibilidad de acceso, permanencia, egreso y resultados que se esperaba como lo estipula un marco social de derechos de los jóvenes y, en especial, del derecho a una educación de calidad.

Respecto a la población de adolescentes y jóvenes que se encuentran dentro de la escuela, puede afirmarse que no tiene las mejores condiciones para permanecer, egresar y lograr resultados educativos exitosos (Ver Tabla 1).

**Tabla 1. Indicadores de eficiencia interna de educación media superior en México 2000-2013**

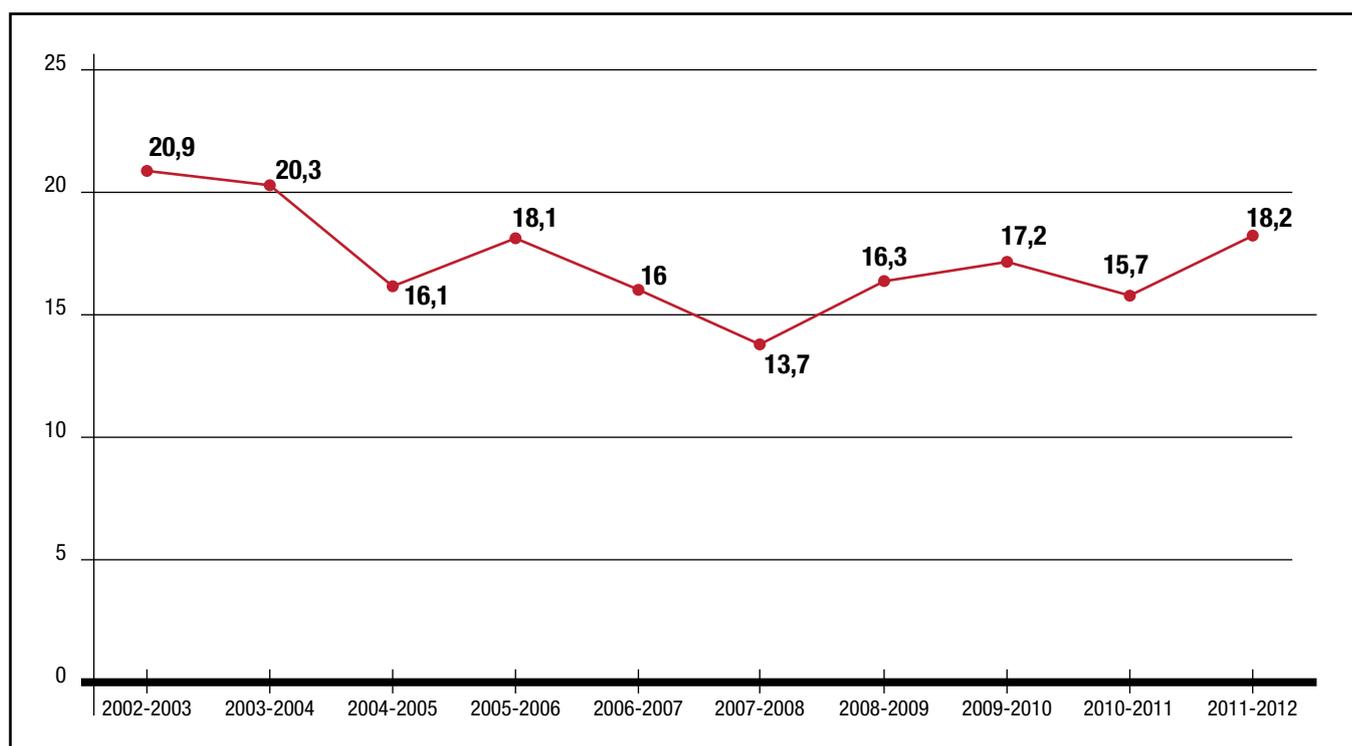
Indicador	2000 (%)	2006 (%)	2011 (%)	2012 (%)	2013 (%) <sup>1</sup>
Absorción	93.3	95.6	99.5	100.9	105.6
Reprobación	37.4	34.9	32.3	31.5	31.4
Deserción escolar	17.5	16.3	15.0	14.3	13.1
Eficiencia terminal	57.0	58.0	61.3	63.0	64.7

Fuente/ SEP, 2000, 2006, 2011, 2012 y 2013. Reporte de indicadores educativos.<sup>1</sup> Cifras estimadas en reprobación, deserción escolar y eficiencia terminal

La absorción del sistema oscila ya en 100.0% lo que significa que puede atender a casi la totalidad de los egresados de educación secundaria que solicitan ingreso; sin embargo, la permanencia en los estudios y el egreso oportuno, a pesar de los avances mostrados durante la última década, resultan a todas vistas insuficientes. Así, el abandono escolar, si bien ha disminuido durante los últimos trece años al pasar de 17.5% en 2000 a 13.1% en 2013, en términos absolutos sigue representando una gran cantidad de jóvenes, superior a los 600 mil desertores al año. Asimismo, la reprobación escolar, a pesar de haber disminuido durante este periodo en aproximadamente seis puntos porcentuales, sigue teniendo un peso relevante de 31.4%. Finalmente, por lo que se refiere a la eficiencia terminal, aunque también ha experimentado un comportamiento favorable durante el periodo, al incrementarse de 57.0% a 64.7%, lo que a final de cuentas refleja es que de cada 100 alumnos que ingresa a educación media superior, sólo la terminan 60 después de concluidos los tres años respectivos.

Para el caso del Distrito Federal, como se aprecia en la gráfica 1, si bien la deserción tiene una ligera tendencia a disminuir, prácticamente ha oscilado entre 19 puntos porcentuales.

**Gráfica 1. Deserción en Educación Media Superior en el Distrito Federal (%)<sup>5</sup>**



Es importante analizar la evolución histórica del abandono escolar en el Distrito Federal para apreciar el impacto del programa Prepa Sí. Antes de que el Programa se creara, ya existía una tendencia a que la deserción disminuyera, su nivel más bajo se observa en el periodo 2007-2008 (13.7).

El programa se inicia en 2007, lo que se esperaría es que la deserción disminuyera a partir de ésta fecha. Sin embargo, a partir de 2007 se aprecia un incremento en los niveles de deserción en EMS, excepto en el periodo 2010-2011, cuando bajó ligeramente. A continuación se abordan las políticas del Distrito Federal para afrontar el abandono escolar en educación media superior.

<sup>5</sup> Fuentes:

- 2002-2003: <http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/publicacion2003.pdf>
- 2003-2004: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/Princcif2003.pdf>
- 2004-2005: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/Princcif2004.pdf>
- 2005-2006: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/Principales\\_cifras\\_2005\\_2006.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/Principales_cifras_2005_2006.pdf)
- 2006-2007: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/Principales\\_cifras\\_2006\\_2007\\_gris.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/Principales_cifras_2006_2007_gris.pdf)
- 2007-2008: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/Principales\\_cifras\\_2007\\_2008.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/Principales_cifras_2007_2008.pdf)
- 2008-2009: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/PrincipalesCIF2008-2009.pdf>
- 2009-2010: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/principales\\_cifras\\_2009\\_2010.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/principales_cifras_2009_2010.pdf)
- 2010-2011: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales\\_cifras\\_2010\\_2011.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2010_2011.pdf)
- 2011-2012: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales\\_cifras\\_2011\\_2012.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf)

## Las Políticas del Distrito Federal para afrontar el abandono

La Política Social del Gobierno del Distrito Federal (GDF) sienta sus bases en el enfoque de derechos, mismo que se configura como un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos (Naciones Unidas, 2006).

Sin duda, el soporte teórico del enfoque de justicia que inspira a la política social del GDF trasciende las perspectivas economicistas clásicas basadas en la distribución de una dotación de bienes básicos como eje redistributivo para toda la sociedad –y, en especial, para los grupos de población en mayor desventaja–, para colocar en su lugar, la idea central de formar capacidades como elemento sustantivo de justicia distributiva y base para el ejercicio de las libertades y la realización efectiva de derechos (Nussbaum, 1988).

No es que la redistribución de riqueza y de bienes materiales no importe; pero esto solo puede ser un medio para el logro de los propósitos sustantivos de igualdad y justicia social que son sostenibles en la medida que se fundamenten en el desarrollo de las capacidades de la gente (Boltvinik, 2005).

Así, la secuencia fundamental que se establece entre derechos, capacidades y libertades constituye el mecanismo estratégico para detonar la igualdad y la justicia social no sólo como horizonte ético, sino como base de las decisiones distributivas y redistributivas – materiales y simbólicas– para habilitar socialmente a los sujetos para realizar sus derechos y avanzar hacia una vida de mayor plenitud, bienestar y convivencia social (Sen, 1997; PNUD, 2010).

Desde ese punto de vista, toda la política social del GDF busca consolidar un Estado de Bienestar Social con perspectiva de derechos humanos y su ideal principal es la realización y exigibilidad de los derechos de la población para fomentar el mejoramiento integral de las condiciones y la calidad de vida de las personas (SEDES, 2013).

Esto debe traducirse en la universalidad de los satisfactores necesarios para vivir –entiéndase salud, educación, vivienda, empleo y pensiones –, por lo que el derecho a la educación figura entonces en un lugar prominente en el ideario del GDF, pues se reconoce que es fundamental para concretar el desarrollo y la transformación social.

En consecuencia, la universalización de la EMS es una de las más sentidas metas que se han planteado las políticas social y educativa del gobierno de la Ciudad de México, en términos tanto de equidad como de construcción de ciudadanía social (Evalúa, 2008). Para instrumentar dicha política, el GDF ha desarrollado diversos programas, destacando las iniciativas de alta cobertura para transferir recursos a las y los estudiantes de planteles de EMS en el Distrito Federal. Los dos sistemas de becas, apoyos o estímulos para los estudiantes de EMS más representativos son el que rige al PREBU, Prepa Sí, y el que corresponde al IEMS-DF, los cuales, cabe destacar, se configuran como dos sistemas de apoyo con lógicas y características distintas para los estudiantes. Una de las diferencias más relevantes entre ambos sistemas es la existencia de un monto uniforme por estudiante, en el caso del IEMS, y un sistema diferenciado por promedios, con montos más elevados conforme el nivel de calificaciones, en el caso del PREBU, Prepa Sí.

Se cuenta con diversos aprendizajes sobre las limitaciones que tuvieron las reformas y políticas públicas en materia educativa en México desde principios de los años 90, tales como: a) se ha dado más importancia a la cobertura que a la calidad, b) ha faltado mayor integración institucional, c) han aparecido restricciones en apoyos e incentivos que no contemplan la coordinación con otras políticas que pudieran resolver los problemas económicos y sociales, d) se han planteado necesidades de articulación entre universalismo y focalización, y e) se ha presentado la exigencia de potenciar la diversidad cultural (Gajardo, 2009; Miranda, 2009). Estos aprendizajes parecieran ser un buen punto de referencia para enriquecer, adecuar o fortalecer las políticas de inclusión de EMS del Gobierno del DF.

En este sentido, la perspectiva de universalización de derechos en educación media superior parece exigir la reflexión crítica en torno a cuestiones centrales sobre las cuales se jugará su eficacia, viabilidad política y significado social. Particularmente en lo relacionado con los programas de inclusión educativa – PREBU, Prepa Sí.

## Antecedentes del Programa de inclusión educativa – PREBU, Prepa Sí

Si bien a partir del año 2000 se pueden encontrar acciones de política tendientes a establecer el programa (ALDF, 2000; APDF, 2001), no es sino hasta el 2004 cuando se publica la ley que establece el derecho a contar con una beca para los jóvenes residentes en el Distrito Federal, que estudien en los planteles de educación media superior y superior del gobierno del Distrito Federal, (ALDF, 2004).

Dicha ley a la letra establece, en el artículo 1 que los jóvenes residentes del Distrito Federal, que estudien en los planteles de Educación Media Superior y Superior del GDF, recibirán por parte de dichas instituciones una beca no menor a medio salario mínimo mensual vigente en el Distrito Federal. En el artículo 2 establece los requisitos que debe cubrir: estar inscrito; ser alumno regular; acreditar residencia en el Distrito Federal y no contar con otros apoyos económicos. En ese mismo artículo se establece que las autoridades en los planteles de Educación Media Superior y Superior deberán revisar, previo al otorgamiento de la beca, la documentación necesaria en un plazo no mayor de treinta días hábiles.

Así mismo queda establecido en el artículo 3, que son los planteles quienes deben elaborar y actualizar el padrón de beneficiarios que debía ser remitido por la Secretaría de Desarrollo Social al Jefe de Gobierno de la ciudad, quien a su vez habría de entregarlo a la Asamblea Legislativa para ser auditado por la Contaduría Mayor de Hacienda.

Finalmente cabe señalar que los aspectos específicos para la operación de dicho programa debieron quedar establecidos en el reglamento correspondiente, atendiendo a los plazos establecidos. En el primer artículo del apartado de transitorios se señala que la ley entrará en vigor para el año 2004, una vez que se cuente con la suficiencia presupuestal. Sin embargo solo dos años después se publica el reglamento de esta ley en la Gaceta Oficial del D.F. el 12 de mayo del 2006.

Posteriormente en el Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2007-2012 se plantean siete ejes estratégicos, siendo el de equidad el referente para el programa educativo en la ciudad de México. Así mismo se establece que hay tres perspectivas transversales que marcan la forma en que se realizarán las líneas políticas: Equidad de género; Ciencia y Tecnología y Desarrollo de la vida pública en la ciudad (GDF, 2007).

En relación a la equidad, el programa señala entre otras cosas que:

*La gente es la razón esencial y motivo fundamental de existencia de un gobierno socialmente responsable. Para el Gobierno del Distrito Federal, respaldar a la población, invertir en la gente y expandir sus posibilidades de desarrollo, es una obligación. Es prioridad de este gobierno combatir las causas que originan la pobreza y la exclusión, dotar a los grupos excluidos de las herramientas necesarias, para que tengan la capacidad de hacer frente a las condiciones adversas del entorno. (GDF, 2007. p. 22).*

Adicionalmente, asevera, en el apartado de diagnóstico, que el índice de inasistencia escolar por edad de 15 a 19 años pasa del 18.3% al 51.0%. Indicador que habla de un problema de retención escolar realmente significativo. Añade también que:

*El Distrito Federal se ha logrado ubicar entre las entidades mejor calificadas en materia educativa a nivel nacional, sin embargo, persisten aspectos pendientes de solución, esencialmente los relacionados con la eficiencia terminal en los ciclos de secundaria y bachillerato. Resulta inaceptable que 16 de cada 100 jóvenes que ingresan a secundaria se vean en la necesidad de abandonarla; y que 38 jóvenes de cada 100 que logran ingresar al bachillerato no terminen sus estudios. (GDF, 2007. p. 30).*

El Programa también establece como estrategia entre otras cosas que:

*Para garantizar el derecho a la igualdad de los ciudadanos, la política y los programas sociales han de ser vistos como respuesta pública a derechos exigibles, cuyo cumplimiento progresivo e integral es responsabilidad fundamental del Estado. Esta perspectiva se llevará a la realidad mediante una lógica donde los programas sociales serán instrumentos para hacer realizables los derechos de los ciudadanos y éstos tendrán los medios necesarios para exigirlos. (GDF, 2007. p. 32).*

En cuanto a la política para la equidad social, en el rubro de educación se establece que: “Crearemos un sistema de becas para estudiantes de las escuelas públicas del Distrito Federal y se garantizará la educación hasta el nivel medio superior para todos los niños y niñas cuya madre o padre fallezca.” (GDF, 2007. p. 36).

