

CONVENCIÓN
SANMARQUINA



EDUCACIÓN CON CALIDAD



*Nuestra
Cultura*



CONVENCIÓN
SANMARQUINA



CON

EDUCACIÓN CALIDAD

OCCAA

*Nuestra
Cultura*



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
UNIVERSIDAD DEL PERÚ, DECANA DE AMÉRICA

AUTORIDADES

Dr. Orestes Cachay Boza
Rector

Dra. Elizabeth Canales Aybar
Vicerrectora Académica de Pregrado

Dr. Felipe San Martín Howard
Vicerrector de Investigación y Posgrado

OFICINA CENTRAL DE CALIDAD ACADÉMICA Y ACREDITACIÓN

Dra. Antonia Castro Rodríguez
Jefa

Lic. Ana María Higa Yamashiro
Jefa de la Oficina de Evaluación de la Calidad Universitaria

Mg. María Elena Núñez Lizárraga
Jefa de la Oficina de Investigación y Promoción de la Calidad

Ing. Samuel Silva Baigorria
Jefe de la Oficina de Gestión de la Calidad

Ps. Edgar Herrera Farfán
Jefe de la Oficina de Capacitación

PERSONAL ADMINISTRATIVO

María Báez Quispe, Paul Munguía Becerra,
Cristina Mendoza Serrano, Lissette Guzmán Cruz,
Orlando López Timoteo, Héctor Casanova Quesquén

Convención Sanmarquina. Educación con Calidad, Nuestra Cultura

Tiraje: 1000 ejemplares
Primera edición
Lima, marzo de 2018

CONTENIDO

5

Presentación

7

I. Lineamientos y estrategias de Gestión de Educación con Calidad

Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación

23

II. Marco de Calidad de la Educación Superior Universitaria

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

31

III. Reencuentro entre educación con calidad y buen vivir

Grimaldo Rengifo Vásquez

47

IV. El desarrollo del talento humano como garantía de una cultura de educación con calidad

Alejandro Cussiánovich Villarán

81

V. Gestión del proceso de autoevaluación para la acreditación nacional en San Marcos

Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación

85

VI. Autoevaluación y Acreditación en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas

Pedro Manuel Falcón Ccenta

93

VII. Autoevaluación y Acreditación en la Facultad de Ingeniería Industrial

Fausto Ramírez Morales

99

VIII. Autoevaluación y Acreditación en la Facultad de Medicina

Gabriela Samillán Yncio

PRESENTACIÓN

San Marcos apuesta por el fortalecimiento de la cultura de educación con calidad entre los miembros de la comunidad universitaria. Con este propósito, en el año 2017, la Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación (OCCAA) publicó el documento institucional *Hacia una política de educación con calidad*; texto producto de la reflexión y debate, en el que universidad esclarece el contexto y pertinencia del concepto de calidad como parte de la ética de la vida cotidiana de los actores institucionales. A partir de ello, ha formulado su política y objetivos de educación con calidad.

Como parte de esta labor, la OCCAA ha proyectado la organización de un conjunto de eventos institucionales que buscan socializar e interiorizar entre sus miembros la política de educación con calidad, a través de la creación de espacios de debate participativos que coadyuven a la construcción de una cultura institucional orientada al buen vivir de las personas, que respondan a las desafíos que plantean la diversidad cultural del país, el desarrollo sostenible de la sociedad y el cuidado medioambiente a la misión y fines de la universidad.

De esta manera, los días 22 y 23 de marzo de 2018; los estudiantes, docentes, administrativos y graduados, como integrantes de la comunidad sanmarquina, participamos de la Convención Sanmarquina: “Educación con calidad, nuestra cultura”, que representa el avance institucional en un peldaño adicional, que va a permitir el logro de objetivos y metas concertadas, para fortalecer el rol que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos asume ante la sociedad y el mundo.

La edición de esta publicación es fruto de los saberes que generosamente han brindado los ponentes participantes y que se comparten para abrir oportunidades de debate y propuestas alternativas a considerar como parte de la gestión universitaria de la Educación con Calidad, Nuestra Cultura.

Dra. Antonia Castro Rodríguez

I. LINEAMIENTOS Y ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE EDUCACIÓN CON CALIDAD

Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación

1. Introducción

- Objeto

Establecer las estrategias institucionales para la Gestión de Educación con Calidad de la UNMSM.

- Alcance

Es de aplicación en el desarrollo de los procesos para el logro de la visión, misión, fines, funciones, objetivos y metas de la institución por parte de los equipos de gestión de la universidad.

- Elaboración, Revisión y Actualización

La elaboración está a cargo de la Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación, de acuerdo con el artículo 265° del Estatuto y es aprobado por el Rectorado de la Universidad. La Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación es la responsable de la revisión y actualización.

- Base legal

- Constitución Política del Perú.
- Ley N.° 28044, Ley General de Educación.
- Ley N.° 30220, Ley Universitaria.

- Ley N.º 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación, Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).
- Decreto Supremo N.º 018-2007 - ED, Reglamento del SINEACE.
- Estatuto de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Política de Calidad de Educación con Calidad

1.2. Marco normativo

- Estatuto de la UNMSM

El Estatuto de la Universidad en su Artículo 265° establece que: “La Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación es el órgano de línea, dependiente del Rectorado, que se encarga de planificar, dirigir, coordinar, supervisar y evaluar el cumplimiento de políticas y directivas del Sistema de Calidad de la universidad”.

- Modelo de Acreditación Institucional de Universidades (SINEACE)

El Modelo de Acreditación Institucional de Universidades del SINEACE en el Estándar 8 precisa pautas para el funcionamiento de un Sistema de Gestión de Calidad adecuado al logro de la misión institucional.

Estándar 8. Sistema de Gestión de Calidad

La institución procura el logro de su misión a través de la implementación, mantenimiento y mejora de un sistema de gestión de calidad.

Crterios

El alcance del sistema de gestión de calidad debe evidenciar relación directa con la misión institucional. El despliegue del sistema de gestión de calidad no necesariamente incluye los procesos que corresponden a la gestión de sus programas de estudios, en la medida que estos sean acreditados, sus procesos deberán ser integrados al sistema de gestión de calidad de la institución.

La documentación del sistema está bajo la responsabilidad de una unidad técnica y es accesible a todos los miembros de la institución. Los cambios en el sistema son producto de revisiones periódicas, y registrados por la unidad técnica.

1.3. Marco conceptual

La universidad ha realizado el esfuerzo por definir el concepto de Calidad de la Educación Universitaria y expresar la Política de Educación con Calidad que enmarca la gestión de la calidad educativa (*Hacia una política de educación con calidad*, 2017).

- Calidad de la Educación Universitaria

La calidad de la educación universitaria es la coherencia del Ser y Que-hacer con el Deber Ser institucional en el desarrollo integral y permanente de la misión, visión y funciones de la universidad, con ética y pertinencia para responder a las necesidades de la sociedad.

- Política de Educación con Calidad

Es el fundamento orientador que emana de la filosofía institucional y expresa la forma cómo se aborda la calidad de la educación en la gestión. La política posee carácter de accionar ético que identifica el quehacer de los miembros de la institución en la vida cotidiana.

1.4. Misión, fines y funciones institucionales

- Misión

Su misión esencial es el cultivo y desarrollo del saber, que sustenta la formación humana integral, el desarrollo académico y la calificación profesional, para contribuir a la liberación humana y a la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria basada en el reconocimiento del valor de la diversidad y el respeto a la vida, en la perspectiva de contribuir a la transformación del país.

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos es una institución pública y laica. Es autónoma académica, normativa y administrativamente. La comunidad sanmarquina, constituida por docentes, estudiantes, graduados y trabajadores no docentes, promueve el desarrollo de la educación en su más alto nivel mediante el fomento de la investigación científica, la creación tecnológica, humanística y artística, así como la

extensión social de calidad, en una dinámica de autoevaluación permanente e interacción con otras comunidades universitarias, para alcanzar la excelencia académica y los fines señalados en el Estatuto (Artículo 2° del Estatuto de la UNMSM).

- Fines
 - a) Crear, asimilar críticamente, conservar y transmitir conocimientos en todos los campos de la ciencia, el arte, la técnica y las humanidades. Acrecentar el acervo cultural de los peruanos y contribuir a la transformación de la sociedad.
 - b) Formar profesionales e investigadores sobre una base crítica, científica, humanística y ética que les permita actuar con responsabilidad y creatividad frente a los retos del mundo contemporáneo y promover procesos de cambio favorables a la mejora de las condiciones de vida de los peruanos.
 - c) Formar ciudadanos libres y afirmar valores democráticos, de compromiso con el fortalecimiento de la sociedad circundante, el respeto a la dignidad humana, la defensa de la vida y los derechos humanos.
 - d) Fomentar la búsqueda permanente de mayores niveles de calidad en lo académico e institucional.
 - e) Contribuir a la construcción de una comunidad peruana plural, vinculada a otras comunidades en términos de respeto y equidad, mediante el reconocimiento de la diversidad de creencias, corrientes de pensamiento, identidades y tradiciones que constituyen el acervo de la humanidad.
 - f) Promover el desarrollo de la comunidad académica sanmarquina y de la comunidad académica nacional, así como su vinculación activa con comunidades académicas internacionales fomentando la colaboración interinstitucional.
 - g) Vincular activa y dinámicamente a la comunidad universitaria con el Estado, la sociedad civil y la empresa privada proponiendo soluciones a los problemas nacionales.

- Funciones
 - a) Cultiva y enseña las disciplinas académicas que buscan brindar la comprensión del mundo, atendiendo los alcances y condiciones de posibilidad de la experiencia.
 - b) Fomenta y desarrolla la investigación científica y la creación tecnológica y cultural, con particular énfasis en los aspectos vinculados a la solución de los problemas de la sociedad peruana.
 - c) Propicia una formación integral y continua de los miembros de la comunidad universitaria, con sentido crítico y dialógico, mediante una evaluación permanente.
 - d) Brinda formación profesional de calidad, con sentido de pertinencia respecto a las necesidades del país.
 - e) Fomenta el constante perfeccionamiento y la producción académica de sus docentes.
 - f) Provee acceso a los estudios universitarios sin otra condición que la capacidad académica, en función de criterios de equidad.
 - g) Desarrolla entre sus miembros la vocación de servicio a la sociedad y valores éticos compatibles con la búsqueda del bienestar.
 - h) Realiza proyección social y extensión universitaria.
 - i) Proyecta su acción al país entero, con particular énfasis en la comunidad universitaria nacional, fomentando la constitución de redes interuniversitarias de colaboración mutua.

Política de Educación con Calidad

En el cumplimiento de su misión como institución universitaria, formadora de profesionales competentes, con valores y generadora de producción científica, tecnológica y humanística, que contribuye al desarrollo nacional, la UNMSM plantea como política de calidad una gestión trascendental basada en la praxis integradora de la evaluación-planeación-acción para la mejora continua de la educación, en el marco de la autonomía, la transparencia y la rendición de cuentas, teniendo como eje principal la calidad de vida de las personas.

▪ Praxis de Evaluación-Planeación-Acción Universitaria

Como fundamento de la política de calidad, la universidad está desarrollando estrategias para insertar la praxis de evaluación-planeación-acción dentro de la cultura institucional, como política de gestión para la mejora continua de la calidad educativa.

La praxis de evaluación-planeación-acción consiste en que la institución, sus unidades y miembros, en el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, realizan una práctica de reflexión basada en el análisis de los autorreferentes y plantean su intervención de forma coherente, congruente y consistente entre su ser, hacer, debe ser y querer ser.

Con la dinámica permanente de evaluación-planeación como práctica institucionalizada, San Marcos implementa diversos procesos de gestión de la calidad educativa, considerando la acreditación institucional y de sus programas no como un fin en sí mismo o propósito último del desarrollo universitario, sino como una metodología de trabajo basada en la investigación evaluativa, que permite orientar el progreso de la universidad de forma integral.

La praxis de evaluación-planeación-acción universitaria se fundamenta en un enfoque humanista y social de desarrollo integral orientado al bienestar y mejora de la calidad de vida de la persona. El ser humano constituye la célula básica, es autor y actor de la calidad educativa en la institución.

Desde esta perspectiva el principio, los propósitos y el fin de la calidad son expresados en la vida de cada uno de los miembros de la universidad; de esta manera, se asegura que la calidad se asuma como parte de la cultura institucional y se despliegue en las acciones cotidianas como sello de su identidad.

Objetivos de Educación con Calidad

1. Garantizar una cultura de la calidad institucional

Orientada por la visión y la misión institucionales e inspirada en la tradición histórica, los principios y los valores, reafirmando la opción por una cultura de calidad que permita el desarrollo de las funciones sustantivas en atención a las necesidades de la sociedad.

2. Promover el desarrollo del talento humano

Promover y gestionar las condiciones que permitan la calidad de vida y el bienestar de los miembros de la comunidad universitaria. Fomentar el desarrollo profesional, humanístico, cultural, artístico y deportivo, que contribuya al desarrollo sostenible, al bienestar social y a una cultura de paz con equidad.

3. Promover la innovación educativa

En atención a la demanda social, la universidad opta por un paradigma integrador de formación académico-profesional basado en competencias integrales-explicitas, expresadas en tres dimensiones: conceptual (saber conocer), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser y convivir), con currículos innovadores que promuevan la investigación formativa, la responsabilidad social y la ética para el desarrollo humano sostenible (Modelo Educativo San Marcos).

4. Garantizar una gestión académica y administrativa de calidad

Mediante la estrategia de evaluación-planeación-acción y la toma de decisiones, que permita la mejora continua y optimizar el sistema de gestión de calidad, en coherencia con la visión de la UNMSM, dentro de una cultura de transparencia y de rendición de cuentas.

5. Incentivar la investigación para la innovación y el desarrollo social

La investigación, como función sustantiva de la universidad, permite la creación del conocimiento para la innovación y el desarrollo de la sociedad; por ello, es necesario consolidar las capacidades de investigación en los docentes y estudiantes (investigación formativa).

6. Fortalecer la vinculación universidad-sociedad

La vinculación con la sociedad es una función sustantiva de la universidad, que permite una interrelación basada en el intercambio de conocimientos y experiencias para el desarrollo integral (Modelo de Responsabilidad Social de la UNMSM).

7. Impulsar la internacionalización y la cooperación académica

Consolidar el objetivo estratégico de la visión institucional, mediante convenios que permitan y fortalezcan su vinculación, movilidad y cooperación académica, promoviendo la formación de redes con la comunidad académica internacional.

2. Lineamientos, principios y enfoques

2.1. Lineamientos

Son cinco los lineamientos generales los que constituye la razón e identidad de la Política de Educación con Calidad en San Marcos, estos responden a la filosofía, ética y cultura de la comunidad universitaria, de acuerdo con su historia, presente e ideal de futuro:

- Educación con calidad como fundamento de la dignidad humana.
- Educación con calidad como praxis.
- Educación con calidad como diálogo intercultural.
- Educación con calidad como construcción del proyecto de vida.
- Educación con calidad como evolución cultural.

2.2. Principios

Los principios esenciales que rigen la Gestión de Educación con Calidad son la autonomía y pertinencia. A partir del principio de autonomía, la universidad se hace responsable de la formulación de su política y objetivos de educación con calidad, identifica sus procesos y desarrolla la mejora continua. Mediante el principio de pertinencia se asegura que sean coherentes, congruentes y consistentes con la misión, visión, principios, valores, objetivos de la universidad. Lo que se busca es darle identidad a la gestión de la educación con calidad, de tal forma, que fortalezca el desarrollo de la cultura de calidad institucional y se constituya en un referente de acción de sus miembros.

2.3. Enfoques

- Socio humanístico
Reconoce el desarrollo de la persona y el bien común como pilar de la calidad institucional. La educación con calidad se centra en la dignidad humana en todas las diversas dimensiones de la vida.

El principio y el fin de la educación con calidad es la persona, esto significa que la lógica de la gestión de la educación con calidad en San Marcos trabaja a un nivel más profundo que el de la racionalidad instrumental relacionada con la gestión técnico-administrativa, responde a la vocación ética, a la dignidad del trabajo y desarrollo de la cultura organizacional, talento humano, servicio al bien común, interculturalidad, cultura de paz, virtudes que generan una ciudadanía responsable. Este enfoque reconoce que son los miembros de la institución los autores y actores de la calidad, donde solo es posible generar transformaciones en la medida que se forjen cambios en la vida de las personas.

- Evaluación-Planeación-Acción

Constituye la política de gestión para la mejora continua de la educación con calidad que se ha de implementar en los diversos procesos institucionales y como parte del desarrollo de personal y profesional de las personas.

- Transparencia y rendición de cuentas

La universidad, como parte de su gestión pública, establece mecanismos y canales para dar cuenta a la sociedad sobre su accionar y resultados. Permite fortalecer la cultura institucional basada en el compromiso y confianza entre las personas.

- Organización de procesos

A partir de sus funciones y estructura académico-administrativa, establecidas por su organización formal y estatuto, la universidad identifica y gestiona sus procesos sustantivos y adjetivos orientados a asegurar que la universidad se constituya en un bien social que garantiza la educación con calidad de las personas.

- Evaluación por resultados

La universidad evalúa la educación con calidad a partir de los resultados obtenidos en la gestión de acuerdo con la misión, visión, funciones, principios, valores, objetivos y metas que se propone, referentes institucionales relacionados con el desarrollo humano sostenible a nivel local, nacional e internacional.

3. Estrategias de Gestión para la Educación con Calidad

3.1. Definición

Conjunto de acciones de gestión orientadas a promover el cambio y logro de los resultados, en relación con la política y objetivos de Educación con Calidad. Son herramientas para el desarrollo integral de la universidad, tiene como finalidad afianzar la cultura de calidad en el quehacer cotidiano y la vida de los miembros de la institución.

Mediante las estrategias se establecen líneas de acción para concretizar la Política de Educación con Calidad, mediante la organización de los procesos esenciales de la institución dentro de una lógica de gestión que implica asegurar que en la labor cotidiana de las unidades y sus miembros se vivencie:

1. **Planeación:** Definir las políticas, planes, presupuestos, recursos, talento humano.
2. **Acción:** Cumplir el trabajo propuesto de acuerdo con la realidad y metas establecidas en la planeación.
3. **Evaluación:** Evaluar los resultados alcanzados y ejecutar mejoras en la calidad, con fines de transparencia y rendición de cuentas.

3.2. Implementación

La implementación de los lineamientos y estrategias requieren las acciones siguientes:

- Establecer la política y objetivos de educación con calidad.
- Implementar la política y objetivos de educación con calidad.
- Mejora continua de los procesos a través de la implementación de acciones basadas en la política de educación con calidad.
- Ejecutar procesos de autorregulación como Autoevaluación y, posteriormente, la Evaluación Externa y la Acreditación.

- **Etapas**

El desarrollo e implementación de Estrategias de Gestión de Educación con Calidad de la Universidad se sintetiza en las siguientes etapas:

1. Determinar la misión, visión y objetivos estratégicos que orientan la política y objetivos de Educación con Calidad.
2. Institucionalizar la política y objetivos de Educación con Calidad.
3. Determinar los procesos y las responsabilidades para el logro de los objetivos de Educación con Calidad.
4. Establecer prioridades y proporcionar los recursos necesarios para el logro de la política y objetivos de Educación con Calidad.
5. Medir los resultados mediante un enfoque de análisis integral de cada proceso.
6. Aplicar procesos de evaluación-planeación-acción para la mejora continua.

- **Documentos**

La estructura de la documentación para la Gestión de la Educación con Calidad está integrada por:

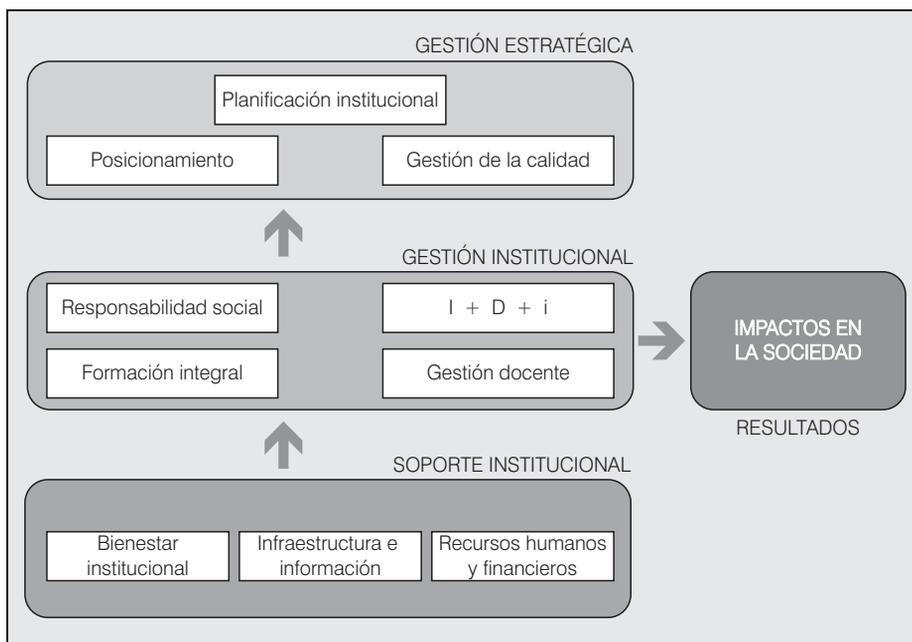
1. Política de Educación con Calidad.
2. Objetivos de Educación con Calidad.
3. Documentos para la Gestión de Educación con Calidad.

3.3. Procesos de Gestión de la Educación con Calidad

- **Identificación de procesos de desarrollo estratégico**

Los procesos están relacionados con los factores propuestos por el modelo de acreditación institucional nacional, cuya principal importancia es la visión integral del desarrollo estratégico y su enfoque en las funciones esenciales que caracterizan a la universidad y los resultados:

- ◆ Planificación institucional.
- ◆ Posicionamiento.
- ◆ Gestión de la calidad.
- ◆ Formación integral.
- ◆ Investigación, desarrollo tecnológico e innovación.
- ◆ Bienestar institucional.
- ◆ Infraestructura e información.
- ◆ Recursos humanos y financieros.
- ◆ Impactos en la sociedad.



