



# **GESTIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO: Debates y desafíos**

Elizabeth Salcedo Lobatón  
(Coordinadora)

- José Bárcenas Freyre
- Gino Cusinga Díaz
- Jorge Ruiz Olaya
- Silvia Kcomt Villacorta
- Astrid Mendocilla Alvarez
- Giancarlo Sáenz Calla
- Carlos Sihuas Flores
- Erika Tuesta Saurino
- Sylvana Vásquez Olano



# **GESTIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO: Debates y desafíos**

Elizabeth Salcedo Lobatón  
(Coordinadora)

- José Bárcenas Freyre
- Gino Cusinga Díaz
- Jorge Ruiz Olaya
- Silvia Kcomt Villacorta
- Astrid Mendocilla Alvarez
- Giancarlo Sáenz Calla
- Carlos Sihuas Flores
- Erika Tuesta Saurino
- Sylvana Vásquez Olano

# GESTIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO: Debates y desafíos

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Maestría en Educación  
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

<https://posgrado.pucp.edu.pe/>

<https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/educacion/>

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/194899>

Primera edición digital, setiembre 2023

Coordinación: Elizabeth Salcedo Lobatón

Cuidado de edición: Alex O. Sánchez Huarcaya

Corrección de estilo: Rafael Cánepa Alvarez

Diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera



Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos- PUCP por la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2023-06847

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

ISBN: 978-612-48934-8-3

## **Comité Científico de Revisores**

*Andreza Barboza*

Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

*Paola Bulnes*

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

*Roberto Goncalves Barbosa*

Universidade Federal do Paraná, Brasil

*Rodrigo Jaramillo Roldán*

Universidad de Antioquia, Colombia

*Claudia Kulmus*

Universidad de Hamburgo, Alemania

*Ana Cledina Rodrigues Gomes*

Universidade Federal do Pará, Brasil

*María Jesús Viviani Montalva*

Universidad de Chile

## **Índice de Contenido**

Presentación	7
Introducción	9
<b>Capítulo I</b>	<b>12</b>
<b>Gestionar la educación enfocada en el desarrollo</b> <i>Elizabeth Salcedo Lobatón</i>	
<b>Capítulo II</b>	<b>32</b>
<b>Análisis de las instituciones educativas desde las perspectivas del desarrollo: Estudios de caso</b>	
<b>Implementación de la política inclusiva en educación superior</b> <i>José Bárcenas Freyre</i>	<b>33</b>
<b>Equidad social en los planes de mejora de dos universidades públicas</b> <i>Jorge Ruiz Olaya</i>	<b>43</b>
<b>Desarrollo territorial como atributo de una educación de calidad: Estudio de caso de una escuela pública</b> <i>Astrid Mendocilla Alvarez, Carlos Siguas Flores, Sylvana Vásquez Olano y Erika Tuesta Saurino</i>	<b>55</b>

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

<b>Capítulo III</b>	<b>69</b>
<b>Debates y desafíos de la educación para el desarrollo</b>	
<b>Una mirada crítica a los exámenes de admisión de las universidades peruanas, desde la perspectiva del desarrollo humano</b>	<b>70</b>
<i>Giancarlos Sáenz Calla</i>	
<b>La diversidad cultural como factor subyacente de la deserción universitaria: El caso Beca 18</b>	<b>78</b>
<i>Gino Cusinga Díaz</i>	
<b>Desarrollo sostenible desde el currículo escolar: Una perspectiva para una educación transformadora de la sociedad</b>	<b>91</b>
<i>Silvia Kcomt Villacorta</i>	

## Presentación

Esta producción académica, representada en el libro *Gestión educativa y desarrollo: debates y desafíos*, presenta una valiosa oportunidad de viajar cognitivamente entre un juego de triadas reflexivas y entrelazadas, cuyos elementos fundantes son de gran importancia para quienes tenemos la enorme responsabilidad de educar. La primera triada está compuesta por los trascendentales elementos Gestión Educativa, Desarrollo y Territorio. Puede observarse en el texto las respectivas relaciones de sentido que surgen entre estos elementos, fundamentalmente de reciprocidad, en la que no puede concebirse ninguno de los tres elementos sin la contribución práctica de los otros dos.

La segunda triada está compuesta por los importantes elementos Gestión Educativa, Desarrollo y Calidad Educativa. En esta triada, las relaciones también son de reciprocidad, y se reemplaza el territorio, sin descartarlo, por la calidad educativa, en una valiosa intención que la muestra como posible cuando se asume en clave de desarrollo.

La tercera triada la componen los elementos Gestión Educativa, Inclusión-Equidad y Diversidad - Interculturalidad. En ésta triada, se muestra la valiosa intención de que se comprenda la inclusión como condición de equidad y la interculturalidad como condición de diversidad, para una Gestión Educativa de mayor impacto en los territorios.

La cuarta y última triada la componen los trascendentales elementos Estudiante, Maestro y Conocimiento. Esta triada, si bien puede deducirse de las otras tres, puede inferirse de la construcción académica que se refiere al currículo escolar, pues en él recae toda la gestión educativa. No sobra recordar que en esta triada se originan las perspectivas pedagógicas o escuelas de pensamiento en las que se ha cimentado la pedagogía históricamente, por cuanto aquellas que se centran en la enseñanza le dan su importancia al maestro, las que se centran en el aprendizaje

7

## **Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos**

le dan su importancia al estudiante y las que se centran en lo cognitivo le dan su importancia al conocimiento.

Lo valioso de este libro es el posible entrelazamiento que sugiere entre estas cuatro triadas. Se podrá observar, entre muchos otros cruces, cómo el elemento Territorio, de la primera triada, se puede entrelazar con la segunda, cuando se refiere a Calidad Educativa asociada al impacto de la educación en los territorios, pero a su vez, estas se entrelazan con el currículo escolar, pues una de las condiciones de una propuesta curricular es su pertinencia con las necesidades, intereses y problemas de un contexto determinado.

En tal sentido, otro de los posibles cruces en el texto está enmarcado en la posible asociación de este tema de la pertinencia como sinónimo de calidad, con los temas de diversidad e interculturalidad con fines de inclusión, pues ésta se expresa cuando se ha concebido derivada de condiciones particulares de los contextos diversos e interculturales.

Estas condiciones del texto determinan no solo identidades territoriales, sino también las identidades inherentes de los sujetos, por lo que la responsabilidad en los procesos educativos se muestra muy exigente para la Gestión Educativa, pues tiene el gran reto de atender esta vital necesidad del desarrollo humano, como lo es la identidad.

Con todo lo anterior, los lectores tienen un valioso abanico de posibilidades, de abordar el tópico de la gestión educativa en escenarios de desarrollo, de territorialidad, de equidad, inclusión, entre otros, con fines de calidad.

Disfrutarán de una especial construcción académica.

**Mg. Carlos Mario Ortega Rojas**  
Director Maestría en Educación presencial  
Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO  
Bello, Antioquia, Colombia.  
[carlos.ortega.r@uniminuto.edu](mailto:carlos.ortega.r@uniminuto.edu)

# Introducción

*Gestión educativa y desarrollo: debates y desafíos*, es un esfuerzo colaborativo de producción académica entre educadores profesionales que comparten la aspiración de transformar la educación actual en una verdadera oportunidad de desarrollo, superando las grandes brechas de desigualdad existente en la sociedad.

El libro propone una discusión abierta de las relaciones entre educación y desarrollo, recuperando el papel central que cumplen las instituciones educativas. Intenta, desde una perspectiva de la educación crítica y del abordaje transdisciplinario de ensayos y casos de estudio, proponer temas relevantes para un debate actual acerca de los límites y las posibilidades que ofrecen los marcos institucionales en educación, en referencia a tres ámbitos del desarrollo: la creación de oportunidades de desarrollo humano, la contribución al desarrollo de los territorios y la promoción de nuevas formas de relacionamiento con la naturaleza que garanticen sustentabilidad de las nuevas generaciones.

Los autores, en tanto educadores, parten del supuesto de que la gestión educativa es un medio potente y estratégico para influir en la transformación de la sociedad, y apuestan por una gestión institucional que podría ser potenciada desde los marcos conceptuales, valores y orientaciones que aportan los paradigmas de desarrollo humano, desarrollo territorial y desarrollo sostenible, en respuesta a los graves problemas de la sociedad.

El abordaje de estos temas se realiza a través de tres capítulos.

En el primero, de carácter introductorio, denominado “*Gestión educativa enfocada en el desarrollo*”, la autora, desde una experiencia de sistematización de los aportes de un curso denominado “desarrollo y educación”, alcanza una visión crítica sobre la orientación esencial de la educación, cuestionando su visión instrumental, y proponiendo una concepción y acción educativa que la haga explícita o los valores y opciones de vida que promueve. Este capítulo se pregunta para qué y para quiénes está pensada la educación actual, y propone una educación enfocada en el desarrollo, ofreciendo un breve recorrido por algunos paradigmas de desarrollo

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

humano y sostenible, que podrían aportar nuevos atributos a la calidad. Se invita al lector a adecuar criterios de gestión y estrategias pedagógicas para generar, consciente e intencionadamente, nuevas experiencias de aprendizaje con sentido de desarrollo.

En el segundo capítulo, construido en base al recojo de datos empíricos y documentales, se presentan tres estudios: El primero, denominado “*Política Institucional inclusiva en educación superior*”, realiza un abordaje de la implementación de la política institucional inclusiva para personas con discapacidad en una universidad particular de Lima Metropolitana; analiza críticamente el contenido de la política, su proceso de implementación y el rol de la comunidad educativa; y se pregunta si las universidades peruanas se encuentran preparadas para atender las necesidades de la población de estudiantes con diversidad funcional en la educación. El segundo estudio, de carácter documental, se orienta a responder a la pregunta ¿De qué manera las universidades públicas incorporan el enfoque de equidad en sus planes de mejora institucional?, a la vez que lleva a cabo un análisis de dos planes universitarios. El artículo, además de aportar una discusión sobre el concepto de equidad en educación superior, propone un debate sobre la forma en la cual los planes universitarios incorporan el enfoque de equidad, y sugiere la aplicación de estrategias que permitan identificar la diversidad estudiantil de cada universidad como base para brindar servicios universitarios más inclusivos.

En tercer lugar, se presenta el estudio de caso “*Desarrollo territorial como atributo de una educación de calidad*”, en una escuela pública, cuya gestión es analizada en el contexto de los lineamientos de gestión educativa descentralizada promovidos por el MINEDU. Desde el enfoque de territorio y desarrollo territorial, se busca analizar si la gestión que realiza la institución educativa establece procesos gerenciales internos y de relación con el entorno, que se encaminan al logro de resultados de aprendizaje integral, en una perspectiva de desarrollo territorial. La investigación identifica tensiones en diferentes componentes de la gestión institucional: en planes, presupuestos y currículo; mostrando evidencias sobre la ausencia de aplicación del principio territorial, lo que limita la capacidad de respuesta institucional ante las reales necesidades formativas y de desarrollo de la escuela.

El tercer capítulo del libro ensaya pequeñas pero relevantes discusiones centradas en la relación entre la gestión educativa y tres paradigmas de desarrollo: el enfoque de las capacidades humanas, el enfoque de interculturalidad y el desarrollo sostenible.

En el primer ensayo se desarrolla “*Una mirada crítica a los exámenes de admisión de las universidades peruanas, desde la perspectiva del desarrollo humano*”. El texto ofrece una profundización sobre el enfoque de desarrollo humano y a la vez establece un paralelo con el enfoque de competencias. Desde ambos enfoques se analizan los exámenes de admisión, encontrando que los enfoques mencionados logran ser afines y convergentes entre sí, y permiten explicar por qué la forma de admisión de las universidades a través de sus exámenes se ha convertido en

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

un prominente escollo para la construcción de un modelo educativo pertinente y alineado al desarrollo humano.

Un segundo ensayo, denominado “*La diversidad cultural como factor subyacente de la deserción universitaria: el caso Beca 18*”, aborda la idea de que la cultura no es un aspecto aislado de la identidad, sino que articula las múltiples relaciones entre sujeto y sociedad y analiza, como caso instrumental, el programa Beca 18, valorando críticamente algunas limitaciones y desafíos de la gestión de PRONABEC y las universidades asociadas, desde la perspectiva de interculturalidad; haciendo notar cómo la cultura y el poder son factores subyacentes en las dinámicas personales e institucionales. El autor propone que una gestión educativa crítica debe tomar como principio una educación antirracista que busque transformar las prácticas sociales opresivas para implementar nuevas prácticas democráticas e inclusivas.

Finalmente, esta sección concluye con el ensayo “Desarrollo sostenible desde el currículo escolar: una perspectiva para una educación transformadora de la sociedad”, texto que nos ilustra acerca del enfoque del desarrollo sostenible y su aplicación al currículo escolar. La autora demanda una transformación en las escuelas en torno al currículo, donde se le considere como un elemento flexible y variado de acuerdo a los requerimientos o necesidades socioculturales, Propone un currículo flexible como oportunidad para atender a la diversidad. Concluye destacando la necesidad de escuelas sostenibles como alternativa de solución frente a las álgidas problemáticas que se viven hoy en día.

El conjunto de textos compilados en este libro propone desafíos concretos para avanzar hacia una sociedad más justa, inclusiva y con identidad territorial, ofreciendo a sus lectores una visión analítica y crítica de las posibilidades que ofrece la gestión educativa como una vía estratégica para lograr una sociedad más humana y vivible.

# **Capítulo I**

## **Gestionar la Educación enfocada en el desarrollo**

# Gestionar la Educación enfocada en el desarrollo

*Elizabeth Salcedo Lobatón<sup>1</sup>*

La educación es una expresión de la sociedad y de un tiempo histórico, es producto de una cultura y unos valores predominantes; también un medio potente de transformación, siempre y cuando haya una clara conciencia de los decisores políticos, directivos, docentes y estudiantes, de los vínculos e influencias que la historia, la cultura, la política, la economía, las relaciones sociales y el ambiente tienen en la acción educativa y en vida de la gente, incidiendo en sus posibilidades de desarrollo.

Una muestra evidente de la estrecha relación entre cambios sociales y educación es la transformación educacional reciente, acontecida a partir de la pandemia, del confinamiento y del cierre de las escuelas. Las políticas y los sistemas educativos intentaron respuestas alternativas implementando una educación a distancia basada en medios tecnológicos (digitales y analógicos), sin embargo, fueron tiempos que revelaron la profundización de las desigualdades educacionales, que reflejaron brechas de acceso a alternativas de calidad para la continuación de los estudios, así como de recursos para el aprendizaje no presencial (CEPAL, 2022).

Son tiempos propicios para revisar la gestión y reenfoclarla en lo importante, con una visión de desarrollo. Voces expertas aluden a una “crisis silenciosa en la educación” (CEPAL, 2022) pero a la vez la reconocen como una oportunidad para invertir en la transformación de los sistemas educativos (p. 96).

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación por la UNED de España. Magister en Gestión de Redes para el Desarrollo Sustentable por la Complutense de Madrid. Licenciada en Trabajo Social por la PUCP. Especialista en Gestión de Políticas Sociales y Fortalecimiento de Capacidades. Docente del Curso de Desarrollo y Educación en la Maestría de Educación de la PUCP. Docente del Curso de Experto en Educación Social y Comunitaria de UNED. Docente en la Maestría de Política Social de la UNMSM. Especialización en Gestión y Didáctica de programas educativos a distancia. Tiene más de 25 años de experiencia profesional en gerencia de políticas sociales, especialmente en programas de formación y capacitación de funcionarios públicos y en investigación aplicada a toma de decisiones en temas de interés público.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Este breve artículo, se ha construido sobre la base de la sistematización de algunas reflexiones y análisis desarrollados en el curso de Desarrollo y Educación. En sus páginas se intenta destacar el sentido esencial de los procesos educativos, que no se reducen a prácticas instrumentales o tecnológicas, que no se gestionan de manera neutra, incolora e inodora, ni despojados de intencionalidad; sino que, orientan su concepción y acción explícita o implícitamente, por valores y opciones de vida que promueven modelos o visiones de progreso y desarrollo y una cultura determinada.

Las decisiones y acciones (políticas) que cada institución educativa promueve, así como el currículo que imparte, son decisivas para reafirmar, revisar críticamente, redefinir, innovar y generar alternativas de sociedad para las personas en sus territorios.

Se revisará en las siguientes líneas, desde la perspectiva de una pedagogía crítica, y en el marco de las orientaciones que aportan los diversos paradigmas de desarrollo; que cada experiencia de aprendizaje conlleva una direccionalidad y ciertas prioridades, que en cada apuesta educativa hay unos destinatarios finales y un propósito que solo en algunos casos, mantiene centralidad real en el estudiante. Directivos y docentes, les compete preguntarse. ¿para qué, y para quiénes se realiza el proceso educativo?, ¿Qué propósitos y fines conlleva esa educación? ¿qué valores o paradigmas de sociedad, está buscando construir desde los procesos formativos que promueve?

### 1. Educar para qué y para quiénes

Situados en pleno siglo XXI, nos enfrentamos a una sociedad cada vez más problemática, compleja, y con cambios de estructura poblacional, innovaciones tecnológicas, entre otras. Tiempos de gran debilidad institucional, de crecimiento de problemas sociales y culturales, de afectación ambiental, de acrecentamiento de brechas de género, generacionales, económicas; tiempos de exclusión y discriminación, que acentúan la fragmentación de un país cada vez más lejano de ofrecer oportunidades con igualdad; una sociedad donde las políticas educativas de turno y algunas instituciones que las implementan parecen no darse cuenta de la cambiante dinámica del entorno, de la gravedad de las circunstancias con las que se interactúa, y de la presión que ejercen sobre el sistema educativo los diferentes sectores de poder de la sociedad.

En algunos casos las presiones son por mantener una educación tradicional que responda a la función para la que fue creada: la socialización sistemática de la generación joven (Durkheim, citado por Deval (2013, p.5) acorde a un modelo de sociedad. ¿Cuál es ese modelo? Deval (2012), nos recuerda que las escuelas “no son instituciones que hayan nacido en sociedades democráticas, y que tengan en su origen una vocación democrática”, por tanto, la disciplina y autoridad, se han mantenido tradicionalmente como valores indiscutibles del modelo educativo

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

tradicional. Una educación principalmente tecnológica que sirva a los intereses de formación de capital humano para mantener el crecimiento del sistema productivo, en el marco de una sociedad de mercado.

En otros casos, la presión educativa es por reformas de diversa naturaleza, que exigen de una nueva educación, adecuada a nuevas necesidades de un entorno cambiante. Aquí se ubican la demanda de formación de valores para una sociedad más democrática y menos desigual, la centralidad en las personas y el desarrollo de sus libertades, la recuperación de la cultura y la diversidad en la gestión educativa, las demandas por una educación para un consumo responsable que no acelere el deterioro del planeta, entre otras.

Todas las opciones, y cada decisión de gestión institucional y curricular, conlleva una concepción de la función educativa y una idea subyacente sobre el para qué educamos. Vallaint y Rodríguez (2018) reconocen que actualmente hay un debate intenso sobre educación, sin embargo, no siempre se formula la interrogante que está en la base y en la esencia del hecho educativo: ¿cuál es el objetivo fundamental que debe cumplir la escuela?, ¿para qué se educa? Al definir la finalidad educativa, también es posible deducir a quién o a quiénes beneficia en última instancia esa educación, que no siempre es pensada y construida estrictamente en función de unos sujetos, de sus particularidades, de su territorio, o del fortalecimiento de unas capacidades que le permitan ejercer su libertad. No en toda propuesta educativa las personas y sus comunidades territoriales son el fin; gran parte del sistema educativo opera como vehículo de formación para otros fines y grupos diversos de la sociedad.

Por ello, en tiempos actuales, hay una renovada importancia estratégica atribuible a la educación, desde diversas perspectivas. Para algunos sectores se ha convertido en un bienpreciado, en una mercancía valiosa, que circula en el mercado con fines de acumulación. Para otros sectores, los fines pueden ser diversos: lograr un posicionamiento clave, empleabilidad e ingresos, transformar diversas situaciones problema, o bien solo sentirse parte de una sociedad extremadamente excluyente.

Es preciso señalar que, además, en este complejo escenario, la educación que tradicionalmente ofrece las IIEE, está cada vez más constreñida, y amenazada en sus posibilidades e impactos, ya que la población, hoy participa de otros espacios de información, educación y socialización. El sujeto educativo del siglo XXI, no es más el estudiante pasivo que se forma solo en la edad escolar, sino el ciudadano que navega en la búsqueda de aquellos saberes más necesarios para su vida, para lograr funcionamientos básicos, para sobrevivir y alcanzar el progreso social. No solo la escuela y la universidad educan, también lo hacen los espacios de educación social y comunitaria, las redes sociales, los medios de comunicación, a diario se ofrecen orientaciones y contenidos que compiten entre sí, y que pugnan por posicionarse en el imaginario social, presentando valores, modelos, estilos de vida, culturas y prácticas. La IE es parte de esta difusa estructura de construcción de saberes para la vida y para el progreso de la sociedad.

Aunque la educación peruana sigue siendo motivo de preocupación al no lograr asegurar la principal aspiración y compromiso asumido desde su concepción original: que se convierta en un derecho humano fundamental y un bien público (CNE, 2020, p. 24), consideramos que las IIEE preservan un carácter estratégico y una influencia social, que puede contribuir significativamente a un cambio de rumbo en la construcción de una nueva sociedad.

De allí que sea importante llamar la atención de los directivos y educadores, sobre el rol de liderazgo consciente que les toca jugar en el proceso de desarrollo, y de la necesidad de superar la acción meramente instrumental y formal que la sociedad le asigna a la escuela, y asumir su misión naturalmente privilegiada, en la reproducción social y cultural y en la transformación de las condiciones de vida y del ambiente que lo rodea. ¿Por dónde empezar? respondiendo a las preguntas: ¿qué educación promuevo desde mi IE? ¿para qué fines? Y ¿para quiénes?

## 2. El desarrollo como propósito educativo

El mayor auge o retroceso de algunas economías, la mejora o deterioro de las condiciones de vida de algunas sociedades, el incremento de la pobreza, el crecimiento de las brechas entre los que más recursos poseen y los que nada tienen, y los medios que se emplean para paliar o solucionar estas problemáticas, la afectación del ambiente, entre otros aspectos, son situaciones que conviven en el momento actual, vinculadas a una historia geopolítica, económica y ciertamente asociadas a concepciones de progreso y desarrollo, instaladas en los gobernantes de turno y en la propia sociedad.

Aunque las utopías frente a una vida mejor y las ideas de progreso y felicidad existieron desde siempre, la idea del desarrollo como concepto vigente<sup>2</sup> es relativamente nueva (siglo pasado), y ha mostrado diversas orientaciones, transitando por teorías y enfoques diversos, sobre riqueza, crecimiento, distribución, pobreza, desigualdad, entre otras nociones básicas que le han dado forma a postulados teóricos que han orientado políticas con un fuerte impacto en las condiciones de vida de la sociedad.

En este breve espacio no es posible hacer un recorrido histórico de todas estas teorías y modelos de desarrollo que han marcado la vida de las sociedades en los últimos 70 años, y que han tenido implicancias cruciales para la formación de las capacidades humanas. Ensayaremos un recuento rápido, sobre todo conceptual de las principales ideas que nos sugieren algunos paradigmas contemporáneos que consideramos necesarios de ser incluidos como propósito educativo. Estos son enfoques de desarrollo humano, territorial y ambiental, que han cobrado validez para explicar la actual situación global y las principales problemáticas sociales,

---

<sup>2</sup> El presidente de los EEUU, Harry Truman (1949) legitima el término en el discurso de inauguración de su mandato, cuando alude a las vastas regiones pobres del planeta después de la II Guerra Mundial, a las cuales llamo «mundo subdesarrollado».

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

económicas y de agotamiento de recursos naturales que afectan a la población actual, y que se han mostrado como alternativas válidas ante la crisis de diversos modelos económicos centrados en el crecimiento, la acumulación y la concentración de poder.

No obstante, es preciso señalar que todos estos enfoques (de crecimiento y desarrollo), muchos de ellos rebatidos, cuestionados en sus resultados, y aparentemente superados, coexisten en la sociedad actual e intentan calzar en una suerte de rompecabezas difícil de armar, pues constituyen piezas que cada vez se articulan menos con otras representadas por las necesidades sociales y el agotamiento de recursos del planeta.

En las sociedades latinoamericanas se vive una encrucijada en la cual la aplicación de estas diversas teorías y modelos aparecen de manera combinada, representando intereses de grupos en pugna de poder.

Aunque este texto pone mayor atención a ciertas teorías contemporáneas centradas principalmente en la apuesta por un desarrollo humano en el marco de territorios sostenibles, es claro que “no existe un único camino hacia el desarrollo” (Uribe, 2009, p.12), sino que las opciones desarrollo, son una construcción social que pertenece a cada comunidad humana, entendida como un conjunto de valores y prácticas de convivencia humana, una cultura y unas formas de reproducción social.

Estas teorías de desarrollo, no siempre excluyentes, están presentes en los valores que se promueven socialmente, en la orientación económica de la banca multilateral, en la cooperación internacional, en la política pública peruana, en la iglesia, en las orientaciones académicas, en los medios de comunicación, en el imaginario social, etc., forman parte de las culturas contemporáneas, razón por la que los procesos educativos no pueden eximirse de sus orientaciones, que siempre están presentes de manera abierta u oculta en los estilos de gestión y en el currículo educativo, intentando contribuir a la reproducción o a la transformación de la sociedad.

Si asumimos que el desarrollo de las personas y de la sociedad es el fin último de la educación, se precisa cierta claridad y sentido crítico para distinguir ¿de qué desarrollo hablamos?, ¿hablamos de una educación para el crecimiento económico?, ¿hablamos de una educación para un “bien-estar”?, ¿formamos capacidades humanas?, ¿gestionamos escuelas inclusivas?, ¿fomentamos un desarrollo de nuestros territorios?, ¿promovemos una educación para un desarrollo sostenible o sustentable?, ¿promovemos escuelas para un buen vivir?

En las últimas cuatro décadas se han producido teorías y enfoques fundamentales para abordar intervenciones de desarrollo. La tabla N° 1 muestra algunas de las dimensiones más importantes en el discurso contemporáneo, que aportan orientaciones para potenciar la gestión educativa con propósitos de desarrollo. Nos concentraremos en tres enfoques de importante aplicación en la gestión educativa.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Tabla 1. Principales Tesis o ideas de cada enfoque según Bermejo, Arto, Hoyos (2010)

Enfoque	Principales Ideas
La triple sostenibilidad	<p>La sostenibilidad no se refiere a un enfoque de preservación ambiental, sino al equilibrio entre tres dimensiones de sostenibilidad: social, económica y ambiental, con un mismo peso y rango. Se entiende como un intento de mantener la estabilidad social y ecológica, manteniendo el viejo enfoque, pero dando algún lugar a la protección del medio ambiente.</p> <p>La introducción de la sostenibilidad económica asociada a la liberalización, competencia, crecimiento ilimitado, marcan características del sistema que lo hacen insostenible. Por tanto, el enfoque no considera el mandato del Informe Rutland. La dimensión ecológica aparece subordinada a otras sostenibilidades.</p>
Desmaterialización	<p>Intenta dar respuesta a los problemas de agotamiento de los RRNN, pero sin abandonar su apuesta por el crecimiento económico y el libre mercado. Teoría promovida por la OCDE, indica que se puede seguir creciendo ilimitadamente, y a la par, disminuir el consumo de recursos y los riesgos ambientales: Estrategia ambiental de la OCDE</p> <p>Busca “reducir y prevenir la contaminación ambiental y fomentar el consumo y producción sostenible para romper el vínculo entre crecimiento económico y degradación.</p>
Decrecimiento económico	<p>El decrecimiento sostenible se presenta como una etapa de tránsito hacia un estado estacionario en el que la escala física de la economía se mantenga al nivel de los límites naturales, permitiendo la satisfacción de necesidades básicas de manera equitativa (p. 26).</p> <p>El decrecimiento, en el contexto de una sociedad occidental opulenta, debe verse como un aumento del bienestar y no todo lo contrario.</p>

### *El desarrollo centrado en las personas*

Los enfoques con centralidad en las personas cuestionan el modelo económico neoliberal, trascienden al ámbito de la economía y trasladan el énfasis puesto anteriormente en el crecimiento y los bienes materiales, hacia las personas y sus posibilidades de realizarse plenamente. Los bienes dejan de ser importantes y pasan a ser instrumentos, mientras que los fines se concentran en los sujetos y en el ejercicio de sus libertades. Max Neef lo indica desde 1980 con su teoría: desarrollo a escala humana, reconoce “la insostenibilidad social y ambiental del modelo

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

económico vigente” (Nerea y Marian, en Max-Neef et al., 2010, p. 5) y señala en sus postulados que “la economía está para servir a las personas y no las personas para servir a la economía” (AlguienSomosTodos, 2011, 4m49s).