Posterior a este instrumento, se publica el 14 de agosto de 2007 el documento titulado: Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal del Gobierno del Distrito Federal 2007-2008. En dicho documento se formaliza el programa al señalar que: “...el Gobierno del Distrito Federal se ha comprometido por medio del Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal (PREBU, Prepa Sí), 2007-2008 a garantizar la equidad educativa y promover la excelencia por medio de estímulos y apoyos económicos.” (GDF, 2007a).

Cómo objetivo General se establece: “Asegurar que todos los jóvenes del Distrito Federal que quieran cursar el Bachillerato, en cualquiera de sus modalidades, puedan hacerlo con éxito y no lo tengan que abandonar por falta de recursos.” (GDF, 2007a. p. 5).

Mientras que en los objetivos específicos se propone:

*Darles la oportunidad a todos los jóvenes en edad escolar de nivel medio superior, de que estudien el Bachillerato; Lograr que los jóvenes que cursan el Bachillerato no lo abandonen por motivos económicos; Mejorar el desempeño académico de los estudiantes; Motivar y dar oportunidad a alumnos en peligro de rezago educativo a que se regularicen, continúen y finalicen con éxito sus estudios de bachillerato; Impulsar el desarrollo profesional de los estudiantes; Mejorar el nivel de vida de la población estudiantil; Contribuir al mejoramiento de la Ciudad de México y la relación de los jóvenes con su Ciudad, a través de las actividades de Participación en la comunidad realizadas por los beneficiarios del Programa. (GDF, 2007a. p. 5).*

Como puede observarse, en estos documentos iniciales no se hace aún énfasis exclusivamente en el tema de aprovechamiento y deserción.

En el mismo documento del Programa de Estímulos, después de una amplia justificación sustentada en diversos informes (BM, 2007; OECD, 2013) así como en información de la Encuesta Nacional de la Juventud 2005 (IMJ, 2006), concluye que:

...es necesario dar un apoyo económico a los estudiantes que al mismo tiempo premie y promueva la excelencia académica, e impulse el desarrollo académico y profesional. Además, estimular y dar oportunidad a los estudiantes regularizables en peligro de rezago para que aprueben sus materias y continúen con éxito sus estudios (GDF, 2007a. p. 16).

Así es como en el documento básico, Prepa Sí se concibe como un estímulo, más que una beca que busca atender cuestiones de índole estrictamente económica, estímulo que debiera acompañarse de acciones complementarias para atacar de manera efectiva a las múltiples causas que llevan hoy a los jóvenes a la inasistencia escolar.

## Diseño y metodología

La estrategia metodológica desarrollada para la investigación fue mixta —cuantitativa y cualitativa—, se emplearon dos instrumentos: a) encuesta a estudiantes becados y no becados y b) guía de grupos focales. En cada instrumento se incluyeron referencias comunes que permitieron la triangulación de información como mecanismo de validación interna y externa de datos.

Los ítems incluidos en cada instrumento se orientaron a captar información sobre: a) becas asociadas a características económicas, académicas e individuales de los estudiantes, b) impacto de las becas en la deserción en EMS, c) usos y sentido de la beca (logro, desempeño académico, autonomía, independencia), d) actividades en comunidad y cohesión social, e) difusión de las becas, f) pertinencia del trámite de inscripción a las becas, g) oportunidad de pagos, h) seguimiento de becarios.

Con relación a la muestra del estudio, debido al costo-beneficio así como al enfoque de análisis de la investigación, se determinó seleccionar una muestra intencional no probabilista de 10 escuelas que permitiera realizar un mejor control y seguimiento de los procesos, la selección de las escuelas se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Concentración del mayor número de beneficiarios del PREBU Prepa Sí en el sub-modelo.
- Concentración de un número elevado de beneficiarios en el PREBU Prepa Sí, con ubicación en una delegación con un Índice de Desarrollo Social - IDS Medio.
- Concentración de un número elevado de beneficiarios en el PREBU Prepa Sí, con ubicación en una delegación con un IDS Bajo.
- Concentración de un número elevado de beneficiarios en el PREBU Prepa Sí, con ubicación en una delegación con un IDS Muy Bajo.

De acuerdo con lo anterior se aplicaron 793 encuestas. A continuación se presentan los hallazgos principales.

Hallazgos principales

### a) Características principales de la población becada y no becada

Como se muestra en la Tabla 1, del universo de encuestados, dos terceras partes (66.0%) formaban parte del Programa Beca Prepa Sí. El género entre becados y no becados es muy parecido, prevaleciendo las mujeres para ambos casos; siendo la edad promedio de 17 años, sin identificarse diferencias entre ambas poblaciones.

**Tabla 2. Características generales de la población encuestada**

Característica	Porcentaje		
	Becados	No becados	Total
<b>1. Cuenta con Beca Prepa Sí</b>			
Sí	n/a	n/a	<b>66.0</b>
No	n/a	n/a	<b>34.0</b>
<b>2. Género</b>			
Hombre	31.2	36.9	<b>33.2</b>
Mujer	68.8	63.1	<b>66.8</b>
<b>3. Grupos de edad</b>			
15 a 17 años	76.9	75.6	<b>76.3</b>
18 a 20 años	22.1	20.5	<b>21.3</b>
21 y más años	1.0	3.8	<b>2.4</b>

**Fuente/** elaboración propia, con base en los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a una muestra intencional no representativa de estudiantes de EMS en noviembre de 2013.

Destaca también el hecho de que aproximadamente una quinta parte de la población se encuentra en condición de extra edad ligera y grave, con edades entre los 18 a 20 años (extraedad ligera) y más de 21 años (extraedad grave). Este factor es considerado como uno de los elementos que pone en mayor riesgo la continuidad escolar de la población. El hecho de que este dato sea relativamente mayor entre los no becados invita a plantear que la beca no genera mecanismos de discriminación positiva.

#### **b) Situación familiar y socioeconómica**

Los beneficiarios de la Beca Prepa Sí, en comparación con los estudiantes no becados, pertenecen mayormente a familias completas en las que se encuentra la presencia del padre y la madre; a su vez el principal sostén económico es el padre de familia, mientras que los no becados se encuentran en familias monoparentales donde la madre es el principal sostén familiar (Ver Tabla 2).

**Tabla 3. Características familiares de la población encuestada**

Característica	Porcentaje		
	Becados	No becados	Total
<b>1. ¿Con quién vive?</b>			
Con el padre y la madre	67.0	50.0	<b>58.5</b>
Hermano (a)	13.0	11.6	<b>12.3</b>
Sólo con la madre	10.0	27.4	<b>18.7</b>
Otro	3.5	2.8	<b>3.2</b>
Su pareja o novio (a)	2.8	5.2	<b>4.0</b>
Sólo con el padre	2.7	1.8	<b>2.3</b>
Solo (a)	1.4	1.2	<b>1.3</b>
<b>2. Persona que mantiene a su familia</b>			
Padre	60.0	46.6	<b>53.3</b>
Madre	32.7	55.8	<b>44.3</b>
Abuelo o abuela	3.3	2.5	<b>2.9</b>
Otro	1.7	3.1	<b>2.4</b>
Hermano o hermana	1.0	0.6	<b>0.8</b>
Padrastro	1.0	0.6	<b>0.8</b>
Tío o tía	1.0	0.6	<b>0.8</b>

**Fuente/** elaboración propia, con base en los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a una muestra intencional no representativa de estudiantes de EMS en noviembre de 2013.

Los datos sobre los ingresos familiares se agruparon en quintiles y como se muestra en la Tabla 3, el 44.7% de los estudiantes que no tienen beca provienen de hogares con un ingreso familiar menor a \$4,500, situación que se presenta en el 38.9% de los que reciben la beca. El 38.5% de los beneficiarios de la beca provienen de hogares que pertenecen a los dos quintiles más altos, en los que ingreso familiar es mayor a \$6,000. En el caso de los que no reciben beca, el 32.6% está en ese rango de ingreso.

**Tabla 4. Características socioeconómicas de la familia de la población encuestada**

Característica	Porcentaje		Total
	Becados	No becados	
<b>1. Quintil de ingreso al que pertenece su familia</b>			
Primero	25.4	29.5	<b>27.5</b>
Segundo	13.5	15.2	<b>14.4</b>
Tercero	22.6	22.7	<b>22.7</b>
Cuarto	23.4	16.7	<b>20.1</b>
Quinto	15.1	15.9	<b>15.5</b>
<b>2. Situación de pobreza</b>			
Sí	49.2	60.3	<b>54.8</b>
No	50.8	39.7	<b>45.3</b>
<b>3. ¿Trabaja actualmente?</b>			
Sí	17.0	18.5	<b>17.8</b>
No	83.0	81.5	<b>82.3</b>
<b>4. Motivo por el que trabaja</b>			
Para tener más dinero para mis gastos	32.6	32.1	<b>32.4</b>
Para tener más recursos para continuar estudiado	32.6	35.7	<b>34.2</b>
Para adquirir experiencia laboral	2.2	3.6	<b>2.9</b>
Para ayudar a mantener a mi familia	17.4	25.0	<b>21.2</b>
Para ayudar en el negocio familiar	8.7	0.0	<b>8.7</b>

**Fuente/** elaboración propia, con base en los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a una muestra intencional no representativa de estudiantes de EMS en noviembre de 2013.

Debido a que el ingreso familiar puede estar afectado por el tamaño de las familias, se analizó la distribución del ingreso per cápita. El Consejo Nacional para la Evaluación de la Política Social (CONEVAL) estimó para noviembre de 2013 que la “Línea de Bienestar Mínimo” era en noviembre de 2013 de \$1,202.85 por persona al mes para las áreas urbanas. Así, considerando como pobres a los estudiantes que pertenecen a familias con un ingreso per cápita inferior a dicha línea de bienestar, se puede afirmar que provienen de familias que por lo general cuentan con bajos ingresos: el 49.2% de los beneficiarios provienen de hogares pobres y en el caso de los estudiantes que no cuentan con beca, 60.3% reside en hogares con esta característica.

En la Tabla 3 también se puede observar que el 17.0% de los beneficiarios del programa y el 18.5% de los que no cuentan con beca, trabajan, lo cual implica que acceder al programa no siempre significa que los estudiantes que trabajan dejen de hacerlo. Para los estudiantes de más bajos ingresos la beca que reciben no es suficiente para cubrir todos los gastos que les demanda la asistencia a la escuela y a pesar de contar con ella, un 32.6% de los beneficiarios manifiesta que trabajan para obtener más recursos que les permitan seguir estudiando. Así, como lo deja entrever esta información, para muchos estudiantes la beca no es suficiente para mantenerse en la escuela.

Se hizo un ejercicio en que se estimó el impacto que tiene la beca en la disminución de la pobreza, comparando los niveles que se observaron en los hogares de los estudiantes que reciben el estímulo, con el que habría si no lo recibieran. Ahí se pudo observar que los niveles de pobreza (60.3%) serían prácticamente los mismos a los de los alumnos sin beca. Ello fortalece la hipótesis de que el apoyo que reciben los estudiantes se configura más como una especie de “beca familiar”, es decir, la existencia misma del estímulo puede significar para algunas familias un ingreso extra que les permite atenuar su situación de pobreza gracias al mayor ingreso que reciben. Paradójicamente, la beca tiene un importante impacto en los hogares de menores ingresos, pero no así en los estudiantes, pues lo que reciben de beca no es suficiente para mantenerse en la escuela.

Así, al analizar la información sobre el impacto que los estudiantes creen que la beca tiene en su trayectoria escolar, el 67.2% de las mujeres considera que el monto de la beca es suficiente para permanecer en el bachillerato, mientras que en el caso de los varones sólo una tercera parte (32.1%) considera que el monto cubre las necesidades económicas para continuar con sus estudios.

### a) Situación académica

Como se muestra en la Tabla 4, la beca está siendo asignada a quienes desde el punto de vista del antecedente en secundaria no se configuran como posibles desertores. Asimismo, la mayoría de los promedios de aprovechamiento académico de la población encuestada son bajos, sobre todo para los no becados, en tanto que la reprobación también está presente en ambas poblaciones, sobre todo para los no becados.

Si bien es favorable el hecho de que la beca sea asignada a alumnos que en general cuentan con buenos promedios y tienen menores niveles de reprobación, no es suficientemente claro si esta situación se produce por el efecto de la beca o por las propias condiciones y características socioeconómicas, familiares y personales propias de los jóvenes. El comportamiento de estos indicadores para la población no becada parece sostener la hipótesis de que la beca se suma a los factores de permanencia escolar que traen los alumnos y que tienden a ser fortalecidos por el incentivo generado. Debido a que una proporción importante de los estudiantes no becados que permanecen en la escuela tienen condiciones iguales o ligeramente menores, comparados con los estudiantes becados, esto parece reforzar la idea de que hay factores de permanencia escolar que son independientes del estímulo de la beca pero que ésta puede consolidar.

**Tabla 5. Características académicas de los estudiantes**

Característica	Porcentaje		Total
	Becados	No becados	
<b>1. Promedio general aproximado en secundaria</b>			
De 6.0 a 8.0	30.3	37.9	<b>34.1</b>
De 8.1 a 9.0	44.6	47.1	<b>45.9</b>
De 9.1 a 10.0	25.1	15.0	<b>20.1</b>
<b>2. Condición de haber reprobado materias en secundaria</b>			
Sí	16.1	19.5	<b>17.8</b>
No	83.9	80.5	<b>82.2</b>
<b>3. En situación de extraedad en el bachillerato</b>			
Sí	27.8	38.5	<b>33.2</b>
No	72.2	61.5	<b>66.9</b>
<b>4. Promedio actual en el bachillerato</b>			
De 6.0 a 8.0	59.3	75.4	<b>67.4</b>
De 8.1 a 9.0	30.6	23.1	<b>26.9</b>
De 9.1 a 10.0	10.1	1.5	<b>5.8</b>

**Fuente/** elaboración propia, con base en los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a una muestra intencional no representativa de estudiantes de EMS en noviembre de 2013.

## Conclusiones

La evidencia recogida en este trabajo permite sostener que no existe claramente una relación directa entre beca y permanencia escolar. A contrapunto de ello, lo que los datos encontrados permiten sostener es que ahí donde los estudiantes traen consigo importantes factores de permanencia escolar, la beca aparece como un importante reforzador de una trayectoria escolar exitosa. Lo que esto significa, entre otras cosas, es que la relación entre beca y permanencia escolar tiene repercusiones diferenciadas dependiendo del estrato de jóvenes de que se trate, es decir, que sus efectos son distintos dependiendo del grado o nivel de vulnerabilidad o riesgo que presenten los jóvenes en su encuentro con la escuela.

Así, para los estratos de mayor riesgo tanto desde el punto de vista socioeconómico como académico descritos anteriormente, la beca no parece ser capaz de detener el efecto de abandono escolar. En el otro extremo, para los jóvenes de menor riesgo, o sea,

los jóvenes que cuentan con la tutela familiar, condiciones socioeconómicas razonablemente estables y capacidades académicas básicas, la beca es un importante reforzador de la permanencia, pero no juega un rol importante en la contención del abandono. Finalmente, los jóvenes de riesgo medio, es decir, aquellos que viven condiciones inestables (ya sea con buen nivel académico pero bajo nivel socioeconómico o viceversa) en lo económico, lo familiar y lo individual, la beca puede significar un re-equilibrador importante, razón por la que puede inclinar la balanza hacia la permanencia escolar, siempre que el resto de los factores asociados no rebasen el umbral de riesgo y evolucionen hacia niveles extremos.