Fuente: SINEACE.

- **Gestión de Educación con Calidad a través de la Evaluación-Planeación-Acción de procesos**

Se promueve la praxis evaluación-planeación-acción de procesos orientados hacia los resultados y mejora continua. Como estrategia de trabajo para la integración de la política de educación con calidad en la cultura institucional sanmarquina se promoverá que este proceso se dinamice de forma progresiva y permanente como integrado a los procesos de autoevaluación institucional y programas que conducen a la acreditación nacional.

- **Organización de procesos**

La táctica para poner en marcha la gestión de la educación con calidad será al momento de que la institución y cada uno de los programas tomen la decisión de iniciar un proceso de mejora continua como la autoevaluación, en ese sentido, los miembros de la institución van a realizar acciones que aseguren que la institución y programas cuenten documentos que definan su misión, funciones, objetivos, políticas, reglamentación, organización, responsabilidades y procedimientos sistematizados.

- **Registro sistematizado de acciones y resultados**

La UNMSM impulsa el registro sistematizado de acciones y resultados de los procesos a nivel cualitativo (en cuanto a evidencias del logro de la visión, misión, fines, funciones y objetivos) y cuantitativo (en cuanto a la medición de indicadores de logro de las metas).

En el marco de la política de transparencia y rendición de cuentas, se asegura que el registro sistematizado de los resultados sea de acceso público a todos los miembros de la institución y de la sociedad. Este registro sistematizado de acciones y resultados serán parte de los informes de autoevaluación y de planes de mejora que han de ser integrados al proceso de planeación institucional.

3.4 Actores

Es necesario identificar las unidades de la institución a cargo de la evaluación-planeación-acción y hacer seguimiento de sus resultados, con orientación a la mejora continua.

Equipo de gestión a nivel central

- Rectorado.
- Vicerrectorado Académico de Pregrado.
- Vicerrectorado de Investigación y Posgrado.
- Secretaría General.
- Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación.
- Oficina General de Planificación.
- Dirección de Responsabilidad Social Universitaria.
- Dirección General de Administración.
- Oficina General de Cooperación y Relaciones Interinstitucionales.
- Oficina General de Imagen.
- Oficina General de Bienestar Universitario.
- Oficina General de Asesoría Legal.
- Oficina General de Recursos Humanos.
- Oficina General de Gestión del Riesgo y Adaptación al Cambio Climático.

Equipo de gestión a nivel facultades

- Decanato.
- Vicedecanato de Académico.
- Vicedecanato de Investigación y Posgrado.

- Unidad de Posgrado.
- Unidad de Investigación.
- Escuelas Profesionales.
- Departamentos Académicos.
- Oficina de Calidad Académica y Acreditación.
- Centro de Responsabilidad Social y Extensión Universitaria.
- Dirección Administrativa.
- Unidad de Planificación, Presupuesto y Racionalización.

II. MARCO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

*Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa**

1. Contexto y política educativa

(...) creemos que si hay algo clave que se debe exigir en todo proceso de evaluación de la calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior es su vinculación con las necesidades reales de la economía y la sociedad.

Yamada et al.¹

En enero de 2007 se aprobó el Proyecto Educativo Nacional al 2021 “La educación que queremos para el Perú” cuyo objetivo estratégico N.º 5 consigna la importancia de que la educación superior de calidad se convierta en un factor determinante para el crecimiento del país.

El tema de la calidad en educación superior, que hasta el momento había sido un asunto interno que las instituciones habían manejado, pasó a convertirse para el país en un tema de política pública. La preocupación empezó a estar, a partir de ese momento, en la diferencia entre la inversión que el país hace en educación y los resultados que se obtienen de la misma. Todo esto ocasionó una disparidad, entre otras cosas en los conceptos que se manejan sobre calidad y evidenció la diferencia entre la calidad de los diferentes tipos de instituciones existentes en el país, desde las que se dedican a la educación básica como a la superior.

* Ver SINEACE (2016). *Modelo de acreditación de programas universitarios*.

1 Yamada, G., Castro, J., y Rivera, M. (2013). *Educación superior en el Perú: Retos para el aseguramiento de la calidad*. Lima: SINEACE.

Es por esto que el tema de la calidad de la educación no puede plantearse al margen del Proyecto País; quiere decir, tal como exponen Yamada *et al.*, que debe estar sujeto al contexto en el que se van a desarrollar los modelos de acreditación, porque será este contexto en el que cobren sentido. En palabras de Gustavo Yamada² debe haber “mayor conciencia de ajustar los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad a las necesidades y realidades de cada país”. Si el contexto cambia, las instituciones también y, por lo tanto, los modelos de acreditación y el planteamiento de estándares que midan dicha calidad deberán ser modificados de acuerdo a estos cambios. El concepto de “educación de calidad”, tal como define la UNESCO, se plantea así como un concepto dinámico que evoluciona en tanto evoluciona el concepto mismo de educación.

Si bien en el 2006, en el Perú, se promulgó la Ley N.º 28740, Ley de creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), es en el 2007 que se publica el Reglamento de esta Ley, consignando como función principal del SINEACE: “garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad”.

La Política de Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior Universitaria, aprobada por Decreto Supremo N.º 016-2015, señala años después que:

La preocupación por la calidad debe irrigar el quehacer de la universidad e impulsarla a cumplir de modo óptimo sus tareas propias en materia de docencia; en las actividades de investigación; en su propia gestión, administración y organización; en el uso de sus recursos; en su política de bienestar institucional y a las formas de articulación con los actores de su entorno [...]

Se indican así los procesos fundamentales y esenciales sobre los que debe sostenerse la institución de educación superior extendiéndose aún más el concepto de calidad y siguiendo las cinco dimensiones identificadas por la UNESCO en materia de calidad educativa a nivel sistémico:

- a) Estructuras y procesos administrativos y de gestión.
- b) Implementación de buenas políticas.

2 Yamada, G., y Castro, J. (2013). *Calidad y acreditación de la educación superior: retos urgentes para el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico; CONEAU.

- c) Marco legal apropiado.
- d) Recursos.
- e) Medición de los resultados de aprendizaje.

En el Perú existen 142 universidades, 51 públicas y 91 privadas, que brindan educación superior a cerca de 1 060 078 estudiantes³; 31% estudian en universidades públicas y 69% en universidades privadas. Estas universidades tienen un nivel de calidad heterogéneo. De las 142 universidades, 76 se encuentran institucionalizadas y 66, cuentan con autorización provisional.

El SINEACE atiende únicamente a las universidades institucionalizadas. Entre el 2010 y el 2016, se han registrado en el SINEACE 1558 comités de calidad de programas de estudios universitarios, de los cuales 1369 están en proceso de autoevaluación, 100 en evaluación externa y 89 han logrado la acreditación.

La expansión de la oferta privada en los últimos años ha traído consigo la implementación de nuevos modelos de gestión que buscan la eficiencia de los procesos y la optimización de los recursos. Es por ello que ante la diversificación en los modelos de educación universitaria, se hace necesaria la implementación de un modelo de acreditación que respete dicha diversidad y con el que todas las instituciones, independientemente de sus características internas, puedan evaluarse. También es necesario que este modelo permita discriminar a las universidades que tienen un enfoque de minimizar los costos en perjuicio de la calidad del servicio educativo.

1.2. Marco legal

- Ley N.º 28044: Ley General de Educación.
- Ley N.º 30220: Ley Universitaria.
- Ley N.º 28740: Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.
- Decreto Supremo N.º 018-2007-ED: Reglamento de la Ley N.º 28740.

3 Perú. Ministerio de Educación (2015). *Decreto Supremo 016-2015-MINEDU Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria.*

- Decreto Supremo N.° 016-2015-MINEDU: Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria.
- Resolución Ministerial N.° 396-2014-MINEDU: Constituye el grupo de trabajo de evaluación del SINEACE.
- Resolución de Consejo Directivo N.° 007-2015-SUNEDU/CD: Reglamento del procedimiento de licenciamiento para universidades públicas o privadas con autorización provisional o definitiva.

1.3. Calidad en educación

Existe consenso en señalar que la educación es un derecho humano fundamental y un bien público irrenunciable, sin embargo, no resulta fácil ensayar una definición sobre qué entender por calidad, al ser un concepto que en sí mismo puede tener múltiple acepciones. En la Ley N.° 28044, Ley General de Educación (LGE), se establece calidad educativa como “el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida”. Presenta la calidad en educación como el nivel óptimo de formación y requisito para ejercer la democracia y alcanzar el desarrollo, determinando la responsabilidad que tiene el Estado de brindarla a todos los estudiantes.

En ese mismo sentido, la OREALC/UNESCO concibe la calidad en educación como un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente, y gracias a ella crezca y se fortalezca como persona que contribuye al desarrollo de la sociedad transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura⁴. A su vez, reconoce que si bien la calidad educativa es una aspiración común, existe una diversidad de significados.

A partir de lo establecido en la Ley General de Educación y de los consensos internacionales, el SINEACE consideró necesario generar un espacio de reflexión y debate que permitiera aproximarse a una conceptualización de calidad en educación. Para ello convocó a un grupo de personalidades y expertos en el tema

4 Perú. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa-SINEACE. Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica-IPEBA. (2013) *¿Qué y cómo evaluamos la gestión de la Institución Educativa?: matriz y guía de autoevaluación de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular*. Lima: SINEACE. IPEBA, p. 13.

educativo, quienes conformaron el Comité de Calidad, que se reunió a lo largo de un año para el diálogo e intercambio⁵. Las reflexiones y valiosos aportes del grupo se sistematizan en el documento *Calidad en educación y derroteros*, publicado por el SINEACE en agosto de 2015.

En dicho documento, se identifican puntos críticos a considerar, que se colocan al centro del debate. Primero, la pretensión de llegar a una definición de calidad en educación; segundo, lo relacionado con cómo reconocer objetivamente la calidad y demostrarla en la práctica; y por último, aspectos referidos a la responsabilidad de velar por una educación con calidad, así como de desarrollar la capacidad de exigibilidad del derecho a una educación de calidad. En consideración a dichos puntos, se desarrollan las siguientes reflexiones:

El SINEACE más que concluir en una definición, delimita aspectos importantes que deben considerarse en una aproximación a la calidad educativa. Reconoce la educación con calidad como bien público al servicio de los ciudadanos, derecho humano fundamental que garantiza otros derechos y la centralidad del estudiante como sujeto de ese derecho.

La calidad educativa en el Perú necesariamente contiene enfoques de equidad y pertinencia, por tanto requiere de significados que respondan a la complejidad y diversidad del país, así como orientar los esfuerzos para cerrar las brechas en educación.

Hablar de calidad es aludir a la finalidad que se persigue, que en el caso de la educación es la formación de la persona. En ese entendido, es ineludible preguntarse calidad para qué, es decir qué tipo de personas queremos formar y qué tipo de sociedad aspiramos a tener. La Ley General de Educación, en su artículo 9° da luces al respecto, señalando como finalidad de la educación:

[...] formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con el entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y

5 Comité de Calidad del SINEACE conformado por Manuel Bello Domínguez, Julio Cáceda Salazar, Ricardo Cuenca Pareja, Santiago Cueto Caballero, Alejandro Cussiánovich Villarán, Gastón Garatea Yori, César Guadalupe Mendizábal, Patricia Mc Lauchalan de Arregui, Carmen Montero Checa, María Amelia Palacios Vallejo, y Mario Rivera Orams.

habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

En ese sentido, la calidad en educación se evidencia en una formación integral y en su contribución al desarrollo. Implica una formación no solo en conocimientos sino también humanista, que desarrolla capacidades para ejercer la autonomía, el pensamiento crítico, la participación y la ciudadanía.

Demostrar que algo es de calidad, es aludir a su valor. La tarea encomendada al SINEACE de establecer estándares con fines de acreditación, implica que, al ser dichos estándares portadores de un concepto de calidad deben atender aspectos o factores esenciales de la misma.

Finalmente, si bien el Estado es garante del derecho a una educación de calidad, se debe promover una cultura de exigencia y de vigilancia social que busque la excelencia. Los estándares que se establecen se convierten en un referente de calidad, y en una herramienta de gestión que se ofrece a las instituciones educativas para mejorar su labor y al ciudadano para exigir su derecho de una educación con calidad.

1.4. Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior

En el marco de la Ley Universitaria 30220, el 26 de setiembre de 2015 se publicó el D.S. N.º 016-2015-MINEDU Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria⁶ con el objetivo de:

[...] garantizar un servicio educativo universitario de calidad, que ofrezca una formación integral y de perfeccionamiento continuo, centrado en el logro de un desempeño profesional competente y, en la incorporación de valores ciudadanos que permitan una reflexión académica del país, a través de la investigación. El objetivo técnico de la Política es claro: la organización sistémica de todos los actores involucrados en la educación superior universitaria y el desarrollo de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), que permita una óptima provisión del servicio educativo en este nivel. La primera meta de la Política es que nuestros Jóvenes del Bicentenario, aquellos egresados de la educación secundaria en el

6 Perú. Ministerio de Educación (2015). *Decreto Supremo 016-2015-MINEDU Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria*, artículo 2.

2021 que deseen acceder a una educación superior universitaria, puedan hacerlo con la confianza de encontrar un servicio educativo de calidad que les permita insertarse con dignidad en el mundo del trabajo, ser productivos, competitivos y valorados en el mercado laboral; y a su vez, les permita ser parte y actores de fomento de una sociedad movilizadora por los principios de justicia, solidaridad, ética y respeto por la diferencia.⁷

La Política establece los pilares para la construcción de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad:

1. Información confiable y oportuna, disponible y accesible para todos los actores del sistema universitario.
2. Fomento para mejorar el desempeño, entendido como el conjunto de medidas dirigidas principalmente por el Estado, orientadas a la promoción y consolidación de una cultura de calidad y de mejora continua de todo el sistema universitario.
3. Acreditación para la mejora continua, entendida como la garantía socialmente reconocida que brinda el Estado sobre la calidad de una institución o un programa de estudios conducente a obtener un grado académico.
4. Licenciamiento como garantía de condiciones básicas de calidad, entendido como la verificación y control de dichas condiciones que permite autorizar la provisión del servicio educativo superior universitario.

En el documento El Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano la SUNEDU describe la relación entre el licenciamiento y la acreditación:

[...] El licenciamiento hace referencia al papel del Estado para asegurar la provisión de la educación superior cumpla con las Condiciones Básicas de Calidad, y constituye un mecanismo de protección de bienestar individual y social de aquellos que buscan acceder al sistema de educación superior.

⁷ Perú. Ministerio de Educación (2015). *Decreto Supremo 016-2015-MINEDU Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria*, Introducción.

Por su parte, la acreditación evalúa a una institución en función de sus propósitos declarados, más un conjunto de estándares definidos con los actores pertinentes y da garantía pública del grado en que satisfacen sus propósitos con los estándares definidos.

En el marco de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, el licenciamiento y la acreditación conforman dos etapas complementarias del aseguramiento de la calidad; el licenciamiento es una condición necesaria para iniciar el proceso conducente a la acreditación voluntaria.⁸

8 Perú. Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - SUNEDU (2015). *El modelo de licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano*. Lima: SUNEDU, p. 17.

III. REENCUENTRO ENTRE EDUCACIÓN CON CALIDAD Y BUEN VIVIR

Grimaldo Rengifo Vásquez

PRATEC

Introducción

1. Buen vivir

La vivencia en las comunidades andinas y amazónicas de coexistir en equivalencia y armonía con la naturaleza, es quizás el rasgo más conocido de esta opción de bienestar culturalmente específica. Se trata de un estar con y en la naturaleza, sin tratarla como un recurso que se explota sino como a un pariente que se cría al tiempo que ésta nos cría.

Criar hace referencia a una relación afectiva entre humanos y naturaleza. Está asociada a los verbos: alimentar, amamantar, y sustentar, que expresan relaciones de cuidado, cultivo, y hospitalidad recíprocas. La crianza urde, refuerza, y entrama el tejido de la vida, entendida ésta como un lienzo, una manta, en permanente regeneración y que solicita de todos una actitud diligente y de cuidado para evitar su desmembramiento.

El buen vivir –en quechua *Allin Kawsay*– es inseparable de la vida en comunidad, en familia, en ayllu. Este es otro de sus distintivos. A diferencia de la “buena vida moderna” en el que prima el individuo, la competencia y la empresa, ésta se realiza en el marco de la solidaridad, el compartir y la crianza entre humanos y el mundo más que humano. Proporciona el marco de amparo y querencia donde habita la vida bonita. Una campesina aymara la relata de la siguiente manera:

Cuando las familias se dejan querer, se cuidan unas a otras con cariño, con tranquilidad, entonces nunca falta, a manos llenas nos ayudan, todo nomás se alcanza (Jiménez, G. 1995:139º).

La satisfacción de las necesidades materiales es importante, pero alcanzar esta satisfacción está en relación directa al cariño y solidaridad que se prodigan las familias. Los instrumentos, el dinero, la cantidad de bienes, está subordinado a la querencia familiar. En esta “*vida a gusto*” es el cariño y la alegría los que proporcionan la pauta para que: “todo nomás alcance”, una relación que florece en un ambiente de tranquilidad, de paz, de sosiego. La comunidad, en este sentido, es un tejido hospitalario de relaciones afectivas.

Anudado a estos conceptos existe el del respeto entre humanos, de los humanos con la naturaleza, y de los humanos hacia las deidades. Respeto, para los andinos y amazónicos, es saber hacer bien las cosas en su momento y lugar. Respetar al otro obliga a que los actos de cualquiera de sus miembros, estén en sintonía con los actos de los demás, de modo que la vida se recree en armonía. Cada momento exige una trama dialogal específica, que debe ser ejecutada en un lugar también específico. Hacerlo en una circunstancia y un lugar que no corresponde origina el desequilibrio, el vuelco del mundo, la crisis, el destrame.

El buen vivir, no es pues el mundo de la armonía perpetua, la perfección o el equilibrio permanente. El conflicto puede surgir y de hecho surge en el vivir cotidiano. Lo que se cuida es que el conflicto no se desborde y se convierta en una situación regular que impida la vida en comunidad. Las riñas y problemas tienen sus modos de ser diluidos de manera que no engendren cánceres que dificulten el fluir de la vida. Existen los denominados “*tinkuy*” o encuentros que dentro de un contexto ritual y festivo sirven para tales fines.

2. Aprendizaje y buen vivir

En este escenario existen modos propios de regenerar saberes y haceres, en lugares como la chacra, el bosque, el agua, y la casa; en éstas las generaciones adultas transmiten a las jóvenes una pluralidad de saberes útiles para la vida. En la comunidad: “todos enseñan y todos aprenden”, y los contenidos sobre los

9 Jiménez, Greta (1995). *Rituales de vida en la cosmovisión andina*. La Paz: Centro de información para el desarrollo.

que versa están referidos a lo agrícola, pero además a la ganadería, vivienda, transformación, infraestructura, comida, salud, pesca, caza, recreación, música, danzas, y artes sanas, etc. Es un saber que integra dimensiones varias como las señas o diálogos con la naturaleza, las prescripciones o prohibiciones anudadas en los llamados secretos, los ritos o expresiones profundas de respeto, las formas de organicidad propias y hasta comidas singulares.

Saber, en este contexto, es tanto un resultado como un proceso permanente de aprendizaje intergeneracional realizado en el marco del *ayllu*. Así el “corpus” de lo que una persona sabe y hace, es producto de una *minga* (ayuda mutua) sapiencial entre humanos y entre éstos y el mundo más que humano. Kusch, llama a este tipo de pensamiento “seminal”¹⁰, un pensar que sigue el modelo de desarrollo biológico. Como en el reino de la flora y la fauna, acontecimientos y cosas se producen por la fuerza generadora de un encuentro, de una minga, ya no de cariotipos como de saberes. De este modo, el pensar seminal borra la distinción entre agente y paciente, entre sujeto y objeto, y recupera la “agencialidad” de todos: humanos, naturaleza, y deidades, en el acto de aprender y enseñar. El humano es sólo un miembro en la colectividad del saber. Lo que se hace es producto co-creado, expresión de un *ayni* de saberes en el que todos contribuyen con su sapiencia a la edificación del árbol de la sabiduría.

En el mundo quechua hablante se habla de *yáchay* o *yacháy*, palabra a la que usualmente se confiere el significado de saber. Gonzales Holguín le atribuye además significados tales como: vivir, curar, sanar, aprender, enseñar, armonizar, preparar, saber, instruir, acostumar (González Holguin, 1989:361¹¹). Hay otra palabra quechua: *reqsiy* que es también conocer, una suerte de conocimiento de rostro, de lo que el indígena ve y aprecia, y que le permite distinguir las cosas del mundo. *Yachay* que también es conocer sería un saber de corazón, lo que el indígena siente, lo que está encarnado, y que puede transmitirlo.

10 Kusch. R. En Kusch, R. (2000) *Obras completas*. Tomo II. Rosario: Editorial Fundación Ross. 477. Usualmente en la biología el semen es el medio en que los espermatozoides viven. Estos son el agente que fecunda al óvulo que vendría a ser como lo paciente que espera al espermatozoide para ser fecundado. El sentí-pensar seminal si bien rescata la metáfora de la fecundación como un pensar que surge del encuentro entre todos, devuelve la condición de agente también al óvulo. ¿acaso el óvulo no se mueve hacia el espermatozoide? De este modo se disipa la relación: agente-paciente que de la biología ha emigrado a la epistemología.

11 González Holguín (1989). *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua quechua o del inca*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Preguntado un curandero amazónico sobre la residencia de su *yacháy* o saber, respondió: “en mis manos”¹², algunos lo tienen en la boca por donde extraen los humores de las enfermedades de sus pacientes, otros en la vista. El *yacháy* está corporizado, no es algo inmaterial, sino patente y evidente para quienes participan de estos conocimientos. El cuerpo es, desde esta perspectiva, la residencia del saber, de allí que algunas aymaras digan: “todo lo que sabemos está guardado en nuestro corazón”. Hay cuatro aspectos en este tipo de pensamiento que es bueno considerar.

