



HAL
open science

Sistemas formativos y organizativos de los estudios generales en universidades peruanas: aproximaciones a sus sentidos

Osbaldo Turpo-Gebera, Alejandra Hurtado-Mazeyra, Yvan Delgado-Sarmiento, Pedro Mango Quispe

► To cite this version:

Osbaldo Turpo-Gebera, Alejandra Hurtado-Mazeyra, Yvan Delgado-Sarmiento, Pedro Mango Quispe. Sistemas formativos y organizativos de los estudios generales en universidades peruanas: aproximaciones a sus sentidos. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 2020. hal-03398841

HAL Id: hal-03398841

<https://hal.science/hal-03398841>

Submitted on 23 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sistemas formativos y organizativos de los estudios generales en universidades peruanas: aproximaciones a sus sentidos

Osbaldo Turpo-Gebera¹, Alejandra Hurtado-Mazeyra¹, Gerber Pérez-Postigo¹,
Yvan Delgado-Sarmiento¹, Pedro Mango Quispe¹

oturpo@unsa.edu.pe, ahuradomaz@unsa.edu.pe, gperezpo@unsa.edu.pe,
ydelgados@unsa.edu.pe, pmangoq@unsa.edu.pe

¹ Departamento Académico de Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa,
Av. Venezuela S/N, Arequipa, C.P. 04000, Perú.

Pages: 161–177

Resumen: Los estudios generales se instituyeron en las universidades peruanas para promover la formación integral, previa a los estudios especializados. Este estudio busca reconocer los sentidos formativos y organizacionales implementados, mediante el análisis de contenido de la normativa y política institucional de 50 universidades (públicas y privadas), que representan al 56%, seleccionada por su representatividad. Los resultados evidencian la multiplicidad de sentidos formativos, no siempre concordantes con la formación humanística ni el sentido integral, sino que, en su mayoría, con un carácter remedial y compensatorio ante el déficit formativo. De otro lado, la orientación formativa privilegia el estudio “aislado” de las materias (cursocentrismo) y una orientación temprana hacia la especialización. Asimismo, el sentido organizacional prevalente se centra en instancias de gestión de carácter dependiente e insumido en otras de mayor jerarquía, que limitan sus decisiones. En ese orden, los sentidos implementados avanzan progresivamente hacia la reforma promovida por la ley universitaria.

Palabras-clave: Estudios Generales; implementación de política pública; universidad peruana; sentido formativo; sentido organizacional.

Formative and organizational systems of general studies in Peruvian universities: approaches to their senses

Abstract: General studies were instituted in Peruvian universities to promote comprehensive training, prior to specialized studies. This study seeks to recognize the formative and organizational meanings implemented, through the content analysis of the regulations and institutional policy of 50 universities (public and private), representing 56%, selected for their representativeness. The results show the multiplicity of formative senses, not always consistent with humanistic training or the integral sense, but, for the most part, with a remedial and compensatory nature in the face of the formative deficit. On the other hand, the formative orientation favors the “isolated” study of the subjects (course-centeredness) and an early

orientation towards specialization. Likewise, the prevailing organizational sense focuses on management instances of a dependent nature and consumed by others of higher hierarchy, which limit their decisions. In this order, the implemented senses progressively move towards the reform promoted by university law.

Keywords: General Studies; implementation of public policy; Peruvian university; formative sense; organizational sense

1. Introducción

El desafío planteado en Perú por la Ley Universitaria 30220 del 2014, presupone un conjunto de cambios y continuidades. Entre las reformas destaca la modificación de los estudios de pregrado, al establecer un periodo de formación denominado Estudios Generales (EEGG), de carácter obligatorio y con una duración no menor de 35 créditos. Está dirigido a la formación integral de los estudiantes (art. 41) y como etapa previa a los estudios específicos y de especialidad (art. 42). En ese discurrir, las universidades han emprendido procesos de implementación, de acuerdo a sus condiciones y flujos decisionales. Cada universidad ha determinado la dinámica de su operatividad, buscando responder, a las demandas sociales y políticas que caracterizan a nuestra multiforme realidad.

En los procesos instituidos por las universidades sobre los EEGG se reconoce la complejidad de las dinámicas y sentidos, implementados con el propósito de (re)instituir, lo que Kant (1798, 2003) denominaba la “facultad inferior” (facultad de humanidades) como preámbulo a las facultades superiores. Entendía Kant, a la facultad inferior (o de filosofía) como los estudios básicos que todos los estudiantes deberían cursar antes de su formación especializada (profesionalizante). Por consiguiente, los estudios humanísticos tenían el deber de cautelar la libertad de investigación y autonomía del saber, en la búsqueda de la verdad y que, toda universidad debería preservar. Ahí reside el espíritu de los EEGG en las universidades peruanas, de ampliar los horizontes de comprensión hacia una visión de conjunto del conocimiento, para afianzar la formación integral e integradora.