Lo anterior parece exigir la necesidad de repensar procesos y acciones complementarias de focalización que asegure oportunidad y suficiencia de las becas, a lo cual deberá sumarse la atención de los problemas de gestión e implementación en áreas claves de control y seguimiento, así como el fortalecimiento de la coordinación interinstitucional en su asignación.

Parece también indispensable realizar estudios que permitan definir las relaciones entre las becas y otros factores escolares para valorar el efecto conjunto que tienen en la contención del abandono escolar. Entre otros aspectos que habría que empezar a analizar, dado lo que la literatura especializada ha dicho al respecto (Miranda, 2012), estarían los siguientes:

- Acceso y disponibilidad de escuelas en función de las zonas geográficas y de residencia de los estudiantes
- Tipo de escuela y el lugar que ocupa en la estratificación que caracteriza al llamado sistema de educación media superior
- Características de los planes y programas de estudios, a propósito de los efectos perniciosos del enciclopedismo.
- La idoneidad de los docentes y sus capacidades pedagógicas y de trato a los estudiantes.
- Las condiciones institucionales y de trabajo docente que permitan el trabajo colegiado y la atención oportuna a los estudiantes en su trayectoria escolar.
- Los climas escolares y el efecto de las lógicas autoritarias o de violencia prevalecientes
- Los sistemas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes y su pertinencia para inducirlos a los procesos de socialización en los ambientes académicos.
- Los sistemas de alerta y prevención de riesgos institucionalmente establecidos en los planteles escolares.

## Referencias bibliográficas

- ABRIL, E., ROMÁN, R., CUBILLAS, M. J. y MORENO, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/183>
- ALDF, Asamblea Legislativa del Distrito Federal (2000) IV Legislatura. *Ley de las y los Jóvenes del Distrito Federal*. Gaceta Oficial del Distrito Federal. 25 de julio, México D.F.
- ALDF, Asamblea Legislativa del Distrito Federal (2004) *Ley que establece el Derecho a contar con una beca para los jóvenes residentes en el Distrito Federal que estudien en los planteles del Instituto de Educación Media Superior y Superior del Gobierno del Distrito Federal*. Publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 27 de enero de 2004.
- ALLENSWORTH, E. y EASTON, J. Q. (2007). *What matters for staying on-track and graduating in Chicago Public High Schools: A close look at course grades, failures and attendance in the freshman year*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- APDF, Administración Pública del Distrito Federal (2001). *Programa general de desarrollo del Distrito Federal 2000-2006*. Gaceta Oficial del Distrito Federal, 4 de diciembre. México D.F.
- ATTANASIO ORAZIO, P. y SZÉKELY, M. (2003). *The Family in Flux: Household Decision- Making in Latin America*. New York: Inter American Development Bank.
- AZEVEDO, V; BOUILLON, C. y YÁÑEZ-PAGANS, P. (2009). *How much are we willing to pay to send poor adolescents to school? Simulating changes to Mexico's Oportunidades*. Versión electrónica en: <http://ssrn.com/abstract=1543860> o <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1543860>.
- BID (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. New York: BID.
- BM, Banco Mundial (2007). *Informe de Desarrollo Mundial*. Washington.
- BOLTVINIK, J. (2005). *Ampliar la mirada. Un nuevo enfoque de la pobreza y el florecimiento humano*. Papeles de población, abril-junio, número 044. Pp. 9-42.
- CABROL, M. y HEINRICH, C. (2004). *Programa de Nacional de Becas Estudiantiles. Hallazgos de la evaluación de su impacto*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- CEPAL. (2011). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas/CEPAL.
- CONEVAL. (2013). *Medición de la pobreza. Líneas de bienestar y canasta alimentaria*. México: Coneval.
- ESPÍNDOLA, E. y LEÓN, A.(2002). *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*. Revista Iberoamericana de Educación, Septiembre-diciembre, número 030, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, España.
- EVALÚA (2008). *Evaluación Externa de Diseño y Operación 2007-2008. Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal (PRE-BU) "Prepa Sí"*. México: Evalúa.
- FVG (Fundação Getulio Vargas). 2009. *Motivos da Evasão Escolar*. Enlace: <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos>.
- GAJARDO, M. (2009). *Los blancos móviles de la reforma educativa en México. Una mirada desde el exterior*. En F. Miranda (Ed.), *La educación básica entre siglos. Agenda para el futuro* (pp.25-54). México: PREAL/JAEH.
- GDF, Gobierno del Distrito Federal (2007). *Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2007-2012*. GDF, México, D.F.
- GDF, Gobierno del Distrito Federal (2007a). *Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal del Gobierno del Distrito Federal. "Documento Básico 2007 – 2008"*. Agosto, México D.F.

- GOICOVIC, I. (2002). *Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil*. Última Década, 16, 11-53.
- HUERTA C, R. (2010). *La deserción escolar en el nivel medio superior*. México: IPN.
- IMJ, Instituto Mexicano de la Juventud (2006). Encuesta Nacional de Juventud 2005. México, D.F.
- MAC IVER, M. A., & MAC IVER, D. J. (2009). *Beyond the indicators: An integrated school-level approach to dropout prevention*. Arlington, VA: The Mid-Atlantic Equity Center, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education. Recuperado: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539776.pdf>
- MIRANDA, F. (2009). *Elementos de agenda para una nueva generación de reformas educativas en América Latina*. En M. Gajardo y E. Jiménez (Ed.), *Lecciones y propuestas de Reforma Educativa para América Latina* (pp. 593-620). México: PREAL/SEP/SEB.
- MIRANDA, F. (2012). *Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada. Año: 3, Número: 3 (año 2012).
- MORDUCHOWICZ, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Argentina: FCE.
- NACIONES UNIDAS (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Versión Electrónica en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>
- NUSSBAUM, M. (1988). *Nature, Function and Capability: Aristotle on Political Distribution*. Oxford Studies in Ancient. Philosophy. Vol. Supl. I, 145-184
- OECD. (2013). *Panorama de educación 2013*. OCDE.
- PNUD. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. New York: PNUD.
- SANTOS, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Centro de Políticas Comparadas en Educación. Documento de Trabajo No.3. Universidad Diego Portales.
- SEDESOL (2013). *¿Qué es la política social?* México: GDF. Disponible en: [http://www.sds.df.gob.mx/politica\\_social.php](http://www.sds.df.gob.mx/politica_social.php)
- SEN, Amartya. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- SEP. (2013). *Sistema Nacional de Información Estadística educativa*. Disponible en: [http://www.sniesep.gob.mx/indicadores\\_pro- nosticos.html](http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_pro- nosticos.html)
- SEP (2015). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2013-2014*. Disponible en: <http://planeacion.sep.gob.mx/estadistica-e-indicadores/estadisticas-e-indicadores>.
- TENTI, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar. Primera versión*. IPE Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/panel4\\_fanfani.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/panel4_fanfani.pdf)

**Fecha de recepción:** 4/9/2015

**Fecha de aprobación:** 17/5/2016



## O ensino médio na educação brasileira e as relações entre o público e o privado: o projeto Jovem de Futuro do instituto Unibanco

La enseñanza media en la educación brasileira y las relaciones entre lo público y lo privado: el proyecto Joven del Futuro del instituto Unibanco

Middle school teaching in Brazilian education and the relationships between public and private: Jovem de future project from Unibanco Intitute.

Vera María VIDAL PERONI<sup>1</sup> y María Raquel CAETANO<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho faz parte da pesquisa “Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor - Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicações para a democratização da educação”.

Nesta etapa da pesquisa, o grupo enfoca o conteúdo da proposta, isto é, como a lógica privada mercantil está sendo inserida no sistema público e também como se dá a influência das redes nacionais e globais na política educacional brasileira de educação básica. Assim, neste texto, daremos prioridade à reforma do Ensino Médio no Brasil e a proposta do Instituto Unibanco, sujeitos e conteúdo da proposta, na análise do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.

Verificamos que a Instituição pesquisada define políticas, com a concepção, acompanhamento e avaliação da educação nas redes públicas parceiras. Na justificativa de sua atuação, ela apresenta problemas na qualidade de ensino e assume o que seriam tarefas do Estado para com as políticas públicas de educação. As metodologias empregadas são padronizadas e replicáveis, ao contrário das propostas de reestruturação produtiva que propõe a formação de um trabalhador criativo, que responda rapidamente às demandas com capacidade de raciocínio e trabalho em equipe.

**Palavras-chave/** Público-privado/ Ensino Médio/ Democratização da Educação/ Política Educacional/ Redefinições no papel do Estado.

### Resumen

Este trabajo es parte de la investigación “Las asociaciones entre los sistemas públicos y las instituciones del tercer sector: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicaciones para la democratización de la educación.”

En esta etapa de la investigación, el grupo se centra en el contenido de la propuesta, es decir, como la lógica mercantil privada se está insertando en el sistema público y también cómo influyen las redes nacionales y mundiales en la política educativa brasileña para la educación básica. Así, en este trabajo, se priorizan la reforma de la educación secundaria en Brasil y la propuesta del Instituto Unibanco, tema y contenido de la propuesta, em el análisis del Proyecto Joven del Futuro del Instituto Unibanco.

Encontramos que la institución investigada define tanto las políticas como el diseño, el seguimiento y la evaluación de la educación em las redes públicas asociadas. En la justificación de sus acciones se señalan problemas en la calidad de la enseñanza y asume las tareas del Estado respecto de las políticas de educación pública. Las metodologías empleadas son estandarizadas y replicables, a diferencia de las propuestas de reestructuración productiva que proponen la formación de un trabajador creativo que responda rápidamente a las demandas de capacidad de pensamiento y trabajo en equipo.

**Palabras clave/** Público-privada/ Educación secundaria/ Democratización de la educación/ Política educativa/ Redefinición del papel del Estado.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul / veraperoni@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnologia Sul-riograndense / caetanoraquel2013@gmail.com

## Abstract

This work is part of research “Partnerships between public systems and institutions of the third sector - Brazil, Argentina, Portugal and England: implications for the democratization of education.” At this stage of the research, the group focuses on the content of the proposal, ie, as a private mercantile logic is being inserted into the public system and also how is the influence of national and global networks in the Brazilian educational policy for basic education. Thus, in this paper, we will give priority à reforma of Secondary Education in Brazil and the proposal Instituto Unibanco, subject and content of the proposal - the analysis of the Instituto Unibanco Jovem de Futuro. We found that the researched institution defines policies, with the design, monitoring and evaluation of education at public partner. In justification of its actions, ela apresenta problems in quality of education and assumes that the state would work with public education policies. The methodologies employed are standardized and replicable, unlike the proposed restructuring of production that proposes the formation of a creative worker who respond quickly to demands with reasoning ability and teamwork.

**Keywords/** Public-private/ High School/ Democratization of Education/ Educational policy/ Redefinitions of the role of thestate

## Introdução

Este texto é parte de uma pesquisa que analisa a materialização das relações entre o público e o privado nas etapas e modalidades da educação básica no Brasil, realizada por um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que investiga o tema há uma década. O enfoque teórico-metodológico do grupo é que o Estado, assim como o capital, deve ser visto como relação ou processo<sup>3</sup>. Entendemos que ele é parte importante do movimento de correlação de forças de sujeitos<sup>4</sup> situados em um contexto histórico e geográfico<sup>5</sup>. Portanto, Estado e sociedade civil são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos. Destacamos que estamos tratando em nossas pesquisas da sociedade civil mercantil, em que o privado está vinculado ao mercado.

O foco da análise é a privatização do público, na lógica mercantil, com implicações para a democratização da educação. Compreendemos que as mudanças nas fronteiras entre o público e o privado são partes de redefinições no papel do Estado que ocorrem como consequências da profunda crise atual. Nos últimos anos, constatamos várias formas de privatização do público que vêm se concretizando a través da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o público não-estatal ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, quando o que é privado define o público. Ainda nesse mesmo pensamento, o que permanece com a propriedade estatal passa a ter a lógica de mercado, reorganizando, principalmente, os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional.

As reformas educacionais propuseram alterar as estruturas dos sistemas e das escolas, promovendo mudanças administrativas e pedagógicas com a implantação de uma gestão educacional apoiada no modelo empresarial, orientadas pelos princípios gerenciais. A ênfase dada à gestão gerencial na educação, a partir dos anos 90, no Brasil, deve ser analisada na construção do discurso de que a qualidade na educação depende da eficiência e eficácia do sistema público de ensino representado através dos resultados e da alteração na lógica da gestão da educação. A falta de produtividade da escola vem alicerçando as justificativas para a expansão do setor privado e do terceiro setor mercantil, mediando, assim, a produtividade para o mercado.

Essa é uma das justificativas que faz com que o Estado estabeleça parcerias com o setor privado para executarem programas educacionais, modificando, assim, a lógica do público e trazendo a suposta eficiência do setor privado à educação pública. E essa lógica de adequação da educação depende, nesse contexto, da gestão escolar. As parcerias público-privadas se tornam uma prática de gestão adotada pelos sistemas públicos para imprimirem uma suposta qualidade na educação sob a ótica dos resultados, utilizando-se de diversas estratégias.

Nesta etapa da pesquisa, o grupo enfoca o conteúdo da proposta, isto é, como a lógica privada mercantil está sendo inserida no sistema público e também como se dá a influência das redes nacionais e globais na política educacional brasileira de educação básica, sob a perspectiva de Thompson (1981) de que são sujeitos e relações com objetivos de classe. Assim, neste texto, daremos prioridade para estes dois aspectos - sujeitos e conteúdo da proposta - na análise do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.

Para analisar a parceria com um Instituto privado que influencia diretamente na política de Ensino Médio, iniciamos situando a reforma do Ensino Médio no Brasil. Na sequência, apresentaremos o Instituto Unibanco, citando, principalmente, o conteúdo da sua proposta para esse nível, através da gestão para resultados e os sujeitos que a propõe.

## A Reforma do Ensino Médio no Brasil

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB), o Ensino Médio passou a ser parte da Educação Básica com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ele encerra o ciclo dessa educação compreendida como básica para a plena formação do cidadão.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2012) apresentam que, desde sua origem, sempre houve uma divisão entre aquele destinado à preparação para o ingresso no ensino superior e aquele destinado ao mercado de trabalho. O ensino constituía-se como um meio para alcançar uma dessas finalidades, não sendo visto como um fim, ou seja, a formação básica (BRASIL, 2012).

A legislação passa a compreender que, no processo de escolarização, a educação básica deve oferecer os meios para a construção da trajetória do cidadão. Dessa forma, incorpora -ainda que não cumprindo de imediato- uma nova compreensão sobre as responsabilidades públicas do Estado.

<sup>3</sup> Relação ou processo na concepção de Thompson (1981).

<sup>4</sup> Sujeitos na concepção de Thompson (1981).

<sup>5</sup> Contexto histórico e geográfico na concepção de Harvey (2005).