En la noción de comunidad como tejido, las entidades que la conforman son como nudos relacionados. El humano es un nudo más, como es la tierra, las plantas, y el agua. Cada nudo tiene su propio saber. Las tramas, lazos y relaciones, pueden ser, no sólo las palabras, los haceres, sino los fluidos corporales como la sangre, la saliva¹³, o el pelo y la comida, por los que circulan saberes, de modo que el pensamiento de cualquier entidad es sentida como el adquirir, hacer suyo, el *yachay* de otra persona, sea humano, deidad, o naturaleza. Los caminos que conducen al saber son también variados y hasta misteriosos como sus significados: los sentidos, los sueños, la ingestión de plantas, los rituales, los consejos, las prácticas, etc. La particularidad es que ninguna vía subordina a las otras. Se las vive como caminos concurrentes entre sí, y que guían al practicante a ser “*soncco runa*”, como afirman los quechuas, es decir un “humano de corazón”.

Es un pensar que percibe movimientos y relaciones entre las entidades. El diálogo inter pares del comunero no sólo es hacia la planta de maíz, sino a su relación con el ciclo de la luna, con el tipo de suelo, y la organicidad humana que solicita su cultivo. Ausente la división: apariencia-esencia, el mundo es apreciado como una sucesión de fotografías en movimiento captadas por un pensamiento relacional en que se traman el pensar con el sentir. Su interés está colocado en saber el cómo de las cosas, antes que en el porqué de éstas.

El conocer moderno, en cambio, implica una relación de distancia entre un sujeto y un objeto, pero además penetrar en el objeto más allá de sus apariencias para escudriñarlo con el *logos*, con la razón, y de este modo conocer la verdad que esconde el objeto. Esto significa una actividad mental racional de “*parar el mundo*” y *disecionarlo para conocerlo*. Leonardo Boff, hablando sobre este tema dice:

12 Conversaciones con don Leovigildo Ríos Torrejón. Lamas, 17 de octubre de 2017.

13 En la Amazonía la bebida que se comparte es el masato. En su preparación una actividad importante es el mascado de la yuca. Tomar masato no es sólo un acto de aplacar la sed o emborracharse, sino de compartir fluidos corporales y hacerse “*masha*” (amigo, familiar).

Nuestra cultura, a partir del llamado siglo de las luces (1715-1789) aplicó de forma rigurosa la comprensión de René Descartes (1596-1650) de que el ser humano es “señor y maestro” de la naturaleza y puede disponer de ella a su antojo. Confirió un valor absoluto a la razón y al espíritu científico: Lo que no consigue pasar por la criba de la razón, pierde legitimidad. De aquí se derivó una severa crítica a todas las tradiciones, especialmente a la fe cristiana tradicional... Con esto se cerraron muchas ventanas del espíritu que permiten también un conocimiento sin que pase necesariamente por los cánones racionales... Pero lo más marginado y hasta difamado fue el corazón, órgano de la sensibilidad y del universo de las emociones, bajo el pretexto de que él atropellaría “las ideas claras y distintas” (Descartes) del mirar científico. Así surgió un saber sin corazón, pero funcional para el proyecto de la modernidad, que era y sigue siendo el de hacer del saber un poder y un poder como forma de dominación de la naturaleza, de los pueblos y de las culturas¹⁴.

Otro aspecto de este pensamiento es la llamada “lógica trivalente”. No hay oposición irreductible, un sí o un no categórico como en el conocimiento científico clásico. Caben los contrarios. Puede ser una persona humano y armadillo a la vez, sin que para el hablante esto signifique caer en contradicción. Una afirmación no niega la otra. Su lenguaje es el subjuntivo, el puede ser, el quién sabe, y muy poco el indicativo: el así es. Esto mismo vale en la regeneración de un saber. Lo aprendido se recrea, muy pocas veces se repite. El saber es local y circunstancial, útil para un tiempo y lugar. Vale el “así lo hago”, y no tanto: “el así se hace”. Este tipo de saber es útil para criar la diversidad y limitar la homogeneidad.

Es un saber-hacer que se realiza sin desligar el pensar del sentir. Dice don Domidel Sangay, campesino cajamarquino:

Conforme se trabaja se aprende. La enseñanza es estar contento. Para aprender es fácil. Se mira y se practica nomás¹⁵.

En el contexto de una emoción negativa el aprendizaje se trunca. Se requiere del cariño, la amistad, la solidaridad, la alegría, y la fiesta, como condiciones elementales para que la regeneración de saberes fluya. Esta emoción no solo va del maestro al aprendiz, involucra al conjunto del ayllu. Todos tienen que estar

14 Boff, Leonardo. *Una cultura cuyo centro es el corazón*. En: leonardoboff.wordpress.com. 19/02/2016.

15 En: Vásquez, J. *Aprendizaje campesino*. Cajamarca, noviembre de 1998. Manuscrito, 4 pp.

alegres para que el aprendizaje suceda, obre, cuaje, y se desarrolle entre los enseñantes y los aprendices. A lo dicho por Sangay, agregamos a otro de sus colegas. En palabras de don Santos Cahuana de la comunidad de Hayllapampa, Cajamarca:

*Algunas cosas podemos aprender de nuestro pensamiento, y otras cosas viendo, así se aprende, o escuchando también. Nosotros los del campo no estudiamos para aprender, nosotros hacemos así así, porque p'al campesino cada año se presenta diferente y cada año tenemos que ir aprendiendo. Por ejemplo, si este año es así tenemos que desaguar las chacras.*¹⁶

Lo que indica don Domidel, es el énfasis que tiene para él las emociones en el aprendizaje. Pero también se refiere, como don Santos, al papel de los sentidos, mientras éste agrega lo del pensar. Para entender este sentí-pensar, viene a bien lo que nos indica Ishizawa. En su exploración sobre el diálogo de saberes, cita un texto de Stephen Harding, *Animate earth (Tierra animada)* en el que este autor refiere al ordenamiento de las funciones psíquicas básicas de Jung. Carl Gustav Jung, psicólogo suizo, ordena las funciones psíquicas en dos pares de opuestos complementarios que son: pensar-sentir; intuición-percepción sensorial¹⁷. Estas funciones actúan de modo coordinado y con pesos semejantes en la actividad cognoscitiva indígena y campesina. Cuando alguna de estas funciones se enfatiza en el aprender, las otras sufren. Refiriéndose a estos desbalances dice Sennet "Cuando la mano y la cabeza se separan, la que sufre es la cabeza"¹⁸.

16 En: Vásquez, J. *Aprendizaje campesino*. Cajamarca, noviembre de 1998. Manuscrito, 4 pp.

17 "La sensación o experiencia sensorial ofrece una aprehensión directa de las cosas del entorno a través de nuestros cuerpos físicos. Los sentidos indican que algo existe. El pensamiento interpreta lo que está allí en su forma lógica, racional. Dice qué es ese algo existente. El sentir asigna una valencia negativa o positiva a cada encuentro, y coadyuva a dar valor al fenómeno. Dice si es agradable o no, mientras que la intuición otorga un sentido de su significado más profundo por medio de contenidos y conexiones inconscientes. Indica de dónde viene y adónde va. El pensamiento interpreta, el sentir evalúa, mientras que la sensación y la intuición son perceptivas en el sentido de que nos hacen conscientes de lo que está ocurriendo, sin ninguna interpretación o evaluación". En: "Comunidades epistémicas para el diálogo de saberes" (Ishizawa, Jorge). En: Delgado y Rist, eds. *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinarietà* (2016). Cochabamba: Agruco, p. 139.

18 Dice Sennett hablando de los peligros de separar mente de cuerpo, y usando el ejemplo del trabajo de diseño asistido por un ordenador, que: "El diseño asistido por ordenador podría servir como emblema de un gran desafío que la sociedad moderna debe afrontar: el de pensar como artesanos que hacen un buen uso de la tecnología. "Conocimiento encarnado" es una expresión actual de moda en las ciencias sociales, pero "pensar como artesano" no es sólo una actitud mental, sino que tiene también una importante dimensión social... Los abusos del CAD ilustran cómo, cuando la cabeza y la mano se separan, la que sufre es la cabeza. En: R. Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama, p. 33.

3. Volviendo al respeto. Reencuentro de educación con calidad y buen vivir

Nosotros desde niños sabemos tener chacra. Aunque en la escuela nos digan como por burla: si no sabes la tabla de multiplicar, hacha y machete te va a comprar tu padre. Para nosotros la chacra es nuestra vida.

Humberto Cachique Tapullima. Comunidad de Solo, Bajo Mayo, San Martín.¹⁹

Entiendo por educación con calidad, a aquella actividad destinada a criar al humano en una relación basada en el respeto y cariño con el mundo humano y más que humano. El pilar del respeto –junto con el aprendizaje de la lecto-escritura, y de los oficios– ha sido planteado por los comuneros andinos y amazónicos como crucial en la educación que esperan para sus hijos.

Una educación de esta índole podría contribuir a superar tres de los desafíos planetarios a que nos ha llevado la modernidad y su sistema educativo. La crisis ecológica, la crisis social, y la crisis de valores que algunos llaman espiritual. Conciliaríamos así educación y buen vivir que es uno de los pilares de la reforma que se está planteando para nuestra cuatricentenaria. Sin embargo, para que exista reencuentro, si alguna vez lo hubo, implica escudriñar, aunque sea de pasada el sistema educativo actual, del que la universidad hace parte, pues frases como la de Humberto, un campesino quechua-lamas de la comunidad de Solo, en el Bajo Mayo, San Martín, Perú, son expresiones comunes que se escuchan en la base de este sistema: las escuelas rurales andinas y amazónicas.

3.1. El sistema educativo y la construcción del sujeto moderno

El saber de la niñez y la juventud de culturas originales es considerado por numerosos docentes como arcaico, tradicional y rústico que sirve para cultivar la chacra, pero que se muestra inútil para progresar en la vida.

Una de las consecuencias que esta actitud de superioridad provoca es la ruptura afectiva y comunicativa del estudiante con su familia y la naturaleza. El diálogo entre padres e hijos indígenas se vuelve tenso, violento y lentamente enmudece.

19 Arévalo, M. (1997). "La chacra te enseña a querer". En: *Caminos andinos de las semillas*. Lima: PRATEC, p. 199.

Los padres se quejan de que los estudiantes no los respetan, que menosprecian el saber de la comunidad diciendo que es “cosa de antiguos”. Don José Turpo, de la comunidad de Marca Qollo, en llave, Puno dice a este respecto:

*Cuando entran a la escuela ya no son iguales, otras cosas juegan, se vuelven malcriados, no saludan a los mayores, ya no quieren hacer caso.*²⁰

Los padres de familia pocas veces discuten los contenidos curriculares. Su molestia con la escuela se debe a la actitud distante que perciben en sus hijos respecto a las costumbres comunales. No entienden por qué la escuela enseña excluyendo. El origen de tal situación puede estar en la manera como los profesores humillan a los niños cuando éstos se expresan en su idioma o hacen referencias al modo mágico de vincularse con la naturaleza, pero ello no parece ser razón suficiente. El sistema educativo es de una índole tal que expresa en su operar un modo de ser que genera rupturas en la relación del joven con sus padres y con la naturaleza. Desarrollaremos brevemente dos aspectos sobre el papel del sistema educativo en esta escisión.

El primero alude a su rol en el estímulo y desarrollo de un orden social basado en el progreso. Se trata de que las cosas que hagan los estudiantes no sólo sean mejores que las realizadas en el pasado sino cualitativamente diferentes. El joven debe, no sólo saber, hablando de las fuerzas productivas, que la chaquitacla o arado de pie andino es una herramienta primitiva y obsoleta comparada con el tractor, sino que debe nombrar al mundo con un lenguaje diferente. En adelante el concepto de suelo como recurso debe reemplazar al de *Pachamama*. El conocimiento así aprendido –muy asociado al progreso tecnológico– está para suplir a la sabiduría propia y no para conservarla o enriquecerla.

Para lograr este nuevo conocimiento, la escuela es ordenada física y administrativamente siguiendo un modelo institucional que refleja en su diseño y presentación el nuevo orden. El prototipo de construcción que lo encarna es la fábrica cuyo funcionamiento se basa en la eficiencia y la racionalidad. La escuela como la universidad no es un espacio abierto a la naturaleza con la que se sintoniza en una secuencia paisajística, sino un lugar vallado, con una estructura sobresaliente en el que la organización de la vida poco o nada tiene que ver con su entorno sino con un tiempo y un espacio lineal y geométrico.

20 Chambi, N. *et al.* (2000). “Para mí la escuela por un lado está bien, pero por otro lado no”. En: *Niños y aprendizaje en los andes*. Huaraz: Urpichallay, p. 67.

Lo que se dice y hace dentro de ella no es sólo repetir: “*Si no aprendes matemáticas irás a la chacra con tu hacha y tu machete*”, sino vivir un mundo en que el progreso es resultado de una opción libre. Libre, no tanto en la dirección de que las tareas educativas sean de responsabilidad individual, sino libre en el sentido de liberarse de las ataduras de la tradición en la explicación del mundo. En adelante todo fenómeno de la naturaleza es explicado por causas no míticas sino racionales, y por una opción individual en la que prima una actitud escéptica sobre cualquier afirmación basada en la costumbre. El saber de la comunidad es cuestionado a diario como obsoleto, atrasado y sin sustento racional y, por tanto, un obstáculo que impide que cada quien explore el mundo a su modo. Estas afirmaciones repetidas a menudo dentro del aula tienden a liberar al estudiante de las ataduras mentales que lo mantienen vinculado a las tradiciones de la comunidad para paulatinamente educarlo como individuo libre.

Cuando la opción por el progreso se encarna en los estudiantes y logra ser asumida autónomamente, los signos de respeto se erosionan, los alumnos ya no saludan a los mayores en caminos y calles, y discuten a menudo las opciones técnicas que los campesinos mayores en asambleas comunales deciden en base a su cosmovisión. Si la enajenación persiste como producto de la colonización mental, la fracción joven de la comunidad deviene hostil respecto de la tradición que vive el pueblo. En este papel el sistema educativo no está solo pues hay que considerar el rol que desempeñan los medios masivos de comunicación como la radio y la televisión, tanto como las iglesias monoteístas y las instituciones modernizantes. En las sociedades industriales, entre recinto educativo y comunidad hay un *continuum cognoscitivo*. Los jóvenes encuentran a menudo en su propio entorno zonas de reproducción de lo que se habla en la universidad, por ejemplo fábricas, pero cuando esto no sucede, como es el caso de las comunidades rurales andinas y amazónicas, lo que se produce es una generación de gente desafecta con su pueblo.

En las comunidades andinas y amazónicas no se vive el “espíritu moderno” que el sistema propicia y que está en la base misma del proyecto ilustrado de progreso.²¹ Para empezar no existen fábricas sino chacras. El espíritu moderno no es sólo tener computadoras, sino asumir la racionalidad instrumental como propósito de vida. Como el espíritu calculador de dominio del mundo no se ha instalado en la comunidad, la situación reinante provoca en los jóvenes una gran

21 Fuenmayor, Ramsés (2001). *Educación y la reconstitución de un lenguaje madre*. Manuscrito. s/f. Mérida: Universidad de los Andes.

impotencia por no tener a la mano el substrato mental ni la materia para construir el progreso. El conflicto es inevitable. Para evitar rupturas, es usual que la comunidad ceda a los jóvenes el ejercicio temporal de la autoridad, así como la puesta en prueba de las innovaciones sugeridas.

La modernización incompleta de las comunidades y la denominada “arqueología del desarrollo”, son expresiones de los resultados de este conflicto. La comunidad sigue su vida, aunque algo erosionada, con un sector joven que a pesar de haber disfrutado del poder no logra destruir la tradición. Al no cristalizar una opción modernizadora, los jóvenes mismos presentan, al igual que muchas de las plazas de pueblo, una fachada algo grosera, “achorada” dirían algunos, del ideal del individuo racional. Es probable que ante estas circunstancias muchos docentes opten por la amenaza de una vuelta a la vida del campo si los alumnos no persisten en su empeño modernizador. Con los comuneros el profesor mantiene una distancia prudente que refleja la actitud de quien considera que con los viejos “ya no hay nada que hacer”. En todos estos casos el profesor consciente o inconscientemente representa y estimula el “nuevo orden”.

El segundo tema versa sobre el ritual cotidiano de la abstracción en la enseñanza. Como se sabe, la abstracción es separar mentalmente lo que se da junto o unido a la naturaleza.²² Las materias abstractas por excelencia son las matemáticas y el lenguaje, pero hay que decir que la abstracción cruza todos los contenidos educativos y la misma forma de operar con la realidad. Los números, por ejemplo, “dejan de ser una asociación directa con los objetos que enumeran y pasan a ser entes abstractos con los que se pueden hacer diferentes tipos de operaciones”.²³ En el sistema la oralidad no cuenta, sino la escritura, que es una forma en que la realidad se separa de la vida para ser representada. La niñez indígena ingresa al mundo de la grafía –incluso con grafías de su lengua nativa que nunca vieron sus mayores– con una violencia inusitada, y con ello a un sistema que privilegia la mente y algunos sentidos como la vista y el oído²⁴. Las emociones, la relación sensorial con la naturaleza y las pasiones, ceden su lugar a la mente y con ella al cálculo y a la racionalidad que la escritura y particularmente las ciencias privilegian.

22 Abugattás, J. (1986). “La naturaleza de la tecnología”. En: *Filosofía de la técnica*. Antonio Peña / Coordinador. Lima: UNI, p. 104.

23 Fuenmayor. *Op. cit.* 2000, p. 15

24 Abram, David (2000). “Animismo y alfabeto”. En: *The spell of the sensous. (La magia de los sentidos)*. Barcelona: Editorial Kairós.

Las percepciones holísticas y relacionales que trae el niño y el joven de su familia dentro de una cosmovisión en que todo es vivo tienden a ser amputadas y reemplazadas por la imagen de un mundo mecánico y manipulable. Allí aprende a analizar, a realizar sistematizaciones, síntesis, en resumen, a segmentar y “jugar” con la realidad construida como si ésta fuera un objeto, una arcilla moldeable, un mecanismo cuyas piezas se pueden separar y juntar. El joven aprende que la verdad, en este contexto, ya no viene de la adecuación de la mente a la realidad sino al revés. La verdad es lo representado.

La escuela y el conjunto del sistema, enseña al estudiante a jugar con representaciones y a construir mentalmente con ellas realidades nuevas y un orden de vida diferente. De este modo, el estudiante aprende a desarrollar ideas, que si bien no tienen un referente concreto en el presente de su comunidad, lo pueden tener mañana a condición de cambiar la realidad sobre la base de una utopía que la idea del progreso impulsa. Por esta vía se le inculca además, la propensión a modificar su comunidad por encima de lo que las tradiciones enseñan.

Pero también el sistema enseña a experimentar, a manejar la naturaleza con preguntas de modo que ésta responda a los mandatos que el investigador-alumno hace. De esta manera, el niño y la niña –y más luego el joven– van aprendiendo a controlar y dominar el mundo, propiciando un cambio que no es el regenerativo y propio del universo que vivencia sino el derivado del conocimiento de las leyes de la naturaleza. En posesión de estas destrezas, su comunidad y todo lo que en ella sucede empieza a ser reflejo de una actitud pasiva con la naturaleza producto de la ignorancia de sus padres. El joven no sigue la conversación cuando sus padres practican sus rituales, sino que apenas tiene la ocasión interviene criticando lo que la comunidad hace, proponiendo en su reemplazo transformaciones que considera justas. El mito inculcado es que sólo con la manipulación controlada de la naturaleza se llega a conocer el mundo. Se olvidan otras formas de saber derivados del diálogo respetuoso con la naturaleza.

Para los profesores, intelectuales y el mundo oficial peruano; este es el precio que hay que pagar para ser modernos²⁵. Parecería que para muchos no hay salidas a los mandatos de la razón instrumental, incluso dentro de la propia modernidad. La actual reforma en curso asentada en la ciencia y la tecnología modernas es en nuestro país una apuesta poco amable con nuestra tradición. Si optamos por la diversidad requerimos de perspectivas educativas diferentes

25 Vargas Llosa, Mario (21/10/1994). “El precio de ser moderno”. En: *El Comercio*. Opinión, p. B2. Lima.

que estimulen una vida menos homogénea. ¿Será posible un sistema educativo, una universidad en que los jóvenes de las comunidades andinas, y peruanos en general, tengan un espacio para conversar sobre su vivencia? ¿Cómo sería este sistema? ¿Se requerirá de nuevas reformas?

3.2. El reencuentro

Sólo en contextos coloniales enseñar un saber involucra la cancelación de otros. No hay base biológica, psicológica o de alguna otra naturaleza en la vida humana para que el aprendizaje de un saber implique el menosprecio de otro. Un niño o niña puede aprender una o más lenguas sin establecer entre ellas jerarquías. No encontramos razón alguna, sino aquella derivada de un ejercicio sistemático de dominio cultural, para que la promoción de las nociones de progreso, modernidad o desarrollo incrustadas en el ideal moderno, obliguen al olvido de las prácticas que hacen a la vida milenaria de un pueblo.

Ciertamente, ser excluyente está en el meollo mismo del proyecto educativo globalizador. De esto no cabe duda. Lo que hace ser no amable al sistema actual con el saber de los jóvenes andinos y amazónicos es que no se muestra y explica los orígenes y la propia “manera de conocer” que implícitamente conlleva la ciencia y técnica modernas. Se oculta el poder que está detrás de ella, no se dice de los efectos que tiene en la generación de la crisis social y ecológica. El modo como se produce el conocimiento científico pasa por neutro, positivo y deseable. La atención ha sido desviada al uso del producto, pero no al modo mismo como opera con la naturaleza en la formulación de sus teorías y en la producción de los artefactos. Se muestran las teorías científicas así como los artefactos producidos, pero no los desvalores que la producción industrial produce (léase desperdicios).