La universidad discurre por sendas cada vez más comprometidas, no solo con la formación profesional y ciudadana, sino también, con el desarrollo nacional. Un reto instituyente de nuevas perspectivas, de un sistema universitario que enfatice en la calidad asociada al desarrollo del capital humano y social (Del Campo y Salcines, 2008; OCDE, 1998; Yáñez, 2001). Las actuales reformas universitarias encuentran resistencias ante el incesante capitalismo competitivo y la tecnocracia (Naidorf, 2016; Moreira, 2017), al asumir a las humanidades críticas como “ejercicio y praxis en el tratamiento de la condición humana, a fin de ofrecer respuestas a las crisis, los conflictos y los problemas del presente y de la posteridad” (Flores, 2019: 205). Según Quintanilla (2016), su significatividad es fundamental para la propia especialización.

El desafío de los EEGG ante el contexto de cambios sociales, tecnológicos, políticos, culturales, etc., exige afinar las políticas educativas que tiendan hacia una educación de calidad para todos (UNESCO, 2015). El reto demanda “la formación de profesores, la inversión en infraestructura, la tecnología utilizada, la idoneidad, las relaciones humanas, la coherencia institucional, la actualización de los currículos, entre otros,

[como] centrales y [que] no deben de ser descuidados” (Rodríguez, 2015: 3), así como reflexionar sobre su rol emancipador “¿a qué fines sirven nuestros saberes y prácticas? ¿A qué valoraciones implícitas o explícitas responde?” [...] ¿Qué valor tienen [...] en la organización curricular de los programas, de las áreas de investigación, de los proyectos que se financian?” (Flores, 2019: 205).

1.1. Perspectivas de los estudios generales en las universidades

Las universidades coexisten en relación directa con las exigencias sociales, tributan al concepto del bien público desde el “enfoque de la educación superior como un bien público internacional” (Rama, 2006, p. 16). En ese contexto implementan reformas fundadas en responsabilidades, derechos y obligaciones que superen los enfoques academicistas. Asimismo, impulsan aprendizajes transversales para la formación integral, con al menos, un nivel intermedio de interdisciplinariedad (Matías, 2016). En esa transición, ocurre la integración de los saberes del humanismo, subyacentes a los EEGG, con las estrategias que consideren la misión, visión y objetivos de las universidades (Córdova y Vélez, 2015), para una “formación integral que contemple esencialmente para los humanistas y futuros científicos sociales cursos obligatorios y optativos en ciencias duras, y, a su vez, en humanidades y ciencias sociales para los futuros profesionales de las llamadas ciencias duras” (Cabello y Ortiz, 2013: 138), como substratos significativos de la formación profesional.

Los EEGG en las universidades siguen trayectorias singulares, van desde los ciclos horizontales, con materias no necesariamente vinculados a la especialidad, cursados en los primeros años y tutelados por una instancia autónoma; pasando por ciclos transversales, con asignaturas condensadas al inicio y, paralelamente, cursan materias de la especialidad y en varias facultades, y sin mayor dependencia institucional. En una u otra dirección, concurren itinerarios de distinta naturaleza formativa, definidas por los sentidos asignados (Cabrera, 2018). Estos, transitan desde la unidimensionalidad, postura miope que convoca a una comprensión meramente disciplinar, por ende, de contrariedades en su aprendizaje; hasta una visión multidimensional y compleja, cuyo abordaje requiere de un sostenido esfuerzo de trabajo interdisciplinar (Blondet, 2019). Para Vélez-Cardona (2013: 644), la “integración de los diversos saberes o áreas de conocimiento ha sido un objetivo perenne y medular de los estudios generales”, aunque no siempre concretado.

En diferentes latitudes, los EEGG siguen trayectorias propias. En Europa, o según el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación universitaria comprende programas de grado (carreras entre 3 o 4 años), a los que acceden desde los estudios de bachillerato u otra titulación habilitante. El bachillerato tiene un sentido propedéutico, para la continuidad de los estudios universitarios; mientras que los estudios de grado enfatizan en la formación básica y específica de la profesión, y para la incorporación al mundo del trabajo. En Estados Unidos, en los colleges o universidades se cursan asignaturas que conducen al título de Bachelor’s Degree, donde se imparten los EEGG (core curriculum) como previos a la objetivación del saber de cada carrera y disciplina, mediante contenidos que deben ser conocidos independientemente de su área de especialización.

En Sudamérica, los EEGG en las universidades siguen distintas rutas. En Chile, por ejemplo, la Pontificia Universidad Católica de Chile oferta programas de formación general de cuatro semestres con menciones (Ciencias Naturales y Exactas y Humanidades y Ciencias Sociales) independiente de las facultades, sin constituir requisito de estudio. La Universidad de Buenos Aires (Argentina) estableció el Ciclo Básico Común (CBC) como formación básica integral e interdisciplinaria, con duración de un año académico, para desarrollar el pensamiento crítico, así como las metodologías de aprendizaje y la formación ética, cívica y democrática. En Colombia, la Universidad Nacional de Colombia ofrece el Ciclo Básico Universitario (CBU) para quienes inician su formación universitaria, dividida en tres áreas de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología). Mientras que en Venezuela, la Universidad Simón Bolívar propone un ciclo básico, correspondiente al primer año de carrera, coordinado por el Decanato de Estudios Generales, y con varias materias de EEGG a lo largo de su formación.