Entretanto, se, por um lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) avançou no entendimento do Ensino Médio como etapa de educação básica, por outro, permitiu que o Decreto 2.208/97 separasse o Ensino Médio e a Educação Profissional. Na prática, isso significou o fortalecimento do dualismo e a consolidação de uma educação média com duas vertentes: uma relativa a um Ensino Médio acadêmico destituído da realidade do trabalho e, outra, um ensino técnico, que, mesmo legalmente separado, mantinha a articulação com o Ensino Médio.

Após doze anos de vigência da LDB, houve a revogação do Decreto 2208/97 através do Decreto 5151/04, mas a discussão sobre a identidade do Ensino Médio ainda continua no sentido de superar a dualidade histórica que tem prevalecido nesta etapa, porque não conseguiu superar o quadro de elevada desigualdade educacional e social. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas vise a uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva.

Um dos objetivos das reformas em curso é articular trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, buscando, assim, uma nova identidade para o Ensino Médio brasileiro. De acordo com o Censo Escolar de 2012, a maioria das matrículas do Ensino Médio está na rede estadual de ensino (84, 9%) que, segundo a LDB/96 e a própria Constituição Brasileira de 1988, trata como incumbência dos estados da federação oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem .

As escolas privadas ficam com 12, 7% das matrículas, as escolas federais com 1, 5% e as municipais com 0, 9%. Em 2012, 8.376.852 alunos estavam regularmente matriculados e 1.345.864 cursavam o Ensino Médio pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2011, 79, 4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam no Ensino Médio, segundo os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados de 2012, divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)., mostram que, dos estudantes matriculados no Ensino Médio, 31, 1% têm idade acima do esperado para a série que cursam.

No contexto dos dados apresentados, as políticas públicas para o Ensino Médio devem ter como principal pressuposto o compromisso com a universalização desse direito social. O Estado tem o dever de garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade nessa etapa da educação.

Krawczyk (2011) contribui com o debate ao afirmar que a expansão do Ensino Médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Para a autora, além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros.

O processo de reformulação do Ensino Médio, no primeiro período da gestão do governo Lula, readmitiu a possibilidade desse nível de ensino integrar a educação profissional através do Decreto 5154/2004, contudo, essa integração ficou a cargo das redes, das escolas e dos sistemas de ensino. Nas redes estaduais, a educação profissional ficou secundarizada, pois a prioridade foi o ensino preconizado na LDB: a educação geral. A integração, muitas vezes, ocorreu e ocorre através de parcerias com o setor privado, mostrando as fragilidades do Estado em relação ao direito à educação.

No segundo mandato do presidente Lula, a partir de 2007, foram tomadas uma série de medidas, leis e normas tanto no Ensino Médio quanto na Educação Profissional com o intuito de melhorar esse nível de ensino. Talvez o aspecto mais importante das reformas instituídas foi a Emenda Constitucional 59 que assegura educação básica obrigatória dos quatro aos 17 anos.

Outro aspecto a destacar é a criação, em 2009, do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Esse aparece como uma forma de incentivar as redes estaduais a criarem iniciativas inovadoras através de apoio técnico e financeiro do governo federal. A intenção é diversificar currículos através de experiências inovadoras com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e torná-la mais atraente aos alunos. Dessa forma, as Secretarias de Educação Estaduais deverão desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, implementação e fortalecimento do Ensino Médio.

*O ProEMI é uma estratégia e, também, um instrumento para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de ensino médio (BRASIL, 2009).*

O Projeto se desenvolve através do Redesenho Curricular (PRC).que deverá ser elaborado pelas escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, no PAR/SIMEC, de acordo com as normativas vigentes no Programa Dinheiro Direto

na Escola (PDDE) e no ProEMI. Através do ProEMI, as instituições privadas elaboram propostas pedagógicas para o Ensino Médio e se dispõem a fazer a gestão do programa no padrão empresarial e gerencial cujo foco são os resultados. No Instituto Unibanco (IU), fica evidente, em um dos objetivos apresentados, a garantia dos padrões de eficiência, eficácia e efetividade para a obtenção de resultados.

Apesar de vários autores apresentarem a educação nesse período como avanço em diversas áreas como, por exemplo, a expansão da oferta, aumento no financiamento, maior participação dos professores nos conselhos, a expansão para o ensino médio, as políticas educacionais nesse período podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (OLIVEIRA, 2009, p.208), especialmente através das parcerias público-privadas. É o caso do Instituto Unibanco, que, através de parceria público-privada, encaminha proposta de educação para o Ensino Médio envolvendo currículo, gestão e formação de professores, que abordaremos no próximo item.

## O Instituto Unibanco

O Instituto Unibanco<sup>6</sup> foi criado em 1982, inicialmente para promover as ações e os investimentos sociais do Unibanco -que em 2008 formou o conglomerado Itaú Unibanco. Segundo o próprio Instituto Unibanco, a instituição se dedicou durante anos ao apoio a projetos de terceiros, de diferentes áreas. Buscando obter maior impacto social, em 2002, redirecionou sua atuação para a educação, desenvolvendo projetos próprios.

Em 2007, o Instituto concebeu e implantou o Projeto Jovem de Futuro, de forma experimental. Em 2011, as unidades participantes da fase experimental tornaram-se as primeiras a cumprir todo o ciclo do Ensino Médio sob a ação do Jovem de Futuro e deram subsídio para a validação do projeto e para sua aplicação em larga escala, em parceria com o Programa Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) e cinco Secretarias Estaduais de Educação, como política pública.

A missão do Instituto Unibanco é contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias que melhorem a qualidade e a efetividade das políticas públicas. O Instituto conta com um Conselho de Administração ativo, formado por especialistas, e uma diretoria, conforme dados do site, comprometida com a interlocução e com o Conglomerado Itaú Unibanco. O Instituto optou por desenvolver suas ações no Ensino Médio por ser o passaporte mínimo tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos. ([www.institutounibanco.org](http://www.institutounibanco.org)).

## Os sujeitos

O Conselho de governança do IU -Instituto Unibanco- é composto pelo presidente Pedro Moreira Salles, vice-presidente Pedro Sampaio Malan, superintendência executiva Ricardo Henriques. Além disso, é formado pelos conselheiros Antonio Matias, Cláudio de Moura Castro, Cláudio Luiz da Silva Haddad, Marcos de Barros Lisboa, Ricardo Paes de Barros, Tomas Tomislav Antonin Zinner, Thomaz Souto Corrêa Netto e Wanda Engel.

A figura que segue visualiza quem são os sujeitos que participam do Conselho de Governança, bem como onde atuam ou atuaram. Destacamos com cores distintas a própria instituição financeira Itaú/Unibanco, governo, instituições privadas educacionais, do terceiro setor, organizações internacionais e outras instituições financeiras para analisar mosas suas experiências, no sentido dado por Thompson, isto é, de onde falam e como se relacionam ou não com a educação. Os sujeitos que participam do Conselho de Governança são sujeitos históricos em relação a outros sujeitos, que defendem interesses individuais ou coletivos, por isso é necessário estudá-los nas relações que estabelecem com indivíduos ou grupos.

---

<sup>6</sup> Sobre este assunto ver Monteiro (2013).

É possível verificarmos, na figura anterior, que os membros do Conselho de Governança (CG) também ocupam cargos importantes na Instituição Financeira Itaú/Unibanco, sendo pessoas que têm princípios e práticas empresariais e não têm expertise na área educacional. No entanto, influenciam na política educacional brasileira. Outro fator importante que observamos foi a relação entre o governo federal e o Instituto, como Ricardo Henriques, que foi secretário da SECAD/MEC (2004-2007) e é, atualmente, o superintendente do Conselho de Governança, e Ricardo Paes de Barros, que é o atual subsecretário de assuntos estratégicos da Presidência da República e ocupa cargo de conselheiro no conselho de Governança do Instituto.

Notamos, também, a presença de sujeitos atuantes em outras instituições privadas de educação. Entre esses se destacam o conselheiro Claudio de Moura Castro, presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras e assessor especial da presidência do grupo Positivo, bem como Claudio Luiz da Silva Haddad, presidente do Insper (Instituto de Ensino e Pesquisa) e presidente do Conselho do Grupo Ibmecc S.A., entidade mantenedora das Faculdades Ibmecc Rio de Janeiro, Minas Gerais, Brasília e das Faculdades Veris (<http://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/governanca>).

Ricardo Henriques, superintendente do IU, diz que assumiu a responsabilidade de conduzir os trabalhos do Instituto e a oportunidade de disseminar o Projeto Jovem de Futuro. Para ele, é uma iniciativa com resultados testados e efetivos, construídos em sólida base técnica e forte articulação institucional, ainda na gestão anterior. Após a fase piloto e um extraordinário impacto na aprendizagem dos alunos, confirmado pela avaliação externa conduzida pelo pesquisador Ricardo Paes de Barros, o Jovem de Futuro passou a integrar uma agenda que contemplará, até 2016, em torno de 2,5 mil escolas e mais de 2 milhões de alunos com a parceria estruturada do Ministério da Educação (UNIBANCO, 2012).

Ricardo Henriques, nas suas colocações sobre os novos desafios do Instituto e do Projeto Jovem de Futuro, diz que, em 2012, foi iniciada uma redefinição do modo de atuar do IU, mudando estruturas internas, redesenhando atribuições e governanças e criando condições operacionais de implantação. Assim, constituiu-se um escritório de projetos, definindo procedimentos de acompanhamento, análise e avaliação que criaram condições de funcionalidade, eficácia e eficiência para oferecer às redes de ensino uma parceria profissional, qualificada e robusta. (UNIBANCO, 2012).

Sobre a relação do Instituto com o governo, destacamos entre outras formas a atuação dos sujeitos que atuam no conselho de governança, que são ou foram cargos estratégicos no atual governo, conforme já mencionamos. Para Henriques, a iniciativa do ProEMI se configura em um exemplo de que é possível instituir um arranjo institucional virtuoso de cooperação entre o setor público-responsável pela política educacional e o investimento social privado para a construção de um espaço público, não estritamente governamental.

*Trata-se de uma experiência concreta, que revela a possibilidade de geração de bens públicos a partir de esforços de complementaridade referentes às responsabilidades compartilhadas entre governos, sociedade civil e setor privado.* (UNIBANCO, 2012, p.7).

Ricardo Paes de Barros, membro do Conselho do IU e secretário de Ações Estratégicas da SAE, diz que a parceria do IU com o MEC é de extrema importância tanto do ponto de vista simbólico como prático. O Jovem de Futuro é uma tecnologia social de interesse público desenvolvido pelo setor privado com vistas a aprimorar o funcionamento de qualquer escola pública que contemple o Ensino Médio. Para ele, a “parceria com o MEC representa o reconhecimento federal da efetividade da estratégia JFe, daí, vem a relevância do setor privado para a melhoria da qualidade da educação pública no país” (UNIBANCO, 2012, 22). Ricardo Paes de Barros é também responsável pela avaliação dos resultados obtidos pelo Projeto através da avaliação de impacto nas escolas participantes.

## O Projeto Jovem de Futuro

Atualmente, a principal tecnologia do Instituto Unibanco é o Jovem de Futuro. Trata-se de um projeto de Gestão Escolar para Resultados que oferece às escolas participantes apoio técnico e financeiro para, em um período de três anos (duração do Ensino Médio), melhorar substancialmente seu desempenho. As escolas recebem capacitação e assessoria técnica para planejar, executar, acompanhar e avaliar uma proposta de melhoria de seus resultados e R\$100/aluno/ano para financiar as ações estratégicas previstas neste plano.

O Jovem de Futuro, conforme o Instituto Unibanco (2012), é uma proposta que visa mobilizar alunos, professores e famílias em torno de metas pactuadas para um mesmo objetivo: garantir que os jovens entrem, permaneçam, tenham um bom desempenho

e terminem o Ensino Médio. A fase piloto representou um período de testagem da tecnologia social no modelo concebido pelo Instituto Unibanco, com apoios técnico (supervisão direta) e financeiro (aporte de recursos) proporcionados pelo Instituto, em ambiente real - escolas públicas, com baixos índices educacionais e alta heterogeneidade. O Instituto Unibanco afirma que essa fase foi de extrema relevância, pois foi a partir de suas experiências e do impacto positivo no aprendizado dos estudantes que o projeto pôde ser disseminado em larga escala e receber os ajustes necessários.

A parceria com o Ministério da Educação (MEC), gerando a integração do ProEMI e do Jovem de Futuro, ocorreu após a fase de avaliação do projeto piloto. Assim, criou-se o ProEMI/JF que possibilitou a expansão em larga escala a partir da adesão voluntária das Secretarias de Educação (UNIBANCO, 2012). Wanda Engel, superintendente do IU, em 2010, diz que:

*A “engenharia” desse processo, concebida em 2010 para ganhar forma em 2011 pode representar o elo definitivo entre a aplicação experimental de um projeto educacional e sua transformação em política pública. Vale ressaltar que transferência não implica uma simples expansão da cobertura, mas a efetiva apropriação pelo Estado de todo o mecanismo de implantação, acompanhamento e avaliação.* (ENGEL, 2010, p.9, grifo da autora).

No Brasil tem sido um *continuum* a transferência de tecnologias educacionais, sejam programas, projetos, ações, metodologias desenvolvidas pela esfera privada e transformadas em políticas públicas para as escolas públicas. O IU, através do Programa Jovem de Futuro e suas metodologias, propõe reformar o currículo do Ensino Médio e a gestão das escolas.

As reformas da educação no Brasil têm como centralidade a ampliação da esfera denominada de pública não estatal, ou seja, a ampliação dos mecanismos de parceria para que o Estado possa dividir responsabilidades e ações com o setor privado. É através das parcerias que o Estado, não dando conta da sua função, abre espaço para as instituições não estatais, como fundações e institutos (CAETANO, 2013). Como as demandas por educação vêm aumentando à medida que o direito à população começa a ser garantido de uma forma ou de outra, o Estado não apresenta condições de atender a toda essa demanda e busca, então, parcerias com o setor privado (MONTAÑO, 2003).

As entidades privadas mercantis têm ocupado, no Estado brasileiro, o papel de executoras das políticas sociais, especialmente daquelas das quais o Estado se retira ou com que faz parcerias (CAETANO, 2013). Nesse caso, as instituições entram onde o Estado não atua, abrindo espaço para que elas ocupem um papel central na condução das políticas públicas, aliviando as pressões da população sobre o Estado, conforme já citamos.

Nesse contexto, o Projeto Jovem de Futuro (PJF) incentiva o redesenho curricular das escolas, com orientação da política educacional e aporte financeiro direcionados pelo MEC, através do Guia de Tecnologias Educacionais (que habilita o PJF enquanto tecnologia educacional na categoria gestão). O arcabouço legal da destinação dos recursos ao PJF se encontra nos convênios firmados entre Secretarias Estaduais de Educação e o MEC para implantação do Programa Ensino Médio Inovador e convênio firmado entre Secretaria do Estado da Educação e o Instituto Unibanco para a implantação do PJF. Ainda o convênio entre o Instituto Unibanco e o MEC garante financiamento do ciclo do PJF que é de três anos<sup>7</sup>.

Os Estados são os responsáveis por toda implementação do ProEMI/JF em suas respectivas redes, com infraestrutura e equipe necessárias, inclusive disponibilizando equipes de técnicos para a supervisão e o monitoramento das escolas. A Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) realiza as avaliações de impacto do ProEMI/JF.