Una escuela y una universidad amables están obligadas a hablar a niños y jóvenes de las consecuencias que produce concebir a la naturaleza como un objeto a ser dominado. No es posible –conocidas ya las consecuencias perniciosas en el ambiente– que se les pida a los estudiantes recoger los desperdicios de las calles y al mismo tiempo se les diga, sin más explicaciones, que deben ser amigos de la ciencia como quiere el informe Delors, base del proyecto globalizador de la educación moderna.²⁶ No estamos planteando que la Universidad no enseñe la

26 Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Unesco. Madrid: Gráfica Internacional, p. 97.

ciencia y la técnica y promueva, entre los alumnos que lo desean, ser amigos de la tradición científica moderna. A lo que sí estamos obligados es a decir a los alumnos que se trata de uno de los caminos que lleva al conocimiento de la naturaleza, pero no el único. Que hay otros, uno de los cuales, en nuestras tierras, es la sabiduría milenaria de los pueblos andinos y amazónicos. Y si a pesar de ello, los niños, niñas, los jóvenes, y sus padres consideran que pueden participar ventajosamente en el uso de la técnica y la ciencia contemporáneas sin causar daño a la naturaleza y a otras comunidades humanas será su opción. Y lo harán a sabiendas de lo que ello implica. Una Universidad amable debe encaminar a los estudiantes a ser amigos de todas las tradiciones cognoscitivas, a propiciar el diálogo entre ellas y no a privilegiar ninguna, aunque se trate de la propia.

En este sentido, una Universidad amable no puede tener un solo indicador para evaluar el rendimiento de los alumnos. Eso puede ser justificado en una globalizada, pero no en una amante de la diversidad. No es posible aplicar un mismo rasero cognitivo a todos los estudiantes. Somos un país pluricultural y multilingüe y una Universidad amable debe hacer justicia a esta diversidad. Si se mide sólo con indicadores de una sola tradición, excluimos a las demás, y terminamos, como ha sucedido con el informe de la UNESCO elaborado en 1998 en varios países de la región latinoamericana, últimos en todo aquello que se refiere al aprendizaje de las matemáticas y lenguaje.²⁷

Pero, si el indicador hubiera sido la sabiduría sobre las virtudes de las plantas cultivadas en los Andes y la Amazonía, y el modo como se produce la comida de la mitad de peruanos, y en general de los países de cultura ancestral, es probable que nuestros niños, niñas y jóvenes aymaras de Conima en Puno, o los de la comunidad quechua-lamas de Chunchiwi en la provincia de Lamas, San Martín hubiesen sido los primeros, y no los estudiantes de escuelas y universidades privadas de los países de América Latina que mejor calificaron, pero que apenas conocen los secretos de la naturaleza y que menos aún, podrían trotar en las laderas cultivadas de los Andes y de la Amazonía.

No estamos justificando nuestra minusvalía transitoria en cuestiones científicas, ni sobrevalorando la sapiencia de nuestros niños y jóvenes andinos y amazónicos, sino cuestionando la aplicación irrestricta de ciertas metodologías homogeneizantes de medición escolar en países de diversidad cultural y en las conse-

27 Trahtemberg, León (26/03/2001). "El colapso de la educación". En: *El Comercio*. Editorial, p. A15. Lima.

cuencias que dichas mediciones traen, pues conocidos los resultados volvemos a “más de lo mismo”, pero no a pensar en otras maneras de vivir el fenómeno educativo en países de gran tradición cultural como el Perú. Más de lo mismo es forzar a culturas como la quechua o la aymara, o a las amazónicas, a expresarse en términos de la ciencia y tecnologías modernas, como si fuera posible mezclar cosmovisiones diferentes. Cada cultura tiene sus propios modos de ser, pero también sus propios modos de tejer, observar e integrar lo ajeno. El *uno* quechua, no es el uno del sistema métrico decimal, el *juk* (uno en quechua) es pareja y como tal es un nudo plural abierto al tejido de la vida. El problema de la interculturalidad no radica en las culturas andinas y amazónicas, que esforzadamente lo practican a diario, sino en culturas fundamentalistas, sean éstas de origen teológico o científico.

Obviamente una Universidad amable requiere de maestros amables y de una comunidad amable que la ampare y proteja. Para ello no se necesitan grandes reformas. La amabilidad no se reforma sino se cría. Hay que recuperar el cariño por la diversidad. La comunidad que ha sido capaz de realizar grandes movilizaciones por tener escuelas y universidades, no los está criando como es debido. Este cariño por diversas razones se ha erosionado. La escuela y la Universidad se ha quedado sin sustento propio, ha perdido su chacra y su presencia en el ciclo de vida comunitaria. Un esfuerzo por restablecer estos vínculos de afecto no significa de modo alguno justificar el salario miserable de los profesores, sino, y aún si logramos un estatus decoroso para los docentes, tejer la vida de una Universidad amable en la de una comunidad amable.

Los profesores de las universidades son en muchos casos, originarios de comunidades andinas, en otros casos no. Tanto en uno como en otro caso, la amabilidad no requiere como requisito ineludible el dominio de una lengua como quechua, aymara o awajún, pero la amabilidad sí requiere gustar de los idiomas propios y ajenos. La amabilidad conversa bien con la diversidad y no con la monoculturalidad. Por eso, cualesquiera fuese nuestro origen lingüístico y cultural como docentes, no estamos para obligar a los niños y jóvenes, en lo inmediato, a que aprendan a conjugar perfectamente verbos de un idioma que no les pertenece. A nuestro juicio lo crucial es aprender a conversar, a dialogar con todas las tradiciones, a gustar y apreciar a todas ellas, aún si alguna de ellas, como la moderna no sea amable y criadora de otras tradiciones. Como muy bien lo sabe Vargas Llosa: *“Si la sociedad andina se moderniza habrá irremediabilmente*

cambiado todo".²⁸ Empero, la no amabilidad del otro, no significa mi alienación a esa no amabilidad, sino por el contrario, la crianza paciente de lo que no cría dentro del clima de lo amable.

Además tenemos que aprender que cada cultura tiene su modo de ser, su tiempo y ciclos para conocer la naturaleza y otras culturas. La cultura occidental moderna requiere, dentro de los contextos andinos y amazónicos, su propia pausa para conocerla. Quizás el tiempo actualmente destinado no sea el más conveniente para ello. No estamos obligados, en niños y jóvenes de culturas orales, a establecer los mismos ritmos en el aprendizaje de una cultura escrita que tienen los niños y jóvenes urbanitas. En compensación, y si alentamos la asistencia a la escuela de niños de seis años y a jóvenes a la universidad, valoremos su sabiduría en los términos en que ella se expresa, porque es allí donde el niño y joven andino y amazónico encuentran y experimentan el sentido de su vida, y dejemos el aprendizaje de lo moderno al ritmo que las circunstancias lo indiquen. La amabilidad conversa con la diversidad y deviene en soporte de una vida plural y sostenible a condición de que el proceso educativo base su desarrollo en la sabiduría conocida y que le es propia al grupo cultural en referencia.

28 Vargas Llosa, Mario. *Op.cit.*

Referencias bibliográficas

- ABA. Asociación Bartolomé Aripailla (marzo de 2000). *Informe sobre niños y biodiversidad*. Ayacucho.
- Abram, David (2000). "Animismo y alfabeto". En: *The spell of the sensous. (La magia de los sentidos)*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Abugattás, J. (1986). "La naturaleza de la tecnología". En: *Filosofía de la técnica*. Antonio Peña / Coordinador. Lima: UNI.
- Arévalo, M. (1997). "La chacra te enseña a querer". En: *Caminos andinos de las semillas*. Lima: PRATEC.
- Boff, Leonardo (19/02/2016). "Una cultura cuyo centro es el corazón". En: leonardoboff.wordpress.com.
- Carrillo, P. Proyecto "Niñez y biodiversidad". Informe narrativo del primer semestre del 2002. c.c.c. PAM. Ayacucho.
- Chambi, N. et al. (2000). "Para mí la escuela por un lado está bien, pero por otro lado no". En: *Niños y aprendizaje en los andes*. Huaraz: Urpichallay.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Unesco. Madrid: Gráfica Internacional, p. 97.
- Fuenmayor, Ramsés. "Educación y la reconstitución de un lenguaje madre". Manuscrito. s/f. Mérida: Universidad de los Andes.
- González Holguín (1989). *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua quechua o del inca*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ishizawa, Jorge (2016). Comunidades epistémicas para el diálogo de saberes. En: Delgado, y Rist, eds. *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad*. Cochabamba: Agruco.
- Jiménez, Greta (1995). *Rituales de vida en la cosmovisión andina*. La Paz: Centro de información para el desarrollo.
- Kusch, Rodolfo (2000). *Obras completas*. Tomo II. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Savia Andina (marzo de 2000). *ASAP. Informe sobre niños y biodiversidad. Ayaviri*. Manuscrito. Puno, 30 pp.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Trahtemberg, León (26/03/2001). "El colapso de la educación". En: *El Comercio*. Editorial, p. A15, Lima.
- Vargas Llosa, Mario (21/10/1994). "El precio de ser moderno". En: *El Comercio*. Opinión, p. B2, Lima.
- Vásquez, J. (nov. de 1998). "Aprendizaje campesino". Manuscrito, Cajamarca, 4 pp.

IV. EL DESARROLLO DEL TALENTO HUMANO COMO GARANTÍA DE UNA CULTURA DE EDUCACIÓN CON CALIDAD

Alejandro Cussiánovich Villarán
Doctor Honoris Causa de la UNMSM

Introducción

El tema asignado para esta Convención Sanmarquina se apoya directamente en los primeros dos objetivos que la propia Universidad se diera a sí misma, es decir: 1. Garantizar una cultura de la calidad institucional, y 2. Promover el desarrollo del talento humano²⁹. Cabe destacar que en el primer artículo se señala que se trata de una cultura de calidad institucional, es decir, en todos los aspectos y dimensiones que conforman la institucionalidad de la universidad. No reducible, por ende, a la cuestión estrictamente de enseñanzas y aprendizajes o a cualquier otro ámbito de la misma.

Asimismo, en el segundo objetivo se parte del paradigma³⁰ que asume que el talento es una potencialidad inherente a todo ser humano, pero que requiere de un proceso intencional de reconocimiento, de oportunidades para su crianza, su cultivo, su desarrollo.

Los cinco siguientes objetivos, la promoción de la innovación educativa, el garantizar una gestión académica y administrativa de calidad, incentivar la

29 OCCAA (2017). *Hacia una política de Educación con Calidad*. UNMSM, p. 10.

30 Como bien señala E. Morin (2001) en *Las ideas de las ideas*, Gedisa, p. 216-217. Al referirse a la paradigmología como al pensamiento oculto, pero que subyace y moldea el pensar y el actuar.

investigación para la innovación y el desarrollo social, fortalecer la vinculación universidad-sociedad y el impulsar la internacionalización y la cooperación académica vienen a ser los factores necesarios para no dejar de apuntar en la vida cotidiana de la institución a la permanente construcción de una cultura signada por la calidad, por la excelencia y por el florecimiento de personas talentosas.

San Marcos a lo largo de su historia siempre apuntó a constituirse en una experiencia de calidad, a ser para toda la región un referente de primer nivel en cada una de las etapas de vida del país, de la realidad compleja del Nuevo Mundo como nos dieron a conocer quienes creyeron haber descubierto estas tierras. De allí la responsabilidad que incumbe a San Marcos en relación a la herencia recibida de 467 años de vida activa y significativa para los pueblos de esta parte del mundo.

Han antecedido a esta presentación los aportes de Rengifo desde la perspectiva del Suma Kausay, del Buen Vivir así como el trabajo del profesor Falcón. Mi personal preocupación es señalar que el desarrollo del talento humano está llamado a ser la garantía de una cultura de educación con calidad. Y es una preocupación si nos quedamos en la literalidad del enunciado sin pasar por una reflexión crítica y propositiva de qué entendemos por desarrollo del talento humano que nos demarque de las tendencias hoy dominantes a nivel global. Se requiere entonces enfatizar el carácter crítico, alterativo y emancipador que está inscrito en el ADN de nuestra universidad.

Esta intervención se articula en tres puntos centrales y unas reflexiones abiertas para seguir deseando:

- Cultura de calidad y el contexto de modelo civilizatorio capitalista dominante.
- El desarrollo del talento humano como garantía de una cultura de calidad.
- Hacia una cultura de calidad sanmarquina.
- Algunas cuestiones abiertas.

1. Hacia una cultura de calidad y el modelo civilizatorio capitalista dominante

Hoy estamos cada vez más en un contexto que Morin no duda en calificar como la barbarie de la técnica³¹, aunque pensemos que se trate más bien de un signo de civilización; no obstante el autor reconoce que las ciencias “están generando beneficios inauditos en el ámbito de los conocimientos”. El contexto y los escenarios que de él puedan derivar, tienen un impacto directo en las subjetividades de individuos y colectividades, pero asimismo en lo que llamamos educación.

Recientemente se ha lanzado para la Región el Proyecto por una Educación de Calidad Humana. Esto nos centra en el sujeto y rompe una mirada estrictamente eficientista, neocognitivista y tecnologista. Nos abre a la complejidad de toda propuesta educativa cuando ésta quiere, como recuerda Tedesco, encarar el déficit de sentido que arrastra el modelo civilizatorio capitalista³².

Distinguir sin escindir

En realidad es esencial mantener la distinción entre contextos de educación y lo que podrían ser los contextos y escenarios de los sistemas educativos o de la escolaridad en general. Decimos distinción y no separación, pues los segundos no pueden abstraerse de los contextos histórico-culturales de la educación.

Hablar de contexto y escenarios de educación refiere directamente a cuestiones como constitución de la personalidad, de la identidad, de desarrollo de la condición social del individuo, su sentido de pertenencia, sus horizontes axiológicos, su autoimagen, su subjetividad³³, su comportamiento, su autonomía, su proyecto de vida, etc.

En este sentido, estamos visualizando la educación como un eje transversal a todo el quehacer humano y a lo largo del ciclo de vida. Todo acto por simple que sea, y en cualquier ámbito de la vida en que se dé, expresa una oportunidad de devenir en un evento educativo, ya sea en el sentido positivo o en aquel que podría considerarse no aceptable o antieducativo. Lo que se quiere poner de relieve es que nada es indiferente en sus efectos. No obstante, por educación

31 E. Morin (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Paidós, p. 37 y p. 22-23.

32 Tedesco, Juan Carlos (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Univ. San Martín, p. 133-137.

33 Ver Luis Flores, Viviana Sobrero (2011). “Subjetividad y política: consecuencias para el discurso educativo”, en *Estudios pedagógicos XXXVII*, N.º 2, pp. 315-327.

queremos entender una práctica social de significación positiva para el individuo y su entorno.

La vida universitaria: un tiempo kairótico

Pensar así las cosas significa reconocer que tendríamos que considerar la familia como educadora, la escuela como educadora, la comunidad como educadora, la sociedad como educadora, las instituciones como educadoras, el Estado como educador, la acción política como educadora, el ejercicio del poder como ejercicio educador, la producción de normas, leyes como producción educativa, la demanda por el ejercicio de los derechos como acción educadora, las sanciones y correcciones como acciones educadoras, la comunicación como educadora, etc. Todo ello contribuye directa o indirectamente a la constitución de la subjetividad personal como colectiva. Este es entonces un campo privilegiado y el tiempo *kairótico*, es decir, preñado de novedad, de transformación, de un renacer a sí mismo y a la sociedad. Tiempo entonces para producir la plusvalía de humanidad, de dignidad, de justicia y conaviabilidad que el país requiere.

La educación con calidad, un derecho humano

Es desde esta perspectiva que hablamos de la educación como un derecho, más que el derecho a la educación, pues en esta segunda acepción se refiere en el imaginario social constituido, la educación como la prestación del servicio educativo, vale decir, por el sistema educativo que ofrece el Estado y las implicaciones que dicho servicio demanda en el orden práctico, organizativo, normativo, de gestión administrativa, de validación y de certificación, etc. Es en esta segunda acepción que se desarrollarán prioritariamente las consideraciones de esta parte del trabajo encomendado.

Carácter del modelo civilizatorio capitalista dominante y su impacto en la condición humana

Muy brevemente y en anotaciones de Puello-Socarrás³⁴ quien en sus ocho tesis sobre el capitalismo neoliberal anota que estamos ante una cuestión que no es

34 Puello-Socarrás, José Francisco. *Ocho tesis sobre el neoliberalismo (1973-2013)*, s/f.

simplemente de economía dura, sino de un modelo civilizatorio global; que se trata de un modelo resiliente ante sus propios fracasos; que además es radicalmente autoritario y esencialmente colonizador. Esta es la moral que le asiste.

En ese entendido, veamos de forma apenas enunciativa, cuestiones pertinentes para la labor educativa en el ámbito universitario:

1. *Inmoralidad constitutiva del modelo.* Pedro Ortiz³⁵ la llama estructura inmoral de la sociedad, pero no por ausencia de moral sino por la imposición de una moral *self-service* al modelo dominante³⁶. En realidad estamos ante un modelo civilizatorio que sintetiza bien muchas de las barbaridades del espíritu³⁷ Una de las barbaries del espíritu –con *sentimientos morales*³⁸ incluidos– es haber creado las condiciones materiales e inmateriales para la constitución de subjetividades en las nuevas generaciones de jóvenes, adolescentes y niños desde lo precario, lo fragmentado, desde eso que alguien llamara la cultura *combi* que no sólo se expresó en las calles, sino que invadió las instituciones, incluida la escuela, y que la universidad obligatoriamente no escapa y se anidó en los modos de relacionarse, en las intersubjetividades. Estas *nuevas* subjetividades³⁹, hijas de este contexto, son además nuevas formas de sufrimiento; interminables carencias materiales y deficiencias inmateriales traen consigo sufrimiento⁴⁰.
2. *Hiperindividualismo.* Proyectos de vida que pretenden garantizar el bienestar del individuo asocial como lo califica Castel⁴¹. De allí que en-

35 Ortiz C., Pedro (2007). *Ética social para el desarrollo moral de las instituciones educativas y de salud*. UNMSM, pp. 23-27.

36 Cussiánovich, A. (2015). “Pedagogía de la ternura. Aprender la condición humana”. Ensayos II, *passim*.

37 Ver Thérèse Delpech (2005). *L'ensauvagement. Le retour de la barbarie au XXI siècle*. Paris, Grasset, 370 pp. Ver en Foro Internacional, vol. XLVII, N.º 2, pp. 449-458, reseña de Félix Mostajo, El Colegio de México.

38 Adam Smith citado por Manuel Castillo O. (2001) en *La razón del vacío. Epistemología, saber social y globalización*. Universidad Ricardo Palma, p. 20.

39 Ver Alfredo Pérsico Gutiérrez (2007). “Crisis social y subjetividad. Rumbos y desafíos en las ciencias sociales” en *Cuadernos de ciencias sociales*, N.º 1 / UCSM, pp. 105-139.

40 Castel, Robert (2009). *La Montée des incertitudes*, Seuil, *passim*. Bourdieu, Pierre (2003). *La misère du Monde*, *passim*.

41 Así califica, en sus escritos, R. Castel la situación del individuo asocial, de hiperindividualismo. A. Cortina dirá en *Ética del discurso...*, pp. 138-139 que el individualismo como marco para interpretar la vida humana, es falso, pues somos seres en relación.

caminarse a proyectos de vida solidarios, en reciprocidad, en convivencia, en relacionalidad⁴², constituya hoy uno de los mayores retos a la labor educativa y a la acción desde los aportes de las distintas profesiones. Cultivar la conciencia de ser seres en alteridad, llamados a desarrollar la riqueza de la otredad y la afirmación de la ipseidad, aprender a ir siendo con los demás no se obtiene solo por convocar a charlas o a una actividad puntual, sino en el discurrir de la vida universitaria.

3. *Subjetividad tendiente a la servidumbre voluntaria*. Ello se planteó ya en 1548 con el manifiesto del joven Étienne de La Boétie y que hoy reencontramos en el marco del modelo civilizatorio hegemónico en los discursos de la flexibilidad, del acatamiento a aceptar lo inevitable de la situación creada en materia de trabajo o más precisamente del autoempleo como ejercicio del derecho al trabajo sin derechos⁴³. Ya hubo quien anunciara la llamada tercera ola de servidumbre. Desde la acción educativa como desde los aportes de la labor profesional deviene una urgencia de contribuir a la conformación, en cada sujeto individual y colectivo, de lo que se dio en llamar el poder subjetivo⁴⁴.
4. *Valor de cambio desplaza al valor de uso*. El humano, ¿sujeto o cliente?, ¿productor o consumidor? Sociedad-mercado, y economía que marca el paso a la política, a las políticas sociales. ¿Ciudadanos o deudores/ endeudados?⁴⁵
5. *Ocupación de la conciencia*. Y constitución de la subjetividad bajo la estrategia subliminal del pensamiento único... y casi del sentimiento único. Muy en particular con los parámetros emocionales y afectivos de saberse y sentirse alguien para sí y para los demás. A partir de qué merezco ser reconocido como semejante, ¿del tener?, ¿del lucir? Y es que todo

42 Nada de ello es contradictorio con lo que H. Zemelman, en *El ángel de la historia...*; p. 13 afirma: "Significa recuperar...el protagonismo el rasgo que hace a la condición humana, mezcla de estar y seguir estando, de concreción y de esperanza, de lógica y misterio, especialmente importante en una sociedad como la actual, masiva y tecnologizada, dominada por la impersonalización y lo instrumental".

43 Ver Meynaud, Hélène-Yvonne (mars, 2016). *Du droit du travail au travail sans droits*, Le Monde Diplomatique, p. 16.

44 Ver K. Langton, M. Schurrah, C. Franco (1981). *Personalidad, poder y participación*. CEDEP, p. 194 ss. Poder subjetivo siempre relacionado a la participación política en sentido amplio.

45 Lazzarato, Maurizio (2015). *Gobernar a través de la deuda. Tecnologías de poder del capitalismo neoliberal*, Bs.As.: Amorrortu; y (2013) *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*, Bs.As.: Amorrortu.

ello replantea una vez más el preguntarse por qué es la felicidad⁴⁶, en qué consista el ir siendo y sintiéndose feliz.