Los EEGG responden a una pluralidad de enfoques formativos y su ejecución a las instancias de organización, conformando un componente sustancial de la formación universitaria, al incorporar “la capacidad epistemológica de la transdisciplinariedad, la capacidad ética de unificar la diversidad sin perder las diferencias y la capacidad sociopolítica y económica de educar ciudadanos para los tiempos que vivimos y los que están por venir” (Vélez-Cardona, 2018: 117). De ese modo, los estudiantes desarrollan habilidades para comparar y contrastar perspectivas, criticar el uso de determinados recursos, situar problemas y soluciones en un contexto ampliado, así como construir argumentos de carácter crítico, con múltiples intereses y abordajes, para que toleren la ambigüedad y complejidad del mundo de hoy (De Zure, 2010).

1.2. Los Estudios Generales en las universidades peruanas

En el sistema universitario peruano, antes de la ley universitaria 30220, se desarrollaba un ciclo de cursos básicos para los ingresantes, como “reforzamiento a lo aprendido en el colegio y un entrenamiento en hábitos de estudio como antesala a su formación profesional” (Garfias, 2015: 115), básicamente, para subsanar las deficiencias de formación previa y reducir las probabilidades de fracaso académico y, por consiguiente, la deserción y abandono estudiantil. Contrariamente, los EEGG optan por la formación integral y como sustento de la especialización profesional (art. 41.), en un contexto signado por la presencia de las tecnologías y de sus implicancias en los distintos órdenes del desarrollo humano y social (Vanderburg, 2000). Busca constituirse en una instancia donde las personas, propiamente, la comunidad universitaria, puedan “formarse y cultivarse, dedicándose a la libre actividad de búsqueda del conocimiento” (Hoevel, 2019: 242).

El desarrollo de los EEGG exige considerar los modelos de sociedad, al igual que de las universidades, por un lado, la “comprensión sinérgica y entrópica del mundo y, por otro, de los procesos que fomenten la comprensión del otro” (Vidal, 2013: 206). Por consiguiente, su decurso, permite reconocer y comprender sus sentidos. Para Tula (2006), su entendimiento involucra la necesidad de reflexionar sobre el valor de control de la naturaleza, así como de las prácticas científicas y la asignación del valor hegemónico. Tal situación conlleva a la confusión extendida entre dos sentidos disímiles: entre

control como capacidad tecnológica y control como dominio de la capacidad tecnológica en función de valores. En sentido último, entre formación integral e integradora y la rentabilidad, que para Nussbaum (2010), implica la comprensión de la diversidad y complejidad, por ende, de la responsabilidad.

En el espíritu de la reforma de los EEGG subyace el sentido humanista, de “la capacidad de imaginar estar en el lugar de los demás y en el reconocimiento y la reflexión sobre su relación con un mundo que no puede ni debe intentar controlar en su totalidad” (Vidal, 2013: 206). Dicha postura invita a reflexionar sobre las tensiones entre la educación humanista y la educación para la renta (Nussbaum, 2010), de contraste entre el desarrollo humano con el bienestar económico, para responder a la creciente masificación de la educación superior (Navarro, 2017) que, sin “una formación escolar adecuada ni la madurez académica y educativa necesaria para elegir una carrera” (González y Espinoza, 2018: 92) recalca en las universidades. Los EEGG así, se perfilan, en varios sentidos: desde la superación de las debilidades formativas y culturales, hasta un espectro amplio de saberes y conocimientos que definen con mayor base las trayectorias futuras.

Seguendo los modelos establecidos por las universidades peruanas, los EEGG abarcan entre uno y dos años. En la mayoría de ellas desarrollan un plan de estudios que busca remediar la formación básica (11 años de escolaridad) de carácter terminal (educación secundaria) y no transicional; carente de una formación habilitante para la continuidad de los estudios universitarios, como en otros países (bachillerato). De esa manera, los planes formativos de EEGG responden a las necesidades académicas de la formación básica (Guerra, 2011, Ramírez, 2005), con materias compensatorias o de nivelación (remediales); asimismo, consideran cursos introductorios a la especialidad profesional (propedéutica) y al desarrollo de competencias genéricas orientados al desarrollo de una cultura humanística y científica (esencialistas), a veces, sin la amplitud y profundización necesarias para la formación integral.

La diversidad de situaciones formativas y necesidades sociales de las universidades peruanas, como comunidades académicas de investigación y docencia, establecen de forma autónoma, los sentidos de la formación humanista, científica y tecnológica (art. 3); al igual que el soporte institucional que articule y promueva su integración (OCDE, 2016). En nuestro país, la experiencia de los EEGG resulta singular y novedosa para casi la totalidad de las universidades, una experiencia donde se reconoce la impronta de sus proyecciones y los decursos de sus proyectos educativos, devenidos del cultivo de las humanidades y orientados a la reforma de los saberes (López, 2006). Por ende, reconocer la variedad de los sentidos formativos y de organización de los EEGG resulta fundamental, a fin de comprender las perspectivas y contrastes institucionales sobre los desarrollos formativos y organizacionales.

1.3. Conceptualización de sentidos formativos y organizativos de los estudios generales

La comprensión de los cambios suscitados desde la implementación de los EEGG, exige considerar las diferencias institucionales, dada la variedad de universidades, tanto de carácter público (con financiamiento estatal), asociativas (privadas sin fines de lucro)

y societarias (privadas con fines de lucro). Dicha pluralidad marca, igualmente, una multiplicidad de sentidos en el desarrollo formativo, así como en las instancias de gestión. Tales sentidos se expresan como intenciones, propósitos y soportes configurados racionalmente (Domínguez, 2014; Ruiz, 2012), contruidos a partir de los espacios de producción universitarios, donde definen lo que implica y significa la acción formativa y organizativa de los EEGG.