En 1990, Amartya Sen propuso ampliar las opciones de las personas que conllevan a mejorar su nivel de bienestar, opciones que se extienden más allá del bienestar económico. Este desarrollo propone crear un ambiente que permita a las personas a disfrutar de una vida larga, saludable y llena de creatividad, cuestionando la supuesta relación automática, entre ingreso y ampliación de opciones humanas.

La filósofa Martha Nussbaum ahonda en el enfoque, proponiendo diez tipos de capacidades que recuperan las diferencias cualitativas de las personas, teniendo en cuenta, aspectos y necesidades subjetivas y no solo materiales, que marcan su identidad e individualidad. El enfoque de las capacidades se convierte en una guía para valorar y comparar la vida de las personas, e inspira lo que serán después los IDH (indicadores de desarrollo humano). Dos ideas básicas de interés en este enfoque son: la relación entre capacidades y funcionamientos y la noción de expansión de libertad de las personas.

### *La capacidad humana y los funcionamientos:*

La capacidad humana la entendemos como el grado de oportunidad del que dispone una persona para lograr ciertos funcionamientos que requiere y desea. Los funcionamientos representan lo que las personas pueden valorar ser o hacer en la vida (Delgado, 2017), son funciones de la vida humana: alimentarse, estar saludable, trabajar, participar, escribir, ser feliz, integrarse, jugar, etc. Teniendo en cuenta que estos funcionamientos son diferentes dependiendo de cada persona, cada cultura, cada necesidad. Para Sen (1995, p. 39) “vivir es un conjunto de funcionamientos interrelacionados”.

Leer, aprender, o educarse pueden ser funcionamientos valiosos de las personas, aunque no todas valoren la misma educación. sin embargo, la capacidad de aprender o educarse, como cada quien aspira o desea, dependerá de las oportunidades que la vida le ofrezca (o que el Estado le ofrezca si lo reconoce como un derecho).

### *La idea del desarrollo como expansión de la libertad de las personas*

Lo que la gente puede ser y hacer con sus vidas esta influido por el ejercicio de su libertad. Una persona es libre si posee “oportunidades económicas, libertades políticas, poder social, condiciones adecuadas para buena salud y educación básica y el fomento y desarrollo de iniciativas... Con oportunidades sociales adecuadas, los individuos pueden formar efectivamente su propio destino y ayudarse unos a otros” (Sen, 2000, p. 4); lo que evitaría convertirse en beneficiarios pasivos de programas de ayuda o asistencia.

Para Sen, el ejercicio de libertades no es solo un fin primario del desarrollo; sino también los principales medios instrumentales para lograrlos. Las diferentes

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

libertades se conectan entre sí y determinan la capacidad de ser y hacer de las personas.

Gestionar la educación centrados en el desarrollo de capacidades humanas, implica revisar críticamente, ¿a qué funcionamientos de las personas responden las IIEE? ¿Qué papel cumple la política educativa y las instituciones educativas en esta provisión de libertades de las personas? ¿Están generando oportunidades para todos y todas? ¿Qué libertades se está limitando desde decisiones de acceso educativo y condiciones de estudio? ¿Qué papel juega el currículo como medio para el ejercicio libre de los funcionamientos de las personas?

La centralidad en este enfoque de desarrollo humano también pone atención a la necesidad de comprender y aplicar a la gestión institucional y curricular, el sentido de la equidad y la inclusión, conceptos que esta vez no desarrollaremos pero que debe ser incorporada como lineamiento de gestión en el marco de los acuerdos de la Cumbre Mundial sobre la Transformación de la Educación, que se llevó a cabo en septiembre de 2022<sup>3</sup>.

### *El desarrollo territorial*

El enfoque recupera la noción de territorio, como una construcción social que implica superar la visión geográfica del espacio donde viven personas y se ubican las escuelas, para pasar a una noción integradora de la historia, cultura, aspiraciones, medios sociales y políticos, que comparten estas personas, integrando el ambiente con sus respectivos recursos naturales, medios productivos, económicos y la infraestructura que requieren para articularse y potenciar su desarrollo.

El desarrollo territorial (DT) se entiende como un proceso intencional de expansión de las capacidades locales que integra a los actores, instituciones, recursos y condiciones sociales, culturales, ambientales, económicas asociadas a un territorio, que tiene identidad, una cultura, una historia propia; en el marco de una visión de desarrollo.

Enfocar la gestión educativa en el desarrollo territorial implica pensar a la institución educativa como parte integrante del territorio, y a los directivos y docentes como actores claves de su desarrollo. Conviene aquí señalar algunas características de esta propuesta de desarrollo que podría influir en la configuración de una nueva dinámica escolar.

- En el DT, el territorio constituye una unidad de planificación y gestión, con una visión propia que debe integrar y articular las instituciones locales.

---

<sup>3</sup> La cumbre aprobó como una vía para abordar las desigualdades educativas y la crisis del aprendizaje: Las Escuelas inclusivas, equitativas, seguras y saludables. La escuela puede contribuir a la reproducción e incluso profundización de las distintas desigualdades existentes. Una educación inclusiva y transformadora debe garantizar que todos los estudiantes participen sin inconvenientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que estén seguros y sanos, libres de violencia y discriminación, y que reciban un apoyo integral dentro del entorno escolar (CEPAL, 2022, p. 97).

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

- El DT aprovecha las potencialidades y características históricas, culturales, ambientales del territorio.
- Es un proceso de desarrollo principalmente endógeno, que genera un dinamismo económico y social para lograr mejores condiciones de vida para la población dentro del marco de su cultura e identidad.
- Moviliza recursos humanos, materiales, institucionales y políticos locales.
- Requiere de una instancia de gobierno con autonomía política-administrativa y capacidad de gestión descentralizada.
- Integra a todos sus actores sociales e institucionales en el proceso de planificación y gestión del desarrollo.
- Transita de una visión sectorial hacia una concepción multidimensional.

Además de la octava política de estado sobre Descentralización Política, Económica y Administrativa para propiciar el Desarrollo Integral, Armónico y Sostenido del Perú, en el país, un conjunto de políticas sectoriales entre ellas la política educativa, ha ido progresivamente adoptando el enfoque territorial, como orientación transversal en los procesos de gestión pública y servicios que brinda el Estado Peruano.

### *El desarrollo sostenible o sustentable (DS)*

Hay una confusa interpretación sobre fin que persigue el desarrollo sostenible<sup>4</sup>. El concepto se origina en los años 70 como parte de la crítica a la viabilidad del crecimiento económico como objetivo del desarrollo, al cual se suma la aspiración de justicia social e intergeneracional (Rivera et al., 2017). El planteamiento inicial, oficial, se da a partir de documento “Nuestro Futuro Común” (conocido también como Informe Brundlant), que acuña la definición de DS como “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (p. 59). El enfoque perseguía: Preservar los recursos naturales, reducir los desechos y los impactos negativos en el medio ambiente, lograr una distribución equitativa de los recursos, rebatir la falsa idea de que el desarrollo es igual a crecimiento económico, entender que la tierra nos provee de recursos limitados y que existe la necesidad de superar desequilibrios generados en el sistema, a causa del crecimiento económico. Sin embargo, esta fue prácticamente una declaración con sentido ético que esperaba permear las políticas nacionales e internacionales de crecimiento económico, algo que no ha sucedido a la fecha.

---

<sup>4</sup> Numerosas controversias, pueden ser sustentadas desde diversos autores (Pierri, 2005; Rodríguez y Govea, 2006; Sagot, 2013; Haro-Martínez y Taddei-Bringas, 2014; entre otros).

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Convivimos con una definición aspiracional del DS que convive con un crecimiento económico desmedido, mientras diversos autores postulan la gran controversia si lo que el término inglés *sustainable*, quiso decir en su traducción al idioma español, es un desarrollo “sostenible o sustentable”, significados que distan entre sí.

Para algunos autores, los términos “sostenibilidad” y “sustentabilidad” se refieren a conceptos muy similares y pueden usarse indistintamente<sup>5</sup>. Desde la posición que promovemos, en aras de una mejor comprensión de las implicancias del enfoque para la educación, anotamos algunas diferencias entre ambos términos. Mientras que la sostenibilidad se enfoca en mantener un sistema a largo plazo, la sustentabilidad se enfoca en satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras. En otras palabras, la sostenibilidad se enfoca en la viabilidad de un sistema, mientras que la sustentabilidad se enfoca en garantizar la justicia intergeneracional y la equidad en el uso de los recursos.

En respuesta a un enfoque de sostenibilidad que no ha logrado consenso como marco internacional para asegurar una convivencia armónica con la naturaleza garantizando justicia y equidad, y siguiendo a Sagot (2013), se propone el uso de la noción de sustentabilidad del desarrollo que implica la búsqueda de una relación armónica y entrelazada entre el espacio físico finito, el campo económico, ambiental, social e institucional, para preservar todas las formas de vida, respetando el derecho a un ambiente sano y equilibrado de todo ente viviente de hoy y de las generaciones futuras. Desde esta perspectiva y siguiendo la posición de Bermejo, Arto y Hoyos (2010) diremos que el enfoque de sostenibilidad vigente distingue al menos tres concepciones diferentes. Una versión más ortodoxa que ha llamado “la triple sostenibilidad”, que, al mismo tiempo, mantiene una posición dominante en el mundo, y dos corrientes emergentes que ha denominado la “desmaterialización” y el “decrecimiento económico”.

Es importante, entonces, develar de qué manera estamos abordando el desarrollo sostenible desde las instituciones educativas. ¿Qué enfoques están presentes en el discurso de los planes de gestión en su práctica y en la curricular educativa? No se trata solo de diferencias conceptuales, el sentido de lo sostenible tiene implicaciones más profundas, de índole social, demográfica, cultural, valorativa y sobre todo políticas, debido a que tiene que ver directamente con la existencia de la vida del ser humano y su entorno (Rodríguez y Govea, 2006).

---

<sup>5</sup> En ambos términos se refieren a la capacidad de mantener un equilibrio entre el uso de los recursos naturales y la satisfacción de las necesidades humanas, de tal manera que no se comprometa la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades.

### 3. Instituciones educativas enfocadas en el desarrollo

Avanzar en procesos de desarrollo local, nacional en el marco de algunas de las concepciones expuestas, exige de un conjunto de políticas públicas combinadas y articuladas, así como de capacidades humanas, institucionales y locales muy claras, solo posibles de alcanzar con una educación intencionada y enfocada en el desarrollo que aspira cada sociedad.

Desde las IIEE, se requiere una mayor comprensión de las opciones de desarrollo que disponen las personas, y de decisiones y acciones intencionales y bien direccionadas para generar condiciones y procesos educativos que efectivamente fortalezcan sociedades democráticas, ciudadanía activa, personas dignas, territorios integrados, responsabilidad social, cuidado de los recursos naturales y un entorno con justicia, que promueva equidad e inclusión social. No obstante, vemos con preocupación que el desarrollo humano sostenible, aunque ha sido progresivamente incorporado a la agenda de discusión de la política educativa, no ha logrado alcanzar a la gestión institucional y menos aún a los criterios de calidad, que hoy parecen gobernar los sistemas de regulación y evaluación de las organizaciones educativas

La calidad se ha impuesto como “sistema simbólico” que ofrece un orden sustentado en eficacia y en una “retórica basada en la racionalidad técnica instrumental, que genera ilusión de objetividad, neutralidad y consenso, mientras que la dimensión ética-política queda oculta o reducida a aspectos de carácter procedimental” (Monarca 2018, p.6).

Las teorías sobre gestión educativa se han concentrado en el análisis de un conjunto de factores predominantemente internos (el liderazgo, la micropolítica, la participación, etc.) sin una mirada analítica de la influencia del entorno y de la necesaria articulación de la escuela con su contexto territorial.

Tímidamente, la gestión estratégica ha intentado una visión más sistémica al revisar la “disociación existente entre lo específicamente pedagógico y lo genéricamente organizacional” (IIPE, 2000, p. 15), buscando mayores transformaciones educativas en base a una gestión integrada de la acción institucional. Sin embargo, esta gestión no alcanza su verdadero carácter estratégico sino logra incorporar una lectura de los escenarios cambiantes (prospectiva) y del vínculo sinérgico con los factores del entorno que comprometen el hecho educativo.

Si la gerencia y la gestión de la institución educativa se concentra solo en dar direccionalidad al sistema que representa la escuela (Graffe, 2017), sin advertir su dimensión sistémica y relacional, y el potencial transformador que tiene la educación en todos los ámbitos de la vida social y económica; no solo pone en riesgo el logro de su misión formadora, al educar de espaldas a la realidad; sino que abandona su rol ante una sociedad que se transforma aceleradamente con o sin su participación, a riesgo de acentuar los males sociales y ambientales ya advertidos.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Un vicio común que acentúa la desvinculación de los procesos educativos del conjunto de la realidad social, es el tratamiento estrictamente sectorial de la gestión de las instituciones educativas, que hace tiempo exige de una intervención multidisciplinar y multidimensional que le permita situar el complejo contexto donde ocurre el acto educativo, valorar el alcance y límite de sus efectos y darle sentido real y contextualizado a los aprendizajes que promueve.

Los intentos más claros de relacionamiento de la escuela con su entorno se ubican, principalmente, en el nivel de la gestión curricular, cuando el docente apela a la contextualización de sus programas formativos, buscado particularizar sus objetivos, contenidos y estrategias, en relación con el territorio al que pertenece y con las necesidades específicas de sus estudiantes. La contextualización curricular recupera al menos cuatro perspectivas: a) *el sitio o entorno* que implica que el currículo debe responder al lugar donde se implementa; b) *el sujeto, que sugiere la necesidad de que los componentes* curriculares puedan estar adaptados a las particularidades del alumno; c) *la práctica docente*, que involucra la capacidad y autonomía del docente como agente curricular; y *la diversidad*, que significa la capacidad de dar respuestas adaptadas a los colectivos que acceden a la escuela (Fernandes et al., 2011). Aunque las instituciones escolares frecuentemente se orientan en la dirección contraria y se aíslan del entorno, para “alinearse con planteamientos más generalistas y ajenos” (Zabalza, 2012, p. 16), es importante insistir en la ruta de vincular y articular, no solo el currículo, sino la gestión educativa en su conjunto.

Lo interesante del proceso de interrelación que aquí destacamos es que la relación entre factores del contexto y la gestión educativa, en una educación enfocada en el desarrollo, es una relación de ida y vuelta.

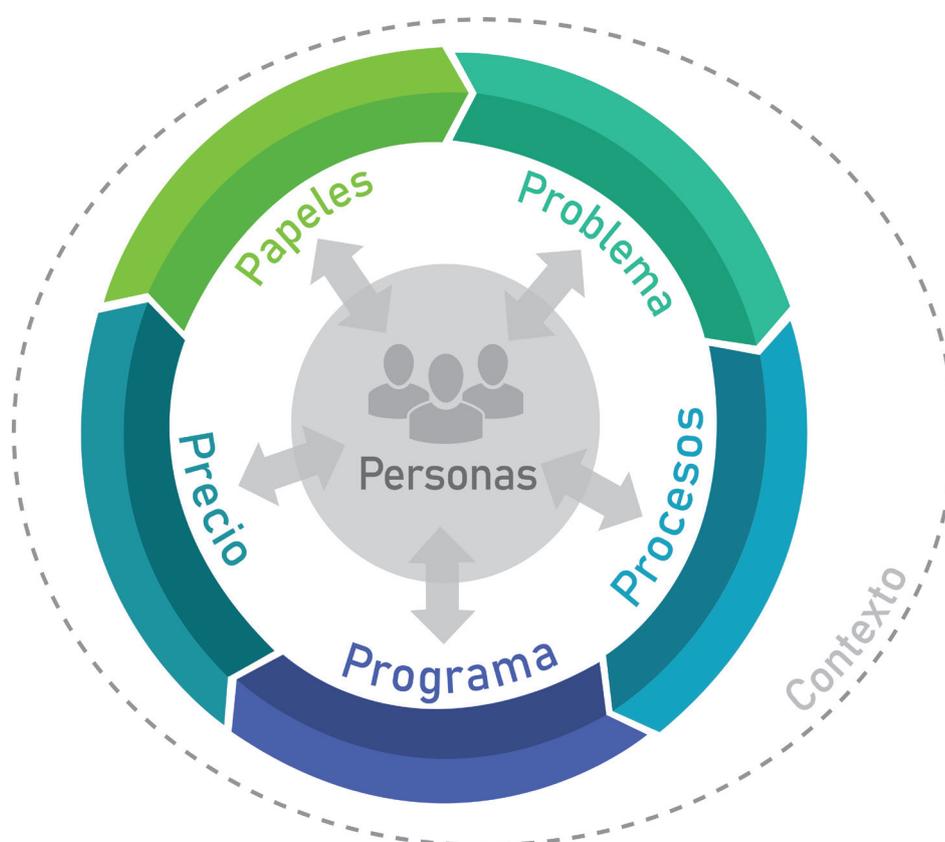
Quiere decir que no solo promueve la contextualización del proceso educativo, sino que esa relación presupone una respuesta desde la acción educativa y los aprendizajes generados, para lograr un efecto transformador de una realidad concreta, en el marco de alguna apuesta de desarrollo. Esto quiere decir que la finalidad del proceso educativo deberá evidenciarse en contribuciones concretas al desarrollo. Para hacer esto posible, es necesario abstraer de alguna manera los procesos de gestión educativa, incorporando o proponiendo la transversalización de valores y criterios de desarrollo (humano, territorial y sostenible) en todos los componentes del ciclo de gestión educativa para que, de manera articulada y sistémica, permitan verdaderos aprendizajes transformadores.

En el ciclo de gestión educativa, identificamos al menos seis componentes claves que interactúan de manera sinérgica: las personas, el problema, el proceso, el programa, los papeles y el precio; las “6P de la gestión educativa<sup>6</sup>, las cuales, con cierta intencionalidad, pueden encaminarse, a través de la aplicación de criterios y valores para hacer posible IE enfocadas en alguna apuesta de desarrollo.

---

6 La idea original de las 6P ha sido tomada y adecuada del artículo original de Hardee et al.

Figura N 1. Componentes de la Gestión Educativa



Adecuación basada en el texto de Hardee, Feranil, Jill y Clark (2004)

En la acción central de la gestión educativa se encuentran **“las personas o sujetos del proceso educativo”**, actores transformadores imprescindibles para movilizar los demás componentes.

En el modelo propuesto **“las personas”** son el centro de la gestión educativa, son los sujetos y actores transformadores, cuya actuación posibilita movilizar los demás componentes. Directivos, gestores, educadores, estudiantes, PPF que intervienen en el proceso. Enfocar la gestión con visión de desarrollo implica atender al perfil, características individuales, valores, capacidades, diversidades de estas personas, insumos fundamentales para construir equipos de trabajo y una comunidad educativa sólida e integrada hacia fines comunes. Será imposible que una escuela promueva el desarrollo sustentable, si el perfil y las capacidades de sus directivos y docentes, lo han contemplado. Si no han desarrollado *“expertise”* en los temas, sino han sido sensibilizados, sino han analizado las limitaciones del crecimiento económico y sus impactos, será imposible aplicar el enfoque por más que se cuente con un material de apoyo. Así también diremos que una escuela no puede presumir que contribuye al desarrollo territorial si los docentes son foráneos y no conocen la historia ni las costumbres locales. Las personas son también los estudiantes, y desde el paradigma de desarrollo humano será esencial reconocer sus capacidades

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

y funcionamientos a desplegar. Las escuelas suelen poner poca atención a la individualidad de sus estudiantes y sus particulares características. Si esta diversidad no se conoce y se reconoce, la posibilidad de abrir oportunidades para todos estará negada, menos aún será posible ensayar medidas de interculturalidad, equidad, u otra.

Muy conectado al componente personas, en este ejercicio de reconocer la gestión proponemos atender el “**componente problema**” desde la perspectiva de desarrollo.

Solo podemos orientar con pertinencia los procesos educativos, cuando conocemos los problemas de los estudiantes y de su entorno. Los sondeos, estudios y diagnósticos educativos, son herramientas que pueden transversalizar una o más perspectivas de desarrollo, según el énfasis que pongan en la incorporación de variables culturales, religiosas, lengua, sexo/genero, entre otros. El conocimiento de los problemas de estudiantes, del contexto, de los actores locales, etc., son insumos básicos para planificar la gestión.

Una escuela interesada en el desarrollo territorial conocerá la problemática educativa local, identificará a los actores clave, reconocerá las instancias de concertación y articulación territorial que le permitan abordar los problemas educativos en otra escala. Una escuela que promueve el desarrollo humano contará con diagnósticos que evidencien la particularidad y diversidad de los estudiantes, recogerá sus intereses, también las situaciones de pobreza y vulneración de derechos. Una gestión que promueve educación para el desarrollo sustentable, recuperará en sus diagnósticos del entorno escolar los problemas de recursos naturales, el abastecimiento de agua, los riesgos de desastre, las manifestaciones del cambio climático y otros problemas sobre los cuales defina orientar sus impactos educativos.

Desde el **componente proceso** nos acercamos a los procesos estratégicos de la gestión en donde destacan: el planeamiento educativo y el proceso organizacional. Es un componente dinámico que se concreta en diversos instrumentos que orientan la gestión y que definen una hoja de ruta en base a un modelo educativo, principios y valores. ¿En qué elementos se evidencia la orientación al desarrollo? Las orientaciones de desarrollo están claramente presentes en el ideario institucional (visión, valores, misión), en los objetivos estratégicos, en el tipo de actividades que se promueven. La estructura organizacional, ya sea más piramidal o más horizontal; más centralizada o descentralizada; más participativa o más autocrática; comunica valores y define rutas de desarrollo. Así también sucede con el tipo de liderazgo, las formas de relación entre directivos, docentes y estudiantes, los mecanismos de participación, los procedimientos administrativos y otros. En la escuela todo educa, y los valores orientadores se promueven desde una práctica cultural que puede o no respetar derechos, promover justicia y equidad, incluir a todos, promover el consumo responsable, mantener armonía con la naturaleza, promover respeto y relaciones interculturales, combatir la discriminación entre otros aspectos que se revelan en este componente.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Otro componente central de la gestión es el **programa**, que se refiere al currículo de estudio. Aquí se define un perfil de egreso y por tanto las capacidades que permitirán lograr ciertos funcionamientos de los estudiantes; se definen los enfoques educativos, los objetivos o logros, las estrategias pedagógicas y el proceso de evaluación. Aquí puede resultar más clara y directa la transversalización de las orientaciones de desarrollo, que no se limitan a la contextualización.

Los objetivos del programa encauzan los esfuerzos de la propuesta curricular hacia fines concretos, respondiendo a las características de cada contexto (Zabalza, 2000 citado por Perilla 2018). Es allí donde los paradigmas de desarrollo cobran sentido como finalidades del proceso educativo. También es relevante la decisión de los enfoques educativos que permitirán definir la estrategia pedagógica. Una gestión enfocada en el desarrollo, buscará asegurar la consonancia de los propios enfoques educativos con finalidades de desarrollo. Así, por ejemplo, un currículo orientado por un enfoque educativo tradicional, centrado en los contenidos, será difícil que transite a estrategias pedagógicas más vivenciales que acerquen al estudiante a un aprendizaje intercultural o de convivencia con la naturaleza, si fuera esta su orientación. En este caso, los enfoques alternativos experienciales serán más compatibles a estos fines.

También, en las estrategias pedagógicas, es posible materializar valores y prácticas desarrollistas en actividades, métodos y recursos didácticos que se realizan cotidianamente. Es quizá este, el espacio más amplio y más utilizado para la concreción de didácticas que conecten a los estudiantes con su realidad local, el cuidado del ambiente. Actualmente se difunden, a manera de “caja de herramientas”, diversas estrategias y experiencias de aprendizaje para una educación con orientación ambiental, inclusiva, intercultural, etc., sin embargo, vale la pena revisar críticamente estas propuestas que no siempre recogen los sentidos trascendentes de estos enfoques.

La incorporación de los enfoques no puede omitir los procesos de evaluación de aprendizajes. Las mediciones de mayor valor serán aquellas que dan cuenta de cambios de actitud frente a la vida y a la convivencia humana, aunque también cuentan las nuevas habilidades para avanzar en las perspectivas priorizadas. En este componente se vinculan y aportan también los cambios que podamos hacer desde el tratamiento de los materiales didácticos (componente precio y la formación de los docentes (componente persona).

El componente “**papeles**” se refiere a toda la normatividad y regulaciones que la IE construye y que deben ser consistentes con el objetivo educativo. Si la centralidad está puesta en el desarrollo de capacidades humanas, las normas de la escuela deberán reflejar procesos y mecanismos para reconocer capacidades, ejercicio de libertades, oportunidades con equidad, etc., Las regulaciones para el orden institucional, las sanciones, los usos y costumbres reflejadas en los reglamentos deberán ser consistentes con aquello que los principios promueven, ya sea mejor convivencia con el ambiente, respeto a la diversidad, entre otros.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Finalmente, no menos importante, es el componente “precio” que busca incorporar el análisis crítico de uso de los recursos institucionales. Las prioridades de gasto, la procedencia del potencial humano, los criterios de ahorro, entre otros aspectos de la gestión de los recursos institucionales, muestran clara evidencia de las apuestas institucionales. Hay poca coherencia con una apuesta por el desarrollo territorial local, si la IE recomienda el uso de recursos foráneos, o el consumo de productos que no son del lugar; o si apuesta por la sustentabilidad, es consecuente que estimule un consumo responsable o promueva la reutilización recursos reciclables, por dar algunos ejemplos.

Enfocar las instituciones educativas en procesos de desarrollo, entonces, supone algo más que implementar una clase sobre interculturalidad o género, o promover una campaña de reciclaje. Exige un mayor conocimiento de las propias necesidades y expectativas que trae la comunidad educativa, de un mejor alineamiento a las visiones de desarrollo compartidas a nivel local, y sin duda, de una verdadera transformación desde la esencia misma de la organización que, como vemos, exige incorporar criterios específicos de gestión en cada componente de la acción institucional.

### 4. Desafíos educativos

Los enfoques y paradigmas del desarrollo aportan a la gestión educativa unos “lentes” diferentes para mirar la realidad: para comprender mejor a los sujetos en sus entornos de referencia, para valorar que los procesos institucionales no son neutros y que encierran desafíos éticos y políticos; para comprender que lo que está en juego en cada proceso formativo, son posibilidades de mejora de la vida de las personas, derechos y ejercicio de libertades.

Ante ello hay grandes desafíos para un sistema educativo que no se resuelve solamente desde las orientaciones de “calidad”, significante que ha sido calificado como “vacío y flotante” (Monarca, 2018, pág. 9).

Desde UNESCO y las políticas públicas se ha avanzado significativamente en diseñar lineamientos para una educación con equidad, inclusiva, intercultural, y para alinearse a los objetivos de desarrollo sostenible. Desde el MINEDU se dieron pasos importantes para incorporar el enfoque territorial desde la descentralización educativa. Sin embargo, estas directrices no bastan, es tiempo de transformaciones urgentes. Lo que las instituciones requieren imperativamente es la capacidad de aplicar operativamente estos enunciados, que encabezan algunos planes institucionales como orientaciones y principios. Universidades y formadores de docentes tienen la gran responsabilidad de colocar estos temas en la agenda central de la acción educativa y proveer de teoría, metodologías y herramientas para concretar su aplicación. Desde las IIEE, a los directivos y docentes les toca revisar críticamente, los procesos en curso y responder la pregunta ¿para qué fines están educando? y movilizar sus mejores capacidades para hacer suyos los desafíos que demande su comunidad local, adecuando criterios de gestión, y estrategias

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

pedagógicas para generar, consciente e intencionadamente, nuevas experiencias de aprendizaje con sentido de desarrollo.