6. *Predominancia de ingenierías y tecnologías sociales*, lo recuerda el propio Popper⁴⁷, sobre transformación radical. O como señala Zemelman, “las estrecheces de los lenguajes tecnológicos para ser trascendentes...”, ya que en una sociedad tecnolozada “la tecnología puede contribuir a debilitar la subjetividad”⁴⁸.
7. *El gran reto de la ética de la condición humana: ¿enseñarla o/y aprenderla?* Y es el mismo E. Morin quien nos recuerda la necesidad de la ética, de aquella que nos convoca personal, comunitaria y socialmente a asumir “... la solidaridad, la amistad, el amor [que] son los cimientos vitales de la complejidad humana... El amor es la *reliance* antropológica suprema... El amor es la expresión superior de la Ética. Hay una necesidad vital, social y ética de la amistad, del afecto y del amor para el florecimiento (*épanouissement*) de los seres humanos”⁴⁹.
8. *Consumir sentidos dados* o ¿producción de sentidos otros? La labor del educador, trabajador social, psicólogo y de todo profesional se inscribe en la permanente preocupación por reconocer sentidos asumidos acriticamente y el encaminamiento a la construcción de eventuales sentidos emancipadores.
9. *Modelo radicalmente autoritario: el control*. El tutelaje, la ideología de la inclusión en condición de excluidos o desafiados; el nuevo gobierno de las mayorías y que han pasado a meras masas⁵⁰. Otra expresión de las barbaries del espíritu puede reconocerse en la tendencia autoritaria y penalizadora que recorre el mundo, y que se cobija en lo que llama-

46 Ver Enriquez, Pedro G.; Jofré, José L. (2011). *Educación popular y constitución de subjetividad en el marco del “pensamiento único”*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis, redalyc.org.

47 Ortiz C., P. (2007). *El lugar de la bioética en la atención de salud*. OLAEPSI: Usando los propios términos de Popper (1945-1957) diríamos que la bioética es una clase de ingeniería social o de tecnología social, p. 14.

48 *Op.cit.*, pp. 46 y 39.

49 Morin, E. (2004). *La Méthode 6. Éthique*. Seuil, p. 34. Reliance = relacionalidad, vinculación.

50 Lazzarato, M. y A. Negri (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Rio de Janeiro, en Introducción.

mos familia, escuela, sociedad, estado⁵¹; en la manera de entender y responder a fenómenos de violencia infanto-juvenil, en la penalización de los pobres y en la reaparición del espíritu que subyacía a la llamada policía de pobres, a la doctrina de la situación irregular, a la sociedad e instituciones panópticas, a la estrategia de mano dura y tolerancia cero, como si todo ello fuera estrictamente una cuestión de individuos sin mayor relación con las estructuras excluyentes de la sociedad. Y todo ello refiere inexorablemente a cuatro aspectos que desde la pedagogía de la ternura devienen centrales en toda práctica educativa: el cuerpo, los lenguajes, los territorios, la ética.

10. *El modelo civilizatorio capitalista dominante y la cuestión del sujeto*: a. Prioriza el conocimiento sobre la conciencia lo que impide crear sentidos y trae como secuela la imposibilidad de una subjetividad constituyente del sujeto en el mundo; b. Subordinación del sujeto al discurso, lo que impide la experiencia vital de la incorporación del sujeto a su discurso; c. El sujeto no logra ser el ángulo desde el que observar, comprender y significar el mundo se haga realidad posible, como señala agudamente Zemelman “la realidad o es sujeto, o no es nada”⁵²; d. Volvemos a las dificultades para llegar a ser un sujeto erguido, pero más radicalmente, descolonizar exige partir del pensamiento epistémico y no del pensamiento teórico. Como nos lo recuerda Schibotto⁵³:

51 Un punto de quiebre ha sido el 11 de setiembre de 2001 y la imposición de un imaginario y espíritu retributivo globalizado frente a todo lo que atente a la seguridad y dominio de lo que los EEUU representan como ícono del sistema capitalista hegemónico.

52 *Op. cit.*, p. 43.

53 Schibotto, Gianni (2013). *Niños, niñas y adolescentes trabajadores: modernidad, colonialidad y descolonialidad*, paper, s/f inédito.

EL PENSAR EPISTÉMICO

El 'pensar epistémico' para Zemelman se opone al 'pensar teórico' en cuanto mientras que el segundo responde a un razonamiento explicativo, el primero se coloca ante la realidad no como a un conjunto de objetos preconfeccionados con una suma de concluidas determinaciones, sino como un 'horizonte de posibilidades', donde cabe también lo indeterminado, lo todavía no concluido, lo no significado, en fin; lo que todavía no se puede fijar en un esquema fijo y rígido, pues lo complejo de una realidad en movimiento no se deja capturar por jaulas inmóviles y cuya característica principal es la rigidez y una supuesta 'completud'. En el pensamiento teórico, dice Zemelman, "la relación que se establece con la realidad externa –con la externalidad, para decirlo en términos más correctos, a la luz de las discusiones actuales– es siempre un pensamiento que tiene contenidos, por lo tanto, el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predicativo, vale decir, un discurso atributivo de propiedad; ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad pues un pensamiento teórico es un pensamiento que hace afirmaciones sobre lo real". (Zemelman, H., 2009, pág. 4) En este sentido el 'pensar teórico' tiende a volverse autorreferencial, ensimismado, a volverse "corpus teórico" que progresivamente va perdiendo sus lazos con una realidad que es siempre más móvil y compleja que las teorías que pretenden capturarla. Por ello, que consolidándose "un desajuste entre la teoría y la realidad que se pretende denotar, resulta que estamos inventando realidades. Situación que podemos reconocer no solamente en el ámbito de la investigación o de la docencia, de la academia en general, sino que también en otro orden de discursos, por ejemplo el discurso político. En ocasiones nos encontramos con que éste, frecuentemente, está amarrado a conceptos que no son pertinentes, que no están dando

cuenta de la realidad. Todo lo cual supone, entre otras implicaciones, plantearse la cuestión y tratar de resolverla; resolución que en ningún caso podríamos considerar que es exclusivamente teórica, en el sentido de que basta construir un cuerpo de proposiciones con una función explicativa que resuelva de una vez y para siempre el problema. Precisamente es una cuestión que no se resuelve teóricamente, porque si así fuera, sería tanto como desconocer la naturaleza misma del problema. Si pienso que un desajuste de esta naturaleza se puede resolver a través de una teoría, no estoy tomando conciencia que el problema está en la teoría misma porque, por más brillante y genial que ésta sea, por definición corre el riesgo de desfasarse de la realidad." (Ibíd. pág. 3) En cambio, el "pensar epistémico" empieza por las dudas y por las preguntas y controla la ansiedad de hacer afirmaciones y de capturar al mundo estructurándolo como una suma de objetos tajantemente definidos por sus determinaciones. Así el pensamiento epistémico consiste en "darle a la pregunta un estatus no simplemente de mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso, como es permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias. Se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. Es un tema fundamental porque cuando se dice 'colocarse ante las circunstancias', frente a las realidades políticas, económicas, culturales, significa que estamos construyendo una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica. Es difícil esta forma de pensamiento epistémico porque la tendencia es ponerle siempre nombre a las cosas. Hay que vencer esta tentación; más bien la tarea sería preguntarse ¿cuántos nombres puede tener?" (Ibíd. pág. 3-4)

A ello podemos añadir tendencias actuales que tienen impacto en el aprender la condición humana, pues lo que está en juego es el discurso sobre el humanismo, los valores necesarios para hacer florecer la humanidad de lo humano, como señala E. Morin⁵⁴.

Tendencias que vienen de atrás y se refuerzan en el modelo civilizatorio

La educación, un territorio ocupado

El campo de la educación copado por el mundo privado-empresarial ante un Estado social debilitado y por una educación pública cada vez más pensada desde la cultura empresarial en lo referido a administración, a gestión, a estándares internacionales de aprendizajes. Y es que ello ha venido de la mano con una educación directamente funcional a los intereses de la economía dominante y globalizada y a los grupos de poder que de ello no dejan de beneficiarse. Ello explicaría la transformación en las carreras ofrecidas a nivel de la educación superior universitaria y a la carrera por títulos de estudio de postgrado, los mismos que van perdiendo la fuerza y garantía de calidad de las que solían ser un válido indicador. Es evidente que la tendencia a hacer de la educación una mercancía del mercado se puede apreciar como una tendencia global en países de la región.

La escolaridad: una ficción de movilidad social para las mayorías

La creciente experiencia de desconexión entre las exigencias de la escolaridad, en todos sus niveles, y su pérdida de credibilidad como un real mecanismo de movilidad social, es para las mayorías una falacia. Lo que deviene en un refuerzo de su sentido meramente meritocrático y para hacer que las estadísticas de accesibilidad al sistema e incluso de logro de término de nivel, den la impresión de una mejora real frente a la pobreza educativa. La mediocridad parece marcar el tono. Vale citar lo que señala Trucco:

54 Ver *“Les deux humanismes”* (2015), Le Monde Diplomatique, p. I, II y III afirmando: “La posibilidad de la metamorfosis tecnocientífica transhumanista llama necesariamente y sin pausa a la metamorfosis psicológica, cultural y social que nacería de una vía alimentada por un humanismo regenerado”.

“El caso más dramático en términos de resultados generales y de niveles de desigualdad, entre los países latinoamericanos... es de Perú, donde el 90% de los estudiantes del primer cuartil no logra la competencia lectora básica para desenvolverse como ciudadanos en el mundo actual”⁵⁵

Reformas, quinquenios y acuerdos nacionales: fuegos artificiales

Los ensayos de reformas educativas desde mediados de los noventa no han funcionado⁵⁶. Tres períodos presidenciales, en el caso peruano, proclamaron quinquenios de la educación, frente a una educación en crisis. Ésta sigue en tal situación.

Ni Acuerdo Nacional, ni Proyecto Educativo Nacional ni las evaluaciones internacionales cuyos resultados incluso se pretendió ocultar debido a la cruda realidad que en aspectos fundamentales revelaban el estado de postración de la educación peruana, han logrado revertir una tendencia de impacto real en la percepción de la educación básica. Mientras simultáneamente se experimentaba en el país el boom de universidades privadas de muy dudosa trayectoria y calidad académica. Este fenómeno tiene correlato a nivel internacional, incluyendo los llamados países industrializados salvo excepciones reconocidas.

La retórica de las promesas sin cumplimiento

La hiperinflación de los discursos sobre la educación basada en los paradigmas de la inclusión, de la calidad, de la equidad sin su correspondiente verificación práctica. Un remedo de lo que organismos internacionales de prestigio como la UNESCO proclamaran como principios rectores de la educación para el siglo XXI. Y es que poco caso se hizo a los planteamientos de *Los siete saberes necesarios para la educación del siglo XXI* que en 1996 se encomendara a E. Morin. En la frecuente y obsecuente aceptación de organismos económicos en materia educativa, también está al origen de cierta falencia en materia de reforma de la educación.⁵⁷

55 Trucco, Daniele (2012). *Educación en América Latina: ¿Más equidad o más desigualdad?*, CEPAL, en Blog Humanum, Google, 3/2/2013.

56 Ver Tedesco, Juan Carlos (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. FCE, pp. 15, 94-107.

57 Ver las pertinentes anotaciones al respecto de José Rivero (2008). *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Tarea, pp. 94-103; así mismo los alcances de J. C. Tedesco, *op.cit.*, pp. 51-56.

En la educación formal dominante habita la nueva colonialidad

Una clara sobrevivencia en el campo educativo, de rasgos de nueva colonialidad desde la clase política respecto a la diversidad cultural. Es decir, el aislamiento de la educación bilingüe intercultural y, más recientemente su cambio por educación intercultural y bilingüe casi como equivalente a educación rural. No obstante, la propia educación no es pensada desde la diversidad cultural existente y presentada para todo el país, casi más bien como sinónimo de para la sierra, la selva y el mundo rural. Esto es lo que hay en el imaginario social de padres de familia, de docentes, de autoridades y funcionarios. ¿Será que la Educación Superior Universitaria o no, escape de lo que se piensa y constata en relación a la educación básica y variantes?

Un sobredimensionamiento del rol de la escuela a expensas de otras formas y espacios de aprendizaje menos reconocidas. La ley 28044 abrió posibilidades de reconocimiento y validación en la llamada EBA, o en la Educación Comunitaria. Pero se mantienen prejuicios respecto a la calidad y una percepción de que se trata de educación para pobres, para extra-edad, para sectores sin mayores niveles de escolaridad regular. Pareciera que no estar o no haber pasado por la escuela constituya un delito, y si a ello se añade el ser pobre, el ser chico de calle, el haber estado en conflicto con la ley, la anormalidad y la peligrosidad crecen. Todo ello además, coincidente con la ideología que subyace a prohibiciones, por ejemplo, del trabajo de los niños y niñas en las comunidades indígenas como viene siendo la política de la OIT y su proyecto erradicacionista del llamado trabajo infantil indígena⁵⁸, en la práctica considerado como una más de las peores formas de trabajo infantil no formalmente consignadas en el C.182.

Una cuestión central para el modelo civilizatorio: la ocupación de las conciencias

El nuevo patrón de acumulación capitalista en concordancia con el llamado mundo-mercado; con el largo proceso de lo que Quijano llama la ocupación de la conciencia como estrategia de dominación del imperio; la sobre exaltación del poseer y la proclamación del individuo como responsable de su éxito y de su fracaso en la vida; son factores constituyentes de subjetividades funcionales a

58 La OIT convocó al Encuentro Latinoamericano Pueblos Indígenas y Gobiernos celebrado en Cartagena de Indias e hizo circular una compilación de documentos de trabajo encargados por la OIT para dicho encuentro: *Niñez indígena en América Latina. Situación y perspectivas* (2010), 221 pp.

dicho patrón económico, social y político que se articula en torno al crecimiento y a la ideología del progreso.

El niño como consumidor es cliente del mercado y sujeto de la industria especializada en infancia. Industria no sólo del calzado, de la ropa, de los medicamentos⁵⁹, de la alimentación, de la medicina pediátrica, de la cultura educativo-escolar, de la tecnología informática, etc.⁶⁰ Es decir, desde hace décadas se viene acentuando el proceso de invasión, conquista y colonización del espacio social, de la red de relaciones sociales por los atractivos del mercado⁶¹

Una sociedad tecnologizada tiende a debilitar la subjetividad

El gradual crecimiento de la brecha digital se da por el desigual acceso a las innovaciones tecnológico informáticas que se da en la realidad del país y entre países. Y este proceso abre campos diferenciados; uno refiere a la educación pública que, de forma más lenta, accede a dichas innovaciones en el campo de la enseñanza aprendizaje. El otro aspecto es la distancia generacional que se va creando al respecto. Incluso, aparece el llamado analfabetismo tecnológico. En la segunda década del presente siglo, se han acortado algunas dimensiones de la brecha digital, pero sigue siendo real y de consecuencias en el campo de la didáctica y del desempeño en aula. Pero lo central es la predominancia del pensamiento y lenguaje tecnocráticos, como señalado antes, a expensas de la necesidad de pensamiento crítico y lenguaje emancipatorio.

Profundo malestar entre profesión docente y vocación educativa

Una de las tendencias más inquietantes refiere a la formación y ejercicio del docente en el sistema educativo, incluida la nueva ley universitaria. Se percibe

59 Ver por ejemplo: AA.VV., *Children, medicines, and culture* (1996), Pharmaceutical Products Press, y los debates sobre qué se entiende por medicina, medicamentos e infancia a nivel de laboratorios especializados.

60 Ver Z. Bauman (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa, 48 pp.; donde señala qué nos hace consumidores, alejados de contactos y referencias ideológicas, sociales, políticas, a llevar una vida acelerada, a elaborar identidad en torno a accesorios comprados y en dónde hay un desencuentro entre educación y trabajo. Ver además *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo* (2013). Paidós, FCE, 160 pp.

61 Ver Z. Bauman (2010). *Mundo consumo*, Paidós, 250 pp., passim; *Vida de consumo* (2007), FCE, 208 pp., passim.

desde tiempo una merma en su capacidad profesional, en la imagen de los imaginarios de los propios estudiantes, en la proyección de un sector considerado de significativo nivel de corrupción como es el de educación. Se ha acumulado una débil autoestima en el cuerpo docente y una preocupación por aspectos de sobrevivencia desligados de una real voluntad política de superación en la calidad del ejercicio profesional. El clima que genera el modelo civilizatorio hace patente la necesidad de figuras referenciales positivas para las generaciones; figuras que entusiasmen en torno a valores democráticos, solidarios. Es evidente que hay honorables excepciones a este panorama⁶². La llegada a la universidad debiera significar para las nuevas generaciones un quiebre de dichas percepciones por una experiencia de un clima de estímulo y sentido de reconocimiento del valor social de la docencia universitaria.

Aprendizajes con fecha de vencimiento

La falta de estrategias y políticas públicas que aseguren y faciliten la continuidad y la puesta en marcha de una educación durante toda la vida, hace que se sufra de obsolescencia de conocimientos necesarios para encarar de otra forma las exigencias del mundo globalizado. Ciertamente que ello debiera llevar a una lectura exigente de lo que la UNESCO declarara como Educación a lo largo de toda la vida. Interpretación que asegure en lo concreto la flexibilidad de los sistemas educativos y la diversidad de vías de acceso al reconocimiento, la validación y la certificación de saberes, conocimientos y aprendizajes múltiples. La celeridad de la innovación de los conocimientos en todos los campos del saber exige una política de actualización permanente de docentes universitarios de la mano con políticas públicas que hagan posible cubrir los altos costos que ello significa para los docentes mal pagados.

Inversión en educación y salud: más intención que realidad efectiva

Si bien la inversión en educación como en salud no logra los niveles exigidos por la dramática situación constatada en ambos sectores, en el caso de la educación se ha concentrado en las últimas dos décadas en infraestructura y materiales con las deficiencias señaladas por los especialistas. Y es que la expansión de

62 Ver los aportes al análisis hecho por Sigfredo Chiroque, en su blog: *Educación esperanza*.

la cobertura y del acceso educativo durante las últimas décadas no ha logrado en la Región “transformar al sistema educativo en un mecanismo potente de igualación de oportunidades, en parte porque un factor estructurante de los resultados educativos tiene relación con el nivel socioeconómico y cultural de los hogares de origen”⁶³. Incluso, es de conocimiento público que el Ministerio de Economía es quien da –finalmente– el pase o no (desde el punto de vista de sus costos) a las propuestas educativas que se vayan a realizar.

La educación, ¿victoria asegurada sobre la pobreza y el desempleo?

Es fundamental señalar dos tendencias que contribuyen a ahondar y naturalizar la ideología de la educación como el camino de salida de la pobreza y el medio indispensable para ser competitivos en el mercado laboral. Esta es la falacia mayor que vale para justificar las políticas de desempleo que son inherentes al crecimiento económico, al progreso y a la acumulación del capital. Se debe entonces considerar la no mecánica e ingenua prédica de la relación entre educarse para salir de la pobreza y ser competitivos en sociedades del autoempleo, de la explosión de la llamada economía informal o en la del autoempleo, realidad que se relaciona en general con los nuevos pobres, con las nuevas masas de marginales. Veamos:

“Los pobres no habitan una cultura aparte de la de los ricos –señala Seabrook–; deben vivir en el mismo mundo, ideado para beneficio de los que tienen dinero. Y su pobreza se agrava con el crecimiento económico de la sociedad y se intensifica también con la recesión y el estancamiento... el concepto de crecimiento económico, en cualquiera de sus acepciones actuales, va siempre unido al reemplazo de puestos de trabajo estables por mano de obra flexible, a la sustitución de la seguridad laboral por contratos renovables, empleos temporarios y contrataciones incidentales de mano de obra...”⁶⁴

63 D. Trucco, *op.cit.* quien además recuerda que “la reproducción intergeneracional de las desigualdades ya no ocurre tanto porque unos acceden y otros no, a la educación formal, sino porque acceden todos (o casi todos), pero de manera diferenciada según cuánto aprenden en el sistema y cuánto avanzan en él”.

64 En Z. Bauman (2005). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. 2.ª reimpresión, p. 68.

La titulación universitaria representa un factor significativo para los profesionales jóvenes y sus esforzadas familias, pero si bien acorta desventajas, no obra milagros ni se ajusta a muchas de las expectativas comprensiblemente cultivadas en un contexto de crecimiento de inestabilidad laboral, de competir sin pausa, de indefensión múltiple.

¿No estamos ante un problema de salud mental pública en nuestros países?

Las ansiedades acumuladas, las inseguridades vitales, las rupturas emocionales a todo nivel, el estrés de la vida urbana, la inestabilidad como la forma estable de vida cotidiana, la sumatoria de frustraciones, los índices de violencia, los niveles de corrupción y de crimen callejero, de suicidios, etc. ¿no conforman un amenazado estado de debilidad de la salud espiritual pública? Este es el contexto global en que les toca a los nuevos profesionales inventar estrategias que tengan un efecto restaurador y energizante para todas las generaciones, y a todo nivel, revalorando la fuerza simbólica de experiencias exitosas aunque suelen ser a nivel micro.

Se trata de un modelo civilizatorio inocultablemente autoritario

La violencia subliminal o francamente abierta del modelo, trae consigo, la violencia epistémica y la semántica imperial funcionales a la división social del poder dominante.

En este contexto la vigilancia sobre los discursos de calidad es ética y políticamente imprescindible. Los discursos de calidad desde los centros de poder económico y cultural dominantes, arrastran un poder libidinal que está a la base de subjetividades flexibles, de conciencias ocupadas, hijas de la ocupación autoritaria cultural del modelo. La calidad hoy es –desde el modelo civilizatorio hegemónico– productora de poder y reproductora del otro sin poder, del otro como deudor, como expulsado, del otro como no-calidad, por ende, como amenaza al desarrollo y como obstáculo al bienestar de quienes creen haber logrado el certificado de calidad confiable. La calidad educativa como título de propiedad de capital necesario para ser objeto de crédito. Da *poder subjetivo*, es decir, ilusión de ser alguien en la sociedad espectáculo, la sociedad de la distinción, de la diferencia.