Las universidades peruanas como instituciones sociales establecen relaciones diferenciadas con las normas, por la flexibilidad de la ley; así como la diversidad de supuestos axiológicos. Desde sus intervenciones producen sentidos y se posicionan desde sus repertorios interpretativos, como enunciados de su hacer. Los sentidos se inscriben dentro de contextos, es decir, son sentidos contextualizados, recapitulados o revigorizados en otras formas (otros contextos). Para Spink y Medrano (2013), componen representaciones sociales sobre “algo”, una imagen construida, delineada y reconocible que alimentan, definen o amplían los repertorios constituyentes. En ese entender, la implementación de los EEGG derriba barreras y se vincula con nuevos contextos culturales de desarrollo y de expresión (Córdoba, 2013).

Los sentidos inherentes a la implementación de los EEGG en las universidades peruanas obedecen a un “currículo que enfatiza tanto en la importancia de las disciplinas como en su insuficiencia y limitaciones para la producción de conocimientos” (Vélez-Cardona, 2012, p. 9). Los sentidos formativos reconocibles desde las aptitudes y conocimientos involucran, desarrollos en el seno de una cultura que las produce, conserva y trasmite como saberes y criterios de verdad (Morin, 1999). Un proceso que conjuga la multidimensionalidad del conocimiento y del contexto y organizado para su entendimiento y desarrollo (Subirats, 1999, Peixoto, 2012); en función a las intenciones educativas que privilegian, a partir de la porosidad y vinculaciones del conocimiento, tanto como las carencias y limitaciones que representan para la formación integral.

La organización e impulso de los EEGG requiere de instancias de gestión que hagan viable los procesos formativos y su avance académico. La gestión implica “relacionar técnicas y métodos, conjugar sistemas de interpretación de la realidad” (Rodríguez, 2015: 8) en una instancia que respalde las decisiones institucionales; imprima sentidos, como estructura de ordenación u organización, distingue a una de otra y donde no todo es extremadamente complejo ni dinámico, ni variable ni estable; sino un continuum, de cambios significativos, de acuerdo a los rasgos burocráticas u orgánicas de la organización (Zapata, 2006). La viabilidad del proceso formativo demanda de “una cadena de mando con un alto sentido de pertenencia” (Dávila y Jiménez, 2014: 293), que no solo asegure el cumplimiento de las disposiciones institucionales, hacia a un mayor bienestar y a la mejora de los resultados.

Visto el carácter conceptual que define los sentidos formativo y de organización de las universidades, interesa reconocerlos en la dinámica de implementación de los EEGG, desde la comprensión de las dinámicas de cambio, así como de las perspectivas encausadas, mediante el “empleo de sus capacidades racionales, discursivas y críticas” (Guerra, 2011: 61). Su abordaje permitirá vislumbrar la multiplicidad de disposiciones institucionales implementadas, ante “la pluralidad que somos y asumir también que el mundo común implica y supone una multiplicidad” (Patrón, 2010: 20). En esa línea,

concierno, también, valorar los logros, las dinámicas y condicionantes de los flujos de decisión asumidos.

2. Método

Para el estudio de los sentidos formativos y organizativos de los EEGG en las universidades peruanas, se sigue un enfoque cualitativo, de “una descripción intensiva, holística, y un análisis de una entidad singular” (Pérez, 1994: 85), que permitió establecer sus sentidos, entendidos como una construcción social e interactiva que emerge histórica y culturalmente en la dinámica de relaciones, facilitando la comprensión de las situaciones y fenómenos de su alrededor (Domínguez, 2014; Espinosa y Ramos, 2013; Spink y Medrado, 2004).

En la determinación de los sentidos asignados a los programas de EEGG, se analizó el contenido normativo y las políticas institucionales de 50 universidades del país, como muestra del estudio, representando al 56% de las 90 universidades licenciadas (acreditación institucional que certifica las Condiciones Básicas de Calidad, CBC) por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) a diciembre de 2019. De ellas, 27 son públicas (54%), y 23 privadas (46%). Fueron seleccionadas en función a su representatividad institucional (reconocidas por su trascendencia). De las 23 privadas, 15 son universidades asociativas (sin fines de lucro) y 8 societarias (con fines de lucro).

Para el establecimiento de los sentidos implementados, se ha revisado la documentación normativa (estatutos, resoluciones, directivas, planes de estudio, modelo educativo, etc.) sobre la implementación de los EEGG, transparentada por las web institucionales de las universidades estudiadas. Para la codificación de los datos se recurrió a una ficha de análisis de contenido (FAC-SFO-EG-UP-2019), procedimiento que permitió definir al conjunto de características, más o menos estructuradas, que presentaban similitudes o vínculos que revelan rasgos singulares sobre los fenómenos en estudio (López, 1996), y definidos como:

1. Sentidos formativos, referida a la intencionalidad curricular de las materias o asignaturas del plan de estudios y su distribución, de acuerdo a criterios definidos institucionalmente, y en atención a las finalidades formativas.
2. Sentidos organizativos, configuradas desde las instancias de adscripción, es decir, del nivel funcional desde donde operan como unidad administrativa, (re) construida de manera deliberada para concretar metas específicas.