Atualmente, o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) reflete uma parceria público-privada entre o Ministério da Educação (MEC), cinco Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco. O Instituto permitirá, até 2016, universalizar o programa nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, atendendo cerca de 2.500 unidades de ensino e mais de dois milhões de alunos. (UNIBANCO, 2012, p. 21). Salientamos que o PJF aparece no Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação na categoria Gestão Educacional e com o Projeto Entre Jovens na categoria ensino-aprendizagem.

Ao tratar dos projetos em curso na sociedade e do interesse do capital pela educação, Freitas faz algumas advertências sobre não podermos “aliar a necessária flexibilidade da luta política a uma confusão ideológica originada por uma suposta falta de referência” (2005, p.141). Segundo o autor,

---

<sup>7</sup> Informações retiradas do site [www.dejau.com.br/admin/.040420121PPT\\_vc\\_PROEMI\\_PJF.ppt](http://www.dejau.com.br/admin/.040420121PPT_vc_PROEMI_PJF.ppt) que traz informações sobre financiamento para execução do Projeto Jovem de Futuro. Acesso em: 4 abril de 2014.

*[...] várias bandeiras de luta progressistas estão sendo levantadas pela “nova direita”, como se tivéssemos, todos, uma identidade ideológica; como se pudéssemos apagar os projetos históricos e caminhar todos juntos num “esforço coletivo pela educação”. Teremos que aproveitar esse novo interesse do capital pela educação, mas à luz do projeto histórico claro e compromissado com a maioria do povo, cuja miséria só tem aumentado.* (FREITAS, 2005, p.141, grifos do autor).

A citação de Freitas faz com que reflitamos sobre o papel dessas instituições e dos sujeitos que integram as instituições pela possibilidade de ver seus programas abraçados e legitimados pelo Ministério da Educação. Também pela possibilidade de saber o que eles podem representar para a consolidação de um projeto de nação, sedimentado em bases gerencialistas cujas propostas objetivam o pleno desenvolvimento econômico do Brasil com a inserção de conteúdos que efetivam esse objetivo.

Percebemos que, assim como os demais programas de larga escala, o Jovem de Futuro atua especialmente na gestão escolar das escolas públicas, considerada ineficiente e ineficaz. Parte da ideia de que, modificando a gestão da escola de Ensino Médio, os problemas de evasão, reprovação e o chamado fracasso escolar sejam resolvidos. Para isso, utiliza-se de programas padronizados para os diferentes estados do país e um forte controle e monitoramento dos resultados, como já vem sendo pesquisado em outros programas, como o caso do Instituto Ayrton Senna<sup>8</sup>.

## Conteúdo da Proposta-Pressupostos da gestão do Jovem de Futuro

Para o Jovem de Futuro, uma gestão eficiente, participativa e com foco nos resultados positivos de aprendizagem pode influenciar de maneira decisiva na qualidade da educação oferecida pela escola. O projeto Jovem de Futuro utiliza o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR), e a ideia básica parte do pressuposto de que não existe organização, sobretudo em uma instituição voltada para o interesse público, sem uma qualificação técnica e social da gestão. Nesse sentido, busca apresentar para os gestores escolares estratégias e instrumentos que tornam seu trabalho mais eficiente, criativo e produtivo, sendo que seus princípios orientam para um trabalho com foco nos resultados positivos de ensino e de aprendizagem.

Tal proposta sugere a integração de diferentes processos e ferramentas de gestão escolar, bem como a mobilização de recursos humanos, a articulação de recursos técnicos, materiais e financeiros, a divisão de responsabilidades, a adoção de sistemas de informação voltados para o monitoramento, controle e avaliação e a utilização de programas de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade às ações da escola, sempre tendo em vista a conquista de melhores resultados na aprendizagem dos alunos<sup>9</sup>. Esse processo inicia-se na Formação em Gestão Escolar para Resultados. É nesse momento que os profissionais que integram o projeto têm o primeiro contato com o conceito, com os objetivos do projeto e com os instrumentos que orientam as ações do Jovem de Futuro.

A principal maneira que o Jovem de Futuro propõe para efetivar a gestão focada em resultados na escola é a construção de um Plano de Ação. É por meio dele que a comunidade escolar deve fazer o diagnóstico, para alcançar os resultados esperados. Para desenvolver o conceito de GEpR, nos módulos Planejamento e Execução, o gestor escolar faz o curso de formação. O conceito, segundo informações do IU, se concretiza no desenvolvimento do Plano de Ação por escola que é validado e acompanhado pela equipe de supervisores. O próprio Projeto oferece apoio técnico para que as escolas públicas desenvolvam Planos de Ações eficientes no uso dos recursos recebidos e impactem na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos (IU, 2012. Relatório Anual).

Para suportar as ações do projeto Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco desenvolveu uma Plataforma online de gestão de projetos das escolas e formação a distância. Atualmente, é composta pelo Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que, conforme o Instituto Unibanco (2012), serão em breve integrados. A plataforma permite às escolas construir os seus Planos de Ação, de forma alinhada às diretrizes do MEC (PDE Interativo, outros programas do ministério ou mesmo outras fontes de financiamento). Após a aprovação do plano, elaborado de acordo com as necessidades identificadas pelo diagnóstico da escola, é possível realizar o acompanhamento da execução das ações e identificar desvios em relação ao que foi planejado, seja em relação ao tempo ou ao orçamento.

<sup>8</sup> Ver relatório da pesquisa nacional. Peroni e Adrião (2011).

<sup>9</sup> [http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10&Itemid=8](http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8). Acesso em: 21 maio 2014.

Com o objetivo de colaborar para o alcance dos resultados propostos no Plano de Ação pelas escolas participantes do projeto, o Jovem de Futuro disponibiliza Metodologias, que são estratégias educacionais elaboradas a partir de necessidades detectadas no cotidiano escolar. Elas buscam fomentar ações, projetos e trabalhos de forma interdisciplinar; corrigir dificuldades e fragilidades específicas encontradas nas escolas; articular a comunidade escolar, visando à sustentabilidade e à obtenção de resultados; e potencializar ações já existentes na escola. Nesse caso, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, apresentando o professor e o aluno posição secundária, relegados à condição de meros executores do processo de planejamento.

## Considerações Finais

Neste texto, apresentamos alguns elementos para o debate sobre como as redefinições no papel do Estado reorganizam as fronteiras entre o público e privado e se materializam das mais diferentes formas na educação básica pública, bem como suas implicações para o processo de democratização da educação no Brasil. Enfatizamos que essa relação entre o público e o privado dá-se na democratização da educação de uma forma mais ampla e não apenas na garantia do acesso, pois em muitos casos o poder público continua o responsável pelo acesso e inclusive amplia as vagas públicas, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que assim estão contribuindo para a qualidade da escola pública.

Em nossas pesquisas, analisamos as várias formas de relação entre o público e o privado na educação básica. Neste artigo, buscamos analisar mais especificamente como o privado interfere no público através de uma parceria, em que a propriedade permanece pública, mas a instituição privada interfere no conteúdo da educação, através da gestão por resultados, trazendo uma lógica individualista e competitiva empresarial, com foco nos resultados em detrimento da construção de uma proposta garantida como princípio constitucional de gestão democrática que tem princípios coletivistas e focados no processo de construção de valores democráticos. Para que a proposta se efetive, a parceria prevê a formação de gestores da escola e secretaria e professores dentro dos princípios da gestão para resultados.

Assim, outra questão importante são os sujeitos que participam do Instituto e de onde falam para propor as mudanças na educação. Verificamos que a maioria dos membros está vinculada à Instituição Financeira Itaú/Unibanco e não tem nenhum vínculo com a educação. Já aqueles que têm pertencem a Instituições privadas com fins lucrativos e uma lógica de mercado bem definida. Observamos também uma relação muito estreita entre governo e Instituto, com membros do governo participando do Instituto. E, através destes sujeitos, o Instituto passa a influenciar na política de Ensino Médio nacionalmente e não apenas nas parcerias pontuais.

As parcerias são uma das formas encontradas para chegar diretamente à escola e à sala de aula e definir e controlar o que e como será ensinado. Questionamos o motivo pelo qual as redes públicas têm buscado as parcerias com as instituições privadas. É interessante destacar, ainda, que o Instituto estudado trabalha definindo políticas, com a concepção, acompanhamento e avaliação da educação nas redes públicas parceiras. Na justificativa de sua atuação, apresentam problemas na qualidade de ensino e assumem o que seriam tarefas do Estado para com as políticas públicas de educação.

As metodologias empregadas são padronizadas e replicáveis, ao contrário das propostas de reestruturação produtiva que propõem a formação de um trabalhador criativo, que responda rapidamente às demandas com capacidade de raciocínio e trabalho em equipe. O Instituto Unibanco tem uma peculiaridade muito preocupante, pois financia a escola e, assim, muitas escolas públicas acabam aderindo para receber recursos. Terminam por se submeter as suas metas, o que interfere em toda a escola, desde o conselho escolar, até no conteúdo de ensino, já que aplicam provas e as escolas que não atingirem as metas propostas não recebem as parcelas do financiamento. Questionamos se não é uma “compra da escola pública”, precarizada após a falta de investimentos em políticas educacionais que ocorreu no Brasil, principalmente na década de 1990.

Outra questão vinculada ao papel do Estado de que tratamos foi a importância das redes globais para a definição da educação. Com os novos sujeitos que passam a influenciar fortemente as políticas educacionais como instituições filantrópicas e redes globais, as responsabilidades ficam cada vez mais diluídas quanto à responsabilidade pela execução do direito à educação. Isso é mais problemático em países que, como o Brasil, estão iniciando o processo de construção da democracia, em que a privatização da educação pública traz consequências importantes, não apenas para a efetivação do direito à educação, que ainda não é uma realidade para todos no país, mas também acerca do conteúdo da educação que tem o mercado com parâmetro de qualidade.

No Brasil, por um lado, avançamos no acesso à educação, que tem aumentado nos últimos anos, mas, por outro, há um avanço da privatização do público e de naturalização das perdas da democratização da educação. Muito lutamos por autonomia, participação

de todos os setores da comunidade educacional na definição do projeto pedagógico da escola, o fortalecimento dos conselhos, o conteúdo vinculado à realidade, enfim, pela democratização da educação que, pela primeira vez na história brasileira, teria como parâmetro a construção de uma sociedade democrática e não o modelo empresarial. Quando avançamos alguns passos nesse sentido, em um processo de correlação de forças, o setor empresarial se reorganiza, em uma grande ofensiva, para retomar a direção política da educação.

Enfim, conforme o conceito de democracia tratado neste artigo, como coletivização das decisões (VIEIRA, 2004), direitos sociais materializados em políticas (WOOD, 2003) e a elaboração de políticas através da prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento (MÉSZÁROS, 2002), ressaltamos que as mais diversas formas de relação entre o público e o privado materializados em políticas educacionais têm fortes implicações para a democratização da educação.

## Referências bibliográficas

- BRASIL. (1996). Lei 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, Brasília.
- BRASIL. (2009). PARECER CNE/CP Nº:11/2009.Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília.
- BRASIL. (2009). *Programa Ensino Médio Inovador*. Documento Orientador. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Médio. Brasília.
- BRASIL. (2012). *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Brasília.
- CAETANO, M.R. (2013). *Relações entre o público e o privado: a gestão pedagógica da educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna(2007-2010)*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS.
- FREITAS, L. C. de (2005). *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 7. ed. Campinas-SP: Papirus.
- HARVEY, D. (2005). *O neoliberalismo história e implicações*. São Paulo: Loyola.
- INSTITUTO UNIBANCO (2010). *Relatório de Atividades*. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 3 abr.2014.
- INSTITUTO UNIBANCO (2012). *Relatório de Atividades*.Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 3.abr. 2014.
- INSTITUTO UNIBANCO. (2013). *Metodologias Jovem de Futuro*. Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/jovemdefuturo/public/upload/arquivo/76e60d3b281700d3dda3d8caad3e653c.pdf>> .Acesso em: 10 out. 2014.
- INSTITUTO UNIBANCO. *Projeto Jovem de Futuro*.Gestão Escolar para Resultados.Ceará (slides).Disponível em: <[http://www.seduc.ce.gov.br/images/apresentacao\\_comite\\_executivo\\_seduc\\_fevereiro.pdf](http://www.seduc.ce.gov.br/images/apresentacao_comite_executivo_seduc_fevereiro.pdf)>.Acesso em: 22 jul. 2014.
- KRAWCZYK, N. (2011). *Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje*.Cadernos de Pesquisa.Fundação Carlos Chagas. V.41 N.144 SET./DEZ.Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>Acesso em: 10 agosto.2014.
- MÉSZÁROS, I. (2002). *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo.
- MONTAÑO, C. (2003). *Terceiro setor e questão social crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez.
- MONTEIRO, M. (2013). *Relação Público-privada na educação básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio público*. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.) *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro.
- OLIVEIRA. Dalila Andrade. (2009). *As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação v. 25, n.2.Disponível <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/0>.Acesso em 6/8/2011.
- PERONI; ADRIÃO (2012). *Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional*.Relatório de Pesquisa. Campinas: UNICAMP, 2011.Disponível em<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/INSTITUTO%20AYRTON%20SENNA%20RELATORIO.pdf> . Acesso em 13.10.2014.
- PROEMI/JOVEM DE FUTURO. Apresentação do Jovem de Futuro Ceará(slides).Disponível em: <[http://www.seduc.ce.gov.br/images/Apresentacao\\_ProEMI\\_Jovem\\_de\\_Futuro\\_Ceara.pdf](http://www.seduc.ce.gov.br/images/Apresentacao_ProEMI_Jovem_de_Futuro_Ceara.pdf)>.Acesso em: 22 jul. 2014.
- SAVIANI, D. (2010). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- THOMPSON, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Quem está conosco. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-esta-conosco/>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

VIEIRA, E. A. (2004). *Os direitos e a política social*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

WOOD, E. M. (2003). *Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo.

**Fecha de recepción:** 19/5/2015

**Fecha de aprobación:** 17/5/2016

# RESEÑAS



## Fernández Lamarra, N. (Dir.). (2016). La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. 273 pp.

Universidad Nacional Tres de Febrero. Buenos Aires

Por Giselle González<sup>1</sup>

### Resumen

La innovación en las Universidades Nacionales presenta los hallazgos de la investigación sobre experiencias de innovación en un conjunto de universidades nacionales que el equipo de educación del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), llevó a cabo entre los años 2012 y 2014 en el marco de un Proyecto PICTO adjudicado a la Universidad Nacional de Tres de Febrero por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. El libro se organiza en cuatro secciones y nueve artículos. En la sección uno y dos se exponen los aspectos teórico-metodológicos que orientan el trabajo de investigación. La sección tres propone un atractivo y singular análisis de experiencias de innovación en diversas universidades nacionales, creadas en distintos momentos históricos, a la luz de la fecunda reflexión y conceptualización inicial en torno al concepto de innovación y la universidad. El análisis comparativo de las experiencias presentadas –sección 4- permite entrever que tienen en común el foco de análisis centrado en el diseño institucional de organizaciones que surgen por impulso de oportunidades socio-históricas que habilitan el surgimiento de nuevas reglas y funciones para los actores universitarios seleccionados, y en la evaluación profunda de las restricciones y posibilidades institucionales de los procesos de implementación en términos de sustentabilidad.