El modelo civilizatorio dominante tiene como estrategia de flexibilización de los sujetos, el cooptar vocabulario, categorías, discursos vaciándolos de sus contenido cuando éstos representan una amenaza al sistema al que el modelo está a su servicio. No por nada se encomendó en el gobierno de Reagan que se establecieran categorías para vaciar de contenido las que venían del pensamiento marxista. Así se debía hablar de conflicto social y no de lucha de clases, de sectores a,b,c y no de clase burguesa y clases populares, y ahora terrorismo excluye el de Estado y refiere a grupos subversivos, trabajo infantil como inaceptable la relación entre infancia y trabajo, ideología de género, etc, etc. Esto es ocupación de los imaginarios colectivos vía la construcción de sentidos comunes⁶⁵. Lo que ya Vygostki hace más de ochenta años señalaba con acierto, “detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva volitiva, solo ella tiene la respuesta al último... en el análisis del proceso de pensar”⁶⁶.

No hay espacio para la fatalidad, precisamente porque situaciones límite suelen ser las que despiertan y hacen emerger potencialidades encaminadas a la emancipación, invitándonos a ver talentos y no carencias, reservas de voluntad, de sabiduría, y no sólo deficiencias o imposibles, a afirmar la audacia prudente y no sucumbir a temeridades fatales. Como apunta Santos, ante el imperialismo cultural también emerge la posibilidad de la contrahegemonía⁶⁷.

En síntesis

*El caso peruano no es aislado en la Región. Es razonable reconocer que el panorama y sus tendencias configuran lo que hemos llamado el **malestar en la cultura educativa**, lo que afecta el espíritu de la nación, lo que tiene y arrastra de pesadumbre muy en particular en los sectores que sienten una de sus aspiraciones más reales insatisfechas cuando no, estafadas.*

65 Ver Bourdieu, Pierre (2013). “Estructuras sociales y estructuras mentales”, en Prólogo a *La nobleza de Estado*, s. XXI, pp. 13-20.

66 Citado por Rodríguez Arocho, Wanda (2010). “El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural”. *En Rev. Electrónica del Instituto de Investigación en Educación Universitaria de Costa Rica*, vol. 10, N.º 1, p. 7.

67 De Sousa Santos, Boaventura (2012). *Derecho y emancipación*. Quito, p. 166 ss.

2. Desarrollo del talento humano como garantía de una cultura de calidad

Estamos ante un abordaje de la categoría talento, que históricamente se ha tendido a asimilar a sus manifestaciones de tal modo, poder reconocer y calificar el talento, para hacerlo medible. De allí que se refiera a conocimientos, a competencias y comportamiento; y como apunta Alles⁶⁸, “los comportamientos son la parte visible de las competencias... lo que nos informa de cómo es una persona en realidad” Es decir, nos remite a lo intangible, al interior del sujeto, a su personalidad. Desde esta perspectiva se requiere una crítica al concepto dominante de capital humano⁶⁹ fundamento del actual discurso “sé el jefe de ti mismo”, “gana tu dinero sin depender de nadie”.

El eros pedagógico factor de florecimiento de talentos

Si entendemos el talento como algo separable del sujeto lo privamos de su sentido más profundo, es decir, de ser constitutivo de su *ir siendo talento* en la medida que se va desarrollando la personalidad, la identidad del humano⁷⁰.

La labor docente en la universidad es ocasión para avivar también en quienes tenemos el privilegio de colaborar en la educación de los participantes a todo nivel –de pregrado como de postgrado– la pasión pedagógica. Ese eros se expresa en el empeño por hacer que el encuentro cotidiano constituya una oportunidad para ir haciendo emerger o para afianzar los talentos que cada quien reconoce o está descubriendo en sí. La certeza de esa labor se basa en que somos conscientes que todos y todas tenemos potencialidades que, bajo ciertas condiciones, pueden florecer en talentos. Sin embargo, los contextos pueden inhibir dicho florecer. De allí que la cultura global de la universidad debiera por el contrario ser un factor que lo favorezca. Siendo así, hay que recuperar la naturaleza social del talento, es decir, su sentido histórico y sociocultural⁷¹.

68 Alles, Martha A. (2005). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Ed. Granica, pp. 29-30, 49-50.

69 Lazzarato, Mauricio. *Gobernar a través...*, *op. cit.*, pp. 15-16.

70 Ver Hans Contreras Pulache (2015). *El talento desde una perspectiva neurosocial*, Minedu, Pronabec, p. 111, quien señala que también hay desperdicio de talentos, p.109.

71 Ver Contreras P., Hans, *op. cit.*, p. 112, quien en p. 114 cita a J. De Zubiría que propone el ciclo de vida del talento o la trayectoria del talento como categoría válida para su acompañamiento y gestión.

“Reencontrar en el estudiante un potencial de reflexión crítica que empata con nuestro rol de ciudadanos. El humanismo deviene vacío si no hace parte de un proyecto”.

Xavier Roegiers, pp. 22-24.

El habitus como modo de ir siendo porque haciendo

El comportamiento constituye un modo de ir siendo en la vida como una forma previsible de actuar, y en este sentido responde a un rasgo de personalidad, a una coherencia interior que se expresa en eso que llamamos comportamiento; distinguible de la conducta que es una forma puntual de actuar, que no obligatoriamente responde a una convicción sino a un cálculo de costo-beneficio.

No es ajeno a ello referirse a dos conceptos muy importantes, el de los hábitos⁷² en particular para la psicología, y que en Bourdieu se expresa, desde un abordaje de la ciencia social en lo que él llama el *habitus* (*hexis* en la noción aristotélica). Para este autor el concepto *habitus* fue tomando densidad conceptual junto con la noción campo a lo largo de años. Para él el *habitus* es un conocimiento adquirido y también una disposición incorporada, cuasi postural como lo sugiere M. Mauss. Por ello “tratar la teoría como un *modus operandi* que orienta y organiza prácticamente la práctica científica es, evidentemente, romper con una complacencia un poco fetichista que los *teóricos* suelen tener con ella”⁷³. Nos coloca así ante la necesidad de favorecer los talentos que dicen referencia a teorías científicas que se asuman como un programa de percepción y de acción “revelado solo en el trabajo empírico en que se realiza”, pero además, que favorezcan un pensamiento *relacional* y se supere la dificultad de articular una “gran ambición con una extrema humildad” necesaria para lograr dominar el conjunto de conocimientos adquiridos, dispersos y poco formalizados de la disciplina e incorporarlos a modo de *habitus*⁷⁴.

72 Ver Marina, José Antonio (2010). *La educación del talento*. Ed. Ariel, passim; Pierre Bourdieu.

73 Bourdieu, Pierre (2002). “A Génesis dos conceitos de habitus e de campo”, cap. III, en *O poder simbólico*, BB, Brasil, pp. 59-73.

74 Ibidem, pp. 59, 61, 62, 64.

Los talentos como virtudes ética y políticamente necesarias

Un componente de cualquiera de los talentos que se vaya cultivando deberá ser el del espíritu crítico desde el paradigma de la complejidad y de la incertidumbre, desde la búsqueda de sentido y significación que encare la tendencia actual a la razón instrumental. El placer de descubrir y cultivar cualquier talento constituye un desafío ético y político; ético porque nos coloca ante la pregunta por su relación con la condición humana como parte de nuestra condición terrenal y cósmica, y política porque nos convoca a asumir nuestros talentos como un bien común, es decir, como un bien para quien los posee como individuo y para la comunidad / sociedad de la que se es parte y a cuyo servicio deben estar para ser plenamente fecundos. Y es que el cultivo, el desarrollo, el descubrimiento de talentos que pueden florecer a lo largo de toda la vida, se inscribe en la posibilidad de hacer de ellos una aptitud que los griegos llamaban *areté*, virtud, una especie de dignidad hecha *modus vivendi*.

Es a este nivel que el desarrollo del talento humano está llamado a ser garantía de una cultura educativa de calidad.

"Poner nuestros talentos al servicio del bien común y de la construcción de algo nuevo". Alberto Einstein

El talento humano para ser tal ha de ser expresión del homo sapiens

Cuando decimos talento humano estamos reconociendo que se trata de una capacidad, de una actitud finalizadas en la búsqueda de algo que esté cargado de sentido de vida, de bienestar, de felicidad en sí y para sí. En ello radica su componente moral y político. De allí que no podemos reservar el concepto de talento; talentoso para causas dirrumpentes, para proyectos que ignoran lo humano de los humanos o violan los derechos de entes que tienen derechos aunque no tengan deberes como la Tierra⁷⁵. Por eso no es talento el de asesinos, corruptos, los grandes del mundo perverso, eso es apenas una funcionalidad neurofisiológica distinguida y excepcional dice Contreras⁷⁶, lo que Morin asignaría al *homo demens*.

75 Boaventura de Sousa Santos (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Quito: Tilce, p. 92.

76 Contreras P. Hans, *op.cit.*, p. 110; E. Morin (2001). *Société-monde contre terreur-monde*. Le Monde 26/11.

La universidad debe encaminarse hacia una educación que sirva para apurar la historia

Si bien es cierto que la educación por sí sola no hace milagros, sí está llamada a contribuir a que la historia presente no se perennice para las mayorías, en especial para las nuevas generaciones. Apurar la historia implica la afirmación de que no estamos ante invariables, ante la fatalidad y el determinismo. La educación no es apenas un acto voluntarista, pues ella requiere suscitar voluntades políticas de vocación solidaria, de empeño crítico, de espíritu creativo, de imaginación al servicio de la esperanza.

La educación, muy en particular la educación universitaria, en las próximas décadas está llamada a suscitar subjetividades a la altura de los nuevos retos de la emancipación humana y de la vida en todo el planeta. Y estar al servicio de la subjetividad planetaria refiere directamente al valor de la vida, lo indispensable de aprender para construir y reconstruir la paz, para orientar las fuerzas de la agresividad que laten en nuestra especie, a reencantar la vida en el planeta, a restaurar vínculos, a entusiasmar por la belleza del arte, de la estética, del saber y contribuir a crecer en sabiduría, a impulsar el dinamismo del equilibrio con la pachamama y con sí mismo.

Por ello, hay quienes señalan como algunos ejes que la educación, el trabajo social, la economía, la sociología, la antropología y la psicología deben trabajar en los próximos 25 años. A modo indicativo:

- Contribuir al desarrollo de la *confianza* en la mente de hombres y mujeres sin distinción ni discriminación de edad, género, origen. Es el camino y la exigencia para contar con sujetos erguidos de pensamiento y de acción disidente.
- Repensar las *falacias de las edades cronológicas* a favor de las edades sociales y culturales, pues aquellas operan como naturalizantes de la dominación y de la moratoria de derechos. Tema este en que la psicología evolutiva ha tenido un real impacto que merece ser críticamente evaluado a fin de superar universalismos funcionales a políticas sociales, pretendidamente, globales.
- Asegurar que *todos contamos*, todos nos necesitamos, nadie sobra, de todos aprendemos aunque cada cual a su nivel.

- Aprender todo el tiempo puesto que pasado, presente y futuro no son escindibles, y que el futuro es como la utopía un real concreto siempre embrional en el presente, en el quehacer cotidiano micro, meso y macro. Una de las grandes transformaciones hoy, es el sentido y comprensión del tiempo.
- Convocar a una mirada otra sobre el *cuerpo*. Somos nuestro cuerpo, territorio de nuestra dignidad.
- Asegurar que la acción educativa fortalezca su función de ser *productora de sentido y factor de resiliencia*, vale decir de ser capaces de sacar adelante las cosas no obstante lo complejo y conflictivo de las circunstancias.
- Garantizar que todo acto pretendidamente educativo tenga como indicador de calidad la fuerza de su *calidez*, su energía vinculante por la *amorosidad* de la que debe estar revestido para ser educativo. Y ello habida cuenta de los diversos contextos culturales y de las edades de los sujetos.
- Pensarse a sí misma la educación como una práctica social *intertranscultural*. En esta perspectiva se deberá estar atentos para asegurar que las nuevas generaciones asuman a nivel político, constitucional y de vida colectiva lo que se conoce hoy como el *Sumak Kausay*, Buen Vivir⁷⁷ adoptado como perspectiva de desarrollo por Ecuador y por Bolivia en sus respectivas cartas políticas. Desde esta matriz de vida, asume significación el reclamo de nuestros pueblos por asegurarse el *Iskay Yachay*, los dos saberes, que el sistema educativo, cualquiera éste sea en los próximos cinco lustros, deberá asumir. Pero a ello debiéramos añadir lo que Santos llama un pensar desde el Sur⁷⁸.
- Desde los aportes de la física cuántica y de la neurocienciasocial, es muy posible que estemos en la antesala de imprevisibles transformaciones en educación. Estos dos *paradigmas*, *el cuántico* y *el de la neurociencia social* constituyen un reto central para la acción educativa, muy en parti-

77 Ver Mamani P., Rolando et al. (2012). *Vivir bien, significados y representaciones desde la vida cotidiana*. La Paz: PIEB, 539 pp.; Figueroa C., Milenka. *El vivir bien: una aproximación a partir del bienestar subjetivo y el desarrollo humano*, en Google, al 3/2/2013, passim.

78 Ver De Sousa Santos, B. (2009). *Por una epistemología desde el sur*. Clacso, passim; Estermann, Josef (2008). *Si el sur fuera el norte. Chakanas interculturales entre andes y occidente*. ISEAT, 358 pp.

cular si ésta se quiere y debe ser intertranscultural y marcar una ruptura epistemológica con el modo de pensar heredado del occidente y de la primera modernidad. El riesgo es hacer de la neurociencia y la cuántica, enfoques de moda o descalificadores de logros anteriores reales.

- La educación *personalizada* que constituye, además de ser una tautología esta adjetivación, un principio resaltado por la modernidad educativa y la modernización que inspiró las reformas universitarias y en las últimas décadas la política pública educativa, debe ser revisada en los próximos lustros a la luz de la sociología de la singularidad y del individuo⁷⁹ muy en particular en la sociedad postindustrial. Hoy se asiste a la producción industrial de la singularidad⁸⁰ y en el marco del sistema todo orientado a hacer del individuo el centro de incidencia para hacerlo consumidor real o potencial de la producción y del mercado.
- Desde esta perspectiva, la educación desde un enfoque de derechos colectivos está igualmente convocada a contribuir a formar *personalidades protagónicas* capaces de osar pensarse y ubicarse como un salirse del “patrón de poder mundial” y saberse con fuerza para no dejarse enmarcar por la determinación objetiva de lo real⁸¹. Los muchachos y muchachas de calle, los indígenas y campesinos y los jóvenes adultos que llegan a las aulas universitarias, ¿no son con frecuencia ese *personaje conceptual pro filósofo para repensar también la educación y no tanto el militante, el ciudadano, el erudito universitario* como recuerda Busso?

“Necesitamos el “personaje conceptual”, el “brujo-chamán/filósofo” y no al “erudito universitario”, al “sabio intelectual o profeta”, o “experto consultor” pues nos ayudan a pensar desde lo marginal a las instituciones del saber y poder moderno eurocentrado”⁸².

79 Un autor destacado sobre el tema es el sociólogo peruano docente universitario en Francia, Danilo Martuccelli (2010). “La individuación como macrosociología de la sociedad singularista”. En *Persona y sociedad*, vol. XXIV, N.º 3, Santiago: Universidad Alberto Hurtado. Passim nos invita a pensar la individuación desde la individuación.

80 *Ibidem*, p. 12.

81 Ver Busso, Hugo Aníbal (2012). “Salirse del juego. Perspectivas de articulación teórica entre la crítica colonial transmoderna con las reflexiones de Foucault y Deleuze”. En *Tabula Rasa*, N.º 16, Bogotá.

82 *Ibidem*, *passim*.

- En los próximos 25 años habrá que seguir discerniendo qué otras formas de colonialismo podrán surgir. Mientras tanto, en los lustros que vienen será fundamental que la educación cumpla un rol emancipador desde la descolonización externa e interna del saber como un camino necesario de la descolonización del poder; es la labor de todo profesional, muy en particular de los educadores, psicólogos, trabajadores sociales, médicos, terapeutas, comunicadores, artistas, literatos, etc. Igualmente, se abren múltiples oportunidades a nivel personal o de grupos de atención y acompañamiento, de reconocer formas atávicas de colonialidad de los espíritus, de las conductas, de los sentidos impuestos.

No es ciertamente lo único. Desde la ciencia y la tecnología, se puede avisorar la urgencia de un cambio radical en lo que hasta la fecha venimos entendiendo por Escuela, Universidad; cambiarán los criterios para el reconocimiento, validación y certificación de saberes. La educación podrá adelantarse en ocasiones, pero sigue siendo deudora –para intentar imaginar sus derroteros en los próximos 25 años– de lo que suceda en el sistema global, muy en particular, en lo que la economía y su modelo de desarrollo se estén planteando; a menos que la política desde abajo y la cultura se emancipen de las ataduras con que la economía y el mercado las tiene hoy maniatadas.

Desafíos para las nuevas generaciones y para la labor educativa

1. Encarar las nuevas formas de colonización.

Inscribir la acción como un esfuerzo por sacudirse de las nuevas formas de colonización que llegan desde organismos internacionales; específicamente desde la normativa que ciertos Convenios pretenden dotar de legalidad y racionalidad. De esos organismos llega la alarma social favorable a los intereses del capital especulativo y financiero revestido de humanismo y compasión por los niños pobres, por los niños explotados, por los niños con SIDA, por los niños indígenas o del mundo rural. Aunque para los países industrializados si vale reconocer: *“Los planes de estudio incluyen competencias para aprender a aprender... se requiere también superar la mera transmisión de conocimientos, a fin de que los estudiantes tengan oportunidades de tomar iniciativas, con escuelas abiertas al mundo del trabajo, al voluntariado, al deporte y a la cultura mediante la colaboración con empleadores, organizaciones juveniles,*

protagonistas culturales, sociedad civil, empresas o la creación de mini empresas estudiantiles"⁸³.

2. *Todas las políticas sociales educativo-culturales deben apuntar a la autonomía.*

Como señala C. Castoridis, la política hay que entenderla como un proyecto y una práctica de autonomía. Es lo que en los movimientos se ha concretado en el desarrollo de la condición co-protagónica de las organizaciones de NNA así como el derecho de cada NNA a ser protagonistas de su propia vida. Consideramos que no hay acción política encaminada a la autonomía si no va acompañada de su exigencia educativa. En las organizaciones de NNA la acción educativa apunta a la formación política toda vez que intenta asegurar el sentido y la significación de sus esfuerzos emancipatorios y libertarios.

3. *Exigir a todo nivel políticas de subjetividad que aseguren el respeto a su identidad.*

La subjetividad hay que verla como un asunto público⁸⁴. Refiere además a la intersubjetividad y no sólo ni en primer lugar a la intrasubjetividad. No sin razón, Tedesco dedica parte de sus reflexiones a la necesidad que las políticas educativas cuenten también con políticas de subjetividad que le son inherentes a la labor educativa⁸⁵. Pero la identidad que está en juego es expresión de otras dimensiones que le son complementarias como la autoestima, la autoconfianza, la capacidad de relacionarse con quienes son diferentes, el equilibrio emocional y afectivo, etc. Así:

*"Nos encontramos ante la necesidad de avanzar en el diseño de lo que se podría llamar políticas de subjetividad, ya que –como sostuvo Alain Ehrenberg– "la subjetividad se ha transformado en una cuestión colectiva"... Las políticas de subjetividad, como parte de las políticas sociales, están dirigidas a proveer apoyos institucionales indispensables para la construcción de sujetos democráticos"*⁸⁶.

83 IPEBA (2012). *Estándares de aprendizaje*, p. 18.

84 Varela, Francisco (1996). *Ética y acción*, Chile: Dolmen Ed., passim.

85 En *Educación y justicia social en América Latina*, op.cit, pp. 207-216.

86 Tedesco, J. C., op.cit, pp. 209-210.

4. *Desarrollo del poder subjetivo⁸⁷, del pensar erguido.*

El pensar erguido se refiere a la confianza en la propia manera de mirar las cosas de las que uno es parte. No es mirar algo externo, no es algo que esté afuera. Supone moverse desde la complejidad de los contextos y de los proyectos; exige igualmente que el pensamiento crítico y con frecuencia desde la *heresis* se articule con el paradigma de la incertidumbre. El poder subjetivo no refiere sólo a lo intrasubjetivo, sino a todos aquellos elementos que dan consistencia arquitectónica a las aspiraciones, los intereses sociales, las pasiones y las acciones que acompañan todo proceso de existencia social y de emancipación.

“La creencia subjetiva en el poder personal y asociativo que denominaremos... como poder subjetivo se encuentra emparentado con los conceptos de “eficacia política” o “competencia subjetiva”... creencia que dispone positiva o negativamente a la acción política”⁸⁸

5. *Establecer alianzas con otros movimientos sociales-populares a todo nivel: Universidad-Sociedad.*

En sociedades fragmentadas como son las que hoy se ofrecen a las nuevas generaciones, es un imperativo ético y político trabajar por el logro de coniviabilidad, de relacionalidad positiva que asegure gobernabilidad. Las organizaciones de NNA se esfuerzan por establecer formas de relación y eventual participación en eventos y procesos que comparten más allá de ser relaciones intergeneracionales.

6. *Trabajar por un nuevo Pacto Social desde La Universidad Decana de la Abya Yala.*

Cabe aquí ubicar el cuerpo como territorio de la identidad, de la subjetividad, de la Dignidad. Un nuevo pacto social supone entonces que las nuevas generaciones de sanmarquinos y sanmarquinas deben saberse

⁸⁷ Categoría que recogemos de Franco, Carlos (1981). *Personalidad, poder y participación*. CEDEP, pp.194-205.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 194 y 197.

como coprotagonistas de una nueva versión de lo que se conoció como la lucha entre civilización y barbarie. Desde la fuerza moral, la confianza en la justeza de la causa como población explotada y productora de nueva plusvalía que el capital acumula, nos toca hacer que la universidad contribuya a dotarlos de todos aquellos elementos que al hacerlos actores indispensables en sacar adelante el proyecto civilizatorio otro frente a la barbarie que representa el sistema hegemónico capitalista neoliberal, encontremos el incentivo al desarrollo de los talentos que el país requiere.