### Referencias Bibliográficas

- AlguienSomosTodos. (22 de junio, 2011). Sociedad Ciega: Abre los ojos - Manfred Max-Neef. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GNX5yXsy3kc>
- Bermejo R., Arto I., Hoyo, D., y Garmendia, E. (2010). Menos es más: del desarrollo sostenible al decrecimiento sostenible. *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*, 52. España <https://ojs.ehu.eus/index.php/hegoa/article/view/10593/9833>
- Carpio Benalcázar, J. (2015). *Los Nuevos Paradigmas del Desarrollo en América Latina. El Sumak Kawsay en Ecuador* [Tesis Doctoral]. Repositorio de la Universidad de Alicante. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/55753/1/tesis\\_carpio\\_benalcazar.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/55753/1/tesis_carpio_benalcazar.pdf)
- CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. CEPAL-UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>
- Consejo Nacional de Educación – CNE. (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Consejo Nacional de Educación. (2014). *Marco de Referencia Común sobre Gestión Educativa Descentralizada, Territorio y Enfoque Territorial. Mesa Interinstitucional de Gestión y Descentralización*. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Marco%20de%20referencia%20comun%20CNE.pdf>
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40. [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_la\\_escuela\\_para\\_el\\_siglo\\_xxi](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_la_escuela_para_el_siglo_xxi)
- Delgado Blanco, A., (2017). El enfoque de las capacidades. Algunos elementos para su análisis. *Espacio Abierto*, 26 (2), 201-217. <https://www.redalyc.org/journal/122/12252818012/html/>
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., y Figueredo, C. (2011). *Significados atribuidos al concepto de "Contextualización Curricular"*. Faculdade de Psicologia e de

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Ciências da Educação – Universidade do Port. [https://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao\\_Corunha.pdf](https://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao_Corunha.pdf)

Graffe, G. J. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 495-517. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000300007&lng=es&tling=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007&lng=es&tling=es).

Haq, M. u. (1995). *El paradigma del desarrollo humano*. <http://www.difilippo.cl/wp-content/uploads/2015/01/EL-PARADIGMA-DEL-DESARROLLO-HUMANO-UL-HAQU-PARTE-II.pdf>

Hardee, K., Feranil, I., Boezwinkle, J. y Clark, B. (2004). *El círculo de la política: Marco para el Análisis de los Componentes de Planificación Familiar, Salud Reproductiva, Salud Materna, y Políticas de VIH/SIDA*. USAID.

Haro-Martínez, A. A. y Taddei-Bringas, I. C. (2014). Sustentabilidad y economía: la controversia de la valoración ambiental. *Economía Sociedad Y Territorio*. <https://doi.org/10.22136/est002014395>

Instituto Internacional de Planificación de la Educación - IIPÉ. (2000). *Desafíos de la educación: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3039>

Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. Biblioteca CF+S. <http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf>

Miranda, E. (2021). Aportes para pensar los futuros de la educación en contextos complejos. Una aproximación desde América Latina y el Caribe. *Revista Lusófona de Educação*, 52, 169-182. doi:10.24140/issn.1645-7250.rle52.11.

Monarca, H. (2018). Presentación: sobre calidad y sentidos en educación. En Monarca, H. (coord.) (2018). *Calidad de La Educación En Iberoamérica: Discursos, Políticas y Prácticas*. DYKINSON, p. 136-154. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>

OECD. (2016). *Trends Shaping Education*. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/trends\\_edu-2016-en](http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en)

ONU. (2015). *Documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015*. <http://www.socialwatch.org/sites/default/files/Agenda-2030-esp.pdf>

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

- Pierri, N. (2005). Historia del concepto de desarrollo sustentable. En Porrúa, M. A. (2005). ¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable. Universidad Autónoma de Zacatecas. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/desacuerdos-sobre-el-desarrollo-sustentable.pdf>
- Rivera J., Alcantara, G., Blanco, N. y Pascal E. (2017). ¿Desarrollo sostenible o sustentable? La controversia de un concepto. *Revista SEP-PyS*, 1(15), 57-67.
- Rodríguez, I. y Govea, H. (2006). El discurso del desarrollo sustentable en América Latina. *Revista venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 2(12), 37-63. <http://www.redalyc.org/pdf/177/17712202.pdf>
- Sagot Rodríguez, A. (2013). *Desarrollo sostenible: concepto polémico que convive entre dos paradigmas*. <https://maestriaderechoambientalucr.files.wordpress.com/2013/10/el-desarrollo-sostenible-artc3adculo-2013.pdf>
- Sen, A. (1995). *Nuevo Examen de la Desigualdad*. Editorial Alianza.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53905501>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: gender report, a new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*. Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514>
- UNESCO. (2017). *La educación transforma vidas*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>
- UNESCO. (2017). *Replantear la Educación: ¿Hacia el bien común mundial?* UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Uribe, C. (2008). Un modelo para armar: teorías y enfoques de desarrollo. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/174267>
- Vaillant, D. y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En H. Monarca (coord.) (2018). *Calidad de La Educación En Iberoamérica: Discursos, Políticas y Prácticas*. DYKINSON, p. 136-154. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>
- Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacções*, 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1534>

## **Capítulo II**

# **Análisis de las instituciones educativas desde las perspectivas del desarrollo: Estudios de caso**

# Implementación de la política inclusiva en educación superior

*José Bárcenas Freyre<sup>7</sup>*

## 1. Introducción

Una gestión educativa sin inclusión no es una gestión igualitaria, y la igualdad de oportunidades en la educación es un derecho de todos los estudiantes por igual (Huamán, 2015; Martins et al., 2015; Victoria Maldonado, 2013). La investigación que presentamos se centra en el estudio de la inclusión como derecho y se pregunta cuál debe ser el sentido de la educación en el desarrollo de una sociedad con equidad.

Se trata de conocer la implementación de la política institucional inclusiva para personas con discapacidad en una universidad particular de Lima Metropolitana, para lo cual se analizó el contenido de la política, su proceso de implementación y el rol de la comunidad educativa.

Se intenta aportar al mejoramiento de dicho proceso y a la promoción de la cultura inclusiva universitaria para una formación profesional con equidad y aportar a la sociedad desde la diversidad.

La investigación tiene un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo y se desarrolla a través de un estudio de caso intrínseco. La metodología incluye dos estrategias: la revisión documental y la entrevista, para ello se ha creado una matriz de análisis documental y una matriz para el análisis de las entrevistas, hechas a partir de una guía de preguntas (Hernández Sampieri et al., 2010; Niño Rojas, 2011).

---

<sup>7</sup> Magíster en Educación por la PUCP. Licenciado en Psicología Clínica en la misma casa de estudio. Investiga en el desarrollo de políticas de inclusión en la educación superior. A lo largo de más de 30 años, ha mantenido una labor constante como docente, tanto en el ámbito escolar como universitario, enfocándose en estimular y desarrollar los recursos creativos de las personas. Cuenta con una amplia experiencia en Psicoterapia Psicodinámica, Musicoterapia y Arteterapia. Ha desarrollado una amplia gama de roles y experiencias en el ámbito musical, psicológico y educativo. Se ha desempeñado como director musical teatral, investigador, pianista, entrenador vocal e intérprete.

El procedimiento de procesamiento y análisis incluyó, además de la revisión documental y las entrevistas semiestructuradas, la elaboración de una matriz de triangulación de la información y el análisis de hallazgos (Aguilar y Barroso, 2015).

## 2. Marco conceptual

La investigación se aborda desde el enfoque de inclusión social para comprender la perspectiva de la diversidad funcional en relación con el concepto de persona con discapacidad, la educación inclusiva y la política inclusiva institucional.

Dado que la inclusión social es la forma en que se concreta la participación de las personas en la vida democrática, nos interesa la implementación de políticas públicas inclusivas.

En un afán de gestionar las diferencias e integrar la diversidad de las personas, el estudio se centra en la dignidad del ser humano, reivindicando la presencia del sujeto y la riqueza de su diversidad. Esta diferencia entre las personas se asume como un valor individual y social que debe ser considerado y respetado, se asume a la persona con diversidad funcional (PDF) desde una mirada no sancionadora de la carencia ni estigmatizadora de la falta.

Asimilamos los aportes de importantes investigadores sobre la discapacidad desde el enfoque social, como el análisis que distingue la construcción social de la discapacidad, que es estructural y pública, de la experiencia íntima del impedimento, que es individual (Shakespeare, 2004); del mismo modo el aporte de los colectivos de discapacitados que en la década de los 70 en su lucha por no ser aislados e institucionalizados aportaron conocimiento sobre el legado cultural y la evolución de la discapacidad en la sociedad contemporánea, incapaz de asimilarla (Thomas, 2002; Goodley, 2017).

Se asume el sistema educativo como el motor principal de la movilidad intergeneracional, que permite el acceso al desarrollo humano y laboral, y en caso se mantenga en el tiempo, posibilitar desplazamientos para salir de la pobreza y la exclusión. La atención a la diversidad garantiza el derecho a la disponibilidad, acceso y adaptabilidad de los procesos educativos (Ruiz Muñoz, 2014). Es la búsqueda de una educación con equidad en una universidad inclusiva donde todas las personas puedan estudiar y aprender juntas.

La universidad actual ha abierto sus puertas a estudiantes provenientes de realidades diversas y para asumir dicha diversidad se ha visto obligada a modificar sus políticas con respecto a la inclusión, implementando adecuaciones físicas, capacitando a docentes y administrativos, y planificando estrategias que puedan responder a las nuevas necesidades.

Así como el contexto político y social condiciona la vida de las personas, su desarrollo humano como individuos y, por lo tanto, el desarrollo de la educación en general, el

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

marco normativo nacional e internacional marca el camino hacia la inclusión como se entiende hoy en día. Esto ha permitido el desarrollo de iniciativas referidas a la educación inclusiva.

En esta investigación se han tenido en cuenta la Convención de los Derechos Humanos de 1948, la Convención Sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad del año 2006 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 11 (sobre ciudades y comunidades sostenibles) y 14 (sobre educación de calidad) (ONU, 2015). En el contexto nacional se consideró la Ley de la Persona con Discapacidad del 2012, la Ley Universitaria del 2014, en la que se creó la SUNEDU y las acciones inclusivas en la educación superior en las principales universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana.

Se formuló entonces la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera se ha implementado la política inclusiva para las personas con diversidad funcional en la universidad en estudio? De esta se desprenden las preguntas secundarias: ¿En qué consiste la política institucional de inclusión para personas con diversidad funcional en la universidad en estudio? ¿De qué manera se ha implementado la política inclusiva para personas con diversidad funcional en la universidad en estudio? ¿Cómo ha sido la participación de la comunidad educativa en la implementación de la política de inclusión para personas con diversidad funcional en la universidad en estudio?

### 3. Estrategia metodológica

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, explorando la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en relación con el contexto que los rodea (Hernández Sampieri et al., 2010), así como la complejidad e interconexión de los fenómenos sociales (Morin, 2006) y el análisis del compromiso en la participación activa de los sujetos de la investigación (Sandoval Casilimas, 2009). Se desarrolló a través de un estudio de caso intrínseco, enfocado en comprender a profundidad el caso en particular, por considerarlo valioso como unidad de investigación (Stake, 2006), intentando conocer lo más posible a la universidad elegida como sistema y como propuesta institucional, en referencia a la educación inclusiva de las personas con diversidad funcional.

Se precisaron tres categorías de análisis a estudiar: a) la política institucional (identificación del problema, el proceso de toma de decisiones, las acciones propuestas, el enfoque que orienta la política, el alineamiento a políticas inclusivas en educación superior); b) la implementación de la política institucional (planificación, organización, presupuesto, financiación de la política institucional, adaptaciones estructurales, ajustes razonables, equipamiento, capacitación, acciones positivas); y c) la participación de la comunidad educativa (compromiso y participación en las adaptaciones curriculares y tutorías especializadas, compromiso y participación en las adaptaciones administrativas, participación estudiantil incluyendo el apoyo de pares u otros).

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Las fuentes documentales revisadas incluyen un documento diagnóstico sobre inclusión y discapacidad del 2014, la política institucional sobre discapacidad publicada también en el 2014, el plan estratégico institucional del año 2018, el reglamento sobre inclusión de los estudiantes con discapacidad y el acta de conformación de la comisión institucional sobre discapacidad del 2019. Las fuentes documentales fueron seleccionadas de acuerdo a su pertinencia, institucionalidad y vigencia. Luego de la revisión documental se construyó una matriz de contenidos de acuerdo a las categorías de estudio establecidas.

En cuanto a los informantes, se ha entrevistado a autoridades rectorales, a la directora que atiende las necesidades de los estudiantes, al director del programa de apoyo para la inclusión de los estudiantes y a personal docente y administrativo. Los criterios para la selección de los informantes guardaron relación con la participación en el diseño o implementación de la política inclusiva institucional, su rol en la gestión y la vigencia de su tarea en la implementación de la política inclusiva.

Se elaboró una guía de preguntas diferenciada, se solicitó el consentimiento informado, se realizaron las entrevistas y se hicieron las transcripciones. Se elaboró, asimismo, una matriz de contenidos de acuerdo a las coincidencias, diferencias, fortalezas, contextos, limitaciones, omisiones y contenidos.

Se procedió luego a la triangulación de la información y al análisis de hallazgos de la investigación.

### 4. Hallazgos de la investigación

La universidad en estudio manifiesta un compromiso con el desarrollo inclusivo desde un enfoque social y de derechos, para lo cual ejecuta cambios institucionales centrándose en tres ejes: la promoción, la participación y la evaluación y difusión del impacto logrado.

En relación al diagnóstico y la necesidad de un censo adecuado de los estudiantes con diversidad funcional, vale señalar que la estrategia de obtención de la información se limita a las manifestaciones de los estudiantes que solicitan ayuda.

El proceso de implementación está creando condiciones favorables para la inclusión y los decanos y secretarios académicos conforman una red de aliados del programa de atención a los estudiantes con diversidad funcional.

A partir del año 2014, en que la universidad en estudio decide tomar acciones para la inclusión de sus estudiantes con discapacidad, se mantiene la asesoría legal desde la Facultad de Derecho, se mantienen las adecuaciones en los procesos de admisión, se aplica el protocolo de atención para los alumnos con discapacidad y se implementan adecuaciones estructurales como rampas y ascensores. A pesar de que las acciones responden a la presión del imperativo legal y se actúa de forma

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

no planificada, en el espacio universitario se van consolidando las bases para el desarrollo de una política inclusiva.

Con el inicio de la gestión del equipo rectoral del año 2018 se conforma y nombra a una comisión multidisciplinaria sobre discapacidad, que elabora el plan de acción sobre inclusión para los estudiantes con diversidad funcional, con la idea de contar con una política inclusiva activa y consistente en el tiempo, una agenda permanente. El trabajo de esta comisión, bajo un enfoque social y de derechos, puede determinar las expectativas de los estudiantes con discapacidad sobre su desarrollo y el aporte que pueden hacer a la sociedad.

La revisión documental indica que la institución está alineada con el contexto legal nacional e internacional señalado en párrafos anteriores. Sin embargo, los informantes muestran la poca importancia que se da a las regulaciones, pues hay desconocimiento de la normativa incluso entre los comisionados.

Es así que, en el paso de la intención a la acción, el proceso mismo de implementación de la política, las acciones no siempre se producen de manera ordenada. En el 2018 se mantienen las adecuaciones en el examen de admisión, la investigación diagnóstica, la elaboración del reglamento para la inclusión de los EDF, la asignación de la tarea inclusiva a la dirección que atiende asuntos estudiantiles, la conformación y nombramiento de la comisión sobre discapacidad y una importante reactivación del programa de apoyo para la inclusión.

La planificación institucional sobre la política inclusiva se basa en el reconocimiento positivo de la diversidad en el rubro de responsabilidad social universitaria. En el segundo semestre del 2018 se ha aprobado un reglamento elaborado por la Facultad de Derecho que establece las medidas, define el enfoque, e indica el modo en que deben desarrollarse las interacciones entre los órganos involucrados (administrativos, financieros y de comunicación) regula las funciones de cada cual y las interacciones de las distintas unidades de la universidad en la tarea inclusiva. En el 2020 se conforma y nombra la comisión multidisciplinaria y se reubica la tarea inclusiva en la dirección encargada de asuntos estudiantiles.

La comisión tiene como tarea el desarrollo e implementación de un plan de acción (generarlo y liderarlo) a través del programa de apoyo para la inclusión de los EDF. En noviembre del 2019 y diciembre del 2020 se implementan actividades de coordinación y promoción de la inclusión, suspendidas luego por el COVID-19.

En cuanto al presupuesto y la financiación, estos se mantienen dentro del sistema general de gestión presupuestal de la universidad. La comisión incluye un alto funcionario del área administrativa del rectorado, para la atención de los ajustes razonables. Se cubren los casos concretos con un presupuesto suficiente, pero se mantiene la modalidad de atender únicamente lo solicitado por el EDF.

Atendiendo a la presión de la normativa vigente se han realizado adaptaciones para la accesibilidad de los EDF, como rampas y ascensores en el campus universitario.

## **Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos**

La implementación de adaptaciones estructurales está a cargo de la dirección de infraestructura de la universidad

Los EDF cuentan con programas especializados que permiten mayor accesibilidad en bibliotecas y aulas y se ha creado una ruta para solicitar un ajuste razonable, que especifica el derecho a solicitar y la obligación de evaluar lo solicitado. Este proceso de tramitación es directo, aporta a la transparencia administrativa y crea capacidad de gestión en el EDF.

Se han implementado actividades de atención personalizada a los docentes que lo solicitan y se han establecido contactos con la mayoría de las unidades académicas de la universidad e intervenciones breves en coordinación con los secretarios académicos enfocadas en las buenas prácticas con respecto a la inclusión.

A pesar de la falta de una propuesta que articule todas las acciones de la comunidad universitaria con respecto a la inclusión, se reconoce al personal administrativo como un enlace entre los estudiantes, los docentes y las familias que asumen el compromiso de la inclusión de los EDF.

En relación al compromiso de la comunidad universitaria, se observa que cada persona percibe la tarea inclusiva desde el ángulo que le permite su propia experiencia con los EDF y no hay espacios para la socialización de las experiencias individuales. La comunidad universitaria cuenta con el compromiso y el trabajo constante y vigilante de la Facultad de Derecho, y aunque percibe el compromiso de estudiantes, administrativos y familiares, no existe una promoción de la cultura inclusiva que garantice el bienestar y logro en el egreso de los EDF.

### **5. A modo de conclusión**

El enfoque social y de derecho asumido por la universidad investigada garantiza el desarrollo positivo de la inclusión. Se asumen valores como la celebración de la diversidad y el respeto a la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad en el proceso de implementación de la política inclusiva institucional.

Sin embargo, la implementación de la política inclusiva institucional no responde a una propuesta pensada y planificada institucionalmente, sino a un proceso de acciones de ciertos órganos involucrados Como respuesta ante las demandas de los EDF y a la normativa nacional e internacional.

Ante la ausencia de un censo que identifique a la población real de estudiantes con diversidad funcional, se mantiene un importante vacío en relación al número de EDF matriculados en la universidad en estudio.

Aunque la política se alinea con la legislación nacional e internacional, los actores responsables y participantes de la implementación de la inclusión, en general,

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

desconocen o dan poca importancia a las regulaciones. Esta desinformación puede llevar a actuaciones fuera de la ley y el desconocimiento de la normativa puede motivar la omisión de los derechos de los EDF.

Para alcanzar los objetivos planteados en la política inclusiva institucional para personas con diversidad funcional, es necesario establecer una agenda permanente sobre discapacidad, que no dependa solo de la sensibilidad de las autoridades y cuente con condiciones perdurables en el tiempo.

Dado que no existe una vinculación estrecha entre los operadores de la política y el área financiera de la universidad investigada, no se tuvo acceso a información sobre montos invertidos ni programados, ni sobre rendición de cuentas ni procedimientos de transparencia financiera en la implementación de la política inclusiva institucional.

En general, las adaptaciones estructurales marcaron el inicio de las acciones inclusivas como en muchas otras universidades, ante la presión de la normativa vigente y el equipamiento tecnológico se ha ido implementando en respuesta a las demandas de los EDF.

Si bien el proceso de implementación de la política inclusiva institucional está en marcha, el nivel de desarrollo es todavía escaso. Es probable que esto se deba a que todavía no se ha alcanzado un compromiso activo e integral de toda la comunidad educativa en la tarea inclusiva.

Existe un acuerdo de voluntades para hacer posible el avance de la política y mejorar su implementación. Sin embargo, mientras las acciones sigan siendo reactivas y dependan mayoritariamente de las demandas de los EDF, este desarrollo no será posible.

Los hallazgos de la investigación permiten concluir que las acciones propuestas en este impulso representan una posibilidad de progreso en el futuro.

## 6. Discusión y desafíos

¿Las universidades peruanas se encuentran preparadas para contener las necesidades de una población de estudiantes con diversidad funcional y poner nuestra capacidad investigadora al servicio de la creación de políticas públicas inclusivas que puedan favorecer la creación de una verdadera cultura inclusiva institucional en la educación superior y ayudar así a estos jóvenes estudiantes universitarios?

Hace falta aportar al desarrollo del compromiso que cada miembro de la comunidad educativa puede asumir desde el rol que le toca en la tarea inclusiva, porque, de acuerdo con los investigadores (Fernandes de Castro y Almeida, 2014; Moriña

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Díez y Perera Rodríguez, 2015), la desinformación sobre la educación inclusiva y la actitud negativa ante las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional son las barreras que más persisten, directa o indirectamente, con mucha más intensidad y por mucho más tiempo en las instituciones. Se podría diseñar un programa de acciones positivas de difusión y promoción, incluso la celebración de la inclusión, dentro y fuera de la universidad, para la creación, a largo plazo, de una cultura inclusiva universitaria que transforme a la universidad en una institución elegible por los estudiantes con diversidad funcional. Investigando el diseño, centrándose en los temas actitudinales, en una estrategia interdisciplinaria con la psicología y las artes.

Por último, investigar la experiencia de exclusión/inclusión que viven los estudiantes con discapacidad emocional y en qué medida cuentan con el apoyo necesario y las oportunidades de desarrollo educativo en la institución.

¿Qué desafíos puede y debe plantearse la universidad peruana en este contexto, al nivel de la aplicación de buenas prácticas si desea desarrollar la tarea educativa de manera inclusiva?

- Investigar las estrategias que puedan facilitar la implementación de políticas institucionales de inclusión para estudiantes con discapacidad, en el marco de una red de universidades locales.
- Investigar las estrategias para establecer alianzas institucionales con universidades de la región con experiencia en políticas de inclusión para PDF para sistematizar lo avanzado, difundirlo y favorecer el intercambio de la información.
- Crear estrategias para promover, a través de las autoridades universitarias, la creación de cursos y actividades inclusivas en las mallas curriculares en las diferentes carreras de la universidad.
- Crear cursos universitarios sobre temas de inclusión de los EDF.
- Diseñar talleres sobre derechos de las PDF con la tarea de difundir la normativa internacional, nacional e institucional al respecto.
- Desarrollar talleres de sensibilización mediante diferentes técnicas para explorar las actitudes hacia las PDF, preferentemente a través de estrategias vinculadas a los lenguajes del arte.
- Diseñar intervenciones en el campus (teatro, danza, música, multimedia) para aportar al desarrollo de una cultura inclusiva en la comunidad universitaria.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar Gavira, S., y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Fernandes de Castro, S. y Almeida, M. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 179-194.
- Goodley, D. (2017): *Disability Studies*. Sage.
- Huamán, R. (2015). *Análisis de la evolución en la concepción de la discapacidad en las experiencias inclusivas de gestión para estudiantes con discapacidad física en la educación superior* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6257>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). Mc Graw-Hill.
- Martins, D., Pereira Leite, L., y Feitosa de Lacerda, C. (2015). Políticas públicas para el acceso de personas con discapacidad en la educación superior brasileña: un análisis de indicadores educativos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(89), 984-1014. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003127>
- Morín, E. (2006). El método 6: Ética. Cátedra.
- Moriña Díez, A. y Perera Rodríguez, V. (2015). ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(5), 599-614. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7914>
- Niño Rojas, V. (2011). *Metodología de la Investigación Diseño y ejecución* (1a. ed.). Ediciones de la U.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (s.f.). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución aprobada por la Asamblea General* [sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/48/627)]. Naciones Unidas Derechos Humanos.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

- Ruiz Muñoz, M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica* (43), 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/16>
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).
- Shakespeare, T. (2004). Social models of disability and other life strategies. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6 (1), 8-21.
- Stake, R. (2006). *Investigación con estudio de casos* (4ta. ed.). Ediciones Morata.
- Thomas, C. (2002). Disability Theory: Key Ideas, Issues and Thinkers. En Barnes, C., Oliver, M. y Barton, L. (eds.). *Disability Studies Today*. Polity Press.
- Victoria Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho UNED*, (12), 817-833. <https://doi.org/10.5944/rduned.12.2013.11716>

# Equidad social en los planes de mejora de dos universidades públicas

Jorge Ruiz Olaya<sup>8</sup>

## 1. Introducción

Para plasmar una idea mucho más clara en torno a cómo dos universidades que forman parte de esta investigación han incorporado y vienen incorporando el enfoque transversal de la equidad social en sus planes de mejora, resulta oportuno partir desde una mirada macro del problema que se buscó resolver, para posteriormente, anclar la investigación en los estudios realizados por diferentes autores/as en torno a la concepción de equidad en la educación. De esta manera, la pregunta que ha orientado la investigación y que se buscó responder es: ¿De qué manera las universidades públicas incorporan el enfoque de equidad en sus planes de mejora institucional?

En esta línea, se torna necesario enfocar la mirada en lo que propone el Plan Estratégico de Desarrollo Nacional al 2050 (CEPLAN), sobre todo, el apartado “las personas alcanzan su potencial en igualdad de oportunidades y sin discriminación para gozar una vida plena” (CEPAL, 2022, p. 21). Este coloca el énfasis en las garantías que debe brindar el Estado para acceder a una educación pública de calidad en todos los niveles, y que esta pueda tener un carácter integral e inclusivo, acompañado de una formación en valores que apueste por un trato equitativo entre hombres y mujeres, a fin de sostener en el tiempo futuros ciudadanos y ciudadanas con memoria histórica, pensamiento crítico y comprometidos con la sociedad. De modo que la educación pública, al atender de forma transversal la diversidad de

---

<sup>8</sup> Magíster en Educación con mención en currículo por la Pontificia Universidad Católica del Perú, con estudios de post grado en Gestión Pública. Más de 10 años de experiencia en diseño e implementación de planes de calidad educativa, competencias transversales y derechos del ciudadano con instituciones educativas de nivel superior, comunidades, sociedad civil y organizaciones sociales de base. Actualmente es Especialista en Educación Superior Universitaria en el Programa para la mejora de la calidad educativa y pertinencia de los servicios de educación superior universitaria y tecnológica a nivel nacional.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

culturas, lenguas y territorios, debe asegurar la igualdad de oportunidades para hacer tangible el derecho a la educación.

En esta misma ruta, de acuerdo con el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (CNE, 2020), la educación en el Perú promueve el reconocimiento del otro, valora la diversidad y elimina la discriminación; lo cual permite, a su vez, que se fomente la inclusión de las personas en mayor desventaja social. Por ello, la inclusión y la equidad son principios fundamentales en la identificación de barreras que impidan la realización de una sociedad con estándares plenos de justicia. En este mismo camino, para Unesco, citado por CNE (2020), la educación inclusiva se sostiene en el derecho humano a la educación que atiende la diversidad de estudiantes en todos los contextos.

Por su parte, la Ley General de Educación (MINEDU, 2003) señala los principios de equidad e inclusión como garantías para el trato igualitario y la incorporación de los grupos sociales que pueden ser marginados por condiciones físicas o mentales. Asimismo, como otro principio, la calidad educativa debe garantizar que los procesos formativos sean abiertos y flexibles al momento de atender a la ciudadanía. Tal es así, que uno de los fines de la educación en el Perú se sostiene en su contribución al fomento de una sociedad peruana justa, tolerante, que se cimiente en una cultura de paz y respeto de las diferentes identidades que conviven en el país. De esta manera, como menciona SUNEDU (2014), los principios de las universidades del Perú señalan el rechazo a aquellos actos de discriminación, violencia e intolerancia que pueda manifestarse en la comunidad educativa.

Este marco nacional que tanto el CEPLAN como el Proyecto Educativo Nacional al 2036 y la Ley General de Educación plantean, se orienta como eje transversal del trabajo que las universidades públicas deberían sostener en sus Planes Educativos y, más aún, para los fines de esta investigación, en sus Planes de Mejora.

En este sentido, tomando en consideración que el concepto de equidad se menciona en las normas y leyes que son el marco de referencia de los objetivos educativos que tiene el país, la presente investigación optó por el enfoque cualitativo, debido a que se centra en el análisis y descripción de la incorporación del concepto de equidad en los Planes de Mejora (PM) académica presentados por la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP) y Universidad Nacional Agraria de la Selva (UNAS).

Es preciso señalar que la UNCP se creó el 16 de diciembre de 1959 en la ciudad de Huancayo, departamento de Junín, con un total de catorce facultades. “Su fundación marcó el corolario al esfuerzo arduo y tesonero de 36 comunidades campesinas de la región Junín” (Plan de Mejora de la UNCP, 2022). Por su parte, el origen de la UNAS, se remonta al 17 de febrero de 1964, en la ciudad de Tingo María, departamento de Huánuco, fecha en la cual, a través de la Ley N° 14912- Art. 6° se encomienda a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por intermedio de su Facultad de Medicina y Veterinaria, y a la Universidad Nacional Agraria de la Molina, la organización Académica, Administrativa y Presupuestal de la UNAS, con

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

la finalidad de que, hacia el mes de abril de 1965, inicie sus labores (Plan de Mejora de la UNAS, 2022).