Esta reseña presenta los objetivos de cada capítulo y analiza sus contenidos poniendo de relieve los aspectos centrales de las investigaciones presentadas. Finalmente, se resumen algunas conclusiones generales con los principales aportes del libro.

**Palabras clave/** Universidad/ Innovación/ Política Pública/ Ciencia y tecnología

### Reflexiones en tono al concepto de innovación y la universidad

El primer artículo, desarrollado por el equipo de investigación bajo la coordinación de Pablo García y Marisa Álvarez, propone una sugerente reflexión y conceptualización del término innovación en la educación superior. El análisis inicia con una valiosa clarificación del término desde una revisión etimológica: la raíz latina del término innovar remite a la idea de “hacer, desde adentro, algo nuevo” (innovare). Basado en esta primera aproximación, los autores distinguen una serie de atributos característicos del término:

- a) Doble acepción del término “nuevo” (una estricta y otra amplia) para pensar los fenómenos de innovación educativa en función del alcance, frecuencia y periodicidad de las innovaciones.
- b) Los componentes de novedad que ponen en evidencia los procesos de “mejora” al utilizar estrategias, métodos y recursos didácticos que posibilitan un cambio en los modos de dirección y organización.
- c) Intencionalidad del cambio que produce la innovación. Se trata de un tipo de cambio planeado y deliberado.
- d) Para ser innovador el cambio tiene que poder sostenerse en el tiempo, con un alto grado de utilización y estar vinculado con algo sustancial como por ejemplo la comunidad de valores de las personas que conforman una organización.

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. CONICET (Argentina) / ggonzalez@conicet.gov.ar

Enmarcado en esta caracterización se apoya un fructífero análisis sobre el origen y desarrollo del término innovación. Su conceptualización surge en el ámbito económico y empresarial como “aplicación comercial o industrial de algo nuevo” reconociendo en Schumpeter (1934) uno de los precursores más importantes en la difusión de la importancia de la innovación tecnológica aplicada a la economía. En este campo, una de las discusiones clave representa la tensión entre innovación incremental o innovación radical. La importancia de este debate radica en el grado, profundidad y abordaje organizacional de las innovaciones propuestas (reingeniería vs oportunidad tecnológica para aplicar innovaciones específicas).

Los aportes de Peter Drucker (1985) abonan una perspectiva institucional de la innovación considerando que los cambios no surgen de un instante de genialidad sino que son el fruto de prácticas asentadas que giran en torno al trabajo real y sistemático. Otra contribución relevante puede extraerse del Manual de Oslo (2005), publicación conjunta de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Oficina de Estadísticas de las Comunidades Europeas (EUROSTAT). Aquí se concibe a la innovación como la “puesta en marcha de un producto, un proceso, un método de marketing, o una organización interna, nuevos o mejorados de forma significativa”. El cambio supone un alto grado de novedad y mejora para la empresa.

Estos desarrollos han servido de soporte teórico y metodológico para diversas disciplinas de las ciencias sociales que posteriormente re tematizaron estas ideas a partir de un registro de deficiencias epistemológicas presentes en la visión económica. La perspectiva sociológica e institucional apunta que desde la mirada económica y empresarial la innovación no tiene en cuenta el carácter social de la innovación, ni su complejidad como proceso colectivo. En cambio, la postura sociológica afirma que las innovaciones son el producto social de determinado contexto socio-histórico y de un entramado de actores e instituciones involucrados en su incorporación o puesta en marcha. Esta concepción habilita la diferenciación entre cambio e innovación dado que no toda innovación tiene potencial para producir un cambio. El cambio está condicionado por otros factores contextuales y por la constitución de grupos capaces de gestarlo.

En particular referencia a la innovación en el campo de la educación superior, se aborda la construcción del término desde varias dimensiones, distinciones y criterios. Entre ellas resalta la categorización de tres clases de innovaciones posibles: las generadas / emergentes, que surgen dentro de la organización y suelen representar una respuesta propia de la organización al problema; las innovaciones adoptadas que son importantes desde fuera de la organización, y las innovaciones impuestas que son las implantadas en la organización desde un punto de vista jurídico e institucional por agencias o instancias externas a ella, sin contar con la aceptación o no de la institución. El desarrollo de la innovación puede producir resistencias, asociadas al esfuerzo suplementario que exigen, la falta de tiempo, el trabajo docente individualizado, la escasez de medios y recursos, y la falta de visibilidad de sus ventajas. También es posible identificar un conjunto de factores restrictivos en el camino de la innovación. Primero, la carencia de una base fuerte de investigación y reclutamiento continuo de investigadores que puedan apropiarse de nuevos criterios y competencias. Segundo, carencia de una cultura de la innovación que desarrolle un clima propicio y se fundamente en un estilo de comunicación y flujo de información entre los interesados. Tercero, la ausencia de prácticas de evaluación y seguimiento de las experiencias innovadoras y sus impactos.

## **La innovación en las universidades nacionales desde la perspectiva de los académicos**

El segundo capítulo del libro coordinado por Martín Aiello y María Eugenia Grandoli, analiza las condiciones y dinámicas institucionales que favorecen el surgimiento y desarrollo de innovaciones y cambios en las universidades en un marco más general de transformaciones inducidas por las reformas en la educación superior que alcanzan su punto máximo con la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 en 1995.

A través de un interesante tratamiento teórico metodológico el artículo logra mostrar con claridad la postura de los académicos respecto del aporte de las políticas de innovación al desarrollo institucional de sus universidades de pertenencia. En este sentido, se distingue que las innovaciones más detectadas tienen que ver con la docencia o la investigación y en menor medida con la gestión y extensión universitaria. Asimismo, el análisis señala con agudeza que es el nivel institucional el contexto de mayor relevancia para la innovación (51,9%) en relación a las políticas públicas y cambios promovidos en el contexto nacional (35,2%) tanto en términos de diseño como de impacto. Más allá de la distinción a la pertenencia institucional, en el abordaje de temáticas vinculadas a las capacidades que sustentan la innovación los académicos señalan como principal factor necesario la obtención de recursos y financiamiento como condiciones para el surgimiento y gestión continua de la innovación. A diferencia de lo que ocurre en los aspectos vinculados a la docencia y la investigación, la dimensión de gobierno institucional es uno de los ámbitos identificados con menor propensión a la innovación.

Desde la mirada de los académicos la innovación tiene impacto en el nivel de las prácticas y de sus transferencias a otras unidades de la misma universidad. Esto constituye una fortaleza organizacional asociada con las actividades de investigación más que con la docencia. No obstante, según se deriva del relevamiento etnográfico, estas fortalezas y potencialidades no logran proyectarse a nivel sistémico y en términos de posibilidades de mayor organicidad del conjunto universitario.

## **Diseño y desarrollo metodológico de la investigación**

Este capítulo, desarrollado por el equipo de investigación bajo la coordinación de Martín Aiello y de Lidia Fernández, expone con rigurosidad y detalle las decisiones y perspectivas teórico-metodológicas que adopta la investigación para abordar el objeto de estudio y comprender en forma intensiva las distintas dimensiones de los procesos de innovación universitaria. De acuerdo con ello se expone el objetivo de la investigación coherente con una perspectiva analítica definida por una propuesta conjetural compuesta por cinco proposiciones que funcionan a modo de hipótesis. El diseño metodológico es cualitativo y combina el análisis documental y de datos secundarios con el relevamiento intensivo en campo con consulta a fuentes testimoniales ya a la observación.

El objetivo consistió en “detectar experiencias exitosas de innovación para identificar los distintos niveles en donde éstas se producen y en discernir, posteriormente, a partir de los instrumentos en profundidad, si estas innovaciones son formales, impuestas desde el exterior, producto de la necesidad e intención de cambio de los propios agentes o si derivan de alguna configuración singular de ambos tipos de condiciones” (p.93).

A partir de un universo de experiencias innovadoras identificadas, se seleccionó una muestra de casos para comprender en profundidad el origen de cada diseño, su dinámica de desarrollo y los aspectos vinculados a los procesos históricos, políticos y culturales de las universidades de pertenencia que operan como condiciones contextuales en la etapa de implementación. La muestra seleccionada la componen las siguientes universidades: Universidad Nacional del Litoral, 2. Universidad de Buenos Aires, 3. Las universidades que integran la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (RUNCOB), 3. Universidad Nacional de Cuyo, 4. Universidad Nacional de Río Cuarto. A continuación se presentan los casos de estudio vinculados a las universidades de referencia.

## **La universidad y su relación con el medio: el Centro de Transferencia de Resultados de Investigación de la Universidad Nacional del Litoral (CETRI-Litoral).**

Este capítulo ha sido coordinado por María Eugenia Grandoli. El texto propone un análisis sugerente y actualizado de la función de vinculación de la universidad como una nueva forma de gestión institucional que busca dar respuestas a demandas socio-productivas del entorno al tiempo que responde a la necesidad de autofinanciamiento de los equipos de investigación. En particular, examina la creación –no exenta de tensiones– del Centro de Transferencia de Resultados (CETRI) en 1994, su inserción en el entramado universitario y la puesta en marcha de nuevas funciones a partir del desarrollo de capacidades y recursos institucionales que configuraron una organización potente a nivel regional desde el punto de vista de innovación en el campo de la vinculación tecnológica. Los autores destacan tres aspectos sustanciales del diseño institucional que vale la pena poner de relieve. En primer lugar, la temprana preocupación de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) por atender necesidades locales de la región debido a su origen de matriz reformista. Segundo, la UNL es distinguida por ser la primera universidad argentina en crear una estructura administrativa propia para la gestión de relaciones institucionales con el sector productivo. Tercero, la internalización del cambio por la organización a partir de prácticas valoradas por la cultura universitaria en relación a la idea de extensión, de transferencia de conocimiento y de articulación entre universidad y contexto regional. Estas prácticas dieron lugar a mecanismos de sustentabilidad que permitieron sostener la creación de “algo nuevo” más allá de que no continuara el grupo que le dio origen.

El diseño institucional del CETRI se comprende en diálogo o interacción con otros factores de contexto emergentes de la dinámica organizacional que le da origen. Si bien se trata de una innovación de carácter endógena generada desde dentro de la propia organización, su constitución como tal experimentó un proceso de adaptación a formas de organización y resistencias externas propiciadas por un contexto socio-político cambiante. La perspectiva temporal permite mostrar que el CETRI no ha sido permeable a estos cambios de contexto y es allí precisamente donde radica su mayor cualidad y fortaleza. En este aspecto, el escrito muestra con solvencia que el CETRI “no solo ha permanecido en el tiempo sino que ha adquirido una enorme relevancia institucional, que pueden observarse en aspectos materiales como la obtención de su propio edificio dentro de la universidad, la ampliación del número de empleados y el aumento significativo de su presupuesto” (p.142).

## La universidad y la investigación: el programa UBACyT de la Universidad de Buenos Aires

El quinto capítulo se realizó bajo la coordinación de Martín Aiello. Allí se encuentra un atractivo análisis sobre la creación y experiencia del Programa de Promoción de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT), iniciado a partir de la recuperación democrática y normalización de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El Programa UBACyT emerge como una innovación endógena, es decir, surge como una respuesta de la propia institución a un diagnóstico que mostraba a la investigación como una dimensión que iba rezagada en relación al desarrollo de la docencia universitaria.

En este marco, el Programa UBACyT propone un esquema de fondos y subsidios para promover la investigación en toda la universidad por sobre los criterios propios de las facultades. Esta “novedad” se implementó a través de la aprobación de proyectos y planes de formación de recursos humanos con un diseño de asignación competitivo. Este proyecto de fomento a la investigación se puso en marcha a partir de una amplia convocatoria a todas las disciplinas y no desde un planeamiento de prioridades. Esto surgió de la necesidad inicial de contar con un diagnóstico de la situación en las diversas facultades, algo que en el texto se denomina “política de regadera”. Dicha política sirvió para diagnosticar qué grupos de investigación existían y que afloraban con la apertura de este financiamiento.

El desarrollo del Programa UBACyT con una partida presupuestaria propia en Ciencia y Tecnología en el presupuesto nacional instituye un antecedente importante en relación a posteriores políticas de promoción de investigación señaladas en el texto. Se trata de políticas públicas que generaron efectos positivos en la implementación del Programa UBACyT: la creación del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores, orientado a los profesores de universidades nacionales y la institución de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

Por otro lado, cabe señalar la existencia de factores restrictivos y vulnerables que incidieron en el curso de su implementación: los aspectos económicos plasmados en los momentos de inflación que perjudicaron los montos asignados a los proyectos, el modelo organizacional de facultades que la UBA mantuvo y que en términos de gobierno alteró la intención de centralización del Programa en función de las negociaciones emergentes entre el Rector y las facultades; la ausencia de mecanismos de evaluación integral y de rendición de cuentas sobre la ejecución de los fondos asignados.

## La democratización del acceso a la Universidad: La experiencia de las universidades del Conurbano Bonaerense

El capítulo seis –sección A– coordinado por Cristian Pérez Centeno, aborda con ingenio la relación de la universidad con los procesos de democratización e inclusión propios de la masificación del acceso a la educación superior. Para ello expone una selección de experiencias universitarias que plantean sistemas no selectivos de ingreso y de fuerte acompañamiento al estudiante, sustentando en el nivel institucional el mayor peso de la responsabilidad en torno al rendimiento y efectiva inclusión de sus aspirantes y alumnos.

Para la selección de la muestra se introduce una acotada pero oportuna caracterización del sistema universitario que merece alusión. El universo actualmente está compuesto por 127 instituciones: 57 de ellas son públicas y el resto corresponde al ámbito de gestión privada. En particular referencia al Conurbano Bonaerense, en la actualidad existen 12 universidades en esta región, la mitad de ellas creadas en la década de 1990: La Matanza y Quilmes, en 1989; San Martín y General Sarmiento en 1992; Lanús y Tres de Febrero, en 1995. Pero como se expone con claridad a través de razones metodológicas, la selección de la muestra de universidades se ajustan al espacio temporal delimitado por la investigación: La Matanza, Quilmes, San Martín, General Sarmiento, Lanús y Tres de Febrero.

Los casos abordados muestran la creciente institucionalización y readaptación de estrategias pedagógicas centradas en las necesidades del estudiante: tutorías, acciones de articulación entre la escuela media y la universidad, al interior del sistema universitario, sistemas de becas y apoyo socio-educativo para una mayor comprensión de los aspirantes en torno al significado de la vida universitaria. Si bien los casos abordados presentan diferencias entre sí en los objetivos que persiguen y en las modalidades de selectividad del ingreso a la carrera, tienen en común la perspectiva institucional de caracterización y abordaje pedagógica de sus estudiantes: se trata de universidades de reciente creación que atiende el constante crecimiento poblacional del Conurbano Bonaerense caracterizada por un perfil de estudiante novedoso para el resto del sistema educativo: fundamentalmente porque son la primera generación familiar que se incorpora a la universidad.

Las experiencias planteadas exhiben características innovadoras respecto de los modos pedagógicos e institucionales de pensar la formación universitaria. No obstante, dado que su tiempo de implementación aún es breve, el tratamiento del tema permite marcar elementos precautorios al momento de evaluar la experiencia desarrollada por las universidades estudiadas. Aún se requiere una mayor evolución para poder analizar su grado de estructuración y una mayor sistematización, seguimiento y evaluación de las metas propuestas en dichas experiencias.