Dentro de cada sentido, se define una tipología de los mismos, como orientación asignada por las instituciones universitarias. Así se ha reconocido, cuatro sentidos formativos y dos sentidos organizativos u organizacionales.

3. Resultados

El contenido de la información analizada de las web institucionales universitarias consintió estructurar los sentidos formativos y organizativos de los EEGG, que en instancias últimas, definen rumbo y posibilidades. Los sentidos asignados como espacios

de producción de contextos específicos, apuntan al develamiento y comprensión de los procesos de implementación, establecidos en las resoluciones de funcionamiento de los programas de estudio.

3.1. Sentidos formativos de los estudios generales en las universidades peruanas

La revisión de los modelos educativos y los planes de estudio explicita los sentidos formativos del desarrollo de los EEGG. La reconstrucción analítica, producto del entrecruce de las múltiples experiencias relacionales (docente-estudiante-saber-poder-institución-comunidad), expresa las propias contradicciones y tensiones de la institución; también, responde de manera singular a la perspectiva impulsada por la ley universitaria, básicamente, sobre lo que implica y significa las acciones asociadas a su intervención, producto de las condiciones existenciales, y como representación de sí y distinción de los otros.

El sistema universitario peruano, según la normativa vigente exige el desarrollo de un mínimo de 35 créditos en los EEGG. Por lo general, las asignaturas que componen el programa se concentran en el primer año de estudios universitarios, desde una concentración horizontal o bloque de asignaturas, en 32 de las 50 universidades estudiadas o 64%, algunas (10 de 50 o 20%), optan por la continuidad de asignaturas del plan de estudios a largo de carrera, es decir, una concentración transversal, y otras (8 o 16%), prefieren una combinación de ambas. Solo dos (4%) de las universidades (privadas asociativas) desarrollan el programa de EEGG en dos años. Una amplia mayoría de universidades (96%) han optado por establecer un año académico o dos ciclos semestrales de duración.

Sentido formativo de las asignaturas del plan de EEGG				
Tipo de gestión de las universidades	Remedial/ Compensatorio (SRC) (Créditos)	Capacidades Esenciales (SCE) (Créditos)	Introducción a Especialidad (SIE) (Créditos)	Integración Disciplinar (SID) (Créditos)
<i>Universidades Nacionales/ Públicas (UNP) (% promedio de asignaturas)</i>	16 a 18 (45%)	8 a 10 (24%)	4 a 6 (13%)	6 a 8 (18%)
<i>Universidades Privadas Societarias (UPS) (% promedio de asignaturas)</i>	14 a 16 (38%)	6 a 8 (18%)	12 a 14 (34%)	3 a 5 (10%)
<i>Universidades Privadas Asociativas (UPA) (% promedio de asignaturas)</i>	12 a 14 (18%)	26 a 28 (36%)	8 a 10 (12%)	24 a 26 (34%)
<i>Total de asignaturas (% promedio plan de estudio)</i>	42 a 48 (30%)	40 a 46 (28%)	24 a 30 (18%)	33 a 39 (24%)

Tabla 1 – Organización formativa de los estudios generales en universidades peruanas

Considerando la naturaleza de las materias, se reconocen cuatro sentidos u orientaciones formativas (tabla 1). Estas, privilegian determinados saberes, como relevantes y, por ende, imprescindibles para su proceso evolutivo. Las universidades peruanas, en promedio, destinan el 30% de las asignaturas de los planes de EEGG, a la formación remedial o compensatoria. Un sentido formativo que prima en 45% de las Universidades Nacionales/Publicas (UNP), un 38% en las Universidades Privadas Societarias (UPS), y un 18% en las Universidades Privadas Asociativas (UPA). Esta distribución indicaría que las UNP y UPS privilegian el Sentido Remedial/Compensatorio (SRC), a diferencia de las UPA, donde el énfasis es considerablemente menor. Entre las asignaturas identificadas con este sentido se ubican las de carácter disciplinar (cursocentrismo), y básicas (matemática, ciencias, comunicación, idiomas, etc.) desarrolladas aisladamente, y orientadas a remontar el déficit formativo de los estudiantes y evitar el rezago académico.

Los otros sentidos formativos de los EEGG desarrollan capacidades fundamentales (comprensión de textos, metodología de estudios, epistemología, conocimiento científico, visión contemporánea, etc.), con un sesgo marcadamente occidental o europeizante. Tales asignaturas representan al 28% de las impartidas, buscan asegurar la continuidad formativa, de uso de la información en la construcción del conocimiento, imprimiendo un sentido esencialista. En las UPA, el Sentido de Capacidades Esenciales (SCE) agrupa a un 36% de materias, más que en las UNP (24%) y las UPS (18%). Otro grupo de asignaturas, expresan un Sentido de Introducción a la Especialidad (SIE), de iniciación en la futura profesión (introducción a la macroeconomía, introducción a la ingeniería química, introducción a la sociología, etc.), y que en promedio, comprenden al 18% de las asignaturas; presentes con mayor énfasis en las UPS (34%), que las UNP (13%) y UPA (12%). Este sentido formativo en la UPS revelaría un interés por atraer o captar estudiantes, de un aprovechamiento utilitarista, no acorde con la formación integral o general, sino de iniciación temprana en la formación profesional.