Ambas instituciones realizaron, por tanto, el diagnóstico situacional de sus servicios educativos para, desde este análisis, proponer objetivos de cambio en la gestión académica de los mismos, en el marco del “Programa de apoyo a la implementación de planes de mejora en gestión académico - pedagógica de universidades públicas” - Fondo Concursable 16 del Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior y Tecnológica (PMESUT).

Para los fines de la presente investigación, resulta necesario presentar los estudios realizados por diferentes autores en relación con el concepto de equidad en el marco de la educación -y para mayor precisión, en el nivel superior-, con la finalidad de contrastarlos con los PM de la UNCP y la UNAS.

Viveros (2019) asocia el concepto de equidad de manera directa con el concepto de justicia. Ella señala que deben ir de la mano y que su concreción va a depender de los criterios variables que puedan alcanzar ambos conceptos. Agrega que, desde una concepción meritocrática, se entiende que cada persona debe obtener lo que merece, según sus méritos y su esfuerzo. Sin embargo, desde una perspectiva que acoge la equidad, cada persona debe obtener lo que necesita -a nivel de recursos, bienes y servicios, y sobre todo oportunidades-, pero priorizando la mejora en la calidad de vida de los sectores en situación de pobreza.

Asimismo, en la línea de la educación superior, la autora añade que la inclusión puede ser entendida como una ruta de trabajo que permita garantizar escenarios de igualdad para acceder a ámbitos de la ciencia, educación y cultura, pero, sobre todo, de aquellos grupos que no han sido priorizados por los Estados. De esta manera, se vuelve un imperativo ético afianzar espacios de “reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias de las políticas y prácticas de las instituciones de educación superior”.

Siguiendo la ruta de Viveros (2019), pero siendo más específicos en su definición, Bracho y Hernández (2009) engranan al concepto de equidad los conceptos de igualdad, justicia e inclusión. El concepto de equidad, por tanto, “incluye un valor moral o ético para que un bien o servicio no sea distribuido igualitariamente sino en beneficio de los sectores sociales más desfavorecidos”. Se trata, por consiguiente, de hacer énfasis y concentrarse en la intención y el fin por el cual se realiza algo, lo que va a permitir, desde una concepción ética, que se aterrice en acciones justas.

Resulta necesario, a la luz del concepto de equidad, recoger también lo que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2013) señala en torno a las desigualdades sociales en Latinoamérica, las cuales no solo se concentran en las diferencias económicas, a nivel de ingresos o bienes con los que se cuenta, sino, además, en el desarrollo de capacidades en términos de acceso a educación, salud y nutrición, tecnologías de la información, entre otros, por diferencias acentuadas con el género, la discapacidad o el estado migratorio (De la Cruz, 2017).

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

En este sentido, Nussbaum, citada por De La Cruz (2017), enfatiza en que la finalidad de una política regional y nacional con un enfoque de equidad e inclusión debe concentrarse en crear condiciones de posibilidad para que las personas desarrollen su potencial y, por tanto, alcancen una vida plena y digna, que les permita tomar decisiones significativas para construir su futuro.

Por esta razón, De La Cruz (2017), recogiendo resultados de diferentes estudios sobre la mencionada problemática, señala que existe una relación directa entre las desigualdades sociales y económicas con la calidad de vida de las personas. “Así a mayor desigualdad existen menores niveles de confianza, esperanza de vida, desempeño educativo, respeto hacia la mujer, movilidad social, involucramiento con la preservación del medio ambiente y peores desempeños en el índice de paz global” (p. 162). Las desigualdades, por ende, “se heredan y se transfieren de una generación a otra” (p. 162); tanto los recursos económicos como los conocimientos y los bienes culturales. De esta manera, se infiere que aquellas personas que disfrutaban de mayores recursos económicos y culturales, hacen un uso más eficiente de los servicios sociales y educativos.

De manera mucho más específica, De La Cruz (2017) desarrolla el concepto de equidad desde cinco variables que pueden ser resumidas en tres:

Primero “De la igualdad hacia la equidad”. Bolívar, citado por De La Cruz (2017) sostiene que, en la medida en que las desigualdades sociales existentes prioricen a los grupos más desfavorecidos recién será posible visibilizar un sistema de educación más equitativo. Al ejercer, por lo tanto, una acción compensadora, la equidad se torna más justa que la igualdad. Es por ello que, en este contexto, urge consolidar un enfoque sistémico que integre diferentes programas sociales con el sector educativo y el empleo, se fortalezca culturalmente a quienes lo necesiten y se configure una identidad sólida que ayude a afrontar las limitaciones del entorno.

Segundo “Equidad según el contexto”. Resulta insuficiente pensar en las mejoras del sistema educativo sin vincular a las instituciones con el entorno social particular de cada estudiante. Aquí radica la importancia en pensar la equidad educativa de un modo sistémico, respondiendo, además, al contexto mundial. En este sentido, cada espacio educativo se ve impactado por el entorno inmediato y el global, lo que repercute en las formas que la enseñanza y el aprendizaje llegan a los estudiantes.

Tercero “Equidad como sostenimiento de otros derechos”. Es imprescindible que todos los estudiantes concluyan de manera satisfactoria sus estudios para garantizar la constitución de una ciudadanía activa con las condiciones óptimas para ejercer sus derechos y contribuir al desarrollo económico y social del país, tomando distancia de todo entorno informal y violento.

Para la OCDE (2013), la equidad en la educación aterriza en dos escenarios claves: la imparcialidad y la inclusión. El primero apuesta por “asegurar que las circunstancias sociales y personales, como el sexo, la condición socioeconómica o el origen étnico, no sean un obstáculo para realizar el potencial educativo” (p. 29). Por su parte,

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

el segundo se debe concentrar en garantizar estándares mínimos y básicos de educación para todos, como por ejemplo el saber leer, escribir y hacer operaciones matemáticas básicas. Estos dos escenarios se encuentran fuertemente vinculados, ya que enfrentar el fracaso escolar permite generar oportunidades para superar las consecuencias de las trabas sociales que suelen provocar esos escenarios adversos (OCDE, 2013).

Finalmente, Lemaitre (2005), en torno al enfoque de equidad en instituciones de educación superior, enfatiza en tres dificultades importantes, especialmente cuando un estudiante ingresa a ellas. Primero, los recursos para la subsistencia de estudiantes como becas o créditos. Estos, sobre todo, favorecen a la institución por el pago de aranceles, lo cual genera que los estudiantes encuentren dificultades para sostenerse en el sistema por no contar con recursos. Y este escenario se vuelve mucho más crítico para estudiantes en situación de pobreza. Segundo, los recursos de aprendizaje. Los estudiantes de familias de escasos recursos suelen ser la primera generación de alumnos que acceden a una educación superior, de modo que carecen de ciertos hábitos vinculados a los estudios superiores, pero también de recursos mínimos que con normalidad se encuentran en hogares de mayores ingresos. Y tercero, las calificaciones. Existe un grupo significativo de estudiantes que ingresan a algunas instituciones con calificaciones mucho más bajas que en las tradicionales. Asimismo, hay un grupo de estudiantes adultos que asisten a instituciones alternativas de educación superior, siendo este un sector discriminado dentro del ámbito estudiantil.

Teniendo como punto de partida las mencionadas aspiraciones de un proyecto país que busca afianzar escenarios de justicia en el ámbito educativo, podemos definir la equidad, siguiendo a De La Cruz (2017), como la condición para garantizar el acceso a los servicios educativos de todas las personas, especialmente de grupos sociales en mayor estado de indefensión, tomando en consideración tres momentos. Primero, partir de la noción de igualdad para alcanzar la equidad por medio de acciones compensadoras; segundo, pensar en la equidad adecuándose a los contextos sociales y culturales de la ciudadanía; y, por último, configurar la equidad como la base para el desarrollo y ejercicio de otros derechos.

## 2. Metodología

En este sentido, desde el enfoque cualitativo, se puede profundizar en los textos y documentos que constituyen la realidad a investigar. Esto porque, en el caso de los PM, se puede desde ellos, al ser documentos de análisis institucional, describir cuál es la forma en la cual la equidad se incorpora en los diagnósticos realizados en dichos documentos y, por tanto, explorar cómo puede impactar en los individuos de la comunidad educativa.

Asimismo, por intermedio de estos documentos específicos que analizan el quehacer académico en la institución, se realizó la aproximación a la realidad representada en ellos.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Es importante destacar que el método de análisis documental se encuentra dentro de los métodos que permiten conocer lo que se ha dado en un campo particular, identificar dimensiones de información de documentos específicos elaborados por instituciones de las que se quiere recabar datos importantes, y, por último, conocer toda información relevante que exista acerca de un tema. Así, esta investigación pretendió conocer los segmentos de información de documentos particulares de las instituciones educativas (Peña y Pirela, 2007).

Asimismo, este método permite la reflexión metodológica por medio de la cual se determina la autenticidad, la disponibilidad y la credibilidad de los documentos, así como la posibilidad de hacer inferencias a partir de lo encontrado en dichos textos (Valles, 1999). Este proceso se ha visto reflejado en la obtención de los PM que se encuentran en la página web de PMESUT, todos ellos elaborados por cada una de las instituciones mencionadas y que se vinculan directamente con los procesos que rigen a la universidad y desde los cuales se pueden inferir la incorporación del concepto de equidad.

A continuación, se indica la categoría que se resolvió a partir de la revisión y análisis de los Planes de Mejora, que incluyen diagnósticos, objetivos, etapas de implementación y resultados, presentados por cada universidad:

*Incorporación del enfoque de equidad en los Planes de Mejora.*

Esta categoría busca identificar las aproximaciones al concepto de equidad en los PM sobre la propia realidad académica y pedagógica de las universidades públicas antes mencionadas, ello a partir de sus Planes de Mejora, elaborados en base a estudios y análisis realizados dentro de las propias universidades, así como a la comparación con estudios que marcan las tendencias del futuro de las carreras profesionales y las necesidades de las propias instituciones.

En este sentido, por medio de inferencias a partir de segmentos de los PM de las universidades, se identificará los aspectos de la equidad antes mencionados: primero, partir de la igualdad para alcanzar la equidad por medio de acciones compensadoras; segundo, pensar en la equidad adecuándose a los contextos sociales y culturales de la ciudadanía; y, por último, configurar la equidad como base para el desarrollo y ejercicio de otros derechos.

### 3. Resultados

Dentro del trabajo de investigación realizado se identificaron referencias en los PM al concepto de equidad que se trabajó líneas arriba. Si bien, estas no han sido directas al propio concepto de equidad, los hallazgos, en su mayoría, han sido en orden a enunciados que ayudaron a perfilar lo expresado en los PM con las definiciones que se han elaborado en el presente artículo.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Tabla 1. De la igualdad hacia la equidad

Nº	Citas identificadas en el Plan de Mejora de la UNCP	Citas identificadas en el Plan de Mejora de la UNAS
1	“En cualquiera de los casos queda aún mucho camino por recorrer y mucho que trabajar hasta aprovechar esas ventajas que los medios digitales nos pueden ofrecer tanto a nivel de motivación e innovación en el aula, como en su vertiente más formativa y comunicativa” (P.19)	“Más acceso para las personas desfavorecidas” (P.27)
2	“El docente necesita de una formación específica que le capacite para hacer frente a estos nuevos desafíos, y que a su vez le ayude a realizar esta adaptación y ajuste al nuevo modelo de sociedad” (P.19).	“Bajo el actual sistema de evaluación del aprendizaje que establece el actual currículo del programa de estudios, se evidencia deficiencias en el rendimiento académico” (P.35)
3	“Estas mejoras permitirán al docente una mejora en la calidad educativa, que es una cualidad que resulta de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad en la educación universitaria” (P.30).	---

### *Elaboración propia*

Para el caso de la UNCP se menciona que es necesario mejorar las competencias digitales de los docentes para generar un mayor nivel de participación y desarrollo de las sesiones de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, se identifica la necesidad de pasar del acceso que toda la comunidad educativa puede tener a los medios digitales, a un estado donde, aquellos que carecen de las capacidades para hacer uso de esta herramienta, tengan la posibilidad de sacarle provecho en bien de sus procesos educativos. Asimismo, se menciona la importancia de la formación docente que le permita adaptarse.

Por su parte, en la UNAS se referencian condiciones críticas para los estudiantes: mayor inclusión de los menos favorecidos y el reconocimiento que muchos estudiantes no alcanzan las competencias necesarias. De igual forma, esta situación implica pasar del estado donde todos los estudiantes tienen un trato igualitario a uno donde se consideren las diferencias para implementar procesos equitativos que incorporen a los grupos rezagados y que permitan nivelarlos en las competencias académicas necesarias para culminar sus estudios.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Tabla 2. Equidad según el contexto

N°	Citas identificadas en el Plan de Mejora de la UNCP	Citas identificadas en el Plan de Mejora de la UNAS
1	“La metodología educativa tradicional debe desarrollarse hacia un enfoque innovador, que contemple los cambios que surgen en la enseñanza al utilizar diferentes recursos metodológicos” (P.19).	“...para la actualización del plan de estudios de un programa considerar el contexto internacional...ODS Metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. (P.28)
2	“Nuestra universidad tiene problemas de gobernanza, de seguro por una gestión tradicional que no es coherente y tampoco pertinente con el contexto actual” (P.23).	“Uso de la tecnología para mejorar el medio ambiente como una esperanza para el futuro. (P.26)”
3	---	“Formar integralmente a los estudiantes sobre bases científicas, tecnológicas, éticas y humanísticas... para cumplir responsablemente las funciones profesionales, investigativas, artísticas y de servicio social que requieren la región y el país, para liderar creativamente procesos de cambio” (P.17).

### *Elaboración propia*

En este caso, ambas universidades señalan las formas en las cuales los procesos educativos deben adecuarse, tanto a las necesidades como al propio contexto cultural de la comunidad educativa, que pasa desde el reconocimiento de las dificultades que pueden existir entre las autoridades académicas, hasta los intereses de los estudiantes. Asimismo, se reconocen las exigencias del entorno social que crean condiciones para los objetivos académicos institucionales, partiendo de compromisos con tratados internacionales sobre el medio ambiente, el crecimiento demográfico y el poner al estudiante al centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tanto la UNCP como la UNAS, desde ambos contextos planteados, presentan sus intereses por identificar e incluir la diversidad de dimensiones que afectan el quehacer universitario. Si bien la afectación puede estar a favor o en contra de sus intereses académicos, el partir de este análisis es un primer paso para incorporar la equidad en la comunidad educativa. En este sentido, es importante tener en cuenta que estas universidades se encuentran en las regiones de Junín y Huánuco, que se caracterizan por la diversidad cultural.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Tabla 3. Equidad como sostenimiento de otros derechos

Nº	Citas identificadas en el Plan de Mejora de la UNCP	Citas identificadas en el Plan de Mejora de la UNAS
1	“Estudiantes expresan mucho interés por el proyecto, porque sienten la necesidad de una enseñanza adecuada y de calidad; por otra parte, señalan que presentan conflictos potenciales como es la deficiente conectividad de internet y carencia de recursos para el equipamiento tecnológico” (P.12).	“El contexto internacional permite también tener referentes para tener en cuenta las buenas prácticas: Procesos de aprendizaje, valores sociales, contexto, habilidades interpersonales” (P.25)
2	“El interés primordial de los docentes es recibir entrenamiento en el uso de recursos y herramientas tecnológicas para mejorar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales” (P.13).	“Un 69% de los docentes manifiestan que conocen de manera parcial las líneas de investigación del programa de estudios” (P.32)
3	“Un modelo pedagógico basado en competencias integrales y que se concreta con un currículo integral en correspondencia a la demanda social y del mercado ocupacional” (P.26).	---

### Elaboración propia

Para el caso de la UNCP, se puede reconocer la preocupación por mejorar las capacidades de los docentes para el beneficio de la formación de los estudiantes y que estos puedan acceder al mercado laboral con la preparación necesaria. Por parte de la UNAS, el reconocimiento gira en torno a la identificación de capacidades que necesitará el estudiante para el mundo laboral, así como su propia percepción de los servicios educativos recibidos durante sus años de estudio.

En las dos universidades existe la preocupación por la calidad del proceso educativo, considerando la visión de los estudiantes como las necesidades formativas de los docentes en beneficio de elevar el nivel de las sesiones de clases. Este punto es importante porque permitirá reforzar los aspectos relevantes del servicio educativo desde las propias voces de los involucrados. Todo ello repercutirá en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes, que son la base para el acceso

a otros derechos como el laboral o el hacer respetar otros, como los vinculados a su ciudadanía.

### 4. Conclusiones y desafíos

En la Universidad Nacional Agraria de la Selva y la Universidad Nacional del Centro del Perú se puede identificar que la forma en la cual incorporan el enfoque de equidad en sus diagnósticos para la elaboración de Planes de Mejora se ha realizado desde las tres concepciones trabajadas: De la igualdad hacia la equidad, Equidad según el contexto y Equidad como sostenimiento de otros derechos. Si bien, por lo analizado en los PM, la preocupación gira, en buena cuenta, hacia la equidad según contexto, esto es un paso importante para ampliar el enfoque hacia otros ámbitos de la comunidad académica.

En segundo lugar, los diagnósticos de los PM realizados por las universidades integran el enfoque de equidad, sobre todo, en la accesibilidad a equipos que facilitan procesos educativos, y en el desarrollo de las sesiones de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, partiendo de que ambas universidades se encuentran en realidades territoriales con diversidad cultural: la UNAS se ubica en la ciudad de Tingo María (Región Amazónica) y la UNCP en la ciudad de Huancayo (Región Andina), con acceso a otras ciudades de la región; se pudo considerar, en mayor medida, la multiculturalidad que se presentan en los estudiantes.

En este marco se presenta un desafío: la formulación de estrategias que permitan la identificación clara y plena de la diversidad estudiantil de cada universidad que sea la base para brindar servicios universitarios que incluyan a toda la comunidad educativa.

Finalmente, es importante reconocer que, a pesar de las limitantes de recursos que tienen las universidades, han podido gestionar diagnósticos que les han permitido potenciar su labor. Esta acción, por tanto, se torna muy significativa, debido a que permite, dentro del marco de la Ley Universitaria, la mejora continua de los servicios que se ofrecen. Como se señaló antes, la ley mencionada impulsa el enfoque de equidad como elemento importante para la educación superior. Tal es así que este escenario podría verse fortalecido, en la medida de que el alcance de ejes transversales más específicos como por ejemplo la equidad, el enfoque de derecho, de género o de interculturalidad, se incluyan en los diagnósticos realizados.

Frente a ello, como reto que responda a lo señalado en el párrafo anterior, resulta pertinente consolidar equipos o áreas necesarias, a fin de darle sostenibilidad a este tipo de iniciativas que realizan las universidades, donde cada institución pueda contar con un equipo humano que promueva la planificación curricular desde la identificación de las necesidades institucionales, así como las vinculadas al entorno social y ambiental de cada región donde se ubican las universidades.

### Referencias bibliográficas

- Bracho González, T. y Hernández Fernández, J. (2009). *Equidad educativa: Avances en la definición de su concepto*. X Congreso nacional de Investigación educativa. <https://docplayer.es/20208102-Equidad-educativa-avances-en-la-definicion-de-su-concepto.html>
- De la Cruz, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159-178. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a08v26n51>
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2020). *Proyecto educativo Nacional 2036: el reto de la ciudadanía plena*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico [CEPAL]. (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2812-cohesion-social-inclusion-sentido-pertenencia-america-latina-caribe>
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico [CEPAL]. (2022). *Plan de desarrollo estratégico nacional al 2050*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3456284/PERU%20Plan%20Estrat%C3%A9gico%20de%20Desarrollo%20Nacional%20al%202050%20-%20versi%C3%B3n%20sin%20diagramar.pdf>
- Lemaitre, M. J. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 70-79. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55103206.pdf>
- Ministerio de Educación. (2003). Ley General de Educación 28044. [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- OCDE. (2013). *Síntesis: Diez pasos hacia la equidad en la educación*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf>
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (16), 55-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263019682004>
- SUNEDU. (2014). Ley Universitaria 30220. [http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley\\_universitaria\\_04\\_02\\_2022.pdf](http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria_04_02_2022.pdf)
- Universidad Nacional Agraria de la Selva. (2022). Plan de Mejora para el rediseño del currículo por competencias del programa de estudios de ingeniería mecánica eléctrica de la universidad nacional agraria de la selva.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Universidad Nacional del Centro del Perú. (2022). Plan de Mejora Empoderamiento del docente universitario para la educación virtual y la calidad educativa de cara a la internacionalización

Valles, M. (1999). La investigación documental: Técnicas de lectura y documentación. En *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Sociología. [https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod\\_resource/content/1/Valles%2C%20Miguel%20%281999%29%20Tecnicas\\_Cualitativas\\_De\\_Investigacion\\_Social.pdf](https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod_resource/content/1/Valles%2C%20Miguel%20%281999%29%20Tecnicas_Cualitativas_De_Investigacion_Social.pdf)

Viveros, M. (2019). *Equidad e Inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10294>

# Desarrollo territorial como atributo de una educación de calidad: estudio de caso de una escuela pública

*Astrid Mendocilla Alvarez*<sup>9</sup>

*Carlos Sigvas Flores*<sup>10</sup>

*Sylvana Vásquez Olano*<sup>11</sup>

*Erika Tuesta Saurino*<sup>12</sup>

## 1. Introducción

La demanda de educación del siglo XXI plantea enormes exigencias al ejercicio de la gestión educativa, entre ellos un conjunto de procesos en que se complementan la dimensión estratégica, pedagógica y comunitaria (MINEDU, 2022). Una gestión educativa exitosa requiere de una acción interconectada entre cada una de estas dimensiones para lograr el desarrollo integral esperado de las y los estudiantes.

La dimensión comunitaria permitirá garantizar un espacio seguro para el aprendizaje local y establecer alianzas y redes para mejorar las condiciones socioeducativas. Esta acción requerirá que la escuela traspase los muros de la institución y abra sus puertas a las necesidades locales y los actores de la comunidad, lo cual implica un conocimiento del territorio que circunda la escuela.

---

<sup>9</sup> Licenciada en Educación con mención en Química y Biología por la Universidad de San Martín de Porres. Maestría en el programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la mención currículo. Experiencia en el campo de la educación para la salud integral de adolescentes a través de proyectos que articulan la salud y la educación en Instituciones Educativas Públicas. Coordinación de proyectos de desarrollo. Trabajo en equipos multidisciplinarios. Capacitación y acompañamiento a docentes. Trabajo con Organizaciones No Gubernamentales y de Cooperación Internacional. Publicación de guías didácticas y material educativo para promover la salud adolescente.

<sup>10</sup> Carlos Javier Sigvas Flores, es maestría del Programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la mención currículo, es doctorando en Educación en la Universidad "San Ignacio de Loyola. Licenciado y Bachiller en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica. Segunda Especialidad en Educación Básica Alternativa en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno. Técnico en Administración de Empresas, titulado del Instituto Superior Tecnológico Privado "Alexander Pietovski". Estudios en Psicología Educativa y Tutoría, Administración y Gerencia Educativa y Acompañamiento y Monitoreo Pedagógico en Instituciones Educativa. Experiencia profesional de 13 años en educación básica regular en instituciones educativas públicas y privadas.

<sup>11</sup> Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Con estudios de maestría en Pedagogía Universitaria, actualmente realizando estudios de maestría en Educación con mención en Currículo. Consultora en temas educativos relacionados a educación a distancia para la formación continua. Especialista en elaboración de material educativo para entornos virtuales y presenciales. Ha sido jefe de práctica en los cursos de Planificación Educativa y Curricular, Didáctica y Supervisora de práctica pre profesional en la especialidad de Educación Primaria.

<sup>12</sup> Maestría en Educación en la Mención de Gestión en Educación, en la Escuela Postgrado de la PUCP. Licenciada en Educación Primaria por la PUCP. Diplomada en Actualización del Uso de la Tics en educación por la Universidad Cayetano Heredia (2019). Diplomada de Orientación Educativa, Tutoría y Convivencia Escolar por la Pontificia Universidad Católica del Perú (2022). Diplomada Interamericano de Pastoral Educativa (Universidad de La Salle Colombia) (2021). Coordinadora de Educación Primaria en colegio Sagrados Corazones Belén, coordinadora de tutoría del nivel primaria, asesora del área de matemática del nivel primaria, profesora de aula con más de 20 años de experiencia.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

El estudio de caso que se presenta a continuación, hace uso de la noción de “territorio” que comprende un ámbito geográfico específico, el cual trasciende e involucra un plano social, un ámbito habitado por comunidades y grupos humanos que comparten lazos históricos, de identidad, simbólicos, culturales y económicos. Entonces, el territorio desde esta perspectiva impulsa una visión amplia, compleja y multidimensional, que algunos autores han identificado como oportunidad concreta para repensar la escuela, “tomando cierta distancia de fórmulas exclusivamente sectorializadas y muchas veces ajenas al suelo y a la cultura sobre las que intervienen” (Corbetta, 2008, p. 264).

En esta noción de “territorio” la tradicional mirada del espacio físico se complementa con la idea de un espacio con vida, habitado por diversos actores, grupos y comunidades que comparten historias comunes, cultura y símbolos y que participan de una cierta vocación productiva sustentada en los recursos locales y oportunidades de desarrollo económico endógeno. Desde el territorio, se fortalece la identidad y la cultura, se aprovechan las potencialidades locales, se forman las cadenas territoriales dinamizadas por los agentes económicos, el sector privado, las organizaciones de la sociedad civil (organizaciones sociales, ONG, grupos culturales), se fortalece la institucionalidad de los gobiernos locales y, sobre todo, el impulso del desarrollo territorial desde abajo, desde las comunidades, denominado endógeno (Arizaca, 2020). Este énfasis en los procesos “de abajo hacia arriba”, fortalecen la perspectiva de gestionar una educación propia y adecuada a las particularidades locales, en un contexto de diversidad y descentralización.

Para ello, el sistema educativo demanda de órganos de gobierno, principalmente regionales y locales, capaces de construir un modelo de gestión que organice y adapte un servicio educativo articulado al proceso de desarrollo territorial mediante la descentralización educativa, **potenciando los territorios como espacios de vida**; con experiencias de aprendizaje que contengan visiones de desarrollo diferenciadas; construyendo así una “inteligencia social territorial” comprendida como la capacidad de orientar la educación para el desarrollo territorial (Vega, 2008).

Sin embargo, esta es una noción poco advertida por la gestión educativa. Valencia (2016) observa que existe un “desconocimiento del territorio”, no solo como espacio geográfico, sino como espacio de “interacción entre seres humanos y naturaleza, sentido de identidad y pertenencia y la multidimensionalidad” ambiental, económica, social, cultural, política (Valencia, 2016, p. 64).

El Ministerio de Educación del Gobierno del Perú (MINEDU), desde inicios del siglo ha transitado por diversos procesos encaminados a la construcción del Modelo de Gestión Educativa Descentralizada (MGDE<sup>13</sup>), en el que se buscaba lograr una

---

<sup>13</sup> Los modelos de gestión territorial de la educación son las distintas formas de organizar descentralizadamente la prestación de los servicios educativos y la gestión de la política en el ámbito regional, articulando con lo local. Tienen por finalidad garantizar el derecho a la educación, logrando mejoras en la calidad educativa en igualdad de condiciones, respondiendo a la diversidad y necesidades de aprendizaje (MINEDU, 2013, p. 23).

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

definición de competencias y roles de cada nivel de gobierno, a fin de establecer diseños organizativos y de gestión que se adecúen a una gestión territorial.

El MINEDU en el año 2016 reconoció, a través de los lineamientos para la gestión educativa descentralizada, enfatizar en un enfoque territorial que permita la prestación de un servicio educativo que tome en cuenta las características y demandas que provienen desde el ciudadano y que pueda lograr una articulación de gestión efectiva con las entidades más próximas (gobiernos locales, regional, DRE, UGEL y otros), de manera que responda a las características propias de su territorio y contribuya a una educación de calidad para los estudiantes.

En este marco la gestión educativa debía promover un trabajo articulado y coordinado de los tres niveles de gobierno, sobre la base de sus roles, sustentado en la cooperación y colaboración; una estructura organizativa capaz de responder a las demandas del contexto; servidores públicos comprometidos con el cambio y con capacidades fortalecidas; mecanismos de transparencia y rendición de cuentas; “participación ciudadana en la planificación y gestión del servicio educativo” (Delgado et al., 2014, p. 53)

En estos años desde diversos ámbitos se ha promovido la implementación de modelos de gestión territorial, y escuelas con enfoque territorial, sin embargo, también se ha reconocido la necesidad de generar un conjunto de condiciones y procesos clave de planificación, presupuesto, articulación intergubernamental, desarrollo de capacidades, participación, que hagan posible la aplicación de este modelo de gestión.