## **La democratización del acceso a la Universidad: El Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires**

El desarrollo del capítulo seis -sección B- se basa en una descripción experta, detallada y vivida en torno al surgimiento y desarrollo del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. La descripción de esta experiencia se sustenta en un informe técnico elaborado por Martha Nepomneschi y Marisa Iacobellis.

La lectura del texto remite a una historia que da cuenta de procesos socio-históricos, políticos, institucionales y personales (evocada en el testimonio de una participante del génesis del Ciclo Básico Común) y pone de relieve el significado e importancia de la creación de un Ciclo Básico Común (CBC) en la Universidad de Buenos Aires.

La creación del CBC surgió como una propuesta innovadora en el marco de democratización de la Universidad de Buenos Aires en 1983 y de la normalización en los sistemas de ingreso.

Es sabido que la universidad representó un actor institucional protagónico, dinámico y receptor de diversas demandas y expectativas democráticas en el proceso político que siguió al restablecimiento de la democracia. Sobre todo en lo que refiere a la recomposición de su institucionalidad y establecimiento de políticas institucionales que dieran fin a las limitaciones de ingreso impuestas tras la dictadura militar de los años 1976-1983. En este sentido, uno de los soportes institucionales más importantes en el proceso de recomposición institucional giró en torno a la Reforma pedagógica que comprendía una reingeniería de los planes de estudio con el propósito de mejorar la calidad académica, brindar un periodo de estudios previo a la elección de la carrera como estrategia de redistribución de matrícula y disminución de la graduación, y flexibilizar la curricular para atender las demandas –contenidas- de educación universitaria, ofreciendo además una mayor movilidad dentro del sistema.

A lo largo del texto, las autoras incorporan un componente vivido y emotivo que evoca la premura por finalizar el diseño, el elevado compromiso y fecundo trabajo de los equipos técnicos y de la comunidad universitaria involucrada. El valor de estos aportes no desluce el enriquecedor análisis sobre la estructura y organización que adoptó el diseño del Ciclo Básico Común, superando el modelo de organización por facultades. Su desarrollo y puesta en marcha ha experimentado cambios y variaciones normativas –sobre todo en la década de los años noventa debido a las posibilidades no muy inciertas de cierre del CBC-, que no obstante no han alterado los principios básicos de su constitución: planificar la oferta universitaria para apoyar a los estudiantes en su elección universitaria. Uno de los componentes más interesantes de este informe resulta la transcripción final de entrevistas realizadas a los alumnos que cursaron materias en el CBC, reflejando la impronta de su concepción como una marca impactante y perdurable.

## **La universidad y la innovación pedagógica: el Instituto Balseiro de la Universidad Nacional de Cuyo y la creación de un nuevo campo disciplinar en el país**

El análisis que describe la creación del Instituto Balseiro se llevó a cabo bajo la coordinación de Lidia Fernández. El artículo se ocupa de describir con profundidad la creación y puesta en marcha del Instituto Balseiro de la Universidad Nacional de Cuyo. Su tratamiento excede lo meramente institucional y muestra con realismo el crecimiento de un enclave regional vis a vis la construcción de un campo de conocimiento científico: el de la física y la ingeniería nuclear. La ciudad de Bariloche es considerada un polo de desarrollo científico y tecnológico. Sobre todo si se considera la relación entre el total de investigadores que corresponden a su provincia de pertenencia, Río Negro. En términos de ciencia y tecnología el nivel provincial representa el 3% del personal dedicado a actividades científicas y tecnológicas. En Bariloche el porcentaje se estima en 13,82%, en relación al 1,67 a escala nacional. Esto quiere decir que en Bariloche “se registra la mayor concentración territorial de investigadores del país” (p.220). Su producción científica y tecnológica también registra una relevancia significativa a nivel nacional e internacional: el 40% de las publicaciones internacionales en física del país fueron realizadas por la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA) de los cuales más de la mitad se desempeñan en el Departamento de Física del Centro Atómico de Bariloche (CAB) (p.220).

En este marco, cobra relevancia el análisis en torno al diseño del Instituto Balseiro (IB): su creación forma parte de un entramado institucional de construcción de un campo de conocimiento. En tal sentido, se destaca en el texto la singularidad del sistema científico tecnológico de Bariloche, conformado a lo largo de tres etapas. La primera comienza con el Proyecto Huemul a fines de los años cuarenta y concluye con la Fundación Bariloche a mediados de los sesenta. La segunda se extiende a lo largo de los setenta y de los ochenta y se caracteriza por la creación de grandes empresas provinciales y nacionales que desarrollaron importantes capacidades en términos de prestación de servicios y fabricación de bienes vinculados a la energía nuclear, energías alternativas, entre otras. La tercera etapa se inicia en los noventa con la aparición de un nuevo conjunto de empresas pequeñas y medianas que funcionan a demanda de clientes específicos.

En el estudio del caso se destaca que las bases de su prestigio y sustentabilidad se encuentran en tres aspectos clave. Primero, la presencia activa de valores que apuntalan la identidad institucional y personal al interior de la organización. Resaltan la sólida integración psico-social alrededor de los proyectos, el sistema de organización y su estilo institucional asociado al orgullo de pertenecer al IB. Segundo, en la excelencia como modo de trabajo para evitar el efecto negativo de los cambios de orientación política de los diferentes gobiernos de facto y también democráticos. Tercero, en su vinculación con equipos de investigación en el nivel internacional a partir de los cuales se definieron relaciones que colaboraron en su constitución como centro de prestigio mundial.

Las capacidades construidas desde el IB reflejan una unidad organizacional consistente en los valores y en la adhesión a un modelo de trabajo. Las condiciones para su desarrollo y sustentabilidad están vinculadas fundamentalmente a la capacidad de adaptación y reflexión de la organización frente al cambio constante y en la consistencia de los objetivos de la investigación con las posiciones de gestión y dirección institucional. Estos valores contribuyeron a sostener institucionalmente al IB frente a contextos socio-político adverso y perspectivas inciertas.

## **Innovaciones en la gestión y gobierno de la Universidad: el caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto**

El octavo artículo del libro, coordinado por Paola Paoloni, analiza el componente de innovación en la dimensión de gobierno y gestión de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). La relevancia del caso radica fundamentalmente en la oportunidad que la institución logró identificar a mediados de la década del noventa con la elección de un nuevo Rector en un contexto crítico a nivel institucional “caracterizado por este nuevo Rector como momento de decaimiento institucional muy fuerte” (p.254). Se trató de una situación de abandono institucional que la Universidad Nacional de Río Cuarto logró transformar en situación de pertenencia e identidad para desarrollar su proyecto institucional y evitar ser absorbida como unidad menor de la Universidad Nacional de Córdoba. La UNRC instituyó un plan a partir de la construcción de acuerdos políticos y programas con diferentes actores universitarios y regionales bajo un modelo de gobierno abierto y sistémico. El tratamiento del caso asocia la capacidad de la UNRC de distribuir facultades en forma estratégica entre diferentes actores del sistema con su origen como organización descentralizada. La UNRC nace en 1971 como una de las primeras instituciones que surge del Plan Taquini<sup>2</sup>. Tempranamente afrontó cambios emergentes de la coyuntura histórico-política a partir de la cual desarrolló cambios endógenos planificados en la organización de la universidad. En este marco la gestión universitaria se orientó a horizontalizar las estructuras de gobierno y a un mayor seguimiento de la gestión institucional y operativa. En este marco, se señala que la innovación resulta emergente, “en tanto se origina como una respuesta singular desde el interior de la organización, definiéndose como la aplicación de las teoría de los sistemas abiertos a la institución y como enfoque para entender y cambiar la universidad” (p.259).

## **Innovación en las universidades nacionales: aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo**

El último capítulo del libro desarrollado por el equipo de investigación a partir de los aportes de Lidia Fernández y Marisa Álvarez analiza comparativamente la experiencia de cada uno de los casos expuestos previamente (CETRI, UBACyT, las respuestas al ingreso universitario de la Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense y el CBC, la creación del Instituto Balseiro y el cambio organizacional en la UNRC) con el propósito de comprender la dinámica de los procesos de innovación a lo largo del tiempo, la particularidad de los casos, y los desafíos e interrogantes que abre cada experiencia. Los contrastes y atributos comunes entre los casos proporcionan elementos de reflexión para la elaboración de nuevas categorías analíticas para repensar la conceptuali-

---

<sup>2</sup> El Plan Taquini es creado en 1968 por Alberto Taquini con el propósito de crear 12 universidades en distintas regiones del país durante la década del setenta.

zación de la innovación. El análisis de las experiencias citadas permite entrever la importancia de tres grupos de elementos en la consolidación de la innovación: las condiciones socio-históricas como ventanas de oportunidad para la entrada de “algo nuevo”, la capacidad de los grupos para convocar y llevar adelante las innovaciones, y la aplicación de regulaciones y normativas que contribuyan a institucionalizar los cambios propuestos con un criterio de sustentabilidad.

## Conclusiones generales

El libro reseñado presenta un conjunto de textos que introducen la discusión sobre distintas experiencias de innovación en el ámbito universitario. Una de sus principales riquezas radica en el abordaje multidisciplinar que proponen los diferentes autores quienes colaboran conceptualmente en la conformación de un campo de estudio, complejizando futuras indagaciones empíricas. Las perspectivas teóricas a partir de las cuales se abordan las temáticas planteadas permiten extraer al menos dos niveles de cambio institucional: el cambio externo o impuesto y el cambio endógeno o emergente de la dinámica organizacional de las instituciones universitarias. Desde el estudio general de la institución como organización compleja pueden distinguirse dos esferas o grados de profundidad del cambio: la jurídico normativa como dispositivo para institucionalizar dinámicas de cambio frente a la esfera que reúne a la cultura académica, donde se internalizan prácticas e identidades de pertenencia de los grupos de actores, y que sustancian al gobierno de la institución universitaria. Otro aporte relevante en la constitución de esta obra se resume en la rigurosidad y exposición metodológica con la que se presenta cada uno de los casos, rasgo que otorga coherencia y solvencia teórica a la problematización de los debates que subyacen a cada una de las lecturas. Por otra parte, el libro proporciona una actualizada revisión de la bibliografía internacional y de ese modo renueva los interrogantes y desafíos conceptuales para el estudio de la innovación. Esta revisión específica adquiere mayor importancia cuando se inserta en la discusión más general sobre el rol que deben cumplir las instituciones públicas en términos de producción científica y vinculación tecnológica. En síntesis, los hallazgos plasmados en este libro aportan un sugerente conjunto de instrumentos metodológicos y herramientas útiles para profundizar el estudio de las perspectivas de cambio e innovación institucional desde una mirada que valore el esquema de prácticas académicas y las dinámicas organizacionales presentes en la vida universitaria.

**Fecha de recepción:** 1/3/2016

**Fecha de aprobación:** 4/3/2016



## FERNÁNDEZ L. M. y ALONSO M. C., (2015) (Comp.). Un Libro para la Isla. Escrito en diálogo entre investigadores y vecinos.

Edit. EUDENE. Corrientes.

Por Ana María Silva<sup>1</sup>

La obra “Un Libro para la Isla. Escrito en el diálogo entre investigadores y vecinos” surge en el marco de un proyecto de investigación iniciado en el año 2004 en conjunción con el acuerdo de cooperación firmado entre la carrera de posgrado Especialización en Análisis e Intervención Institucional de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y el Programa de investigaciones Instituciones Educativas del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Dirigido por la Profesora Lidia M. Fernández.

Esta investigación que fue realizada en tres estudios sucesivos durante los años 2004 y 2013, se ubica dentro de la línea “Dinámicas institucionales en condiciones sociales críticas”, la cual se propone “avanzar en la comprensión de los procesos de crisis y recuperación de poblaciones, organizaciones, grupos y sujetos que padece esas condiciones.” (pág. 1).

El primer estudio, comprendido entre los años 2004 y 2007, se centró en la caracterización de la vida social de los pobladores, sus condiciones materiales, sus proyectos y esfuerzos para salir adelante en un medio que sufre la operación de diferentes condiciones críticas combinadas. A su vez este estudio articulaba la investigación con la formación posgraduada de los estudiantes de la carrera mencionada.

El segundo estudio realizado entre 2007 y 2010 abordó las organizaciones de la educación y la cultura y en el modo en que estas pueden acompañar o no las situaciones críticas que viven los pobladores.

El tercero realizado entre el 2012 y 2013, se concentró en volver a describir la vida en la Isla a través de historias de vida de los pobladores y de la reconstrucción de trayectorias de grupos con tendencia a un accionar instituyente.

La publicación de Un libro para la Isla. Escrito en el diálogo entre investigadores y vecinos es un hecho más que relevante, dado que nos permitirá conocer en profundidad no sólo a la Isla del Cerrito, sino también a muchas otras poblaciones que habitan diferentes geografías de nuestro país y se ven afectadas por una distribución injusta de recursos y escasas posibilidades para enfrentar sus condiciones materiales de vida.

Los análisis y resultados de la investigación, materializada en este libro, reflejan el abordaje metodológico realizado durante aquel período: la vuelta y retorno sucesivos a la información provista por los actores en miras a comunicarles los avances y resultados de los estudios para contrastar, revisar y ajustar los análisis elaborados. Comprendiendo desde los enfoques institucionales que toda investigación supone también una intervención que comprende la operación de un tercero que entra en el campo de la relación de los sujetos con su realidad para ayudar a convertirlo en un campo de análisis en vistas a su conocimiento. Un conocimiento que resulte revelador de la complejidad y las condiciones que operan sobre la vida institucional y que anima a encarar la acción institucional desde nuevas bases y perspectivas. Fernández L. (2014).

El libro constituye de este modo, un desafiante instrumento de devolución, y una herramienta metodológica para el oficio del investigador.

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires –Universidad Nacional de Tres de Febrero

Otro valor agregado es la cantidad de testimonios, fotos, ilustraciones y documentos que contiene esta producción. Se advertirá entonces el continuo diálogo entre los vecinos entrevistados, los investigadores y los documentos de fuentes históricas encontrados. Es así que además del sustento testimonial de los actores entrevistados, acompañará a quien incursione en esta obra las fotos de los pobladores y distintos lugares de la Isla junto con la digitalización de diversas fuentes encontradas y recolectadas (documentos, archivos históricos, diarios, revistas, etc.). Con una escritura accesible, este libro se encuentra a disposición de todos los habitantes de la Isla en sus bibliotecas, con un claro propósito de democratizar el conocimiento, en pos de abrir espacios con potencial instituyente.

La presentación de estos resultados se hace mediante testimonios de los pobladores, siguiendo el propósito del diálogo como estilo discursivo que reconstruye una historia narrada desde la memoria de sus actores. Tal como dicen sus autores: "(...) creemos que es ésta con sus olvidos, la que da cuenta y fortalece los lazos sociales y las representaciones; en definitiva es la que da sentido a la identidad comunitaria. Este modo de abordar el pasado desde el relato oral, nos permite hacer visible la relación envolvente entre la experiencia y la narración de los hechos." (pág. 7).

La producción consta de tres secciones, cuyas dos primeras se dividen en varios capítulos y un Anexo.