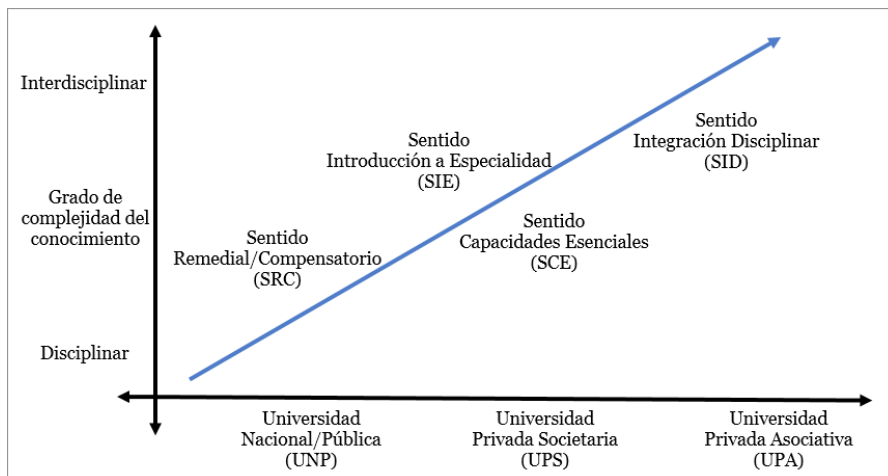


Figura 1 – Progresión del sentido formativo de los estudios generales en universidades peruanas

El último de los sentidos formativos revelados desde los planes de EEGG, y que en mayor grado se aproximaría a una formación integral o integradora, o más propiamente, al sentido declarado en la ley universitaria, está dado por el Sentido de Integración Disciplinar (SID). Este sentido, en términos medios, es abordado en un 34% de asignaturas en las universidades peruanas; con una mayor recurrencia en las UPA (34%) que las UNP (18%) y UPS (10%). El énfasis en el desarrollo de asignaturas interdisciplinarias, como sociología de la ciencia, sociedad y cultura, geoestadística, información y sociedad, etc., revelaría una visión y prioridad estratégica en las universidades que las impulsan. Esta concepción es ampliamente manifiesta en las UPA, al promover la interacción disciplinar, conectándolas y definiendo sus vinculaciones para que el conocimiento no se produzca de forma aislada, disgregada y fragmentada. En perspectiva, representaría un sentido formativo, anhelado, al que dirigen sus esfuerzos el resto de universidades, más las UNP que las UPS.

El reconocimiento de los sentidos formativos seguido por los diversos modelos de gestión de las universidades peruanas, expresa el nivel de dificultad del aprendizaje o grado de complejidad del conocimiento (figura 1), esto es, de sentidos transicionales o progresivos, no estáticos sino evolutivos. Un proceso de construcción paulatina, que discurre desde una estructura curricular disciplinar (SRC) a una interdisciplinar (SID). En esa línea, el SID es más proclivemente manifiesto en las UPA, que en las UNP y UPS, como sentido formativo más próximo a lo prescrito en la ley universitaria. Un patrón de desarrollo formativo que expresa un carácter humanista y científico y orientado a la formación integral, revelada con diferentes énfasis y proyecciones.

3.2. Sentidos organizativos de los estudios generales en las universidades peruanas

El planeamiento y la ejecución formativa están íntimamente vinculados a acciones operativas que faciliten los procesos de concreción. En el sentido asignado a la organización y gestión de los EEGG se reconoce el nivel de funcionalidad y decisión delegado por las universidades. Dichos sentidos organizativos remiten a las formas en que la que institución universitaria dispone de los recursos para lograr los resultados deseados, supone considerar una visión compartida que expresaría un estado de conciencia institucional en el proceso formativo.

El sentido organizativo definido por las universidades revela la funcionalidad operativa de los EEGG, en términos de autonomía/dependencia (tabla 2). Una instancia de gestión actúa como órgano independiente, si sigue un Sentido de Gestión Autónoma (SGA), responde a una estructura jerárquica y su nivel de decisión e intervención admite una relativa potestad; mientras que una instancia subordinada manifiesta un Sentido de Gestión Dependiente (SGD), insumida en una estructura que limita sus decisiones e intervenciones, básicamente, actúa como órgano de apoyo. En esa línea, el 62% de universidades peruanas optan por un SGD, con una organización subalterna, por su posicionamiento en la estructura institucional (Coordinaciones y Jefaturas). Este tipo de gestión es ampliamente mayor en las UPS (87%) que en las UPA (60%) y UNP (56%). La manifiesta dependencia en las UPS revelaría un desdén o exigua consideración a los EEGG, al igual que lo observado en los sentidos formativos, una intención utilitarista

para la captación de estudiantes; y en las UNP, obedecería a la burocratización o desacuerdos en los órganos de gobierno por establecer una gestión autónoma.