En ese sentido, el presente estudio se propone revisar, a través del caso de una institución educativa pública, si la gestión que se implementa y ejecuta, viene aplicando algunos de los lineamientos sectoriales encaminados a mejorar el servicio educativo hacia un desarrollo territorial,

Para ello, ha buscado responder la pregunta ¿si la gestión que realiza la Institución educativa establece un conjunto de procesos gerenciales internos y de relación con el entorno, que se encaminan al logro de resultados de aprendizaje integral en una perspectiva de desarrollo territorial?

## 2. Método

Siendo el interés de este estudio analizar la orientación de una institución educativa y su gestión interna así como su relación con el entorno, desde la perspectiva de desarrollo territorial, se ha considerado pertinente abordar este análisis desde el paradigma de la investigación cualitativa, que se interesa por el conocimiento descriptivo de una realidad o situación concreta, en este caso procesos de gestión escolar, en su ambiente natural y desde la perspectiva de un conjunto de actores involucrados. El método utilizado ha sido el estudio de caso intrínseco (Stake, 1999) del cual se espera un abordaje holístico que recupere su complejidad.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

El caso se refiere a una institución educativa pública ubicada en el distrito de Pachacútec, de la provincia de Ica y departamento de Ica, que tiene 48 años de creación institucional, que atiende a población del nivel secundario, en los turnos de mañana y tarde, contando con un total de 562 estudiantes distribuidos de 1° a 5° de secundaria. Los estudiantes provienen de familias dedicadas principalmente a la agricultura y muchos ejercen labores en empresas agroexportadoras de la zona. La institución cuenta con un director y por el convenio con una ONG ha permitido que un profesor apoye en el dictado de clases dando la posibilidad de que exista una coordinadora académica, no tiene autoridades intermedias (subdirector, coordinadores de área) o un equipo directivo.

Para acercarnos al proceso de análisis de la gestión el presente estudio, ha considerado la revisión de **tres componentes de la gestión institucional**: el planeamiento (proceso de previsión organizacional), el financiamiento, costos, presupuestos y la viabilidad; y el programa o currículo que incluye indicadores de formación y evaluación.

Estos tres componentes se relacionan con la Política Nacional peruana de Modernización de la Gestión Pública al año 2030, que tiene como un componente medular considerar el enfoque territorial partiendo de un entendimiento ecológico, social, productivo, económico, lingüístico, cultural, espacial y geográfico.

El estudio se sirvió de dos técnicas de recojo de información: el análisis documental y la entrevista a actores clave. Para el procesamiento y análisis de la información, se trabajó con una matriz que permitió establecer componentes e indicadores de una gestión educativa con enfoque territorial que podían ser evidenciados como:

- Estimulación de la producción local según potencialidades de la zona
- Identidad y cultura territorial
- Participación de actores locales en los procesos de desarrollo local; y
- Descentralización

Para cada variable/ indicador desde el componente planeamiento, presupuesto y programa, se buscó verificar a través de documentación y entrevistas a autoridades de la IE, si en la gestión institucional y curricular están presentes algunas características del enfoque territorial. Para el análisis se consideró el documento prospectivo Ica 2030, el documento del Banco Central de Reserva del Perú Ica: Síntesis de Actividad Económica - abril 2021, el Plan de Desarrollo Concertado 2021, el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico y un informe de la UNICEF sobre el análisis de gastos públicos en niños, niñas y adolescentes. Los documentos de la IE evaluados para el análisis fueron: el Proyecto Educativo Institucional y la planificación de sesiones de aprendizaje de las áreas de Educación para el Trabajo, Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de 2°, 3° y 4° grado de secundaria. Las técnicas utilizadas fueron: la entrevista semiestructurada, encuesta y análisis documental; y los instrumentos fueron una guía de entrevista,

cuestionario y guía de análisis documental, respectivamente. Además, para efectos de guardar la confidencialidad de los informantes, en las entrevistas bajo el consentimiento informado, en el estudio, los datos proporcionados por el director serán codificados como informante 1 (I1), mientras que los datos de la coordinadora pedagógica serán codificados como informante 2 (I2).

### 3. Resultados

#### *Análisis del planeamiento institucional*

El planeamiento es un proceso vital para el funcionamiento de la institución educativa, por ello debe verse robustecido con un enfoque que haga posible la implementación de acciones que promuevan, de manera efectiva, el desarrollo humano, social, institucional, ambiental y económico de una comunidad educativa (Valencia, 2016). El planeamiento con enfoque territorial impulsa la capacidad de agencia de las organizaciones educativas, para poner en práctica procesos formativos que afirmen la identidad, insten al ejercicio ciudadano de los estudiantes y consoliden su capacidad de respetar la diversidad y construir la nación, acorde con las necesidades de los contextos territoriales. El planeamiento con enfoque territorial vincula cualquier acción educativa con los temas públicos de la comunidad y permite el involucramiento de los estudiantes en la solución de los problemas que ocurren en el lugar donde viven y estudian, movilizándolo la inteligencia colectiva de los estudiantes, para que participen con libertad y autonomía en la puesta en práctica de soluciones, a partir de la construcción de aprendizajes colaborativos que promueven una sociedad justa, democrática y equitativa (MINEDU, 2016).

Este planeamiento se concreta en instrumentos de planificación y organización como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y por ello se buscó observar si este instrumento contenía indicadores observables del enfoque territorial, como aprendizajes y proyectos que se relacionen con la vocación productiva local y las actividades económicas y productivas de la provincia de Ica.

Se encontró que el PEI (2021) incorpora aspectos del concepto de territorio en la formulación de la visión institucional, definiendo el territorio como ámbito en el que se produce el desarrollo de las comunidades y como forma de apropiación del espacio natural y social:

(...) se asumen ciudadanos con derechos y responsabilidades, y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales en concordancia con el perfil de egreso del CNEB. (p.5)

Se encontró que vinculan elementos del Enfoque de Desarrollo Territorial en la Propuesta Curricular y Propuesta Pedagógica institucional:

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Se toma en cuenta sus características culturales y lingüísticas y se desarrollan y evalúan competencias que parten de los saberes y valores de la cultura local y los articulan con nuevos conocimientos. (p. 8)

El PEI (2021) analizado toma del Proyecto Educativo Regional, un sentido de adscripción y pertenencia a su territorio, en cuanto promueve una acción colectiva basada en valores e identidad:

Currículo Regional productivo con cultura de paz, contextualizado y pertinente” (p. 1) y en las políticas priorizadas a corto tiempo, se precisa que en la parte curricular se incluya “en el currículo regional de manera prioritaria contenidos de: (...) identidad regional (...) (p.4)

Se asumen como principios fundantes de la identidad y cultura territorial una acción educativa basada en la inclusión, la equidad e interculturalidad; y se precisan valores del enfoque intercultural:

Respeto a la identidad cultural. Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes y el diálogo intercultural. Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo. (PEI, 2021, p.6).

Se halló también que la misión de la IE desarrolla elementos que favorecen la convergencia e integración de los estudiantes, asumiendo sus diferencias y coadyuvando a la construcción de la escuela como un espacio de convivencia que acorte las brechas sociales, culturales y educativas; logrando una colectividad unificada:

Que todas y todos los estudiantes (...) afiancen los aprendizajes establecidos en el Currículo Nacional y alcancen su desarrollo integral en espacios seguros, inclusivos, de sana convivencia y libres de violencia. (PEI, 2021, p.5)

Con relación a la participación de actores locales en los procesos de desarrollo local, el PEI analizado se aproxima a las prioridades del Plan de Desarrollo Concertado 2021, en su búsqueda de la mejora de la competitividad laboral y el acceso a fuentes de trabajo; declarando que la IE debe articular sus contenidos educativos a las demandas del mercado laboral y a los planes de desarrollo de la provincia:

Contribuir al desarrollo de sus comunidades y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales en concordancia con el perfil de egreso del CNBE (PEI, 2021, p.5).

Respecto a la descentralización, el PEI (2021) analizado evidencia una aproximación a la descentralización educativa, asumida como un principio que resignifica y estructura la presencia de la IE en la localidad donde actúa; y lo señalan en su propuesta de gestión:

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Nuestra propuesta de gestión orienta los esfuerzos de la comunidad educativa hacia la mejora de los aprendizajes, el acceso y la permanencia de las y los estudiantes, a través del ejercicio de liderazgo pedagógico del director y la participación democrática de la comunidad educativa para alcanzar óptimas condiciones para el funcionamiento de la IE, en el marco de los Compromisos de Gestión Escolar. (p.9)

Como se observa, el planeamiento evidencia una presencia clara del enfoque de desarrollo, en declaraciones, intenciones, aprendizajes y proyectos que, aunque no se relacionan con la vocación productiva local, comprenden el territorio como una categoría integral de desarrollo, relacionan las actividades educativas contextualizadas como una manera de apropiarse del espacio natural y social, desarrollan un sentido de adscripción y pertenencia al territorio, promoviendo aprendizajes que recogen los valores e identidad de su población, lo que favorece la convergencia e integración de los estudiantes.

Si bien la participación de actores locales no queda tan clara en la construcción de la acción pedagógica, si expresan la inquietud de incluirlos para la mejora de la competitividad laboral y acceso a fuentes de trabajo y ven la descentralización como un principio que puede reestructurar y resignificar su presencia en la localidad donde actúa la escuela.

### *Análisis del presupuesto institucional*

Siendo la gestión eficiente de la infraestructura, equipamiento y material educativo condiciones clave para una enseñanza de calidad y para el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes (MINEDU, 2016), la investigación observó si la IE desarrollaba indicadores observables por su atributo de vincular la gestión de sus recursos con el desarrollo de aprendizajes y competencias con enfoque territorial, vinculadas a la producción local.

Los hallazgos mostraron que la IE no invierte recursos para desarrollar proyectos de aprendizaje vinculados a la producción local, siendo el sector agropecuario la tercera actividad económica en la producción local de Ica (GORE Ica, 2016) junto al turismo interno y receptivo (MINCETUR, 2018), como actividades económicas impulsadas “desde abajo”, con una contribución importante de la comunidad, lo cual favorece el desarrollo productivo local. No se identificaron claramente estrategias aplicadas por la IE para gestionar recursos que promuevan procesos educativos relacionados a sus dos activos más importantes, como el sector agropecuario y turístico, generando así procesos formativos que aporten valor a la economía de la provincia de Ica, a través de emprendimientos escolares que releven, por ejemplo, la figura de la mujer adolescente como líder de la economía local (Lagarde, citado en Finanzas y Desarrollo, 2019).

Otro hallazgo muestra que, si bien la IE estudiada no goza de autonomía presupuestal porque los recursos económicos provenientes del tesoro público sólo se emplean en gastos establecidos por éste (I2), los directivos tienen la capacidad

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

de movilizar otros recursos, como los que ofrecen sus municipios, para favorecer condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en los estudiantes, como lo demostró la IE estudiada cuando tomó parte del Presupuesto Participativo Local, presentando un Proyecto de infraestructura digital:

Ganamos un proyecto de innovación para beneficiar con computadoras a 562 estudiantes (...), después vino la pandemia y ahora (...), no tenemos nada. (I1)

Con esta acción, la IE ratifica que se pueden utilizar los mecanismos administrativos existentes en los territorios para el financiamiento de la educación, actuando desde los ejes estratégicos institucionales locales que abren espacios para el involucramiento de las escuelas que buscan la mejora de la educación, contando para ello con la capacidad de gestión de sus directivos.

La IE estudiada no promueve alianzas para desarrollar actividades que motiven la adopción de carreras técnicas y profesionales que requiere la región. Siendo el territorio una categoría esencial del desarrollo y las IIEE espacios en los que interactúan personas y organizaciones, celebrar convenios con universidades y centros de investigación para brindar asesoría y capacitación sobre las carreras técnicas y profesionales; siendo que esta acción construye nuevas interrelaciones colectivas y genera sentido de pertenencia en las distintas colectividades que conforman la nación (CEPAL, 2015) y les permite aprovechar las ventajas y oportunidades que existen en su territorio para su desarrollo individual y comunitario.

Se ha constatado que la IE acepta la participación de otros actores locales para la mejora de la gestión curricular y organizacional. La IE estudiada recibe el apoyo de una Organización No Gubernamental de Desarrollo para cubrir la plaza de un docente de matemática, liberando a otra docente para asumir una coordinación académica y apoyar a las 18 aulas de la escuela analizada:

La UGEL con una ONG (...) pone un docente de matemática (...) para poder apoyar a las 18 secciones en tutoría... porque esa labor se veía muy saturada... (I2).

Otro hallazgo del estudio constata que esta habilidad de una acción conjunta con otros actores del territorio, si bien se encuentra en un nivel de inicio, puede complejizarse y crecer hacia problemas críticos como el acceso de grupos de estudiantes más vulnerables a las escuelas y a servicios de salud; para lo cual se necesita generar mecanismos administrativos y políticos para la participación de directivos en espacios de coordinación interinstitucionales, que coadyuva a una acción común para el ejercicio de los derechos humanos, educación y la calidad de vida de los estudiantes.

Los informantes afirman que las necesidades educativas deben ser objeto de un trabajo conjunto con los gobiernos distritales y regionales en el marco de la

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

descentralización educativa y que pueden ser abordadas desde las atribuciones y responsabilidades de los gobiernos locales para temas de mantenimiento de infraestructura, dotación tecnológica, capacitación docente y diversificación curricular, entre otros; logrando alinear sus propuestas curriculares con la promoción de otros derechos humanos de los estudiantes mediante programas sociales que respondan a las necesidades de su población estudiantil, así como al equipamiento y mantenimiento de la infraestructura educativa:

Me gustaría tratar temas de la programación anual, las experiencias de aprendizaje (...) el pensamiento crítico (...) cómo aplicar en el aula... con ejemplos (...) sobre tutoría... allí tenemos gran debilidad... los estudiantes vienen de situaciones de estar solos en casa, y vienen de estar encerrados dos años (...) que nos brinde esa asistencia, tanto el gobierno regional y otras instituciones. (I2)

Pediría apoyo para infraestructura (...) para equipamiento del aula de cómputo (...) con internet (...) se ha pedido, pero no hay apoyo y nos resignamos. (I1).

La IE caso de estudio destina recursos que promueven la identidad de los estudiantes con sus comunidades, insertando en su planificación anual actividades y espacios recreativos, que les impele a poner en juego sus recursos y herramientas de gestión para reforzar en los estudiantes su sentido de adscripción y pertenencia a su territorio, organizando, por ejemplo, festivales folklóricos y gastronómicos con la participación de otras organizaciones e instituciones del territorio donde actúan, las cuales, también por medio de sus estudiantes, ponen en juego sus capacidades y recursos para llevar a cabo las actividades.

Este es un claro ejemplo de la capacidad de gestión de la escuela, como un punto de partida que demuestra que puede ser parte de acciones multisectoriales que mejoren la calidad, equidad y pertinencia del servicio educativo, actuando junto a otros actores del territorio, con quienes articule enfoques cívicos, económicos, culturales y pedagógicos para responder a las demandas sociales y los avances de la sociedad del conocimiento.

### *Análisis del programa o currículo*

Siendo la planificación curricular un proceso clave a través del cual las propuestas curriculares se ajustan a los entornos particulares del aprendizaje, instituciones y colectivos donde se aplicarán (Zabalza, 2012) y dado que este componente define los contenidos centrales del proceso formativo, la investigación planteó la identificación de características observables del enfoque territorial relacionadas con la estimulación de la producción local en función de las potencialidades de la zona que se pudieran encontrar en la planificación curricular de la organización educativa analizada.

Un hallazgo fue que los docentes incluyen en la programación curricular anual propuestas educativas que articulan los aprendizajes con el desarrollo productivo

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

de la comunidad, pero al concretar dichas propuestas pedagógicas en sus experiencias de aprendizaje, no se refleja de manera precisa el enfoque territorial. El currículo debe estar orientado a que la comunidad educativa construya situaciones significativas adaptadas a promover el aprovechamiento sostenible de los recursos, buscando la puesta en marcha de actuaciones transformadoras dentro de su localidad, desde actividades extracurriculares como ferias, exposiciones, proyectos y prácticas innovadoras conectadas al desarrollo y bien común en su entorno. Al no concretar esta intención en las experiencias de aprendizaje se limita el logro de aprendizajes contextualizados y la autonomía de los estudiantes para ejercer su derecho a la autodeterminación para mejorar su calidad de vida propia y de sus comunidades.

En relación a la identidad y cultura territorial, queda evidenciado en los documentos curriculares analizados y en la declaración de los docentes, que las actividades curriculares y extracurriculares contribuyen al rescate y promoción de las manifestaciones culturales de la comunidad, las que se llevan a la práctica en festivales de danzas, procesiones, expo ferias, concursos de emprendimiento local y actividades educativas integradoras, fortaleciendo la identidad y práctica de los saberes locales.

Se requiere, sin embargo, fortalecer una práctica educativa que conciba al territorio como construcción social colectiva, formando estudiantes que desarrollen su sentido de pertenencia e identidad cultural de manera natural, diseñando actividades educativas con fines pedagógicos y didácticos, pero que también desarrollen en los estudiantes la conciencia social y territorial, mediante la recuperación y puesta en práctica de costumbres y tradiciones endógenas, es decir, que surgen desde la propia población y desde lo local y regional hasta lo nacional.

En relación a la participación de actores locales en los procesos de desarrollo territorial, se observó que los documentos de planificación curricular analizados no consideran la participación activa y sostenida de los actores locales en el proceso educativo, lo cual disminuye la integración, fortalecimiento y crecimiento de los agentes productivos (Albuquerque, 2007) desperdiciando la fortaleza de la colaboración entre la escuela y actores del territorio, perdiendo la oportunidad de integrar los esfuerzos y saberes de los actores locales como “gestores de la educación” para la mejora de los aprendizajes en el territorio donde la escuela desarrolla los procesos educativos.

Sobre la descentralización, es parcialmente abordada por los docentes. Las experiencias de aprendizaje analizadas evidencian que las situaciones significativas, actuaciones y productos, están orientados a la mejora de su entorno local y por ello se orientan al aprovechamiento de los recursos naturales, sociales y humanos de la comunidad. Sin embargo, la descentralización no está siendo abordada como el proceso de transferencia de poder y responsabilidad social con su comunidad; es decir, una propuesta educativa capaz de formar un estudiante crítico y político, en la medida que desarrolla su capacidad de abordar los problemas comunes en su comunidad local y tomar decisiones para la mejora. El estudiante requiere conocer

su territorio, contextualizando su aprendizaje y atendiendo a las necesidades emergentes en su propio entorno de vida. Por lo tanto, la planificación de la educación, debe orientarse a lograr que el estudiante asuma su rol como actor político, sujeto de derechos, ciudadano democrático y agente de transformación de su localidad, asegurando el bienestar de todos y para todos.

### 4. Conclusiones y desafíos

- El enfoque territorial en la gestión institucional aún se encuentra en proceso de apropiación y aplicación, pero es relevante encontrar que existen orientaciones en la planificación curricular que recogen aspectos del enfoque, demostrando la capacidad de agencia de la organización educativa para declarar la promoción de procesos formativos que afirman la identidad, el ejercicio de la ciudadanía y consolidan la capacidad de los estudiantes para promover una convivencia que respeta la diversidad y construye el desarrollo, la cohesión y la convergencia desde la escuela como territorio que prepara la acción común de una colectividad.
- La gestión de los recursos de la IE para generar aprendizajes y competencias relacionados a la producción local con enfoque territorial se encuentran en inicio, pero se constata la capacidad de agencia de los directivos para movilizar hacia la escuela recursos que se ofrecen en el territorio para favorecer condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en los estudiantes, el presupuesto institucional brinda una oportunidad para generar relaciones productivas, sociales, políticas, institucionales y culturales que abordan las dinámicas y problemas específicos del territorio donde viven los estudiantes, recogiendo códigos, valores e identidad que movilizan el desarrollo de aprendizajes conectados con la producción local y su desarrollo integral.
- Si bien se observa indicadores que demuestran la preocupación de la IE por desarrollar aprendizajes relacionados con el desarrollo productivo local, estas intenciones no se visibilizan en el currículo e instrumentos de planificación revisados; sin embargo es un avance que la IE busque implementar aprendizajes con enfoque territorial, ya que es una oportunidad para que los estudiantes tomen conciencia de su rol en el desarrollo de su comunidad y desde el aula propongan soluciones que transformen los problemas que afectan su localidad.
- La investigación identifica una tensión entre el currículo diseñado y los documentos programáticos institucionales ya que no se evidencia con claridad el principio territorial, siendo que su apropiación requiere de adecuaciones curriculares explícitas, que respondan a las reales necesidades formativas y de desarrollo de cada región como lo estipula la Ley General de Educación y el derecho a una educación de calidad y acceso equitativo

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

a oportunidades de desarrollo en el mismo lugar donde crece y vive el estudiante.

- El desarrollo territorial precisa el fortalecimiento pedagógico de los docentes para que aprovechen los recursos propios del entorno y propicien aprendizajes contextualizados que permitan forjar ciudadanos comprometidos con su contexto y que generen una sensibilidad y compromiso con el progreso y bienestar de sus comunidades, trascendiendo lo geográfico y llevándolos a interactuar con el resto del país y con el mundo a partir de su identidad.
- El enfoque territorial es un compromiso nacional que implica la movilización de los actores de la escuela peruana a que implementen lógicas de acción educativa antinómicas, en la cual puedan modificar los lineamientos y la práctica de la gestión educativa a nivel local y regional, involucrando en esta acción a directivos, actores pedagógicos, estudiantes y los actores de la comunidad, generando aprendizajes y un desarrollo con visión endógena, que desde la escuela se impulse el bienestar en y para la comunidad, siendo la escuela dinamizadora de un cambio que el país demanda.
- Es un desafío que el Currículo Nacional explicita la importancia de generar aprendizajes con enfoque territorial, con materiales y recursos que orienten cómo se inserta este enfoque en la propuesta educativa de la IE, qué tipo de actuaciones se espera del docente, del estudiante, de los directivos, los valores relacionados a esta visión del aprendizaje y cómo se transversaliza y trabaja en las áreas curriculares. A partir de allí motivará el diálogo concertado de los actores educativos para su incorporación en los documentos de gestión de la IE, como el Proyecto Educativo Institucional y su articulación con otros documentos de gestión y planificación como el Proyecto Educativo Regional y el Proyecto Educativo Local, de los cuales la escuela recoge elementos clave para contextualizar y operativizar aprendizajes. Concretar el currículo como medio de desarrollo en experiencias locales y regionales, acercando la vida comunitaria a los estudiantes y contribuyendo a través de los nuevos desempeños a que el currículo aborde el desarrollo local, a favor de un cambio social de la institución educativa abierta hacia la localidad, la región y la diversidad del país.

## Referencias bibliográficas

Albuquerque, F. (2007). Teoría y práctica del enfoque del Desarrollo Local. Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social. *OIDLES*, 0, 39-61. <http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/Albuquerque.pdf>

Arizaca, A., Arizaca F., y Huisa, F. (2020). Impacto de las transferencias por canon-regalías en el índice de desarrollo humano y la pobreza de los distritos

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

del Perú: aplicación de la técnica de minería de datos. *Revista Estudios Del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322020000200010&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322020000200010&script=sci_arttext&tlng=pt)

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2015). Estrategias y Políticas Nacionales para la cohesión territorial. Estudio de casos Latinoamericanos. *Serie Desarrollo Territorial*, 19. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40606>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2019). *Planificación para el desarrollo territorial sostenible en América Latina y el Caribe*. CEPAL. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44731/1/S1900439\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44731/1/S1900439_es.pdf)

Consejo Nacional de Educación (2008). *Proyecto Educativo Regional de Ica*. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/2075732-proyecto-educativo-regional-de-ica>

Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En López, N. (ed.). *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. IIPE UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189502>

Delgado, E., Valdivia, N., Neyra, C. y Aliaga, M. (2014). Marco de referencia común sobre gestión educativa descentralizada, territorio y enfoque territorial. CNE.

Finanzas y Desarrollo. (2019). Finanzas & Desarrollo. *Publicación Trimestral del Fondo Monetario Internacional*, 56(1). <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2019/03/pdf/fd0319s.pdf>

Gobierno Regional de Ica (s.f.). *Documento prospectivo Ica al 2030*. Gerencia de Planeamiento, Presupuesto y Acondicionamiento Territorial y Subgerencia de Planeamiento Estratégico. <https://1library.co/document/q7xmrwdy-documento-prospectivo-ica-al.html>

[https://www.muniica.gob.pe/transparencia/PLAN%20DE%20DESARROLLO%20CONCERTADO%20DE%20LA%20PROVINCIA%20DE%20ICA%202011%20-%202021\\_002.pdf](https://www.muniica.gob.pe/transparencia/PLAN%20DE%20DESARROLLO%20CONCERTADO%20DE%20LA%20PROVINCIA%20DE%20ICA%202011%20-%202021_002.pdf)

Gobierno Regional de Ica [GORE Ica]. (2016). *Plan de Desarrollo Regional Concertado 2016-2021*. [https://www.ceplan.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/PRDC-FINAL\\_ICA.pdf](https://www.ceplan.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/PRDC-FINAL_ICA.pdf)

Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario. (2021). *Proyecto Educativo Institucional 2021-2023*.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2016). *Lineamientos para la Gestión Educativa Descentralizada*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4735>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2022). *Marco del Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela*. [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_directivo.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf)
- Ministerio de Comercio Exterior y Turismo [MINCETUR]. (2018). *Movimiento Turístico en Ica (año de evaluación 2018)*. [https://www.mincetur.gob.pe/wp-content/uploads/documentos/turismo/estadisticas/ReporteTurismoRegional/RTR\\_Ica.pdf](https://www.mincetur.gob.pe/wp-content/uploads/documentos/turismo/estadisticas/ReporteTurismoRegional/RTR_Ica.pdf)
- Municipalidad Provincial del Ica. (s.f.). *Plan de desarrollo concertado de la provincia de Ica 2011 - 2021*.
- Murillo, F. (2007). La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible. *Revista Opera*, (7), 35-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500703>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. S. L. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Valencia, E. (2016). Retos y desafíos del modelo de la UGEL de Huanta. Gestión educativa local con enfoque territorial. *Tarea* (92), 62-67. [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/03/Tarea93\\_62\\_Edgar\\_Valencia.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/03/Tarea93_62_Edgar_Valencia.pdf)
- Vega, J. (2008). *Cadenas productivas*. Consorcio Asecal Mercurio Productores. [https://www.mincetur.gob.pe/wp-content/uploads/documentos/comercio\\_exterior](https://www.mincetur.gob.pe/wp-content/uploads/documentos/comercio_exterior)
- Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interacções*, 8(22). <https://doi.org>

## **Capítulo III**

# **Debates y desafíos de la educación para el desarrollo**

## Una mirada crítica a los exámenes de admisión de las universidades peruanas, desde la perspectiva del desarrollo humano

Giancarlos Sáenz Calla<sup>14</sup>

La educación juega un papel fundamental en el desarrollo de todas las capacidades humanas. La educación así entendida no se limita a aumentar los conocimientos, sino que también desarrolla habilidades, actitudes y capacidades (Alarcón y Guirao, 2013, p.149).

Desde la perspectiva del desarrollo humano, para Nussbaum (2012), la pregunta clave que se debe hacer, al evaluar y comparar sociedades en cuanto a su calidad de vida y niveles de justicia social, es la siguiente: “¿qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas?” (p.38). A esta misma pregunta, no obstante, intenta responder también la educación actual, teniendo en cuenta, claro está y según la misma autora, su papel fundamental en el desarrollo. Esto quiere decir, en un acercamiento al fondo del asunto que los une, que los enfoques más actuales de educación y desarrollo (respectivamente: el enfoque por competencias aplicado a la Educación Básica y el enfoque de las capacidades del campo del desarrollo), sostienen una manifiesta y concomitante relación teórico-práctica.

En principio, ambos enfoques de relieve y vigencia internacional para el desarrollo y la educación evidencian una trascendencia de lo material hacia a lo humano.