En la sección I, Memoria e Historia de la Isla, encontramos dos capítulos:

El capítulo 1, Memoria e Historia de la Isla del Cerrito en el diálogo entre vecinos, investigadores y algunos documentos, conjuga los aportes testimoniales de los 250 entrevistados y las distintas fuentes de la época como resultado de la investigación histórica.

El capítulo 2, La Isla del Cerrito en sus narraciones, mitos y leyendas, aporta el significado simbólico de aquellos mitos y leyendas transmitidos de generación a generación que intentan explicar los sucesos e hitos claves en la historia de esta comunidad.

En la Sección II, se podrá conocer más cómo es La vida en la Isla. En un diálogo entre, investigadores, nociones teóricas y pobladores. Esta sección se subdivide en tres capítulos:

El capítulo 3, Tres condiciones especiales para comprender la vida del poblador de la Isla, expone con mayor profundidad las condiciones consideradas como puntos cruciales en la vida de los pobladores. "El análisis de todo el material que han aportado los vecinos sobre la historia de la vida cotidiana en la Isla ha hecho visibles tres condiciones que la hacen difícil (Las inundaciones, el cierre del Sanatorio, La necesidad de incorporar el turismo) y una que liga al lugar: su naturaleza, su belleza, la prodigalidad de su tierra." (p.135)

El capítulo 4, Otra forma de mirar la Isla: Ocho historias de vida, se presentan versiones abreviadas de historias de vida, autorizadas por los pobladores entrevistados. Nos muestra y cuenta la experiencia de vivir en la isla y la respuesta a las situaciones críticas desde las voces de ocho personas del lugar. Cada relato constituye una versión sintética de cada historia de vida.

El capítulo 5, Vivir en la Isla, sintetiza a partir de todo el estudio realizado las nuevas comprensiones respecto a lo que "puede considerarse condiciones de dificultad con potencial crítico" así como los rasgos que les permiten a las personas el desafío de vivir en la isla y "salir adelante".

Avanzando en la sección III, La Isla del Cerrito, sus lugares y sus pobladores, "contiene al modo de relatos en imágenes una muestra de paisajes, lugares y actividades de los pobladores que nos permitirá adentrarnos en la Isla de un modo diferente.

El Anexo se compone de dos apartados:

El apartado I. La Isla del Cerrito en la historia de los acontecimientos nacionales y provinciales, A través de estos estudios sobre la Isla del Cerrito perteneciente a la provincia del Chaco se recorre el pasado remoto de los pueblo originarios y las incursiones españolas; la Argentina moderna, la Guerra de la Triple Alianza (entre 1865-1870), el Tiempo del Sanatorio, las inundaciones frecuentes en el territorio y el Tiempo de la nueva isla destacado por su impronta en la actividad turística. Entre otros puntos de interés.

El apartado II Noticia Metodológica, comprende un recorrido de interés para los pobladores que deseen recordar la experiencia vivida y para los investigadores interesados en profundizar aspectos metodológicos del trabajo y los estudios de base realizados que sirvieron de base a esta obra.

Por último es meritorio destacar que a diferencia de otros estudios breves, el trabajo sostenido entre pobladores e investigadores durante más diez años, arrojan resultados de una relevancia sustantiva que se materializan en esta obra. Se trata de una produc-

ción que da cuenta de la construcción de un vínculo de confianza sostenido en el tiempo y afianzado por una modalidad de trabajo valorada y reconocida por ambas partes: Amplitud de los grupos sociales convocados; contrato de trabajo; actividades de presentación y elaboración de los avances de los análisis realizados; invitación abierta a reuniones de devolución; entrega de diferentes producciones e informes. En situaciones colectivas que favorecieron el mutuo reconocimiento y el intercambio sobre temas de preocupación social. Entre otros.

Al decir de los pobladores: “como una “recuperación de dignidad” al ser considerados merecedores de atención por la Universidad y al experimentar que su situación es oída y hablada por el equipo de investigación” (pág. 365).

**Fecha de recepción:** 10/4/2016

**Fecha de aprobación:** 13/4/2016



## LÓPEZ, N. (2015). Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político.

IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Por Pablo García<sup>1</sup>

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO), oficina Buenos Aires, y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade), presentaron Las Leyes Generales de Educación en América Latina. El derecho como proyecto político. Esta nueva publicación, a cargo de Néstor López, parte de una serie de interrogantes para explorar la legislación en educación vigente en nuestra región: ¿estas leyes se enmarcan realmente dentro de la perspectiva de derechos humanos?, ¿en qué medida promueven la realización del derecho humano a la educación y la consolidación de los Estados como garantes de este derecho?

Este trabajo tiene un antecedente en una publicación previa titulada “Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región”, realizada en 2007 por las mismas instituciones. En aquellos años, el objetivo de la publicación fue hacer un mapeo de las leyes de educación vigentes en los países de la región para responder si se estaban enmarcadas en una perspectiva de derechos y analizar sus niveles de observancia y exigibilidad, entre otros criterios. Pasada casi una década, la nueva obra recientemente publicada busca actualizar el panorama con el aporte de una visión de conjunto de la región, identificando los avances que se han ido dando en la normativa en general, y en algunos aspectos en particular. Como el título especifica, sostiene que las leyes de educación se enmarcan en un proyecto político y abren un horizonte de posibilidades para la realización efectiva de los derechos humanos.

La publicación está dividida en cuatro apartados principales: uno referido a la educación como derecho humano, otro dedicado específicamente al análisis de las leyes educativas promulgadas en los últimos años en la región, el siguiente dedicado a analizar la evolución del derecho a la educación en Latinoamérica y finalmente el último capítulo dedicado a analizar el rol de las leyes de educación como proyecto político.

Néstor López desarrolla la trama conceptual de esta publicación partiendo de considerar que a partir de la Declaración Internacional de los Derechos Humanos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1948 se pone en marcha un nuevo paradigma que regula la vida social: el Estado como garante de los DDHH. Si bien la propia Declaración de los DDHH establece que toda persona tiene derecho a la educación, es a través de las leyes de educación de cada estado soberano que se establece el alcance del compromiso que cada Estado tiene con sus ciudadanos. En este sentido, repasando las leyes de educación latinoamericanas, encontramos un panorama heterogéneo en relación con la adecuación de las leyes a la perspectiva de derecho y un factor fundamental que incide es la fecha en la que cada ley fue sancionada: cuanto más nuevos, más precisión de la educación como derecho hay. Sin embargo, es necesario complementar el análisis de la legislación con un análisis del funcionamiento real de los sistemas educativos en la región dado que los sistemas educativos no están a la altura de lo que proponen las nuevas leyes. Por ejemplo, mientras las leyes hablan de la obligatoriedad de la escolarización en la región persisten serios problemas de exclusión y marginación, sobre todo de las poblaciones más vulnerables. Por ello, el autor plantea que las leyes de educación deben pensarse más como proyecto político que marca hacia donde deben dirigirse los esfuerzos del estado que como descriptoras de la realidad.

A partir de la firma de innumerables tratados, pactos, acuerdos y de la sanción de la legislación respectiva, todos los estados de la región se han comprometido a garantizar el derecho a la educación de todas las personas. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pasando por la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de enseñanza, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, sociales y culturales, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre

<sup>1</sup>Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación / Universidad Nacional de Tres de Febrero

pueblos indígenas y tribales, la Convención de los derechos del niño, la Conferencia Mundial de Educación para todos realizada en Jomtiem, Tailandia, el Foro mundial de educación de Dakar y el Foro mundial sobre la educación en Incheon (Corea), son múltiples las instancias donde los compromisos de los Estados latinoamericanos con respecto al derecho a la educación se fueron consolidando.

Específicamente en lo que respecta a la legislación educativa, en los años noventa se promulgaron en la región 12 nuevas leyes, de las cuales cuatro fueron reemplazadas a comienzos de la nueva década por nueva legislación (en los casos de Argentina, Chile, Bolivia y Venezuela). El análisis del contenido de estas leyes le permitió al autor plantear como hipótesis que existe cierto efecto “contagio” entre los textos que permite imaginar una progresión gradual del conjunto de las leyes hacia esquemas normativos fuertemente comprometidos con la educación como un derecho fundamental. Sin embargo estos compromisos que los Estados, a través de sus leyes generales de educación, no siempre fueron cumplidos y muchos enunciados contenidos en la legislación todavía son una promesa por realizar. Diversos los estudios recientes muestran que en la región sólo la mitad de los adolescentes logra completar el nivel medio de enseñanza, que hay profundas desigualdades en el acceso al conocimiento, y que ciertos grupos sociales –como los indígenas, los afrodescendientes, quienes viven en las zonas rurales o los de las familias más pobres- experimentan trayectorias educativas muy breves y con muy escasos aprendizajes. Detrás de esos indicadores, hay procesos que hablan de dinámicas estatales que están lejos de ser las estipuladas por los enunciados de la legislación educativa.

Si bien la región se apropió, a través de sus leyes, de la noción de la educación con un derecho humano fundamental, y de este modo, de un proyecto político de gran alcance, los sistemas educativos todavía tienen un largo camino por recorrer para cumplir estas promesas.

**Fecha de recepción:** 19/5/2016

**Fecha de aprobación:** 23/6/2016



## REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, año 11, número 10, enero a diciembre de 2015. ISSN 1851-6297. ISSN en línea 2362-3349.

Por Julieta A. Claverie<sup>1</sup>

La Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación es una revista arbitrada, de periodicidad anual, editada por la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Su lectura invita a una interesante mirada crítica de la realidad educativa desde distintos enfoques teóricos e investigativos relacionados con las principales problemáticas de la educación transformándola en un valioso recurso académico para la formación e investigación.

En sus diez números publicados, hasta el año 2015, ha compartido artículos inéditos sobre los temas referentes al sistema educativo en general, las prácticas pedagógicas, los actores escolares, la educación superior y la política educativa, entre otros. Para acceder a su lectura, la Revista cuenta con una edición en soporte impreso (desde el año 2005) y con una versión digital desde el año 2013 disponible en el sitio web: [www.revistacseducacion.unr.edu.ar](http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar). También ha sido incorporada al registro del CAICYT-CONICET y al catálogo del Sistema Latindex.

El décimo número -que aquí se reseña- se presenta como una edición homenaje a los 30 años de trayectoria de la creación de la Carrera de Ciencias de la Educación y de la Escuela de Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Esta edición, incluye quince artículos relacionados a cuestiones de la educación de diversas índoles, todas las cuales se vinculan con el acto educativo en todos sus niveles y sus alcances sociales, y presentan una mirada crítica de los diversos contextos, conflictos, actores, instituciones y prácticas en cuestión. Además, la revista también incluye una serie de reseñas de libros, tesis y eventos.

Para presentar un breve resumen del contenido de la revista, agrupamos los artículos en grupos a fin de sistematizar la lectura.

Un primer grupo muestra nuevos aportes sobre la enseñanza y el uso social de las artes (música, dibujo, baile) basados en la consideración fundamental de que las manifestaciones artísticas son vías educativas y de expresión que favorecen la disrupción y la transformación social. Los trabajos aquí incluidos destacan el uso educativo de las disciplinas artísticas y analizan su pedagogía y espacios de acción -de alumnos y docentes-, para entender y reconstruir la cultura contemporánea en los vínculos entre los sujetos, los textos, y los contextos. Aquí podemos leer: “El educador musical como agente de transformación social” de Vicente Eduardo Herrada, y Fredy Enrique González; “Co-presencias y vinculaciones en la red: las relaciones interdependientes en la enseñanza y el aprendizaje del dibujo en el nivel superior universitario” de Susana H. Mattanó; “La música en territorio escolar primario: reflexiones sobre las tradiciones pedagógicas y el debate sobre la intención de la escuela por la música y la intención de la música por la escuela” de Carlos Peralta; y, finalmente, “Murga, cuerpo y educación. Etnografía en una murga patagónica” de Pablo Marcelo Pena.

Luego, un segundo grupo aborda la problemática de las prácticas de enseñanza, la didáctica y el currículum en todos los niveles del sistema educativo, retomando los aspectos centrales del quehacer docente en las experiencias de formación de alumnos, tanto como los desafíos que enfrentan en la elaboración de los diseños normativos de la enseñanza. Estos trabajos, desde su originalidad, nos invitan a pensar el oficio docente en los contextos de las instituciones, incluyendo en el análisis las voces de alumnos y de otros actores del sistema. Con una mirada crítica sobre las prácticas educativas y los saberes docentes, los artículos realizan aportes interesantes para repensar los trayectos de formación docente. Entre estos artículos, encontramos los siguientes aportes: “Reconstruyendo el conocimiento didáctico de profesores universitarios de la Universidad Nacional del Nordeste” de Patricia B. Demuth;

<sup>1</sup> Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación / Universidad Nacional de Tres de Febrero

“Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica” de Andrea Alliaud, Lea Vezub; “Didáctica y Currículum: Reflexiones en torno a la constitución de su normatividad” de Sofía Picco; y “La escuela secundaria y el extrañamiento de la enseñanza” de Carina Rattero, Alex Chaus

Un tercer grupo de artículos, se refiere a las cuestiones vinculadas al trabajo docente para el nivel universitario, indagando sobre cuáles son sus especificidades y condiciones. Desde una perspectiva socio-política, encontramos un interesante análisis de las características de los procesos de socialización y vinculación en relaciones asimétricas de aquellos que inician la carrera docente y su posterior marca el desarrollo profesional. También, un artículo que incluye nuevas definiciones de las nociones de las prácticas de formación de los docentes universitarios desde la relectura de Michel Foucault. Finalmente, un trabajo que analiza la estructura del trabajo del docente universitario, sus características, organización y desafíos, mediante un estudio de caso en una universidad cubana. En este grupo agrupamos los siguientes trabajos: “El idilio epistémico. Explorando las aristas de la relación residente-coformador” de Georgina Silioni; “Volver a leer las prácticas. Michel Foucault, otras lecturas posibles” de María del Carmen Castells”, y “Acciones para la superación del claustro de profesores de la filial universitaria municipal de Jagüey Grande, Cuba. Sus resultados” de Teresa Rodríguez Chávez, Edith Enélida Fariñas Barrios, Raquel Pérez Cano.

En último lugar, concentramos trabajos de diversas índoles, todos los cuales tienen en común que invitan a reflexionar sobre la educación desde perspectivas integradoras, atendiendo a la diversidad, democratización e inclusión. Estos aportes permiten pensar los discursos y dispositivos (hegemónicos) puestos en juego en las prácticas educativas que atraviesan los aspectos del cuerpo y de otros condicionamientos sociales, tales como la pobreza. Nos interpelan a repensar las reproducciones normativas en la escena de las instituciones y de los actos educativos y revalorar el carácter crítico de la educación, como una herramienta emancipadora de los sujetos. Aquí encontramos los siguientes artículos: “Reacciones y oposiciones en escuelas secundarias del área metropolitana de Buenos Aires” de Eduardo Langer; “Los discursos en torno a la sexualidad. Su internalización y reproducción a través de las prácticas educativas” de Jorgelina Andrea Marozzi; “La feminidad en la educación física” de Micaela Pellegrini Malpiedi; e “Historias de vida de estudiantes universitarios migrantes” de Guadalupe R. Leiva.

En suma, la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación constituye una valiosa herramienta de lectura para cuestionar los aspectos teóricos de la educación y sus prácticas desde múltiples aristas y enfoques.

**Fecha de recepción:** 19/5/2016

**Fecha de aprobación:** 23/6/2016