Tipo de gestión de las universidades	Sentido organizativo de la unidad responsable de los EEGG			
	Gestión Dependiente (SGD)		Gestión Autónoma (SGA)	
	Coordinación de Estudios Generales (CEG) (Coordinador)	Jefatura de Estudios Generales (JEG) (Jefatura)	Dirección de Estudios Generales (DEG) (Director)	Escuela de Estudios Generales (EEG) (Decano)
<i>Universidades Nacionales/ Públicas (UNP) (% unidades de gestión)</i>	11 (41%)	4 (15%)	5 (19%)	7 (25%)
<i>Universidades Privadas Societarias (UPS) (% unidades de gestión)</i>	5 (62%)	2 (25%)	1 (13%)	0 (0%)
<i>Universidades Privadas Asociativas (UPA) (% unidades de gestión)</i>	4 (27%)	5 (33%)	5 (33%)	1 (7%)
<i>Total de unidades de gestión (% promedio unidades)</i>	20 (40%)	11 (22%)	11 (22%)	8 (16%)

Tabla 2 – Organización administrativa de los estudios generales en universidades peruanas

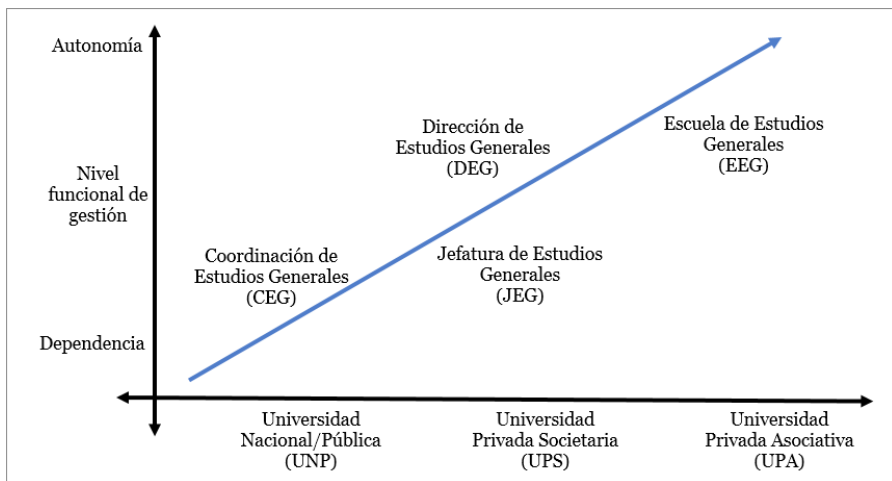


Figura 2 – Progresión del sentido organizativo de los estudios generales en las universidades peruanas

En sentido inverso a lo descrito, en el párrafo anterior, un 38% de universidades peruanas otorgan a los EEGG una mayor autonomía para su gestión, a través del establecimiento de

Direcciones y Escuelas/Facultades. El nivel de independencia (SGA) es manifiestamente expresado, más en las UNP (44%) y las UPA (40%), y muy restringidamente en las UPS (13%). Solo una UPA, con una larga tradición académica, cuenta con una “facultad” de EEGG, con dos decanos, uno en Ciencias y otro en Letras, como expresión y evidencia del “deber ser” de dichos estudios. Una significativa aspiración de varias universidades, un norte definido, y previsto como espacio y sentido en construcción. En distintos documentos normativos de las UPN se reconoce la necesidad de constituir unidades funcionales de mayor autonomía (Escuela/Dirección). Contrariamente, las UPS, en términos de gestión de dichos estudios, prefieren un SGD.

En perspectiva comparada, los sentidos organizativos responden a los énfasis o prioridades asumidas por las universidades con respecto a los EEGG, o más específicamente, son acciones progresivas (figura 2), de evolución, de tránsito de una perspectiva de dependencia a una de autonomía. Un sentido de desarrollo escalonado que conforme se revela la importancia de dichos estudios en la formación integral, se manifiesta como sentido pertinente. Una opción más rápidamente a concretarse, en las UNP y UPA, y una limitada ascensión en las UPS.

4. Conclusiones

La implementación de los EEGG en las universidades peruanas se afirma tenuemente en el sentido establecido por la ley universitaria, de dotar al estudiante de una formación integral que permita “mirar y pensar el mundo desde diversas perspectivas. No es solo una mera perspectiva multidisciplinaria, sino que el ideal [es] una mirada completa, integral, la cual presupone la interdependencia de las disciplinas” (Del Valle, 2011: 49). En esa dirección se forja la autonomía personal, para actuar con libertad y asumir responsabilidades. Reconocer y evaluar estos ideales o sentidos formativos y organizativos, resulta aún prematuro en nuestro país, aunque se evidencian esfuerzos por construir la madurez intelectual y emocional requerida para afrontar la oleada neoliberal, de hacer de la universidad, “una corporación financiera, o una empresa que debe buscar el lucro” (Cortés, 2019, p. 185). Una intencionalidad manifiestamente presente en las UPS, dado su carácter constitutivo, con fines de lucro y la escasa atención a la formación integral, y mayor orientación a la especialización; a diferencia de las UPA, más afirmadas en su orientación humanista y científica (Turpo-Gebera, Oré, y Pimentel, 2020).