---

<sup>14</sup> Licenciado en Educación con especialidad en Lengua Española y Literatura por la Universidad Nacional de Cajamarca. Especialista en Diseño y Gestión Curricular y Evaluación Formativa por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya; especialista en Gestión de la Calidad para Entidades Educativas y Auditor ISO 21001 por la Universidad de Cataluña de Colombia en convenio con Applus. Maestrante en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es - director general de las instituciones educativas privadas “San Andrés” y “Nivel A” de Cajamarca, - Asesor educativo de instituciones educativas públicas y privadas de Educación Básica de Cajamarca, investigador y escritor en el área de Lingüística: autor del libro Estampas quechuas en el habla de los cajamarquinos.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Como consecuencia, se encuentra que los fines de antes (crecimiento económico, bienes, utilidades, etc., por un lado; cobertura, infraestructura, recursos y materiales educativos, etc., por el otro) son básicamente los medios de ahora para llegar verdaderamente a las personas (su bienestar, capacidades, funcionamientos, libertades personales, etc.; su desarrollo integral, competencias para la vida, autonomía, sana convivencia, etc.). En síntesis, sus nuevos focos de atención van más allá de lo que las personas tienen o les es disponible: interesa lo que éstas pueden o son capaces de hacer con libertad.

Dicha trascendencia es más profunda si, por un lado, se inquiere en el enfoque por competencias aplicado a la Educación Básica. De este modo, siguiendo a Baelo y Arias (2011), se comprueba diacrónicamente, partiendo del paradigma educativo tradicional y el tecnológico (o positivista), pasando por el práctico (o naturalista) y el sociocrítico (o reconstruccionista), un avance de los modelos educativos centrados en los contenidos disciplinares, la enseñanza, el profesor y el sistema, hacia un creciente énfasis en el rol protagónico de los estudiantes, el desarrollo de habilidades para la vida, la significatividad de sus aprendizajes y la implicación de la comunidad escolar; hasta llegar al enfoque actual por competencias, que emerge de los avances de los modelos predecesores, para responder a las nuevas tendencias y demandas de la sociedad de hoy, en que el proceso formativo está orientado hacia el desarrollo integrado de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores (en conjunto, una competencia) para responder holísticamente a situaciones problemáticas del contexto que le permitan desarrollarse, con un propósito determinado y manteniendo autonomía, un pensamiento crítico y un sentido ético (García, 2011; Trujillo-Segoviano, 2014; Zabala y Arnau, 2007). En suma, el modelo por competencias se sustenta en la adecuada combinación de los saberes propuestos por Delors (1996) en su informe a la UNESCO por parte de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: el saber conocer, el saber hacer y el saber ser y convivir, que de forma integrada dan lugar al saber actuar de manera competente en el entorno.

Por el otro lado, en un sentido análogo, desde el campo del desarrollo, en la línea de Urquijo (2014) y León (2018), desde los enfoques tradicionales (centrados principalmente en los bienes primarios y basados en el utilitarismo), el concepto y alcances del desarrollo fue adquiriendo paulatinamente un cariz antropocéntrico (la persona como centro de interés), principalmente a partir del contundente “Enfoque basado en las capacidades” o, simplemente, el “Enfoque de las capacidades” del economista y filósofo indio Amartya Sen, el cual nos muestra una mirada funcional del desarrollo, orientada básicamente a lo que las personas son capaces de hacer y ser en relación a los bienes, servicios y oportunidades con los que cuentan para responder libremente a sus necesidades, intereses, características y contextos; es decir, que el aspecto central de evaluación y valoración en este enfoque no son los elementos con los que cuenta el sujeto, sino los funcionamientos<sup>15</sup> que logre a

---

<sup>15</sup> Se entiende por *funcionamiento*, desde el enfoque de las capacidades, como aquello que la persona logra hacer o ser (una actividad, un rasgo o un estado deseable) a partir de los bienes u oportunidades que le son dispuestos. Por ejemplo, estar bien alimentado, trasladarse libremente, estar educado, ser feliz o ser capaz de participar de la vida en comunidad, etc.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

partir de aquello que le es inherente o le rodea, donde el concepto de *capacidad*, según su grado de desarrollo<sup>16</sup>, se expresa a través de la libertad real y sustantiva, reflejada en posibilidades de elección, con la que una persona dispone para realizar funcionamientos valiosos que le permitan alcanzar su bienestar y aquello que valora o tiene razones para valorar; en resumidas cuentas: realizarse auténticamente (Nussbaum, 2012 y Sen, 1998).

En ambos casos, tanto en el terreno educativo con el enfoque por competencias como en el terreno sociopolítico con el enfoque de capacidades, como puede apreciarse, se trata, en esencia, de las facultades (y el grado de desarrollo de las mismas), que alcancen las personas para ser funcionales en los diferentes ámbitos de la vida (integralidad) en relación a los recursos disponibles, con libertad y respeto a la individualidad, realizando acciones (que se pudiera decir “desempeños” desde el lado educativo o “funcionamientos” desde el lado del desarrollo) o alcanzando estados que contribuyan al logro de metas que los sujetos consideran valiosas (realización). Por ello, en el presente análisis (y no estamos solos en esto: ver Alarcón y Guirao, 2013), se considera que el concepto de *capacidad*, al referirse al conjunto de funcionamientos combinados libremente para alcanzar ser y hacer (Urquijo, 2014) es, cuando menos, análogo al concepto de *competencia*, el cual viene a considerarse como el conjunto de recursos funcionales: cognitivos, procedimentales y actitudinales que permiten responder o resolver problemas o situaciones concretas del contexto personal, familiar, escolar, local, etc. de los sujetos (Baelo y Arias, 2011; Minedu, 2017).

De hecho, para autores como Alarcón y Guirao (2013), en su intento por verificar si las capacidades humanas básicas propuestas por Nussbaum (2012) han sido consideradas (y en qué medida se desarrollan) como parte de las competencias transversales fijadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es factible conectar, desde la teoría y la práctica, el concepto de *competencia* con el concepto de *capacidad*. Más aún, para ellos, citando al programa Deseco de la OCDE (1999) y a la Unión Europea (2006), las competencias clave que en el ámbito escolar se deben desarrollar deben “preparar para la vida”, recogiendo las *capacidades básicas* para el desarrollo humano ponderadas por el enfoque de las capacidades. Incluso, para los mencionados autores, el concepto de *competencia* se inspira visiblemente en la teoría del enfoque de las capacidades.

Con la finalidad de ilustrar mejor esta patente correlación, se puede considerar, a manera de ejercicio, que un estudiante de la Educación Básica es competente, por ejemplo, en el área curricular de Comunicación, cuando responde o es capaz de enfrentar de forma satisfactoria situaciones comunicativas; a saber: se expresa oralmente de forma efectiva, lee comprensivamente diversos tipos de texto y escribe coherente y cohesivamente diversos tipos de textos con un propósito específico y

---

<sup>16</sup> Para Alarcón y Guirao (2013), citando a Nussbaum (2012) y Sen (2004), el nivel de vida y el bienestar alcanzado vienen determinados por el grado de desarrollo de las capacidades, no por la cantidad de ingresos, ni por sus características ni por la utilidad que puedan generar, sino por la oportunidad de transformar estos ingresos y recursos en funcionamientos valiosos.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

en un contexto determinado. En otros términos, es capaz de lograr funcionamientos comunicativos a partir de los conocimientos (textuales, gramaticales y ortográficos), habilidades (cognitivas, socioemocionales y motrices), valores y actitudes (intra e interpersonales) que aprende a través de las oportunidades que le brinde la escuela para comunicarse realmente. Sin funcionamientos comunicativos en situaciones concretas de la vida no se podría hablar de competencia comunicativa efectiva.

El dilema, sin embargo, radica en que, mientras más países vienen acogiendo seriamente estas importantes tendencias para un verdadero desarrollo a través de la educación, desde hace décadas en el Perú, se mantiene muy arraigado un modelo educativo tradicional, ostensiblemente desfasado, donde se concibe la educación de una forma reduccionista, caracterizada por una clara primacía del academicismo, la homogeneización, la verticalidad, la fragmentariedad, la descontextualización, el control del sistema y los actores, el conductismo, la memorización y el mecanicismo, entre otros rasgos ya no pertinentes a las nuevas demandas de la sociedad contemporánea (Luna y López, 2012). Negligiendo, de esta manera, en aspectos fundamentales del desarrollo integral de los estudiantes, como su formación socioemocional, familiar, cultural, cívica-ciudadana, física y vocacional; y, además, desatendiendo su individualidad y la diversidad natural en las aulas (propios ritmos y estilos de aprendizaje y tipos de inteligencia; características personales, necesidades, intereses, libertades, etc.); así como limitando su capacidad para realizarse genuinamente en relación a sí mismos y su entorno.

Lo antedicho se trasluce, lamentablemente, en la gran mayoría de instituciones educativas privadas de la Educación Básica del Perú y, sobre todo, en las conocidas abiertamente como “colegios preuniversitarios”<sup>17</sup>, los mismos que, sin ambages, se muestran orondamente abocados al adiestramiento de sus estudiantes, durante toda su escolaridad, para responder convenientemente a los reputados exámenes de admisión a nivel nacional, y así lograr la mayor cantidad de ingresos a las diferentes universidades del país (pues esta es su bandera para atraer la fuerte demanda del mercado; y, por supuesto, vinieron para quedarse: prueba de ello son sus más de 50 años de vigencia mercantilizando la educación del Perú (Trahtemberg, 2003)).

En estos “colegios”, el servicio educativo se reduce y asemeja al propuesto por los centros o academias de preparación “preuniversitaria” (de hecho, para Ampuero (2020), la mayoría son academias que se transformaron en colegios), es decir, al desarrollo de un plan curricular instruccionalista y anacrónico, basado en contenidos disciplinares (o mejor dicho, el desarrollo lineal de “balotarios”, que son, básicamente, un conjunto de campos temáticos que enlistan conocimientos teóricos y conceptuales muy parecidos a los que se incluyen en los prospectos de postulación de los exámenes de admisión de las universidades); por parte de profesores “expertos” en sus materias, quienes practican una metodología magistrocéntrica. En tal sentido, más exacto que denominarlos “colegios preuniversitarios” sería llamarlos, solamente, “colegios preexamen de admisión”; puesto que sus estudiantes

---

<sup>17</sup> Conocidos así en el ámbito educativo nacional. No se trata de una modalidad educativa (Hurtado, 2006).

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

tal vez adquieran los suficientes conocimientos y destrezas específicas para rendir la prueba de ingreso a la universidad (y posiblemente superarla); mas no se tendrá en cuenta lo que los estudiantes tengan que hacer o cómo puedan desempeñarse, funcionalmente, a partir de sus aprendizajes (menos aún, el hecho de su capacidad para ser o realizarse), dentro del programa regular de sus carreras, en el seno de la universidad, donde generalmente se encontrarán con una metodología por competencias que les demandará diversos funcionamientos académicos (como investigación, redacción, interpretación, expresión oral, diseño de soluciones, aprendizaje autónomo y un largo etcétera) para los cuales no estarán preparados mínimamente.

Por estas razones, es evidente que, mientras las universidades continúen evaluando tradicionalmente la mera memorización de contenidos disciplinares aislados, poco significativos y no funcionales en sus procesos de admisión y, por su lado, las instituciones educativas mantengan como centro de interés superar los imperiosos exámenes de admisión, la brecha entre estas etapas de la educación (Básica y Superior) no solo se conserva, sino que se formaliza en programas educativos dirigidos, de forma taxativa, a mantener el *status quo* de la educación tradicional. Con base en lo expuesto, tal como lo hace Hurtado (2006), cabría preguntarnos si la preparación “preuniversitaria” será verdaderamente útil para el futuro de los estudiantes o, por otro lado, se estaría sacrificando su formación para la vida a largo plazo únicamente por un resultado inmediato: superar el puntaje mínimo exigido para ingresar a la universidad.

En consecuencia, existe un impacto en la gestión de las organizaciones educativas: sus políticas educativas, de primera mano, se ven fuertemente condicionadas (no solamente las privadas) ante la disyuntiva de atender a las demandas del mercado para subsistir o hacer verdadera educación para la vida. A ello se suma, por otro lado, según lo evidencian los estudios del proceso de implementación del modelo por competencias en el escenario nacional, una considerable complejidad por parte del mismo que no está permitiendo su eficiente aplicación desde el profesorado en las aulas (Guerrero, 2018), lo cual se agrava con la pasividad e ineficiencia de las estrategias implementadas por las instancias descentralizadas de gestión que no han podido superar las dificultades iniciales de la implementación hasta la fecha (León, 2019).

El gran reto que se propone, desde la mirada del enfoque por competencias y el enfoque de capacidades (y su visión compartida), tiene que ver, para empezar, con el hecho de proponer un modelo curricular que pueda considerarse realmente “valioso”, ya que, como se ha visto, no solo se trata del bien o el servicio *per se* (en este caso un modelo o un currículo en desarrollo), sino de que este tenga cualidades que lo vuelvan significativo e integral para las personas y pueda suscitar capacidades para ejercer funcionamientos basados en la libertad (tomando como referencia las capacidades básicas propuestas por Nussbaum (2012), por ejemplo). En segundo lugar y en virtud de lo expuesto, se torna necesario y urgente, además, promover un alineamiento entre el enfoque curricular de la Educación Básica y el de la Educación

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Superior que implique, por su puesto, reconsiderar la forma de evaluar el ingreso a las universidades, teniendo en cuenta las competencias y funcionamientos académicos de los postulantes de manera concreta y no de la simple evocación de contenidos; una forma de evaluar que permita valorar la vitalidad de dichos conocimientos a través de evidencias de aprendizaje (productos y actuaciones competentes), a los cuales se integran habilidades para aplicarlos y actitudes implícitas, en la práctica de situaciones auténticas de aprendizaje. (Por ejemplo, en lugar de plantear ítems que insten a los estudiantes a simplemente marcar la alternativa que contenga los principios de la coherencia o los mecanismos de la cohesión, los conduzca a desarrollar problemas que les permitan escribir un texto coherente y cohesionado en relación a una situación comunicativa y un propósito, aplicando dichos principios y mecanismos, y así determinar el nivel de funcionalidad de lo aprendido, apelando a habilidades de mayor demanda cognitiva).

En paralelo, desde nuestro punto de vista, se considera importante, asimismo, contar en las escuelas para promover un cambio ascendente, con un liderazgo pedagógico claramente enmarcado en el modelo educativo por competencias y, por lo tanto, dirigido al desarrollo integral y para la vida de los estudiantes, a través del desarrollo de capacidades reales y sustantivas; de la mano de un fuerte sentido de implicación por parte de todos los actores de la comunidad en relación a una visión compartida de desarrollo y educación; así como también, de la generación de los espacios necesarios para el desarrollo profesional y la formación continua de los docentes en relación a las nuevas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje por desempeños (funcionamientos); junto con la promoción paulatina de una cultura favorable a la innovación educativa en la escuela. Adicionalmente, se pueden proponer otras ideas de impulso social como la concientización de la comunidad sobre los alcances y virtudes del nuevo modelo educativo por competencias y su relación con el desarrollo humano, en contraposición al modelo tradicional, manifiestamente no pertinente. Por otra parte, la sinergia multisectorial contaría también como otra importante estrategia de apoyo convergente, donde las diferentes instancias externas a la escuela puedan contribuir, desde su punto de referencia, a seguir empujando el modelo hacia adelante (Murillo, 2011).

Es así que, desde estas dos miradas concernientes a la educación y el desarrollo, afines y convergentes entre sí, se logra entender mejor por qué la educación de nuestro país se encuentra marcada por una fuerte incongruencia, a su vez generada por la forma de admisión de las universidades a través de sus exámenes de admisión, los cuales se han convertido en un prominente escollo para el desarrollo de un modelo educativo pertinente y coherente en todas sus modalidades, alineado a las nuevas concepciones de desarrollo humano. Sin embargo, para Hurtado (2006), el panorama no es completamente desalentador. Hay signos de esperanza en los nuevos modelos de examen adoptados por universidades como la Pontificia Universidad Católica del Perú o la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que permitirán ir cerrando (aunque muy lentamente por lo visto) las brechas entre la educación y evaluación de la Educación Básica y Superior. Para seguir en este camino, no obstante, se deberá prestar atención a los distintos aportes de los

enfoques actuales de desarrollo y educación que nos proponen a las personas como el foco de atención: lo que son capaces de hacer y ser, como lo verdaderamente importante.

### Referencias bibliográficas

- Alarcón, G. y Guirao, C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44318/41876>
- Ampuero, V.A. (2020). El éxito de los colegios preuniversitarios y la crisis del sistema educativo nacional. <https://acuni74.wordpress.com/2020/06/24/el-exito-de-los-colegios-preuniversitarios-y-la-tesis-del-sistema-educativo-nacional/>
- Baelo, R. y Arias, A. R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, (18), 105-131. [https://www.researchgate.net/publication/216408791\\_La\\_formacion\\_de\\_maestros\\_en\\_Espana\\_de\\_la\\_teor%C3%ADa\\_a\\_la\\_practica](https://www.researchgate.net/publication/216408791_La_formacion_de_maestros_en_Espana_de_la_teor%C3%ADa_a_la_practica)
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana/UNESCO, 91-103. [https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf)
- García, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas*. Grade. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/estudio-sobre-la-implementacion-del-curriculo-nacional-de-la-educacion-basica-en-instituciones-educativas-publicas-focalizadas/>
- Hurtado, L. (2006). Acerca de la preparación preuniversitaria. *Investigación Educativa*, 10(17), 167-174. [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv\\_educativa/2006\\_n17/a16.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2006_n17/a16.pdf)
- León, D. (2018). Enfoque de las capacidades. *ZBW Leibniz Information Centre for Economics*. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/182466/1/Capability%20Approach.pdf>
- León, E. (2019). *Política curricular: una ruta débil y errática*. <https://www.educacionperu.org/politica-curricular-una-ruta-debil-y-erratica/>

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

- Luna, E. & López, G. (2012). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Unimar*, 1(58), 65-76. [https://www.academia.edu/34608923/EL\\_CURR%C3%8DCULO\\_CONCEPCIONES\\_ENFOQUES\\_Y\\_DISE%C3%91O\\_THE\\_CURRICULUM\\_CONCEPTS\\_APPROACHES\\_AND\\_DESIGN](https://www.academia.edu/34608923/EL_CURR%C3%8DCULO_CONCEPCIONES_ENFOQUES_Y_DISE%C3%91O_THE_CURRICULUM_CONCEPTS_APPROACHES_AND_DESIGN)
- Ministerio de Educación, Minedu. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 49-83. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a02.pdf>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/3053>
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, 17(29), 67-62. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/25546>
- Trahtemberg, L. (2003, 21 de septiembre). Crisis en Secundaria: Los colegios Pre-Universitarios. *El tiempo*. <https://www.trahtemberg.com/articulos/866-crisis-en-secundaria-los-colegios-pre-universitarios.html>
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134026>
- Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *EDETANIA*, 46, pp.63-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010857>
- Zavala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó

# La diversidad cultural como factor subyacente de la deserción universitaria: El caso Beca 18

Gino Cusinga Díaz<sup>18</sup>

## 1. Introducción

El concepto de cultura busca comprender la vida humana en su complejidad, pues abarca lo que uno hace, piensa o siente en el presente, en sus tradiciones, costumbres, comportamientos regulares e incluso en su identidad personal. No se trata, entonces, de un pasado exótico ni folclórico que hace singular a una etnia, sino de un “ensamble descriptivo de articulación, de un nosotros frente a un “otros” en base a etnicidad, lenguaje, religión o nacionalidad” (Dietz, 2017, p. 193). Principalmente, el concepto refiere a una forma articulada de identificación, tanto personal y colectiva, en base a factores subjetivos que se entremezclan con prácticas e instituciones sociales. Como tal, el factor cultural no es un aspecto aislado de la identidad, sino que tiene un carácter constitutivo: articula las múltiples relaciones entre sujeto y sociedad.

En el contexto de la educación superior, la universidad es, como institución educativa, un lugar donde la diversidad cultural es inevitable y, de este modo, conforma un espacio social de múltiples relaciones complejas. La complejidad cultural de los miembros de una universidad no se entiende necesariamente

---

18 Maestrando de Educación, en la mención de Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Graduado en Humanidades, con mención en Filosofía. Predocente de Argumentación y Ciencia y Filosofía en la misma casa de estudios. Además, es docente de idioma inglés en el Instituto Británico. Investiga en temas de micropolítica educativa, la docencia de inglés como lengua extranjera, así como el liderazgo en la gestión escolar y universitaria. Ha participado como evaluador en el Seminario Nacional de Investigadores Escolares.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

porque estos pertenecen a etnias singulares, más bien, comprender la diversidad es entender la diferencia y desigualdad intergrupala, sea por etnia, condición socioeconómica, religión o identidad. La comunidad quechuahablante puede ser un ejemplo de diversidad cultural visible, pero otros factores más sutiles pueden ser la familia, la nacionalidad, brechas de carácter socioeconómico o educativo. Estos últimos factores culturales cumplen un rol importante en la vida universitaria de los estudiantes porque pueden influir en su vida educativa. Por esos factores, se articula la relación del sujeto en cada campo social. Resulta necesario, entonces, que la gestión universitaria incluya la diversidad cultural en la organización para erradicar o reducir las brechas sociales existentes, como la deserción.

Se sostiene en este ensayo que, para gestionar la diversidad cultural en la universidad, es necesario un enfoque de interculturalidad crítica. Para comenzar, es importante comprender cuáles son los aspectos culturales de adaptación que posibilitan o facilitan la deserción. En este caso, se toma como caso instrumental el programa Beca 18<sup>19</sup>, para analizar críticamente algunas limitaciones y desafíos de la gestión de PRONABEC y las universidades asociadas, por ignorar cómo la cultura y el poder son factores subyacentes a este problema y cómo linda con el racismo a nivel personal e institucional. En este sentido, se propone que una gestión educativa crítica debe tomar como principio una educación antirracista que busque transformar las prácticas sociales opresivas para implementar nuevas prácticas democráticas e inclusivas.

## 2. El sujeto y el poder desde un enfoque intercultural

Según Dietz (2017), el concepto de interculturalidad abarca “el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada [...] se trata de un ensamble que se percibe mediante la articulación de los diferentes grupos de “nosotros” versus “ellos”, los cuales interactúan en constelaciones mayoría-minoría” (p. 193). El primer concepto clave detrás de la interculturalidad es el de interrelaciones, porque se trata de múltiples y diferentes relaciones intergrupales que se entremezclan. Como ya se mencionó, algunas de estas interrelaciones abarcan factores subjetivos diversos, como la familia, el nivel socioeconómico o la lengua. De este modo, el estudiante de Beca 18 se encuentra imbricado en múltiples interrelaciones grupales. En especial, enfrenta barreras socioeconómicas dado que pertenece a un programa enfocado en la población minoritaria que necesita apoyo económico para subvencionar sus estudios de educación superior (Salazar Córdor, 2022). Según Aramburú y Núñez (2019), este aspecto socioeconómico tiene un considerable peso para inclinar la decisión por desertar, pero no es el único.

---

<sup>19</sup> Beca 18 es un programa estatal peruano que es gestionado por PRONABEC (Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo), una institución pública del Minedu (Ministerio de Educación) que subvenciona becas o créditos de carácter educativo para jóvenes con escasos recursos económicos en Perú. Este programa tiene un proceso de concurso y selección abierto que, desde su origen en 2014, ha expandido su público a otras comunidades vulnerables mediante 7 modalidades especiales. Además de las condiciones socioeconómicas, se exige un alto nivel académico para tener éxito en la postulación y sostener la beca.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Por ejemplo, un factor cultural para entender la subjetividad del becario consiste en el proceso de adaptación a la vida universitaria y, con ello, se comprenden dos dimensiones: una adaptación personal y otra académica o profesional. Si la última dimensión es un reto en general, la primera implica factores emocionales y afectivos primordiales, como el de la familia. Los padres “constituyen un soporte emocional indispensable [...] [y son] un factor que apoya la motivación y continuidad en los estudios” (Aramburú y Núñez, 2019, p. 272). Por ello, los becarios que migran lejos de su lugar de origen son más vulnerables a desertar porque pueden extrañar a su familia y/o desmotivarse durante el proceso. Sin embargo, las limitaciones van más allá del afecto emocional, puesto que pueden entremezclarse con factores económicos. Por ejemplo, la familia del becario puede necesitar un apoyo económico para solventar los gastos propios y del hogar. Un joven becario podría ser una contribución relevante para la subsistencia económica de su familia y, debido a esto, el becario puede dejar los estudios por trabajar (Cotler, Román y Sosa, 2016). Aunque no parezca, esta pequeña brecha socioeconómica influye porque el bienestar de la familia está íntimamente relacionado con el del estudiante. Durante la vida universitaria, el factor familiar influye profundamente en la deserción porque puede motivar la permanencia en sus estudios.

La familia conforma una primera esfera cultural del estudiante y, como tal, es su espacio más íntimo. De igual modo, existen más esferas culturales circundando su subjetividad. El segundo concepto clave de la interculturalidad ayuda a describir el contexto cultural, o las múltiples esferas sociales, de cualquier sujeto. El poder, como un concepto analítico, es de mucha utilidad para las ciencias sociales. En esta conceptualización, es importante la distinción entre mayoría y minoría que Dietz aclara con lo siguiente: “no se distingue a la minoría de la mayoría en términos demográficos ni cuantitativos, sino en términos de poder -el poder de definir quién pertenece a una mayoría y quién es estigmatizado como minoría” (2017, p. 193). De este modo, se entiende el poder como un concepto catalizador que diferencia a las mayorías de las minorías. Es una estructura, una red que implica “desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad” (Dietz, 2017, p. 194). El poder es un concepto analítico que busca describir el contexto sociocultural en el que se encuentra cada sujeto y cómo, en este contexto, se manifiestan las dinámicas de mayoría y minoría, por ejemplo, en brechas de desigualdad donde algunas minorías deben enfrentar un proceso más difícil para sostener sus derechos, como el de acceso a la educación superior.

Para comprender estas dinámicas es importante distinguir su marco de referencia. El poder no debe ser entendido como una posesión, sea una propiedad o un cargo público (Foucault, 1988). Entenderlo de este modo implica comprender al poder como poder político, y estos, aunque muy necesarios de estudiar, no son los únicos modos de manifestación del poder. El poder es un complejo abanico de múltiples interrelaciones culturales, asimétricas o democráticas, justas o injustas. Cada sujeto está formado por múltiples relaciones de poder. Uno es “sujeto” de cierta nacionalidad, comparte cierta ideología, tiene acceso o no a determinado nivel educativo o socioeconómico.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

La dimensión estructural visibiliza el panorama en el que el sujeto se encuentra inmerso. En el caso de un becario del programa Beca 18, se puede comprender su contexto sociocultural bajo una estructura socioeconómica determinada, con carencias o limitaciones que influyen en sus decisiones. Las dificultades económicas que tendrá el becario para sostenerse en sus estudios definitivamente inclinan la balanza para su continuidad en los estudios, pero las culturales tienen también un carácter decisivo en la permanencia.

Desde esta concepción estructural, el poder tiene un rol constitutivo de la subjetividad y del conjunto de interrelaciones, del que formamos parte: está disseminado por todo el cuerpo social (Allen, 2014). No afecta a un individuo en particular, sino a los diversos grupos sociales y lo hace de diversos modos. Después de todo, analizar el poder es complejizar las múltiples relaciones que constituyen a los sujetos y, una de ellas implica dar cuenta de las desigualdades, o las asimetrías sociales, que se han ido construyendo y sedimentando a lo largo de la historia. Estas asimetrías o injusticias sociales enmascaran la opresión como, por ejemplo, la desigualdad económica y social. Con ello no se quiere decir que las injusticias estructurales se encuentran en todas las relaciones sociales, sino que, en general, las relaciones sociales, o de poder, que constituyen al sujeto pueden ser injustas y enmascarar la opresión y el racismo. Estas injusticias son estructurales porque se pueden normalizar, atravesar la vida del sujeto, encontrarse en la vida cotidiana. Tienen una doble cara: por un lado, parecen actos razonables, o de “sentido común” pero, por el lado contrario, son injustificados o sesgados en base a connotaciones racistas e insensibles con la diversidad.