3. Hacia una cultura de calidad sanmarquina

Como enfoque de herencia social, de legado histórico como experiencias en el tiempo, pero en particular como intuiciones de la comunidad científica sanmarquina brotadas de su relación con la sociedad, con el país y sus interrogantes esenciales.

La cultura como patrimonio organizador

Esta es una expresión de E. Morin quien nos recuerda que el patrimonio cultural heredado está inscrito en primer lugar en la memoria de los individuos y de sus colectivos⁸⁹. Este patrimonio se expresa en múltiples formas y por inagotables caminos y signos. Uno de ellos es el mundo de representaciones sociales que no sólo pretenden reflejar la realidad objetiva sino que crean inclusive realidades que sólo existen como representaciones, pero que en ellas bien puede concretarse el teorema de Thomas, es decir, *si decimos que algo es real sin serlo, traerá consecuencias reales*. En otras palabras, serán igualmente gestoras de sentido y de significaciones. Pero debemos enfatizar que estas representaciones sociales que habitan los sentidos comunes, que moldean conductas e informan discursos jurídicos, normativos, pedagógicos, discursos políticos e ideológicos, constituyen de hecho modos de relacionamiento, de establecer responsabilidades en lo social, en lo político, en lo económico. Es por ello que hablamos de culturas de infancia, es por ello que se habla de culturas de juventud,⁹⁰ de culturas institucionales, de escuela, de familia, de barrio, de comunidad de origen, de organismos

89 Morin, Edgar (2003). *La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Catedra, p. 184 ss

90 Cerbino, Mario et al. (2001). *Culturas juveniles. Cuerpo, música, sociabilidad y género*. Quito: CAB, pp. 13-22.

oficiales, etc. Lo importante es entonces entender las representaciones sociales, como un hecho relacional, siempre en referencia al otro, a lo otro. En este sentido, juega un papel organizador de dichas relaciones, al margen de si éstas son de carácter emancipador o de dominación.

Pero la construcción de representaciones no es apenas un acto de claridad *conceptual*, se trata de un hecho funcional a un proyecto intencional en el que predominan intereses de quien más poder tiene. Como veremos, las representaciones dominantes sobre los sectores insignificantes, son una expresión del rol social, de la ubicación de estos invisibles para las cegueras del modelo civilizatorio, es decir, en la división del poder en un determinado ámbito, sea en la familia, en la escuela, o en la sociedad en general. Sin más, las propias representaciones sociales de estos sectores son ellas mismas resultado de una correlación de fuerzas y de poder.

“La calidad está en las fronteras de varios conceptos que es bueno distinguir como cambio, innovación, mejoramiento, cuando se inscriben en la lógica de la emancipación social”⁹¹.

Riesgo de hacer de la calidad un discurso sin sujeto, una retórica. Tendríamos que asumir que la experiencia de sentido ¿debería ser también un indicador de calidad?

La cultura de calidad implica el desarrollo de una filosofía de la experiencia de calidad vía una conciencia de sentido, de significación⁹².

“Ciertos conceptos que aparentemente tienen consenso, son en realidad factores de bloqueo como la interdisciplinariedad, la calidad, la autonomía”, según X. Roegiers⁹³.

91 Demeuse, Marc. *Les attentes des partenaires de l'Éducation en matière de qualité*, p. 4 en O. Rey, p.cit.

92 Ver Watkins, Amanda et al. (2009). *Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive*. En www.european-agency.org/.../key-principles-for-pro...

93 *“Savoir, savoir-faire, compétence: que peut-on attendre d'un dispositif éducatif de qualité?”*, p. 21.

“Las respuestas recientes como la interdisciplinariedad, la diversificación, las capacidades transversales, raramente actúan sobre los tres planos a la vez, el de la pertinencia (del sentido), el de la eficacia (de la calidad), y el de la equidad. Los tres son concomitantes”, ib. p. 22. “En educación, no trabaja sino sobre la calidad en detrimento de la pertinencia y de la equidad es igualmente aberrante”, ib. “La ideología de la responsabilidad de la calidad (UK) instalada en la Educación Superior”, Éric Guillot, *Conclusiones*, p. 25-26.

La metamorfosis como analogía de la Universidad Decana de la Abya Yala

San Marcos debe incluir en eso que llamamos cultura de calidad los siguientes componentes que la han de caracterizar:

- *Paradigma crítico en el pensar y actuar divergente y erguido*⁹⁴ frente a la naturalización y obviada de la razón imperial que impone lo que entiende por calidad, por empleabilidad, por mérito, por eficiencia, por pertinencia, por elegibilidad, etc. Ello equivale a señalar la necesidad de una reforma del pensamiento, a un desaprender y reaprender si fuera necesario.
- *Paradigma de la complejidad e incertidumbre* frente al dogmatismo y raquitismo del pensamiento único.
- *Paradigma de la razón cordial*⁹⁵ ante la exaltación del capitalismo cognitivo y a la razón indolente. “Hay que tomar conciencia de las enfermedades de la razón. Hay incluso que superar la idea de razón pura, ya que no existe⁹⁶: no hay racionalidad sin afectividad. Necesitamos una dialógica entre la racionalidad y la afectividad, una razón matizada por la afectividad, una racionalidad abierta”⁹⁷.
- *Paradigma de la intertransculturalidad*⁹⁸ como discurso descolonial y encuentro entre saberes y conocimientos, entre ciencia y filosofía.
- *Paradigma intergeneracional e intrageneracional* como factor de convivencia y memoria de futuro.

94 Ver Zemelman, Hugo (2007). “El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana”. *Anthropos*, pp. 99-100.

95 Cortina, Adela (2013). “Ética del discurso: ¿un marco filosófico para la neuroética?”, *ISEGORIA*, N.º 48, pp. 142-145; además, *La ética de la razón cordial* (2007), Nobel, Oviedo.

96 Cortina, Adela (2006) *ibidem* p. 133, cita a Conill quien habla de la *razón impura*.

97 Morin, E. *Hacia el abismo...? Op. cit.*, p. 38.

98 Categoría acuñada por Padhila, Roberto (2009). *Por una pedagogía intertranscultural*. IPP, 26 pp.

- *Paradigma político de la dialogicidad* como respuesta a ir siendo coproductores e interlocutores válidos en todo lo que concierna la vida social intra y extra claustro universitario.
- *Paradigma pedagógico que promueva el pensamiento hipotético y sintético*, frente a la concentración parcelaria de disciplinas, materias, asignaturas y el desencuentro entre ciencias y humanidades, entre letras y números, entre técnica y *techné*⁹⁹.
- *Paradigma de la relacionalidad* como sentido y fin de la racionalidad¹⁰⁰.
- *Paradigma que concibe la educación con calidad como posicionamiento ético, político, social, cultural* frente al país.
- *Paradigma que reconoce la acción educativa universitaria como un proceso de producción de subjetividades*, de producción espiritual y cultural, de humanización de la condición humana.

4. Algunas cuestiones abiertas a la reflexión

Ninguna pretensión apodíctica en las reflexiones precedentes. Se requiere superar bordajes esencialistas. Tampoco asumir como debilidad inhibitoria el considerar que estamos ante nociones, ante acercamientos porosos, es decir, entre fronteras semánticas con otras categorías cada una de las cuales aporta una dimensión o rasgo de los que vamos entendiendo por calidad, por educación con calidad. Quizá el verbo *gignomai* en griego expresa bien que vamos logrando calidad en la medida en que ésta nos abre nuevas posibilidades de seguir lográndolo mientras nos pone sin cesar en el umbral de la zona próxima de desarrollo de la calidad como logro que invita a seguir lográndose...

- Un reto importante en el caso de San Marcos, es la necesidad de reconocer que la Cultura de Calidad es a nivel del conjunto de la institución un fac-

99 Categoría con acepciones muy amplias en la historia de los sofistas y retóricos griegos. "En la terminología filosófica de Platón y Aristóteles, el griego *techné* corresponde a la palabra teoría en el sentido moderno" en Jaeger, Werner (1962). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. FCE, pp. 514-515; ver además, Dussel, Enrique (1984). *Filosofía de la producción*. Bogotá: Ed. Nueva América, 242 pp.

100 Ver Estermann, Josef (2006). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*, Bolivia: ISEAT, pp. 97-145.

tor *referencial*¹⁰¹ necesario, pero que es así mismo el resultado de cómo, en cada facultad, escuela, instancia de la dirección, administración y gestión institucional, se ha concebido cómo se entiende y se establecen criterios y estándares de calidad específicos de cada nivel. En este entendido cabe hablar de un sistema de calidad educativa en cuanto cultura, proyecto, política, estrategia, evaluación e impacto social¹⁰².

- La importancia de contar no sólo con estadísticas que son indicativas de las complejidades y de las incertidumbres que se tienen frente a una respuesta fundada a los fenómenos sociales simbólicamente expresados en las estadísticas, sino la importancia de un manejo necesario y prudente de la hermenéutica de los mismos, es decir, la epistemología de la hermenéutica de las estadísticas¹⁰³.
- Hay docentes a nivel de Educación Superior Universitaria que mantienen cierta subvaloración de los aspectos didáctico-pedagógicos en el acto comunicacional de la enseñanza o de la participación del participante-docente privilegiando entrega de información¹⁰⁴.
- Una cultura de calidad implica el cultivo de un espíritu innovador, de una actitud de permanente *desear* y *afirmar* como diría José C. Mariátegui. Es decir, una forma de vida institucional y de los diversos actores de la misma. En este sentido, buscar la calidad es en sí un factor educativo-formativo y va de la mano con generar conciencia de tender a la calidad, componente de la formación de la personalidad y de la identidad propias de una subjetividad social y personal marcada por la autoestima elevada sin narcisismo alguno.
- La filosofía del modelo, o en este caso, las propuestas de organización curricular, suelen estar en tensión con la filosofía del diseño-proyecto¹⁰⁵ y ambos con la filosofía de la educación con calidad.

101 Jaramillo R., Rodrigo (1999). "La Calidad de la Educación: hacia un concepto de referencia". En *Rev. Educación y pedagogía*, vol. XVI, N.º 38, pp. 93-100, quien afirma "la calidad entonces, será un concepto que hay que recrear a partir de relaciones y características del objeto al cual se refiere", p. 97.

102 Ver OCCAA (2017). *Hacia una política de Educación con Calidad*. UNMSM, 39 pp.

103 Que dos ejemplos, ver C. Rocha, M. Ferreira, T. Neves (2002). "O que as estatísticas nos cotam quando as crianças são contadas...", en *Educação, sociedade & culturas*, N.º 1, Portugal, pp. 33-65. Schibotto, Giangi (2016). "*Sobre estadísticas de infancia y trabajo en Colombia*". Bogotá: U. Externado, CIDS; ambos muestran la importancia de no asumir datos, cifras como la palabra final sobre los fenómenos sociales, es decir, como la construcción documental de la realidad social inapelable.

104 Ver "Regards croisés sur la qualité en *Éducation et formation*, ENS-Lyon, 32 pp.

105 Ver E. Dussel, *Filosofía de la producción...*, *op.cit.*, pp. 192-195.

- Tensión: aprendizajes –saberes– educación y *formación*. En realidad la formación es siempre autoformación. La educación es lo que refiere a enseñanza, investigación, debate, aprendizaje colectivo, etc.¹⁰⁶ En la docencia operamos en lo que es propiamente educar en el sentido de compartir críticamente conocimientos, saberes, reflexiones, representaciones, análisis, hipótesis, percepciones, hallazgos sistematizados, materiales, los data sobre ciertos aspectos específicos, la hermenéutica de los mismos, los fundamentos epistémicos de los estudiado, etc.
- La urgencia de lograr una positiva articulación entre la dimensión científica y las humanidades. Como decía Aristóteles: “Educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto”. La calidad de la educación del hombre interior deviene pertinente y urgente en el contexto global de una humanidad que marcha hacia el abismo, en palabras de Morin¹⁰⁷.
- La Filosofía como eje transversal a todas las facultades de ciencias y humanidades. Esto no es nuevo en la historia de San Marcos. Baste acercarse a lo que sobre el Dr. Miguel Tafur nos reporta Lastres al referirse a él como *médico-filósofo* y estamos en los inicios del siglo XIX¹⁰⁸. Y sí se trata de reconocer que “la filosofía se ha encerrado en sí misma y por primera vez la tradición nacida de los griegos da la espalda al cosmos, al destino del hombre en el mundo, a las aporías de lo real...”¹⁰⁹
- Aprender a vivir juntos¹¹⁰ constituye una urgente necesidad y debiera acentuarse la tendencia emergente que pone énfasis, muy en particular, en un país pluricultural con profundas y dolorosas desigualdades y en el que el anhelo de la CVR no logra niveles básicos de real reconciliación.

106 Ver Gennari, Mario (2015). *Trattato di pedagogia generale*. Bompiani, quien hace una distinción clara entre educación y formación desde los fundamentos científicos de su obra. La Formación es lo que va constituyendo el armazón de la personalidad, de la identidad humana, ciudadana y profesional y este es siempre un proceso de autoformación, es decir, el actor de la formación es el mismo individuo que decide qué hace suyo, cómo lo incorpora como factor modelador de su vida, de su espíritu, de su condición humana y de su obrar humano profesional.

107 Ver *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI* (2010), Paidós, passim.

108 Lastres, Juan B. (1951). *Historia de la medicina peruana*. vol. II, cap. XLI, UNMSM, p. 284 ss.

109 Morín, E. *¿Hacia el abismo...?*, op. cit., p. 47, y sentencia: “En nuestras sociedades, solo los poetas, los artistas, los inventores son capaces de ser creadores y generar algo”, p. 40.

110 Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Bs. As.: FCE, passim.

- El permanente esfuerzo por hacer que los proyectos de vida profesional vayan de la mano con el desarrollo concreto de lo que se entiende por vocacionalidad. Los talentos deben expresar ambos componentes de los ciudadanos y ciudadanas que necesita la nación. Es en este componente *vocación* que se da el punto de encuentro y de energía necesaria motivacional para la permanente búsqueda de mayor calidad profesional y de servicio. La gestión del talento debe apuntar a estos dos factores, *vocación-profesión*, que en medio de sus tensiones van configurando eso que llamamos calidad, cultura de calidad¹¹¹.
- Cabe preguntarnos, ¿a cuántos docentes universitarios podemos definirlos como educadores, como formadores? No todo docente es, *stricto sensu*, un formador. Se trata entonces de lograr superar esa falsa disyuntiva que Montaigne planteaba: “¿Prefiero una cabeza bien llena? o ¿una cabeza bien hecha?” En todo caso requerimos lo que plantea M. Nussbaum pues necesitamos de la razón y la compasión en el contexto de hoy¹¹². Sin ello, corremos el riesgo de quedar en lo que Bourdieu nombra como la *Academica Mediocritas*¹¹³.
- El esfuerzo de largos meses de movilización a todo nivel en nuestra universidad por sacar adelante el tiempo y la voluntad de llegar a una propuesta que oriente el empeño conjunto para cultivar una cultura de calidad en la vida toda de San Marcos, evidencia energías que fundan nuestra convicción que se está en una senda cargada de esperanza y abierta a conjugar lo mejor de la herencia histórica recibida con lo desafiante que los tiempos actuales exigen para apurar la historia de dignidad con dignidad.

111 Ver Ríos Delgado, Teresa J. (2012). “La gestión del conocimiento y la Educación Superior Universitaria”, *Rev. de Investigación de la Fac. CC Administrativas*. Vol. 15, N.º 30. UNMSM, pp. 13-48.

112 Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bs.As.; de la misma autora, ver *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley* (2002), Katz edit.

113 Bourdieu, P. *Nobleza...*, *op.cit.*, pp. 43-50.

V. GESTIÓN DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA ACREDITACIÓN NACIONAL EN SAN MARCOS

Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación

A propósito de la Política de Educación con Calidad, la universidad viene promoviendo que en las 65 carreras de pregrado y programas de maestría y doctorado se ejecuten los procesos de autoevaluación con fines de acreditación nacional. A partir de la publicación del Modelo de Acreditación de Programas de Educación Superior Universitaria del SINEACE.

San Marcos ha conformado 168 Comités de Calidad, correspondientes a 65 Escuelas Profesionales y 103 programas de posgrado. El trabajo de equipos de gestión en los procesos de autoevaluación de la educación con calidad, ha significado el desarrollo de una dinámica orientada al fortalecimiento de la cultura institucional. Cada uno de los Comités de Calidad se ha constituido en un núcleo impulsor de la política de evaluación-planeación-acción orientada al desarrollo institucional y la calidad de vida de las personas.

Asimismo, la universidad ha conformado el Comité de Calidad a cargo del Proceso de Autoevaluación para la Acreditación Institucional. De esta forma se está trabajando simultáneamente a nivel central y, en los programas, a nivel de las 20 facultades.

Ambos procesos de autoevaluación en San Marcos están siguiendo la metodología planteada por el SINEACE, respetando la autonomía y particularidad de la institución y de cada programa de estudio. El trabajo de los Comités de Calidad

considera el diagnóstico de la institución a la luz del Modelo de Acreditación, a partir de las cuales se plantea propuestas y ejecución de acciones de mejora, en una dinámica de intervención que involucra la participación de los miembros de la comunidad universitaria.

La Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación (OCCAA) y las Oficinas de Calidad Académica y Acreditación (OCAA) de las facultades impulsan la organización y promoción de los procesos de autoevaluación acompañando a los equipos de gestión institucional mediante la organización de talleres y sesiones de trabajo. Asimismo, la ejecución del proceso de autoevaluación para la acreditación es parte de la política de desarrollo institucional y cuenta con el respaldo de las autoridades universitarias.

Para el impulso y respaldo de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, San Marcos ha aprobado el Programa para la Formación Académica y Profesional de Calidad con Acreditación Nacional, que busca asegurar que la universidad alcance el Objetivo N.º 1; mejorar la formación académica con calidad de los estudiantes, específicamente, la Acción Estratégica Institucional 1.4 Formación académica y profesional de calidad con acreditación nacional e internacional para carreras profesionales y programas de posgrado.

El Programa para la Formación Académica y Profesional de Calidad con Acreditación Nacional, a cargo de la Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación es una herramienta ejecutiva de gestión que sirve para la planeación, dirección, organización y evaluación de las acciones, actividades y tareas conducentes a la implementación de los procesos de acreditación nacional de las 66 Escuelas Profesionales y los programas de maestría y doctorado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en el marco del Plan Estratégico de la UNMSM 2017-2019.

La implementación de este programa es fundamental para la planeación e implementación de los procesos de acreditación nacional de escuelas profesionales y programas de posgrado, y así incentivar el compromiso institucional de la Alta Dirección, decanos, directores de escuelas profesionales y unidades de posgrado, jefes de las oficinas centrales, jefes de las oficinas de calidad y acreditación de las facultades, docentes y personal administrativo involucrado, y asegurar los recursos materiales y económicos requeridos para su ejecución.

En el trabajo de los comités de calidad se han creado herramientas de trabajo propias para sistematizar los avances de la labor realizada. Asimismo, producto del acompañamiento por parte de la OCCAA, se ha desarrollado un observatorio de la calidad que permite conocer cómo están los avances en cada programa. Además, los Comités Calidad han accedido y vienen manejando el programa 'Classroom', para el trabajo en línea con los materiales e información que requiere el proceso.

Desde mediados de 2017, los Comité de Calidad de la universidad han estado organizando y ejecutando avances significativos, y se espera obtener cambios y logros en la gestión de la Educación con Calidad durante los años 2018 y 2019, que permitan no solo la acreditación institucional y de programas, sino afianzar la cultura de calidad como signo de identidad de la universidad Decana de América a lo largo de su historia y su visión de futuro de la sociedad.

VI. AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LA FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

Pedro Manuel Falcón Ccenta
Jefe de la OCAA de Letras

Introducción

La Facultad de Letras y Ciencias Humanas está constituida por ocho escuelas profesionales: Arte, Conservación y Restauración, Danza, Bibliotecología y Ciencias de la Información, Comunicación Social, Filosofía, Lingüística y Literatura; diez programas de Maestría y cuatro de Doctorado.

A la fecha se han constituido seis comités de calidad a nivel de pregrado y dos a nivel de posgrado (maestría y doctorado), los mismos que, en el marco de las propias particularidades y dificultades de cada uno de los programas se viene llevando a cabo el proceso de autoevaluación con fines de acreditación.

La Facultad de Letras asume que la calidad total es prioritaria en el mejoramiento continuo de la educación, investigación, tecnología y prestación de servicios; por tal razón, se hace imperativo el concurso y compromiso de todos los actores en los procesos de acreditación universitaria y certificaciones de calidad pertinentes.

En concordancia con los principios de la Calidad Educativa Superior Universitaria y las líneas de política de la educación de calidad, la OCAA-Letras, amparado en un plan de trabajo 2017-2018, viene implementando los mecanismos de evaluación, coordinación y acompañamiento de los Comités de Calidad de los programas de pregrado y posgrado, no solo en el trabajo de la matriz de autoevaluación (34 estándares), sino, además, en la discusión, reflexión y procesamiento de los estándares conducentes a la construcción de una cultura de calidad.

El trabajo se sostiene en cuatro ejes fundamentales: Investigación, formación académica, gestión y responsabilidad social, los mismos que están vinculados con las culturas y la realidad del Perú, pues los procesos de interculturalidad responden a las necesidades del país diverso y heterogéneo propendiendo a la interdisciplinariedad en coherencia con los modelos internacionales.

Los procesos de autoevaluación y desarrollo de los planes de mejora continua de la educación de calidad con fines de acreditación en cada uno de los programas de la Facultad se vienen ejecutando de manera gradual y todavía con muchas dificultades administrativas y de asunción sobre la importancia de la calidad en la educación superior universitaria; por ello, algunas de las estrategias que se enfatizan comprometen coordinaciones permanentes con las autoridades y responsables de las instancias administrativas, así como la organización de talleres sobre tópicos de funcionamiento de la Facultad, pues consideramos pertinentes implementar acciones de carácter transversal que amerita la consideración político-administrativa de las autoridades y de los actores de la comunidad de Letras acorde con el proceso de adecuación a la Ley Universitaria N.º 30220 y el Estatuto de la UNMSM.