Esto tampoco quiere decir que los lazos sociales de amistad se reduzcan a ser relaciones de poder, sino que pueden implicar o afectar la sensibilidad de algunas minorías. Especialmente, cuando se inicia la relación de amistad, esta sensibilidad es decisiva. Resulta necesario comprender cuándo algunas prácticas sociales y amicales pueden ser racistas y el enfoque de la interculturalidad dilucida sus caminos. Desde este enfoque, el racismo no debe entenderse como reducible a la raza, o el color de piel. Por lo contrario, comprender cómo el “neoracismo” se enfoca en la cultura es relevante para entender la complejidad de la discriminación racista. Como tal, es un tipo de discriminación basada en raza, etnicidad o cultura (Cernigoj, 2022). Es un moderno mecanismo complejo de opresión y, de este modo, se manifiesta bajo distintos comportamientos, pero también actitudes negativas contra las minorías vulnerables, sea por raza, como insultar a otro de “cholo”; por nivel socioeconómico, como propalar insultos clasistas; o por xenofobia entremezclada con condiciones socioeconómicas, como creer erróneamente que los venezolanos, o migrantes, “robarán los trabajos” de los peruanos. Existen, obviamente, un gran abanico de posibilidades en las que los sesgos racistas afectan la convivencia intercultural mediante comportamientos implícitos como actitudes, creencias o presupuestos sesgados. No en vano, el enfoque intercultural crítico busca primero comprender las desigualdades sociales dentro de las estructuras existentes como parte de los problemas que enfrenta la diversidad cultural.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

El neorracismo es una relación de poder opresiva que es transversal a la vida de las personas porque afecta principalmente a los diferentes, a los “otros” de una sociedad. Es útil, además, que su conceptualización se oriente a aspectos de la vida cotidiana y ya no se enfoque solamente en un carácter interpersonal, como de violencia física o verbal. El foco del racismo estructural es que este se manifiesta en microagresiones, condescendencia, prejuicios o bromas que pueden afectar el bienestar de las personas a nivel mental o emocional (Callirgos, 2015; Lynch, Swartz y Isaacs, 2017). Analizar las relaciones de poder y evaluar cómo estas sostienen las desigualdades implica comprender profundamente las prácticas sociales, como la socialización amical, y su fino margen con el racismo. En este sentido, la gestión debe estar más atenta al racismo estructural en pequeña escala, dentro de los salones o en los campus. Aun cuando parezca insignificante, como un comentario fuera de lugar, las prácticas y el imaginario racista que arrastra con este no lo son. En las micropolíticas educativas, estas manifestaciones sutiles del racismo conforman espacios grises donde es permitida la opresión y no se tienen mecanismos de protección para desvirtuar las prácticas racistas o neorracistas.

Cuenta un becario: “Estábamos en la clase de ética y uno de los chicos de Lima opinó que las personas que viven en la selva son inhumanas, no están modernizadas (BEC 3)” (Cotler, Román y Sosa, 2016). No sorprendería que este comentario haya estado normalizado en una discusión de clase puesto que mediáticamente en el país se ha dado una infinidad de comentarios racistas que invisibilizan o usan estereotipos contra la diversidad (Castañeda y Chávarri, 2017). De este modo, el racismo ha sido propalado mediante diversos medios de comunicación; especialmente en los diarios y la televisión. Ahora bien, en este caso, el prejuicio del estudiante sobre las personas de la selva es un prejuicio racista que deshumaniza a las personas de este sector del país en base a factores culturales, como la “modernización” o la “humanización”. Estos se entremezclan consciente o inconscientemente en las creencias populares, en su sentido común, que les permite lanzar comentarios como este, sin filtros. Como tal, es un problema social porque el racismo se ha instalado en el sentido común y afecta considerablemente a las poblaciones minoritarias.

Este carácter de “sentido común” es el que hace necesario describir la complejidad de la injusticia social por medio del poder. A simple vista, un comentario racista no lo parece porque el prejuicio que lo justifica se ha sedimentado en el sentido común. Que el racismo se encuentre en el sentido común resulta peligroso, porque este es validado constantemente y, sin quererlo, pueden estar siendo validados, del mismo modo, múltiples comentarios racistas o sesgos, de género o de clase, que perjudican a otros. Un camino esencial para concientizar sobre el racismo es explorar las actitudes implícitas en el sentido común porque regularmente es inconsciente y puede fomentar la opresión (Medina, 2013). Para contrarrestar este sentido común, proyecto difícil y que puede generar gran resistencia, es necesario que la gestión educativa se enfoque en concientizar a la comunidad sobre el racismo y su dimensión cultural neorracista. Una comprensión de este tipo de racismo no niega la discriminación racial, sino que debe partir de un enfoque interseccional (Dietz, 2017), donde la diversidad es comprendida en su singularidad dentro de múltiples

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

redes de poder injustas y asimétricas. Sensibilizar sobre las desigualdades y el racista sentido común que las justifican ayudaría a entender las nuevas formas de discriminación que existen en la actualidad y, en esta línea, reducir las desigualdades sociales.

Pero concientizar es solo un camino. Existe también el aspecto agencial del poder. Es decir, sí, el poder se entiende como una estructura, pero también es un ejercicio. Esta segunda cara busca entender al poder como una acción libre dentro de las limitaciones que lo estructuran. Con “libre”, uno no se refiere a una relación de libertad absoluta; las limitaciones existen y el sujeto sigue teniendo un determinado campo de acción. Sin embargo, el sujeto puede decidir tener otra perspectiva y cambiar su comprensión respecto a esas mismas limitaciones: intentar pensar y actuar de otro modo. Medina (2013) señala que concientizarse de las relaciones asimétricas de poder, de carácter opresivo, ayuda a imaginar la sociedad de otro modo, a saber, a pensar las mismas prácticas sociales en condiciones no-opresivas. Una gestión educativa con enfoque de interculturalidad crítica debe establecer mejores nexos de comunicación con la diversidad cultural de los alumnos. Para ello, puede esforzarse en los pequeños acontecimientos sociales, como las bienvenidas, capacitaciones o tutorías entre pares. Estas podrían planificarse desde un enfoque intercultural donde se puedan desarrollar competencias interculturales para el *staff* de trabajadores y los alumnos, así como también se puedan diagnosticar conflictos interculturales y, con el tiempo, facilitar prácticas sociales donde existan relaciones intergrupales no opresivas, libres de racismo estructural.

### 3. Crítica social intercultural: de la opresión del sentido común a la transformación radical

Ahora bien, la adaptación personal ha sido comprendida desde dos esferas culturales subjetivas, una dimensión cultural familiar y una social amical. Sin embargo, el proceso más demandante a tomar en cuenta es el de la dimensión académica. Para ello, es mejor comprender la gestión educativa y cómo esta impacta en los estudiantes becarios migrantes. En primer lugar, las exigencias académicas que tiene el programa presuponen un sinfín de prejuicios, pero el más importante radica en una percepción sesgada del estudiante becario como un sujeto vulnerable porque vive la opresión estructural, pero, a la par, es un sujeto que hábilmente se va a sostener en sus estudios.

Para adaptarse académicamente, el estudiante requiere más que del esfuerzo y de recursos cognitivos complejos relacionados a la carrera, los cursos o su vida profesional. El programa Beca 18 marca sus propios estándares y criterios de lo que consiste superar la dimensión académica del estudiante. Aceptar el programa significa comprometerse con culminar los estudios en el periodo de duración del programa. Con ello, se exige a los becarios firmar un formato de aceptación de la beca (PRONABEC, 2022). Así, se comprometen a terminar los estudios en el plazo de duración del programa educativo. Además, se comprometen a no desaprobar

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

el mismo curso más de dos veces ni tampoco a perder un ciclo entero, en el que se reprobaban todos los cursos del ciclo porque si no, pierden la beca.

Justamente, el programa es razonablemente elitista, pues se trata de una beca y, como es un estipendio económico, debe tener estándares para gozar de sus beneficios. El sentido común asumiría que los alumnos son los primeros interesados en culminar sus estudios; por ello, se van a esforzar y van a ser exitosos en el proceso. Esto implica, además, aprender y certificar el inglés, aprobar el programa en su periodo de duración y, ante todo, adaptarse al ritmo académico universitario. Por si no fuera poco, el sentido común asume que los alumnos han decidido sin titubeos su vocación, que no tienen dificultades para aprender o estudiar dentro del ritmo académico y/o que no manejan ya cierto nivel de presión y estrés por sostener la beca.

En general, lo que se busca con críticas este sentido común es ilustrar un punto de vista simplista que no toma en cuenta los diversos limitantes sociales que interfieren en la vida universitaria y, por consiguiente, en la dimensión académica también. Ciertamente, el becario debe esforzarse en sus estudios y, como los otros alumnos, jalar los cursos debería ser excepcional, no la regla. Sin embargo, un enfoque de interculturalidad crítico observaría primero que los alumnos, como ciudadanos inmersos en relaciones injustas de poder, son sujetos vulnerables de varias brechas de desigualdad y es más probable que puedan necesitar diversos beneficios que compensen las exigencias del mundo académico. Beca 18 ha optado por beneficios compensatorios económicos y mediante varias formas de acompañamiento, como el pedagógico y psicológico, a lo largo de la carrera profesional (PRONABEC, 2022).

Este acompañamiento universitario es una medida favorable, y puede resultar útil cuando se usan tutorías entre pares de alumnos como estrategia para la retención (Lane, 2020). Es útil porque el proceso de adaptación requiere una dimensión social que funciona mejor con compañeros y un apoyo social institucionalizado de seguimiento por PRONABEC. Por consiguiente, se debe reforzar este acompañamiento con un enfoque intercultural crítico que pueda motivar la integración de los estudiantes becarios desde una autorreflexión radical del sentido común y cómo este afecta las relaciones interpersonales.

Sin embargo, un enfoque intercultural critica el sentido común y problematiza su alcance porque este simplifica la diversidad cultural en sesgos, creencias racistas o neorracistas. De este modo, el sentido común puede ser ignorante y activamente ignorante (Medina, 2013). Simplificar la opresión es una forma de ignorancia que puede funcionar como mecanismo de defensa para mantener el privilegio o la práctica social opresiva en cuestión. No se trata de una opinión inocente o genuinamente ignorante de la opresión, sino de una que facilita la opresión de modo indolente. Un sujeto activamente ignorante es un sujeto que normaliza o invalida la opresión para mantener cierta ficción social donde lo opresivo es normal.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

en contra de esta. Ser indiferente a la opresión también implica invisibilizar las injusticias sociales. Si la justificación opresiva toma cuerpo en el sentido común es debido a que la ignorancia es usual y los sujetos pueden ser habitual y activamente ignorantes, ciegos o indiferentes a la racialización u otras formas de discriminación. Este tipo de ceguera o insensibilidad es central como problema social, porque puede facilitar la opresión o su impunidad. Para cambiar este mecanismo de gran magnitud se requiere de una sensibilización que concientice sobre las brechas de desigualdad existentes sin minimizarlas (Schorr, 2018). Para ello, se deben transformar las estructuras de poder que mantienen las múltiples formas de desigualdad social. Por si fuera poco, se requiere, para ello, transformar también el sentido común.

Debe quedar claro que el sentido común no es unívoco, pero puede ser fuente de múltiples opresiones, racistas o no, pero más que todo de la impunidad o complicidad ante la opresión o el racismo. Para profundizar en una carencia importante del programa Beca 18 respecto a la diversidad cultural, es necesario tomar en cuenta el factor del lenguaje y cómo puede llegar a ser más invisible el sesgo racista debido a la fuerza que puede tener el sentido común.

Un caso ejemplar se encuentra en la modalidad del programa para Comunidades Nativas Amazónicas (CNA). Dura 6 años porque incluye un año de nivelación, además de los 5 años del programa. El programa, pensaría el sentido común, tiene un tiempo razonable de adaptación que, como incentivo, podría prevenir la deserción. Sin embargo, un estudio de *Ojo Público* (Callapiña et al., 2021) señala un dato preocupante: el 43% de deserción proviene de esta modalidad.

Algunas justificaciones respecto a esto residen en que tanto las universidades como los gestores del programa han ignorado cómo el lenguaje nativo de los estudiantes es más que circunstancial a su vida profesional. Ya casi una década y PRONABEC no cuenta con lineamientos claros para que los becarios de la modalidad CNA acrediten como segundo idioma su lengua originaria (Huamán y Tovar, 2020). Es más, el inglés es la segunda lengua que deben acreditar y, como tal, deben concentrar su esfuerzo en aprenderlo exitosamente antes de culminar la carrera. Inclusive, la normativa del inglés condiciona el egreso de la carrera y la titulación del estudiante, esto sin mencionar al español académico que también demanda tiempo y esfuerzo.

En cierto modo, el sentido común de esta política es razonable si se comprenden las ventajas de la internacionalización y la amplia variedad de recursos académicos en inglés, pero esto es, también, mirado solo desde la perspectiva de los alumnos regulares, no de los becarios. Una lectura distinta puede entender esta distinción entre el inglés y la lengua nativa como una brecha de desigualdad social en los hablantes. Ciertamente, el inglés es hablado en más países que el awajún. Sin embargo, ¿es un sesgo racista desconsiderar las lenguas nativas como un aspecto profesional del estudiante? Desde un enfoque de interculturalidad crítica, se considera que esta supremacía del inglés sobre la lengua nativa es un mecanismo excluyente donde se naturalizan desigualdades históricas en leyes o normas institucionales en base a argumentos ideológicos (Mejía, 2017) que privilegian las lenguas coloniales, de las mayorías. Estas ideologías, en efecto, dependen de

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

factores sociales o de clase, pero ciertamente se hacen realidad en las normas o prácticas sociales que pueden devenir en las instituciones. En este sentido, el idioma nativo debería ser reconocido y aprovechado como un nexo entre la universidad y las comunidades que forman parte de esta, no como una característica profesional prescindible del becario.

Por lo tanto, una normativa que revitalice las lenguas nativas podría ser una medida importante a considerar en la gestión institucional de los becarios. Aceptar la lengua sería una medida decisiva para los estudiantes becarios indígenas porque reconoce formalmente a las otras lenguas nativas. Hasta cierto punto, esta acción es mirada desde la interculturalidad funcional, puesto que se trata de una política de reconocimiento y una forma de discriminación positiva (Cotler, Román y Sosa, 2016; Tubino, 2017). Dietz (2017) la define del siguiente modo: “una “estrategia programática, político-educativa, para pulir, suavizar o mitigar la relación entre grupos” donde “las competencias interculturales se definen como herramientas y recursos funcionales para elevar la tolerancia, el entendimiento mutuo y la empatía con la otredad” (p. 194). Es decir, se trata de una estrategia del desarrollo que no se compromete con un cambio profundo ni estructural de las desigualdades, sino uno que revitaliza cierto aspecto cultural invisibilizado, como la lengua. Estas políticas no tienen un gran alcance a largo plazo porque no desintegran la opresión, la reducen.

Un giro radical que complementaría esta acción afirmativa funcional es, realmente, enfrentarse al racismo de modo sistémico en las organizaciones educativas, dentro del profesorado, en los estudiantes y en toda la comunidad universitaria, por decir lo menos, puesto que el cambio estructural a relaciones sociales no-opresivas trasciende a la universidad. Para lograrlo, es importante ir más allá del racismo institucional o interpersonal y comprender la psicología del oprimido y cómo se interioriza el racismo hasta alcanzar la dimensión cognitiva/académica del estudiante.

Por ejemplo, Cotler, Román y Sosa (2016) comentan sobre casos de discriminación internalizadas en becarios del programa. Aun cuando “no se han suscitado situaciones o episodios concretos en los que se haya desarrollado una conducta discriminatoria frente a los jóvenes becarios, estos jóvenes identifican conductas implícitas que los llevan a sentirse discriminados” (Cotler, Román y Sosa, 2016). Este racismo funciona de modo sutil, no está manifestado en una agresión interpersonal explícita o implícita, como en los típicos insultos o comentarios. Por lo contrario, el racismo se manifiesta en creencias internalizadas que alienan a la víctima, la hacen sentir “fuera de lugar”. Esta opresión es tal que es el mismo alumno es quien se excluye o margina. Los sujetos que experimentan la opresión y la marginación a tal grado pueden llegar a sentir una inferioridad intelectual (Medina, 2013). Esta consiste, más que en el ámbito académico, en la desconfianza de sus propias habilidades como consecuencia de múltiples relaciones opresivas que las han desvirtuado. Por un lado, el sentido común hegemónico se puede sentir cognitivamente superior mientras que, por el otro lado, la subjetividad de una persona víctima de racismo y opresión puede sentirse cognitivamente inferior.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Según Arneback y Jämte (2018), este tipo de racismo se puede manifestar, por ejemplo, de manera intrapersonal en dos aspectos: Por un lado, una persona puede asimilar los sesgos o estereotipos del “opresor” y empatizar, o identificarse, con una perspectiva ideologizada o supremacista racial o cultural. Por otro lado, una persona puede asimilar los estereotipos del “oprimido” y menospreciarse o aislarse. Ambas percepciones son efectos del racismo diseminado de manera exitosa en la personalidad, en lo más profundo de la subjetividad individual. En este aspecto, pareciera que se trata de la responsabilidad de los pensamientos de cada persona, que no tiene que ver con el racismo en ese caso, sino de una autopercepción equivocada. Pero, equivocada o no, el sesgo racista es implícito y afecta profundamente la subjetividad de las personas como para afectar sus estudios o, por decir una, la dimensión académica del estudiante. Esta forma de invisibilizar el racismo y culpar a la víctima de “su propio racismo” es también, una perspectiva peligrosa que no toma el gran alcance de sus manifestaciones. La materialización del racismo pasa desapercibida en el sentido común y afecta más dimensiones de las que es posible imaginar.

Es por esta razón que el programa Beca 18 necesita de un enfoque de interculturalidad crítica y no solamente uno funcional. Por un lado, el programa tiene claro que sus becarios son estudiantes vulnerables y se encuentran inmersos en relaciones de poder injustas. Mientras que, por otro lado, esas mismas relaciones de poder injustas, que pueden afectar cognitivamente a los estudiantes, no son tomadas en cuenta desde el ámbito académico. Solo se da por sentado que el alumno sufre de un solo tipo de opresión, la socioeconómica. Desde este enfoque, hace falta un giro radical que no se concentre en políticas funcionales de reconocimiento, sino en cambios estructurales que modifiquen la rutina, para ir reduciendo la opresión que alcanza esos niveles profundos en la subjetividad humana, como para afectar su confianza, su autoestima, su salud mental y bienestar.

Un cambio estructural que destruya este último ápice del racismo debe componerse de acciones afirmativas radicales que deconstruyan estos estereotipos y reviertan las estructuras asimétricas del poder tomando en cuenta la perspectiva del oprimido, no solo para conocer su punto de vista, sino para saber cuál es su perspectiva real de *prácticas sociales no-opresivas*. ¿Qué prácticas sociales son opresivas por motivos de raza, género, nivel socioeconómico? ¿Cómo y por qué se manifiesta este tipo de prácticas sociales? ¿Cuáles son las estrategias para educar adultos y adolescentes en prácticas antirracistas? ¿En qué consiste la democracia o ciudadanía, intercultural dentro de un campus universitario? ¿Cómo se transforman las múltiples relaciones sociales injustas, interpersonales o estructurales, en relaciones sociales democráticas e inclusivas?

Enfrentarse al racismo nunca es fácil porque genera resistencia por parte de grupos opresores y también de los oprimidos. Tanto el racismo como la xenofobia tienen sus formas de manifestarse y pueden ser implícitas o sutiles más que explícitas e interpersonales. Principalmente, todas las universidades e incluso todos los organismos educativos, deberían seguir principios de una educación antirracista,

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

pues se entiende al racismo no solamente desde las injusticias personales o interpersonales, sino, más bien, como una práctica social arraigada en el sentido común y que se encuentra interconectada con las múltiples desigualdades sociales. Enfrentar el racismo es una cuestión de justicia social e histórica. Por lo tanto, desde la gestión universitaria se debe capacitar y actualizar a toda la comunidad universitaria en cómo lidiar con el racismo estructural y motivar la investigación de prácticas antirracistas en contextos inclusivos no opresivos. Según Lynch, Swartz y Isaacs (2017), se consideran tres puntos esenciales que se resumen del siguiente modo: 1) Explicar y visibilizar diferentes formas de racismo estructural que se pueden encontrar anquilosadas en el sentido común, 2) visibilizar el privilegio colonial detrás de las formas de opresión y 3) proponer estrategias que transformen las desigualdades para erradicar el racismo en sus múltiples formas.

Es esencial, por lo tanto, una gestión concientizadora de Beca 18 desde la interculturalidad crítica por parte del programa gubernamental PRONABEC y de las universidades receptoras de becarios. Las universidades, como centros multiculturales, deben ser pioneras en transformar prácticas sociales injustas en planes de acción que busquen enfrentar desigualdades, como la de sostener a los alumnos becarios en su trayectoria educativa. En esta vertiente, se debe analizar meticulosamente el poder y, especialmente, la opresión, como una estructura de relaciones de poder, que se ha diseminado en la vida diaria, por poner un ejemplo, mediante prejuicios o sesgos racistas.

### 4. Conclusiones

El factor cultural es subyacente a la deserción universitaria y resulta importante, por lo tanto, expandir la concepción filosófica de la cultura y el poder como dinámicas complejas donde se entremezclan relaciones sociales, políticas públicas y la subjetividad individual del estudiante. Un becario migrante en una universidad privada, además de tener problemas económicos que limitan su vida diaria, debe pasar por un proceso de selección elitista para acceder a la educación universitaria y, por si no fuera poco, también debe desempeñarse en la universidad con un rendimiento académico impoluto, que implica al inglés y no a su lengua. Incluso, deben enfrentarse al racismo estructural que afecta sus relaciones interpersonales y varios aspectos de su subjetividad personal y social. Por lo tanto, un enfoque de interculturalidad ayuda a comprender varios problemas asociados a la opresión y cómo esta injusticia influye en la deserción del programa.

Finalmente, desde la gestión educativa, resulta fundamental que PRONABEC y las universidades asociadas se replanteen nueva y constantemente cuáles son los factores culturales que inclinan la balanza de la deserción universitaria, diagnosticar las desigualdades sociales que padecen los becarios y las relaciones de poder opresivas que se ven entremezcladas con la deserción. Todo ello debe buscar una reflexión proactiva con el fin de erradicar y transformar las prácticas sociales injustas. En suma, la gestión institucional debe reconsiderar el factor de

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

la diversidad cultural e integrarlo a su plan institucional para diseñar modos de convivencia más democráticos que se caractericen por implementar programas y espacios sociales inclusivos sin opresión.

### Referencias bibliográficas

- Allen, A. (2014). Power/Knowledge/Resistance: Foucault and Epistemic Injustice, In I. J. Kidd, J. Medina, y Jr. Gaile Pohlhaus, Jr. (eds.). *The routledge handbook of epistemic injustice*, 17. Routledge.
- Aramburú, C. E. y Núñez, D. (2019). Las razones del miedo: deserción temprana de Beca 18. *Anthropologica*, 37(43), 255-288. <https://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.201902.011>
- Arneback, E. y Jämte, J. (2022) How to counteract racism in education – A typology of teachers’ anti-racist actions. *Race Ethnicity and Education*, 25(2), 192-211. 10.1080/13613324.2021.1890566
- Ayala Orbegoso, F. (2020). *Unos 174.000 estudiantes peruanos dejaron la universidad en lo que va del 2020*. El Comercio. <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/unos-174000-estudiantes-peruanos-dejaron-la-universidad-en-lo-que-va-del-2020-noticia/>
- Callapiña, G., Huamán, G., Tovar, A. y Acosta, W. (2021, 2 de setiembre). La dramática deserción universitaria de los jóvenes indígenas de Beca 18. *Ojo Público*. <https://ojo-publico.com/2992/desercion-universitaria-de-los-jovenes-indigenas-de-beca-18>
- Callirgos, J. C. (2015). *El racismo peruano*. Serie Diversidad Cultural. Ministerio de Cultura. Perú.
- Castañeda, M. y Chávarri, S. (2017). *Cuaderno de trabajo. Discriminación étnico-racial en medios de comunicación. Diagnóstico situacional*. MINCUL.
- Comboni Salinas, S., y Juárez Núñez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (66), 10-23. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/821>
- Cotler, J., Román, A. & Sosa, P. (2016). *Educación superior e inclusión social: Un estudio cualitativo de los becarios del Programa Beca 18*. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6128>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. Traducido por Irlanda Villegas e Ivette Utrera. Editada por Hilay Gallan. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20. <https://doi.org/10.2307/3540551>
- Lane, S. R. (2020). Addressing the Stressful First Year in College: Could Peer Mentoring Be a Critical Strategy? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1521025118773319>
- Lynch, I., Swartz, S. & Isaacs, D. (2017). Anti-racist moral education: A review of approaches, impact and theoretical underpinnings from 2000 to 2015. *Journal of Moral Education*, 46(2), 129–144. [10.1080/03057240.2016.1273825](https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1273825)
- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance. Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*. Oxford.
- Mesia, Y. (2017). Ideologías lingüísticas y racialización: un estudio con alumnos de secundaria en colegios limeños. En V. Zavala, (ed.). *Racismo y Lenguaje*, (pp. 151-183). PUCP.
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2019). *Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Memoria Anual 2019*. Ministerio de Educación.
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2022, 17 de diciembre). *Página principal del programa Beca 18*. <https://www.PRONABEC.gob.pe/beca-18/>
- Salazar Córdor, V. (2022). Determinantes de pérdida de becas universitarias en un programa social de Perú dirigido a estudiantes procedentes de familias pobres y vulnerables. *RELIEVE*, 28(1), <http://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23794>
- Schorr, B. (2018). *How Social Inequalities Affect Sustainable Development. Five Causal Mechanisms Underlying the Nexus*, trAndeS Working Paper Series 1, Berlin: Lateinamerika-Institut, Freie Universität, [https://www.programa-trandes.net/Ressources/working\\_papers/WP-1-Schorr-Online.pdf](https://www.programa-trandes.net/Ressources/working_papers/WP-1-Schorr-Online.pdf)
- Tovar, A.; Huamán, G. (2020). El otro rostro de Beca 18: el 43% de estudiantes indígenas no logra terminar la carrera. *Ojo Público*. <https://ojo-publico.com/2330/beca-18-el-43-de-indigenas-no-logra-concluir-estudios>
- Tubino, F. (2016). *Acciones afirmativas: del multiculturalismo al interculturalismo*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090714.pdf>

## Desarrollo sostenible desde el currículo escolar: Una perspectiva para una educación transformadora de la sociedad

*Silvia Kcomt Villacorta*<sup>20</sup>

Desde hace varias décadas se viene conversando acerca de la importancia de impulsar acciones que posibiliten un mejor desarrollo, un desarrollo sostenible que permita construir un mejor futuro para todas y todos; sin embargo, este desarrollo que tanto anhelamos no puede ni debe ser ajeno a la educación, entendida como un derecho fundamental de todo ser humano que le permita alcanzar su potencial como persona (Vásquez y Piñeiro, 2022; Silvera, 2022). Por ello, desde la postura que la educación es una vía para el desarrollo, la escuela debe repensar sus funciones desde su rol invaluable dentro de una sociedad (Unesco, 2014), donde no sólo brinda conocimientos, sino que instruye de manera integral, contribuyendo a la formación de ciudadanas y ciudadanos competentes.

Ello supone centrarnos en la idea de escuelas sostenibles, que si bien este es un concepto se viene desarrollando hace varios años desde distintas iniciativas que proponen escenarios reales, algunas a nivel gubernamental como el caso de Reino Unido y otras propuestas educativas a menor escala, son pocas aquellas que han logrado promover transformaciones concretas en la sociedad. En ese sentido, si las escuelas reflexionaran y compartieran una visión sobre el desarrollo sostenible y cómo tomar acciones sobre las necesidades globales o locales, tendrían un mayor impacto (Guamán y Espinoza, 2022). Por ello, resulta necesario transversalizar

---

<sup>20</sup> Maestría en Educación con mención en Currículo y Licenciada en Educación en la Especialidad de Educación Inicial por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Cuenta con especializaciones en neuroeducación en primera infancia, así como en diseño y evaluación bajo un enfoque por competencias. Su trayectoria laboral abarca la gestión de proyectos de innovación, implementación de programas internacionales, atención a la diversidad y acompañamiento pedagógico en educación básica y superior. Actualmente se desempeña como coordinadora de estudios y docente en una escuela privada, además de ser miembro de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL).

el concepto de desarrollo sostenible en el currículo; lo cual implica ahondar en el concepto de educación y su rol frente a la sociedad, qué se entiende cuando se habla de desarrollo sostenible; lo que, a su vez, nos lleva a plantearnos algunas preguntas en relación a ¿qué desafíos afronta?, ¿qué implica trabajar el desarrollo sostenible desde el currículo escolar? y ¿cómo llevarlo a cabo?

### 1. Cómo entendemos la educación

Con relación al concepto de educación, Freire (1987) la define como aquella praxis, reflexión y acción de la humanidad sobre el mundo para transformarlo, pues consideraba que la educación debía recoger las expectativas, sentimientos, vivencias y problemas del pueblo para responder a la realidad social, económica y política. Sus ideas, vigentes hasta la fecha, establecen a la educación como un medio para transformar y poder tener una sociedad diferente, que se preocupe por el mundo y su naturaleza. Esta concepción tiene una mirada humanista que permite construir una sociedad, desarrollando una conciencia crítica de lo que sucede en el mundo, que no se queda únicamente en la educación formal, sino que trasciende.