1. Concepción actual de la educación universitaria

El Proyecto Educativo Nacional 2021 “La educación que queremos para el Perú” consigna en el objetivo N.º 5 la importancia de que la educación superior de calidad se convierta en un factor determinante para el crecimiento del país; de esta manera, se orienta hacia una política pública.

La UNESCO (2005) afirma que mejorar la calidad de la educación requiere sistemas donde puedan aprenderse principios del desarrollo científico y de la modernización en procedimientos que respeten los contextos socioculturales de los estudiantes.

En concordancia con lo señalado, se afirma que la educación a lo largo de toda la vida se basa en cuatro pilares: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos. La exclusión de estos ejes contribuye seriamente a ahondar la crisis en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en las humanidades como en las ciencias exactas; del mismo modo, no permite visibilizar la dinámica de la educación sujeto a permanente cambio. Así, el

conocimiento se duplica cada tres años (UNESCO) y una educación de calidad, entonces, implica un mejoramiento continuo acorde con la realidad nacional e internacional; por ello, adquiere capital importancia los ejes sobre los cuales se sustenta el desarrollo de la educación universitaria, asimilando los conocimientos y experiencias externas e internas: calidad educativa e internacionalización, investigación para el desarrollo humano sostenible y la formación humanística del estudiante y de la comunidad de Letras.

2. Objetivos institucionales

En el marco del Proyecto Educativo Nacional 2021 (objetivo 5), la Ley Universitaria 30220, el Estatuto de la UNMSM y el modelo del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa SINEACE; las líneas matrices que orientan el proceso educativo de la UNMSM son las siguientes:

- a) *Formación académica*: enseñanza-aprendizaje integral. Docentes especializados, currículo actualizado, biblioteca especializada y actualizada, servicios de bienestar social.
- b) *Investigación e innovación*: fortalecimiento de capacidades del investigador, líneas de investigación vinculadas a la sociedad, redes de producción.
- c) *Responsabilidad social*: programas y propuesta de impacto al servicio de la sociedad.
- d) *Gestión institucional*: modernización de la gestión, mejorar la competitividad de los centros de producción, convenios, gobierno electrónico. Procedimientos administrativos automatizados; infraestructura y equipamiento adecuado.

3. Gestión y organización del proceso de autoevaluación

Cabe mencionar que la Acreditación y el Licenciamiento son dos procesos diferentes, pero complementarios que se conciben como un nuevo modelo de la educación de calidad. El licenciamiento está a cargo de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y la Acreditación está

a cargo del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).

El proceso de Acreditación implica acciones comprometidas con la Autoevaluación. En esta orientación, las acciones desarrolladas por la OCAA-Letras fueron de la siguiente manera:

1. Formación de los comités de calidad de los programas de pre y posgrado, esto es, la constitución de seis comités de calidad: Bibliotecología, Comunicación Social, Lingüística, Arte, Filosofía y Literatura. En posgrado, Maestría y Doctorado. Simultáneamente, capacitación de los comités de calidad en la comprensión de los procesos de autoevaluación y acreditación, y en la evaluación de las herramientas adecuadas.
2. Acciones permanentes de sensibilización de los comités de calidad respecto de la importancia del proceso de autoevaluación con miras a la acreditación. Para ello, se desarrollaron estrategias de difusión virtual y física en cada una de las escuelas y en la Unidad de Posgrado. Paralelamente se organizaron conversatorios, talleres de capacitación y acompañamiento permanente a cada uno de los comités de calidad.
3. A fin de optimizar el trabajo de capacitación y acompañamiento, la OCAA-Letras constituyó un Comité de apoyo, el mismo que desarrolló estrategias de seguimiento y acompañamiento a los diferentes programas en el proceso de autoevaluación.
4. Cada uno de los comités de calidad trabajó los documentos pertinentes proporcionados por SINEACE: matriz de estándares, formato de reporte de avance de autoevaluación, escala de avance en el proceso de autoevaluación. Como consecuencia de ello, de acuerdo al programa establecido por la OCCAA y OCAA-Letras, cada uno de los programas elaboró el primer informe de avance del proceso de autoevaluación, el mismo que previa evaluación interna, se remitió a través de la OCCAA al SINEACE.
5. Como parte del proceso, se implementó varios talleres sobre el uso de la plataforma virtual (Classroom) a fin de que los presidentes y secretarías de cada uno de los comités de calidad incorporen en el proceso de autoevaluación y acreditación esta herramienta que posibilitará un trabajo mucho más dinámico y cooperativo entre los integrantes de los comités de calidad, la OCAA-Letras, la OCCAA y SINEACE.

3.1. Metodología

El proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de los programas de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas tuvo cuatro ejes fundamentales:

1. Acciones de sensibilización en las diferentes instancias de la Facultad: comisiones de trabajo, difusión física y virtual de la importancia de la calidad, talleres, uso de la plataforma virtual (*classroom*), boletines de información, banners, afiches y redes sociales.
2. Evaluación, discusión y empoderamiento de los procesos de autoevaluación y acreditación por parte de los integrantes de los comités de calidad de la FLCH y la perspectiva de la construcción de una cultura de calidad.
3. Evaluación y discusión de documentos relativos al proceso de autoevaluación y acreditación del SINEACE y otros complementarios a fin de optimizar los procesos de autoevaluación y acreditación: matriz de estándares, formato de informe de autoevaluación, escala de avance en el proceso de autoevaluación y la importancia de un programa de actividades.
4. Coordinación con las autoridades y jefes de las diferentes instancias de la Facultad a fin de intercambiar reflexiones sobre la trascendencia del apoyo e involucramiento en los procesos de autoevaluación con fines de acreditación. Asimismo, se puso en marcha la programación de talleres para la comunidad de Letras en temas referidos a relaciones humanas, manejo tecnológico y redacción administrativa, en tanto componentes fundamentales en la capacitación y sensibilización de la importancia de la calidad de la educación.

3.2. Gestión estratégica

Para efectos del proceso de autoevaluación con fines de acreditación en la Facultad de Letras, se considera fundamental el eje *Gestión institucional*. Al respecto, se debe señalar que si bien se ha implementado mecanismos de organización y estrategias de trabajo en cada uno de los comités de calidad, se advierte desconocimiento (de no pocas autoridades y actores de instancias administrativas), sobre las funciones y responsabilidades que les compete.

Además, no se evidencia, por diferentes razones, acciones proactivas, dinámicas y de alto compromiso con la mejora de la calidad.

A manera de reflexión, consideramos de significativa importancia la evaluación y discusión de criterios que debieran contemplarse en la caracterización del perfil de los responsables y los integrantes de los comités de calidad.

4. Conclusiones

De acuerdo al avance actual del trabajo de cada uno de los programas, en coordinación con las autoridades de la FLCH y la OCCAA, se viene potenciando el apoyo a las EP de Bibliotecología, Comunicación Social y Lingüística a fin de dinamizar el proceso de autoevaluación con fines de acreditación, sin descuidar el apoyo y acompañamiento a los otros programas de acuerdo a las características propias de cada una de ellas.

Referencias bibliográficas

- OCCAA (2017). *Hacia una política de educación con calidad*. Lima: Centro de Producción Imprenta de la UNMSM.
- SINEACE (2015). *Calidad en educación y derroteros*. Lima: Editorial Súper Gráfica E.I.R.L.
- SINEACE (2016). *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria*. Lima: SINEACE.
- SINEACE (2017). *Instructivos, formatos de autoevaluación y reportes de avance del proceso de autoevaluación*. En: www.sineace.gob.pe
- SUNEDU (2015). *Modelo de licenciamiento y su implementación en el sistema universitario peruano*. Lima: SUNEDU.
- SUNEDU (2016). *Instructivos y formatos de licenciamiento*. Lima: SUNEDU.
- UNESCO (2005). EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO, pp. 30-37. Recuperado el 31 de enero de 2018 a las 22.24 h de: http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf
- UNESCO (2015) América Latina y el Caribe. Revisión regional 2015 de la educación para todos. Recuperado el 31 de enero de 2018 a las 22.47 h de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf>

Documentos legales y normativos

- Ley Universitaria N.° 30220.
- Estatuto de la UNMSM 2016.
- Ley SINEACE N.° 28740.
- Reglamento SINEACE D.S. 018-2007.
- Ley General de Educación N.° 28044.

VII. EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN CON FINES DE ACREDITACIÓN EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

Fausto Ramírez Morales

Jefe de la OCAA de la Facultad de Ingeniería Industrial

Introducción

La Facultad de Ingeniería Industrial está constituida, a nivel de pregrado por tres Escuelas Profesionales: Ingeniería Industrial, Ingeniería Textil y Confecciones e Ingeniería de Seguridad y Salud en el Trabajo y a nivel de Posgrado por cuatro programas de Maestría y dos de Doctorado.

La Facultad de Ingeniería Industrial tiene como política de calidad el mejoramiento continuo de la formación académica, de la investigación, de la especialización y perfeccionamiento, de la extensión universitaria y de la proyección social a través de los procesos de autoevaluación y acreditación para lograr la adecuada formación profesional de los alumnos de pre y posgrado en las áreas de la Ingeniería Industrial, Ingeniería Textil e Ingeniería de Seguridad y Salud en el Trabajo para su inserción laboral y contribución al desarrollo nacional en concordancia con el marco legal, los valores y principios institucionales.

El año 2010 la Escuela Profesional de Ingeniería Industrial fue acreditada por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA), quien nos acreditó por seis años con la calificación de ser un “Programa de Alta Calidad Académica”, acreditación que posteriormente fue reconocida por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Perú (CONEAU); las recomendaciones que nos dejaron los pares académicos, tanto del CNA de Colombia como del CONEAU se han implementado con

diferentes grados de cumplimiento, que es necesario evaluar y complementar para asegurar su instrumentación.

Vencidos los periodos para los que fuimos acreditados, se manifiesta la necesidad institucional de reacreditarnos tanto nacional como internacionalmente, sin embargo, la reacreditación con el CNA de Colombia debe postergarse hasta que se formalice un nuevo convenio entre los ministerios de educación de Colombia y Perú, sin que ello signifique que nos hayamos detenido en la autoevaluación en el marco de su modelo, por otro lado, después de la promulgación de la Ley N.º 30220, Ley Universitaria, el SINEACE ha sido reestructurado, desarticulándose el CONEAU que era el organismo encargado de la evaluación externa y estableciéndose un nuevo Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria vigente a partir del mes de octubre de 2016.

En este contexto, con el compromiso y gestión eficiente de las autoridades de la facultad, se hizo necesario ejecutar un correcto proceso de autoevaluación que conduzcan al planeamiento y ejecución de proyectos de mejora continua, en la perspectiva de lograr la acreditación de las Escuelas Profesionales de Ingeniería Industrial e Ingeniería Textil y Confecciones.

Objetivos del proceso de autoevaluación

Nuestro principal objetivo es desarrollar el proceso de autoevaluación de las Escuelas Profesionales de Ingeniería Industrial e Ingeniería Textil y Confecciones, con la finalidad de lograr su acreditación, en función al nuevo Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria vigente a partir del mes de octubre de 2016.

Asimismo, el desarrollo del proceso debe conducirnos a los siguientes objetivos específicos:

- Institucionalizar la cultura de calidad y mejoramiento continua entre docentes alumnos y personal administrativo de la Facultad de Ingeniería Industrial.
- Comprometer la participación de las autoridades de la Facultad en el desarrollo del proceso de autoevaluación con fines de acreditación y en el sostenimiento y mejora continua de la calidad educativa.

- Capacitar a los responsables de los procesos y al personal administrativo en estrategias para iniciar, ejecutar y mantener el proceso de autoevaluación y mejora continua para la sostenibilidad de la acreditación.
- Diseñar, validar y aplicar procedimientos e instrumentos de recolección y análisis e interpretación de la información recopilada.
- Identificar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de las carreras profesionales para superarlas y proponer e impulsar la implementación del Plan de mejoras.
- Elaborar y remitir a la OCCAA de la Universidad el informe final de autoevaluación y el Plan de mejoras para la solicitud de la evaluación externa.

Principios que orientan el proceso de autoevaluación

El Proceso de autoevaluación que iniciamos se basa en los siguientes principios:

- Es un proceso de *permanente reflexión* sobre el ser, el hacer y el deber ser de la Formación Profesional Integral en las Escuelas profesionales de la Facultad de Ingeniería Industrial.
- Es un proceso *participativo* en el cual se involucran todos los actores sociales que intervienen en la gestión y ejecución curricular de la Formación Profesional que se ofrece en la Facultad de Ingeniería Industrial (autoridades, funcionarios, docentes, personal administrativo, estudiantes y grupos de interés).
- Es un proceso *veraz*, mediante el cual se determina el grado en que cumple con la misión, visión, objetivos y funciones en un marco de compromiso con la calidad y la excelencia.
- Es un proceso *transformador* que reconoce las debilidades y aspectos de la formación profesional en que debemos mejorar, así como de las fortalezas a sostener.
- Es un proceso *Integral*, contempla todos, elementos, aspectos y procesos concernientes a las funciones de la universidad.

- Es un proceso *abierto* a los aportes de todos los actores sociales que participan en el proceso de formación profesional que se brinda en la facultad de ingeniería industrial.

Desarrollo del proceso de autoevaluación

El proceso de autoevaluación se inició con la designación mediante Resolución Rectoral de los comités de calidad de las escuelas de Ingeniería Industrial y de Ingeniería Textil y Confecciones, solicitud de inicio del proceso ante el SINEACE, asignación del CUI a las Escuelas por parte del SINEACE e inscripción y registro de los presidentes de comité en el portal de dicho organismo.

A su vez, los Comités de Calidad de las Escuela conformaron equipos de trabajo denominados Subcomités, integrado cada uno de ellos por un docente responsable, uno o dos profesores y uno o más trabajadores administrativos de apoyo, los cuales se encargaron de la autoevaluación de un factor y sus estándares asociados.

Con el apoyo de la OCAA-FII y el asesoramiento de la OCCAA se realizaron capacitaciones a los miembros de los comités y sub comités de calidad para la comprensión del modelo SINEACE y los alcances de las dimensiones, factores y estándares.

Se cumplió con remitir al SINEACE el primer informe de avance en el proceso de autoevaluación según los niveles establecidos, en el caso de las escuelas de la Facultad de Ingeniería industrial se informó que en general nos encontrábamos en el nivel 2: “El programa ha revisado el estándar y sus criterios asociados, ha entendido cómo esta información se traduce a las características y formas de trabajo de la institución / programa, y –de ser el caso– ha adicionado sus propios criterios a evaluar”.

Los subcomités formularon la Matriz Operativa de Estrategias de Evaluación de Estándares en la que se identifican las Fuentes de Información que podían ser: autoridades universitarias, autoridades de la carrera, docentes, trabajadores administrativos, estudiantes, egresados y empresarios como empleadores. Al mismo tiempo, se registraban los instrumentos que se utilizaban para obtener la información, estos podían ser: documentos, encuestas, entrevistas y talleres. También se realizaron plenarios para conseguir el consenso.

Luego siguió el trabajo más importante, levantar información documental y analizarla, utilizando para el efecto la Matriz de Evaluación de Características, en algunos casos se aplicaron encuestas y se realizaron entrevistas, para luego efectuar el análisis de los resultados obtenidos, que se registró en el documento llamado Matriz de Evaluación de Estándares. Los resultados se expusieron en plenarias, se analizaron y discutieron criterio por criterio y se identificaron las fortalezas y las debilidades del programa.

Los subcomités presentaron sus informes en lo que resumen sus hallazgos, identifican oportunidades de mejora y emiten un juicio inicial del nivel de logro de los estándares.

El comité de Calidad de la escuela, con base en los informes de los subcomités y de las evidencias recopiladas redactó la versión preliminar del Informe Final resumiendo los resultados de la información obtenida, emitiendo juicios sobre la calidad de cada uno de los estándares. Estos informes han sido puestos a consideración de las plenarias, antes de su consolidación en el informe final.

En diferentes etapas del proceso han intervenido los estudiantes, especialmente recopilando información mediante encuestas a los docentes, trabajadores administrativos, estudiantes, egresados y empresarios (empleadores).

En todas estas etapas se ha contado con la asesoría de la Oficina de Calidad Académica y Acreditación de la Facultad de Ingeniería Industrial.

Conclusiones

A manera de reflexión, consideramos que la autoevaluación no tiene como fin último la acreditación, debe ser un proceso permanente de reflexión y mejora continua por lo que se hace necesario diseñar y aplicar herramientas y procedimientos estandarizados para la recolección y tratamiento de informaciones e indicadores que evidencien el logro pleno de los estándares.

Referencias bibliográficas

CNA (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*, Bogotá, Colombia.

OCCAA (2017). *Hacia una política de educación con calidad*. Lima: Centro de Producción Imprenta de la UNMSM

SINEACE (2015). *Calidad en educación y derroteros*. Lima: Editorial Súper Gráfica E.I.R.L.

SINEACE (2016). *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria*. Lima: SINEACE.

SINEACE (2017). *Instructivos, formatos de autoevaluación y reportes de avance del proceso de autoevaluación*. En: www.sineace.gob.pe

Documentos legales y normativos

- Ley Universitaria N.° 30220.
- Estatuto de la UNMSM 2016.
- Ley SINEACE N.° 28740.
- Reglamento SINEACE D.S. 018-2007.
- Ley General de Educación N.° 28044.

VIII. AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LA FACULTAD DE MEDICINA

Gabriela Samillán Yncio
Jefa de la OCAA de Medicina

Presentación

En nuestra Universidad Nacional Mayor de San Marcos, existen esfuerzos permanentes por potenciar un entorno académico e investigador que tenga como objetivo la excelencia y la innovación como soporte a la formación de ciudadanos - profesionales, capaces de actuar responsablemente en coherencia con los valores fundamentales de la convivencia humana. Este desafío: “tarea de todos los actores de la comunidad universitaria” justifica el por qué es necesario priorizar la Gestión de calidad educativa y dar sentido a la reforma de la universidad que en su nuevo estatuto. Artículo 264, reconoce la calidad: *como criterio transversal definido en los ejes de excelencia académica y optimización de la gestión...*. La optimización de la gestión tiene como criterios básicos la eficiencia, simplificación y democratización.

La Facultad de Medicina frente a este panorama viene impulsando cambios a través de la planeación estratégica cuyos resultados se han priorizado en la evaluación de los procesos de formación así tenemos que de las cinco escuelas de pregrado con que cuenta, dos han recibido la Acreditación Nacional de SINEACE, oportunidad que está permitiendo introducir cambios de manera progresiva, permanente y sostenida e instalar una cultura de calidad institucional y de mejora continua.

Por otro lado el 5 de marzo de 2015, se realizó el lanzamiento del Sistema de Gestión de la Calidad con participación de las autoridades y posteriormente se llevó a cabo un diagnóstico inicial participativo con los responsables de las diferentes unidades administrativas y académicas, identificándose la necesidad de formar facilitadores en el uso de herramientas de gestión, llegando a formarse 30 colaboradores entre directivos, docentes y administrativos, 24 auditores internos y equipos en mejora de procesos, quienes actuarían como soporte técnico para el manejo del sistema en cada área.

Sin embargo, los cambios de estructura organizacional de la universidad peruana impulsado por la ley N.º 30220 y el proceso de adaptación a un nuevo estatuto universitario, orientaron los esfuerzos a la creación de reformas y la consolidación de la calidad en el plano internacional, a través de certificaciones internacionales.

Gestión de la calidad

En el año 2016, frente a la asunción del Ministerio de Educación (MINEDU) respecto a la rectoría de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la educación superior universitaria (PAC), la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se apertura a la transparencia de la evaluación de la calidad en el marco del nuevo Modelo de Acreditación Nacional - SINEACE, identificándose que la Gestión de la Calidad es la clave para organizar los procesos y garantizar resultados sostenibles.

Es así que con la finalidad de integrar los procesos de la Facultad hacia el logro de los objetivos de la institución, generando planes de mejora cuando los responsables identifican desviaciones, utilizando los recursos técnicos de soporte, se busca generar un Sistema de Gestión de la calidad, su conceptualización en el marco del enfoque de ISO 9000 lo expresamos como una política de calidad, los objetivos de calidad y los procesos necesarios para lograr los objetivos.

La trascendencia de la política de educación con calidad en la Facultad de Medicina, se proyecta a emprender y fortalecer la cultura de calidad como proyecto que apuesta por brindar:

“Educación integral con calidad para una sociedad pluricultural que permita a cada miembro ser autor y actor de su proyecto de vida, lo cual demanda profesionales entregados a la búsqueda y concreción del bienestar no solo personal o familiar sino colectivo”.

Por tanto, abordar la política de educación con Calidad en la Facultad de Medicina va más allá que aplicar el modelo de acreditación nacional su trascendencia se proyecta a emprenderla y fortalecer la cultura de calidad bajo la comprensión de la acción educativa por la comunidad San Fernandina, que en el Plan Estratégico, se explicita, a través de los principios institucionales.

- Excelencia: compromiso de hacer bien las cosas logrando cada vez mejores niveles en la práctica.
- Transparencia: Ser claro, evidente, no expresarse con ambigüedad.
- Democracia y participación: Convivencia social con libre participación, igualdad y equidad.

Planificación del sistema de gestión de la calidad

La planificación del sistema de gestión de calidad está basado en los Planes Estratégicos de la Universidad y de la Facultad de Medicina 2017-2019, ha tomado como referencia los criterios del Modelo Nacional de Acreditación de la Calidad Educativa de SINEACE, así como el propósito de cada Programa de Estudios de la Facultad de Medicina.

Con la activa participación de los miembros del equipo técnico de la OCAA y los comités de calidad de las cinco escuelas, se realizó un análisis detallado a fin de establecer objetivos estratégicos.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN MARZO DE 2018
EN LOS TALLERES GRÁFICOS DEL
CENTRO DE PRODUCCIÓN IMPRENTA
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
JR. PARURO 119, LIMA 1. TELÉF: 619-7000 ANEXO 6009
E-MAIL: ventas.cepredim@unmsm.edu.pe
TIRAJE: 1000 EJEMPLARES



Oficina Central
de Calidad Académica
y Acreditación