En algunas ocasiones, la educación y las escuelas reproducen formas de comprender el mundo legitimando estructuras sociales ya existentes (Pérez, 2021), por lo que es necesario que el currículo escolar instruya valores y acuerdos colectivos que propicien que los estudiantes reflexionen y construyan críticamente sus conocimientos y experiencias, a modo que en ese proceso descubran quiénes son. Por ello, como plantean Guamán y Espinoza (2022), es menester de la escuela el formar ciudadanas y ciudadanos competentes que puedan vivir en bienestar a pesar de los desafíos o situaciones que puedan presentarse en los próximos años y no enfocarnos en cambiar el planeta (Blewitt, 2008), tal como lo propuso la Organización para la Cooperación y el desarrollo económico (OCDE, 2018), donde establece que la educación brinda la posibilidad de trabajar a la persona desde su conocimiento, actitud y requerimientos que puedan tener las futuras generaciones, entablando un compromiso con nuestro planeta.

Dicho esto, y alineados con lo que plantean Galarza, Gómez y Gonzáles (2020), la educación es clave para este proceso de desarrollo, donde requiere de un currículo con una mirada integral que vaya más allá de los conocimientos, permitiendo desarrollar una cultura democrática que respete la diversidad y fomente el pensamiento creativo, flexible, que posibilite resolver problemas que aprovechen el uso de recursos.

### 2. Idea de desarrollo sostenible

Lo planteado anteriormente se alinea al concepto de desarrollo que ha evolucionado en el transcurso de los años, alejándose de la idea de desarrollo como crecimiento. Aproximadamente en la década de los noventa, tras el informe de Mahbub ul

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Haq (1990), dicho concepto trasciende el ámbito económico para enfocarse en las personas y sus posibilidades de descubrir sus potencialidades, tomando en cuenta la calidad de vida de éstas como punto de referencia y dejando de lado el énfasis en los bienes. Casi en paralelo, el Informe de Brundtland (1987) acoge un nuevo enfoque asociado al cuidado del medio ambiente y la preservación de los recursos naturales, buscando asegurarlos para las futuras generaciones, por lo que nace el enfoque del desarrollo sostenible. Sin embargo, es a raíz de la Cumbre de la Tierra (1992) donde se llevan a cabo compromisos específicos bajo la Agenda 21 con la finalidad de afrontar las problemáticas ambientales globales.

Bajo este enfoque tenemos una primera concepción de DS por parte de la Unesco, que busca satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras, buscando un balance entre sus tres pilares: ambiental, social y económico. Desde el aspecto social, se busca asegurar los derechos humanos y la igualdad, así como la preservación de la identidad cultural y la diversidad, raza o religión. Desde el ambiental, se busca mantener la calidad del medio ambiente necesaria para el desarrollo de la actividad económica y la calidad de vida. Finalmente, desde el económico, se busca mantener el capital humano y social para acceder a ingresos y un estándar de vida adecuado.

En esa línea, Bermejo et al. (2010) mencionan que la sostenibilidad es un requisito para el desarrollo, por lo que se necesita un marco estratégico, dada su complejidad e interconectividad (Van y Kuperus, 2022). Por ello, en el 2015, las Naciones Unidas con el apoyo de diversos países, impulsaron una nueva agenda de estrategias sistematizadas que contiene 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y busca erradicar la pobreza e inequidades, proteger al planeta y asegurar la prosperidad para todas y todos hacia el 2030. Estos objetivos se interrelacionan entre sí y buscan responder a los desafíos globales que nos aquejan día a día, comprometiendo a los estados, empresas y sociedad civil a tomar acción frente a ello.

Sin embargo, hablar de desarrollo sostenible es hacerlo de un concepto bastante amplio y con diversas acepciones, lo cual ha complejizado su aplicación a la realidad bajo un marco común y la relación entre los sistemas ambientales, económicos y sociales (Tinker, 1997, citado en Blewitt, 2008), lo cual también se ha visto reflejado en el contexto escolar. Bermejo et al. (2010) plantean tres enfoques de desarrollo sostenible: El primero responde a la teoría de las tres sostenibilidades, donde la sostenibilidad no tiene que ver únicamente con la dimensión ambiental, sino que debería existir un rango compartido, entre la dimensión ambiental, social y económica, es decir un equilibrio entre las tres dimensiones. El segundo es la teoría de la desmaterialización, la cual supone que puede existir un crecimiento ilimitado y paralelamente tener una sustentabilidad al disminuir el consumo de los recursos y los impactos ambientales que puedan aparecer, sin embargo, este enfoque no cumple con satisfacer las necesidades esenciales. Finalmente, la tercera teoría se orienta al decrecimiento sostenible como respuesta al modelo de consumo actual el cual no es sostenible, por lo que busca generar un debate entre la necesidad de crear economías que utilicen sus recursos equitativamente bajo una mirada

sostenible, conllevando a reducir los niveles tanto de producción como consumo con la intencionalidad de mejorar el bienestar de las personas y, por ende, mejorar la situación ecológica. Estas dos últimas teorías se orientan más hacia un enfoque de sustentabilidad que abarca un proceso más integral que pone énfasis en cómo las personas asumen su responsabilidad para no causar problemas severos en el ambiente y garantizar la calidad de vida, asegurando su capacidad de mantenerla a través del tiempo (Klarin, 2018).

Desde el presente artículo, se asume un desarrollo sostenible integral desde la teoría de las tres sostenibilidades, la cual, independientemente de ser la más dominante, es aquella que nos permitirá crear un verdadero avance como sociedad desde una mirada respetuosa del planeta, promoviendo un cambio integrado entre sus tres dimensiones, los cuales son imperativas para lograr una vida plena y de calidad, articulada con el contexto globalizado.

### 3. Desarrollo sostenible desde el currículo escolar

Según Madroñero y Guzmán (2018), el desarrollo sostenible involucra la interacción equilibrada de aspectos políticos, sociales, económicos y ecológicos. Ello supone, como plantean Alvarez y Vega (2009), un amalgamamiento entre educación y desarrollo, dado que es la primera quien, a través de sus procesos pedagógicos, brindará pautas sociales y culturales que impactarán en la sociedad. Lamentablemente, hasta la fecha, las brechas de cobertura y calidad educativa en nuestro país y otros países de Latinoamérica son deficientes, afectando el impacto que las escuelas podrían tener en la sociedad.

A pesar de ello, desde el currículo escolar se pueden trabajar las problemáticas que aquejan nuestra sociedad, como lo son la pobreza, desigualdad, injusticia, degradación ambiental y las guerras, y debemos hacer algo con relación a ello (Blewitt, 2008). La educación desde las escuelas puede ayudar a que las personas sean capaces de dirigir y dar estructura a su propio desarrollo, y que cada humano asuma la responsabilidad de su destino (Batista, 2006) y, en el marco del desarrollo sostenible, es la educación aquella capaz de aportar una visión de desarrollo mundial sostenible (Unesco, 2015).

Dicho esto, si requerimos educar desde un enfoque más complejo, que permita cambiar la sociedad orientándola hacia un desarrollo humano sostenible que sea capaz de potenciar las capacidades humanas (Vega et al., 2007), resulta necesario incorporar el concepto de educación para el desarrollo sostenible desde lo máspreciado de la escuela: el currículo, entendido, desde la definición de la Unesco (2013), como el lugar donde se concretan las diversas visiones de la educación que tiene la sociedad, se vuelca lo que creemos que se debe aprender, por qué y cómo se organizará estructuralmente el sistema para llevarlo a cabo y cómo sabremos de qué manera se está desarrollando.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Desde esta perspectiva de currículo, se orienta un enfoque más sociocrítico y contextualizado que incorpora la participación de los distintos actores educativos para buscar propuestas de solución a las problemáticas educativas. De esta manera, se promueve un enfoque abierto, democrático y flexible que considera los desafíos y demandas actuales en la educación que se dan en distintos contextos, integrando temas como la sustentabilidad, principios de equidad y glocalización<sup>21</sup> (Toro, 2017).

Es así como el currículo puede constituir un elemento muy potente si se le concibe como un proceso de construcción ciudadana que refleje el tipo de sociedad que se aspira forjar, comprometiendo diversidad de instituciones y de actores y poniendo claramente el foco en el para qué, qué y cómo educar (Unesco, 2013). Enfocándonos en el currículo escolar desde esta mirada holística y flexible, estaremos desarrollando las competencias de los estudiantes en miras a interpretar y comprender la complejidad de las problemáticas actuales y, a partir de ello, se podrá invitar a tomar acción y colaborar activamente con su comunidad en el proceso de educación para el desarrollo sostenible, fomentando así una vida sostenible que incorpora mejoras a nivel ambiental, social, político y económico, desde un contexto local y global.

Ello supone que la escuela pueda brindar las condiciones necesarias para transformar el currículo escolar en base a lo que necesita la sociedad y la comunidad, orientado a la mejora de la calidad de vida de las personas. Ello, como proponen Álvarez y Vega (2009), significa revisar la cultura escolar y tener claridad en el rol de la escuela, el currículo en sí mismo, el rol de las y los docentes y otros actores que intervienen en ella. Al tener claridad sobre cómo se concibe la escuela, se tendrá un impacto directo en cómo se abordará el currículo, si desde una educación más academicista que enseñe sobre el desarrollo sostenible o desde una mirada más holística para el desarrollo sostenible, que busque el desarrollo de competencias en los estudiantes, que posibilite analizar problemáticas reales o cercanas a la realidad, permitiendo relacionarlos con la sostenibilidad, brindar conocimientos, sensibilizar y tomar acción a nivel individual o colectivo para resolverlos.

Dada su importancia, resulta necesaria una mirada articulada entre las tres dimensiones de la sostenibilidad para repensar el currículo desde las instituciones educativas. Las escuelas, desde sus currículos, deben estar centradas en preparar a los estudiantes para encontrar soluciones a los desafíos del presente y futuro, garantizando su sostenibilidad pensado desde distintos contextos que permita un contraste entre la teoría y la práctica, donde sus resultados puedan ser llevados a la práctica. Por ello, siguiendo la mirada de Freire y en concordancia con lo propuesto por la Unesco, la escuela debe ser transformadora y fomentar el sentido de comunidad; y para ello, permitir que desde la ejecución del currículo las personas puedan desarrollar sus capacidades, dialogar en base a la evidencia científica y

---

<sup>21</sup> Surge de la combinación de "globalización" y "localización". En educación, implica adaptar el currículo y estrategias de enseñanza para que sean relevantes y significativas al entorno local respetando su diversidad e identidad, promoviendo y abordando a su vez problemáticas globales.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

tomar decisiones informadas para poder actuar a nivel individual o colectivo, teniendo en consideración el cuidado del planeta.

Desarrollar el concepto de desarrollo sostenible desde el currículo implica un cambio de paradigma. Los constantes cambios son complejos y requieren de un aprendizaje social que permita la reflexión y cooperación entre sus miembros. Según Abram (1996, citado en Blewitt, 2008), requiere una reconexión de las personas con su medio ambiente, sus experiencias y consigo mismos, es decir requiere de un compromiso de mejorar el mundo en el que vivimos. Si bien, hay una necesidad de establecer pedagogías que exijan aprendizajes relacionados con el desarrollo de la persona y su libertad de pensamiento, también requiere de aprendizajes orientados a la reciprocidad, cuidado y la interdependencia que nos une con los demás y el planeta (Unesco, 2021). Es así, que la escuela debe promover un aprendizaje para el desarrollo sostenible que implique un cambio de actitudes y valores, pero que a su vez lleve a cambios en el comportamiento.

### 4. Retos de implementarlo a nivel curricular

Por ello, es imperativo que las construcciones del documento curricular acoplen estas ideas y nuevos aportes para repensar cuáles son los conocimientos que deben aprender los estudiantes. Se espera que el currículo responda al tipo de sociedad que queremos construir, por lo que este debe tener un vínculo directo con la realidad, el contexto donde se encuentra y ser llevado a cabo con un propósito. Lo cual supone educar en el saber, hacer y ser. De esta manera, el currículo no sólo debe asegurar el acceso a los saberes que permiten actuar responsablemente y competentemente como ciudadanas y ciudadanos del mundo (Unesco, 2013), de forma ética y moral; sino que debe enfocarse a su vez en la colaboración y participación activa de la comunidad, creando comunidad desde adentro, sin perder de vista su contexto sociocultural

A pesar de haber involucrado aspectos culturales, ecológicos y sostenibles en el currículo escolar, este no se llega a articular, quedando en los hechos y la comprensión, en lugar de ir más allá y convertirlos en sentimientos que conlleven a un curso de acción colectiva, tal como lo plantea Dyer (2007, citado el Blewitt, 2008). En experiencias previas, las escuelas aún no llegan a ser transformadoras porque falta una mirada holística que haga sentir a las personas y, a partir de ello, que puedan no sólo comprender, sino tomar acción y ser responsables a nivel individual y colectivo. El principal reto es integrarlo significativamente a la práctica, tomando en consideración los contextos (Valero y Febres, 2019), donde por ejemplo las y los estudiantes identifiquen y resuelvan problemáticas de su localidad en conjunto con la comunidad local a través de proyectos de investigación sobre deforestación o contaminación del agua, buscando soluciones sostenibles y presentando los resultados a la comunidad. Frente a ello, Vásquez (2022) y Guamán y Espinoza (2022) refuerzan esta idea donde, en lugar de enseñar holísticamente sobre el desarrollo sostenible, se enseña para el desarrollo sostenible; es así que

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

se continúa impartiendo conocimientos en relación a ello, alejándose de la agencia esperada.

Las escuelas han mantenido, por demasiado tiempo, formas de organización y estrategias de funcionamiento que hoy se evidencian anquilosadas y rígidas (Chehaibar, 2020). El currículo, si bien es un constructo social, debe ser capaz de preparar para un mundo incierto, por ello es necesario repensar las estructuras disciplinares, organizar experiencias, formas de enseñar y sistemas de evaluación (Unesco, 2013). En ese sentido, como menciona Toro (2017), es importante retomar los aportes de la psicología para pensar en procesos interdisciplinarios con un enfoque sistémico y complejo. Para ello, se deben abordar transversalmente las problemáticas a las que se enfrenta el desarrollo sostenible como analizar el impacto económico de las prácticas sostenibles, de modo que las escuelas puedan ser modelos de integridad y responsabilidad. En primer lugar, es imperativo comprender que la tierra tiene recursos naturales limitados y que estamos consumiéndolos a una velocidad sin precedentes, poniendo en riesgo la continuidad de los recursos. Para ello, es necesario entender el ciclo de recursos renovables y su necesidad por preservarlos, para que no se vea afectado el bienestar humano, enfatizando en la importancia de su distribución equitativa y de frenar la cultura de consumo.

También será necesario enfocarse en la importancia del balance entre el crecimiento económico, cuidado del medio ambiente y equidad social. De esta manera, podrán entender la relevancia de la producción y consumo responsable, logrando desarrollar actividades económicas sin afectar lo que nos ofrece el planeta, desmitificando la idea de que el desarrollo sólo está ligado al crecimiento económico. Para ello se pueden desarrollar proyectos de emprendimiento social que aborden desafíos sociales y ambientales como diseñar y fabricar productos sostenibles utilizando materiales reciclados o promover servicios comunitarios enfocados en la conservación del medio ambiente. Para ello, existe la necesidad de replantear los planes de estudio tomando en consideración nuestro entorno, debemos desaprender conductas que vienen dañando el planeta tan diverso que nos acoge, reconectando con él.

Lamentablemente, la forma en cómo se está abordando esto en las escuelas termina haciéndose desde una mirada fragmentada, donde las problemáticas ambientales están alejadas de los currículos y se abordan desde la disciplinariedad en lugar de una mirada articulada (Silvera, Guerra y Olivo, 2022). Bajo esta realidad, la educación para el desarrollo sostenible debe tener un enfoque de investigación que responda al contexto educativo, de modo que invite a los estudiantes a tomar decisiones responsables desde la integridad ambiental, justicia social, diversidad y economía (Guamán y Espinoza, 2022). Ello supone tener un enfoque interdisciplinario que trascienda las disciplinas, un enfoque basado en problemas y proyectos que permita que los estudiantes desarrollen habilidades de investigación que les permita hacer uso del conocimiento y situarlo en un contexto para llegar a soluciones creativas y tangibles, los cuales podrían estar articulados con los ODS.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

Las problemáticas actuales requieren una pedagogía interdisciplinaria (Unesco, 2022), donde el diálogo sea la base para impulsar la resolución de problemas, tomando en consideración el bienestar de las personas inmersas en ellas.

Crear comunidades de aprendizaje en las escuelas es de vital importancia para el desarrollo sostenible. Estas comunidades promueven la participación activa de estudiantes, docentes, familias y miembros de la comunidad, creando un entorno colaborativo donde se comparten conocimientos, se fomenta la conciencia ambiental y se desarrollan habilidades para el cambio social. A través de la educación, las escuelas pueden cultivar una mentalidad sostenible en las nuevas generaciones, brindándoles las herramientas necesarias para comprender y abordar los desafíos ambientales, sociales y económicos de nuestro mundo. Al construir una comunidad de aprendizaje sostenible, las escuelas no solo están preparando a los estudiantes para el futuro, sino que también están generando un impacto positivo en la sociedad al promover valores de responsabilidad, colaboración y cuidado del entorno, sentando las bases para un desarrollo sostenible y un futuro más justo y equitativo.

Asimismo, como menciona Avendaño (2013), hablar de currículo es también abarcar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen que ver con cómo se llevan a cabo. Y si bien hay una serie de factores que intervienen en dicho proceso, se desea resaltar dos actores primordiales. En primer lugar, las y los estudiantes; ya que se encuentran en el centro del proceso educativo y son quienes deben resolver problemas complejos para convertirse en personas activas que generen un cambio positivo en su sociedad. Por ello, la necesidad de que el currículo ofrezca experiencias que les ayuden a construir sus aprendizajes y a movilizar sus marcos de referencia, valores y actitudes para encarar desafíos y situaciones de la vida diaria.

Es así, que las escuelas tienen un rol especial en empoderar a las y los jóvenes para asumir responsabilidad por su propio futuro, así como fomentar el aprendizaje para toda la vida, mejorando su calidad de vida (Silvera, Guerra y Olivo, 2022). Deben ser capaces de generar sus propias estrategias a partir del tipo de educación que buscan impartir. Ello requiere que la escuela sea capaz de traducir los aspectos mencionados de manera holística y en todos sus niveles, pues todas las acciones deben ser congruentes entre sí. Es necesaria una mirada institucional integrada que genere las condiciones que permitan transversalizar el enfoque de desarrollo sostenible a largo plazo (Galarza, Gómez y González, 2020), el cual debe verse reflejado en el currículo, desde los valores institucionales que se fomentan, los espacios donde se convive y su relación con las personas de su comunidad y entorno local, orientando todos sus procesos hacia los principios de sostenibilidad, no sólo de manera teórica, sino transformando las decisiones en intervenciones efectivas para garantizar capacidades y condiciones necesarias para una vida más plena en la sociedad. Ser una escuela sostenible trae consigo beneficios, dado que permite mejorar los estándares y generar mayor bienestar dentro de las escuelas al impulsar estilos de vida saludable. Además, el estudiante asume un rol activo dentro del proceso de aprendizaje, lo cual conlleva a que tenga mayor motivación.

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

El segundo actor serían las y los docentes, haciendo hincapié en la importancia de su rol y desarrollo profesional, pues son quienes deben repensar en cómo enseñar, aterrizar objetivos, seleccionar estrategias y criterios para evaluar; tomando en cuenta los aportes de las neurociencias, psicología cognitiva, los avances tecnológicos y las didácticas actuales. En esa línea, las y los docentes asumen un rol fundamental en llevar a cabo un currículo coherente con el desarrollo sostenible (Espejo y Marty, 2020). Deberían ser capaces de generar un aprendizaje ecológico y sostenible, así como social y dialógico (Blewitt, 2008). Las y los docentes, como agentes de cambio que empoderan y desafían a las y los estudiantes a analizar la visión del mundo, deben tener competencias centrales para reestructurar procesos en miras de la sostenibilidad con una fuerte motivación intrínseca, dado que no se pueden reinventar los planes de estudios sin ellos (Unesco, 2021). Sin embargo, Espejo y Marty (2020) nos revelan que la realidad es que están teniendo dificultades para poder llevar esto a cabo. Dificultades en torno a integrar las competencias para abordar y sensibilizar a los estudiantes sobre problemas complejos desde distintas aristas, usar didácticas activas que posibiliten que éste tome acción sobre su proceso de aprendizaje y realizar una evaluación auténtica de las competencias que integre, no sólo conocimientos, sino que considere, a su vez, habilidades y actitudes.

Para ello, es necesaria una formación que responda a este desafío, tomando en consideración los contenidos y la metodología a abordar, posibilitando la innovación y desarrollo del pensamiento crítico que lleve a la toma de acción, aumentando la calidad de la enseñanza y el aprendizaje permitiendo evaluar tareas auténticas con instrumentos adecuados, pues serán quienes harán realidad el currículo al llevar a cabo los procesos de programación, ejecución, evaluación y mejora de los programas educativos, asegurando que integren las tres dimensiones de la sostenibilidad, formando a las y los estudiantes para lograr una transformación social.

## 5. Conclusiones

Queda claro que la educación, como factor decisivo, forma parte del desarrollo humano y se ve reflejado en los distintos aspectos de la vida. El currículo acoge diversos aspectos de la educación que se interrelacionan al atender las necesidades sociales, políticas y económicas y, como la sociedad cambia, este debe ser flexible, holístico, democrático e inclusivo, además de estar en constante proceso de construcción y contextualización, permitiendo la formación integral del estudiante, garantizando experiencias de aprendizaje que le permitan ejercer su ciudadanía y vivir en plenitud a pesar de los retos impuestos actualmente. La educación, entonces, no es un fin, sino un medio y, como tal, requerirá de procesos sistematizados que respondan a las problemáticas actuales.

Ello demanda una transformación en las escuelas en torno al currículo donde se le considere como un elemento flexible y variado de acuerdo a los requerimientos o necesidades socioculturales, entendiendo esta flexibilidad como una oportunidad

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

para atender a la diversidad. Y es que un currículo que aspira a responder a la diversidad de expectativas y necesidades de toda la población estudiantil se sustenta en centros educativos que en sus propuestas pedagógicas construyen con base en la diversidad de contextos y capacidades de los estudiantes, y de educadores que saben encontrar las maneras de organizar un proceso de aprendizaje que tome en cuenta y respete las características y necesidades de cada persona (Unesco, 2013). Deben visionar y desear el cambio, logrando realizar una proyección a futuro desde una mirada empática, creativa y responsable, es decir, transversalizar el enfoque, a fin de tener un perfil de ciudadanas y ciudadanos conscientes de los objetivos de una sociedad sostenible, que trabajen conjuntamente con todos los actores de su comunidad local con un alto sentido ético.

Es indispensable que se generen comunidades de aprendizaje con sentido de pertenencia y justicia social que puedan tener una mirada articulada en torno a la comprensión del desarrollo sostenible y estrategias claras de cómo llevarlo a cabo. Ello posibilitará planificar y evaluar experiencias de aprendizaje que permitan la integración de las competencias y disciplinas para abordar problemas complejos dentro de un contexto. En ese sentido, un modelo por competencias, bajo un enfoque de indagación transdisciplinario podría ser una metodología que logre articular este pensamiento holístico sobre el desarrollo sostenible, permitiendo el desarrollo de un pensamiento crítico que aliente a las y los estudiantes a desarrollar sus propias ideas, que les invite a tomar acciones y que, a su vez, les permita abordar la incertidumbre del futuro.

El currículo escolar debe estar orientado a una educación para el desarrollo sostenible, a fin de que pueda ser un potente instrumento de transformación de las sociedades, que pase por un proceso de destrucción para construir nuevos paradigmas sobre este tema tan complejo; ya que a pesar de varias décadas trabajando en ello, aún no se consolida la formación ciudadana, la capacidad de pensar y actuar a resolver problemas con autonomía y juicio crítico. Transformar principalmente cómo las y los estudiantes reflexionan y construyen su mejor versión de sí mismos, siendo capaces de tener una mirada holística, práctica e interdisciplinaria que integre sus conocimientos, sus experiencias y aquello que sucede en el mundo, dejando de lado el individualismo y pensando a nivel colectivo desde el bienestar.

Las escuelas sostenibles son una alternativa de solución frente a las problemáticas que vivimos hoy en día, son un modelo posible de seguir, por el que muchos países apuestan, tratando de encontrar el balance entre sus tres dimensiones, manteniendo una postura crítica y participativa que permita asegurar la calidad de vida de esta y las futuras generaciones, permitiendo elevar la calidad de la escuela, involucrar a las y los estudiantes en su aprendizaje y crear entornos más saludables. Así mismo ayudan a establecer una relación positiva entre la humanidad y el medio ambiente, que permita afrontar los problemas de nuestro planeta, permitiendo a las personas expandir sus posibilidades de desarrollo y progreso.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. y Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 245-260. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512724006.pdf>
- Avendaño-Castro, W. y Parada-Trujillo, A. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16 (1), 159-174. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614008.pdf>
- Batista, L. (2006). Educación y desarrollo humano. *Enfermería*, 27(1), 28-30. <https://es.scribd.com/document/253796226/Educacion-y-desarrollo-humano>
- Bermejo, R., Arto, I., Hoyos, D. y Garmendia, E. (2010). Menos, es más: del desarrollo sostenible al decrecimiento sostenible. *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*, 52. <http://publ.hegoa.efaber.net/publications/238>
- Blewitt, J. (2008). *Understanding sustainable development*. Earthscan.
- Brundtland, G. (1987). *Nuestro futuro común*. ONU.
- Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 83-91). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Espejo, M. E. y Marty, P. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible, ¿un reto para la educación?* <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/objetivos-de-desarrollo-sostenible-reto-educacion-agenda2030/>
- Freire, P. (1987). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Siglo XXI.
- Galarza, E., Gómez, R. y Gonzáles, L. (2020). *Ruta hacia el desarrollo sostenible del Perú*. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/1583>
- Guamán, V. y Espinoza, E. (2022). Enseñanza para el desarrollo sostenible y la escuela. *Maestro y sociedad*, 19(3), 1384-1396. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5681>
- Klarin, T. (2018). The concept of sustainable development: from its beginning to the contemporary issues. *Zagreb International Review of Economics & Business*, 21(1), 67-94. <https://sciendo.com/article/10.2478/zireb-2018-0005>
- Madroñero, S. y Guzmán, T. (2018). Desarrollo sostenible. Aplicabilidad y sus tendencias. *Tecnología en Marcha*, 31(3), 122-130. DOI: 10.18845/tm.v31i3.3907

## Gestión Educativa y desarrollo: debates y desafíos

- Naciones Unidas. (s. f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. La Agenda para el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Silvera, I., Guerra, S., y Olivo, J. (2022). Apropiación del concepto de desarrollo sostenible por parte del profesorado de una escuela normal. *Revista De Ciencias Ambientales*, 57(1), 1-20. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ambientales/article/view/16721>
- Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4 (11), p.459-483
- Unesco. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. Unesco.
- Unesco. (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación*. Unesco.
- Unesco. (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Unesco. (2017). *Educación para los objetivos del desarrollo sostenible*. [https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/learning\\_objectives\\_spanish.pdf](https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/learning_objectives_spanish.pdf)
- Unesco. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)
- UL HAQ, Mahbub. (1995) *Reflections on Human Development*. Oxford University Press.
- Valero, M., y Febres, M. (2019). Educación ambiental y educación para la sostenibilidad: Historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17(2), 24-45. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661>
- Van, J. y Kuperus, M. (2022). *A framework for sustainability thinking. A student's introduction to global sustainability challenges*. Springer. DOI 10.1007/978-3-031-79179-6
- Vásquez, C. y Piñeiro, J. (2022). La educación para el desarrollo sostenible en Chile: una aproximación desde el currículo de matemática. *XXV Jornadas Nacionales de Educación Matemática*, 286-291. [https://www.researchgate.net/publication/358271906\\_La\\_educacion\\_para\\_el\\_desarrollo\\_sostenible\\_en\\_Chile\\_una\\_aproximacion\\_desde\\_el\\_curriculo\\_de\\_matematica](https://www.researchgate.net/publication/358271906_La_educacion_para_el_desarrollo_sostenible_en_Chile_una_aproximacion_desde_el_curriculo_de_matematica)
- Vega, P., Freitas, M., Álvarez, P. y Fleuri, R. (2007). Marco teórico metodológico de Educación Ambiental e Intercultural para un Desarrollo Sostenible. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(3), 539-554. <https://www.redalyc.org/pdf/920/92040311.pdf>

ISBN: 978-612-48934-8-3



9 786124 893483