Dado el sentido prevalente de la universidad peruana, se requiere recuperar la esencialidad de la educación universitaria, de una formación que “amplíe los horizontes intelectuales y cognitivos [...] como una experiencia de enseñanza y aprendizaje que tiene como fin [...] lograr un nivel mínimo de competencias transversales para poder afrontar de manera exitosa los ciclos más avanzados de su formación profesional” (Aparicio et al., 2018: 233). Ello, implica pensar y actuar en sentido evolutivo, de vincular a la universidad con las formaciones previas (educación secundaria), así como con el mundo del trabajo, para liberarlo de los derroteros actuales. En definitiva, se trata de hacer de los EEGG el espacio para fortalecer las capacidades cognitivas y afectivas que sitúen a los estudiantes en el ideal de egreso, y con la preparación debida para “abarcar todas las expresiones: la búsqueda interdisciplinaria, la divulgación conjunta, el acceso

libre a las fuentes, la gestión del conocimiento y, sobre todo, la revisión de los objetivos y métodos de cada disciplina a la luz de las otras” (Rodríguez, 2019: 175).

El análisis de la implementación de los EEGG en las universidades peruanas expone las múltiples posibilidades construidas, en razón a su comprensión y proyecciones. En tal sentido, han estructurado dinámicas y flujos de decisión que en mejor grado aportan al cumplimiento de los fines institucionales, reconocidos como sentidos (formativos y organizativos) (Turpo-Gebera, Mango, Cuadros y Gonzales-Miñán, 2020). La revisión de sus propuestas institucionales permitió determinar los años y créditos académicos promedios, siendo su duración, entre uno y dos años, y de 35 a 68 créditos. Asumiendo la naturaleza formativa de las asignaturas, se evidencian sentidos orientativos, de las opciones preferenciales ante la complejidad del aprendizaje. En este continuum, las universidades optan mayoritariamente por sentidos compensatorios y, otros, de transición, que expresan el progresivo avance, aun lento, hacia la concreción de una formación integral, es decir, de una concepción interdisciplinar que fortalezca las capacidades de los estudiantes en su futuro ejercicio profesional.

Para la dinamización del plan de EEGG, las universidades peruanas recurren a diversas formas organizativas. Dentro de las estructuras organizativas preferidas para la gestión de los EEGG, priman las de sentido dependiente, de carácter subordinado, y que en esencia, limitan las posibilidades de construir condiciones académicas para una formación integral, enriquecida por sus vivencias educativas, como sustancia significativa de su formación profesional (Del Valle, 2011, Cabello y Ortiz, 2013). Este carácter dependiente o de limitada autonomía de los órganos de gestión de los EEGG, constituirá un indicador de la reciente implementación, desde el 2016, con una antigüedad promedio de dos años. Expresaría, también, las dificultades para construir modelos propios o adaptados a su contexto, no solo para el cumplimiento de la norma, sino para una proyección de mayor alcance, de hacer de la universidad un motor del desarrollo nacional.

Investigación financiada por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú), mediante el Proyecto IBAS-001-2019 “Los estudios generales en las universidades peruanas: contexto, relevancia y prospectiva para la UNSA”.

Referencias

- Aparicio, J., Herrón, M., Martínez, A., Lastre, D., Rodríguez, K., Mejía, R. y Fernández, A. (2018). Reflexión sobre la formación básica en el contexto colombiano: orígenes y tensiones. En A. de Castro y E. Colpas (comps.). *Reflexiones sobre los estudios generales en la educación superior*. Barranquilla: UdeIN.
- Cabello, A. y Ortiz, E. (2013). Políticas públicas de innovación tecnológica y desarrollo: teoría y propuesta de educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (61), 135-172.
- Cabrera, T. (2018). *Sentidos formativos de los estudiantes que retornan a la licenciatura de psicología de la universidad de la república, en los últimos 3 años, 2015, 2016 y 2017*. (Tesis de Maestría). Uruguay: UdeLaR

- Córdoba, M. (2013). Estudios generales y tecnología en un currículo participativo. *Ciencia y Sociedad*, 38(1), 9-26.
- Córdoba, M. y Vélez-Cardona, W. (2015). El reto de la movilidad docente y los estudios generales: un estudio en dos etapas. *Ciencia y Sociedad*, 40(4), 725-744.
- Cortés, F. (2019). Del homo academicus al homo oeconomicus. En M. Giusti (ed.). *El conflicto de las facultades. Sobre la universidad y el sentido de las humanidades*. Lima: PUCP.
- Dávila, C. y Jiménez, G. (2014). Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. *Revista de Psicología*, 32(2), 272-302.
- De Zure, D. (2010). Interdisciplinary pedagogies in higher education. En R. Foreman, J. Thompson & C. Mitcham. (eds.). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, Oxford: Oxford University Press.
- Del Campo, O. y Salcines, V. (2008). Valor económico de la educación a través del pensamiento económico en el siglo XX. *Revista de Educación Superior*, XXXVII(147), 45-6.
- Del Valle, J. (2011). Los Estudios Generales y la formación integral: cuando la tradición no es un peso muerto. En F. Tubino, E. Guerra, J. del Valle y R. Ferradas (eds.), *Contexto y sentido de los estudios generales*. Lima: PUCP.
- Domínguez, S. (2014). Los sentidos del bachillerato en México: Desencuentros entre discursos, prácticas docentes y formación. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1). Recuperado de: <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/88/136>
- Espinosa, E. y Ramos, E. (2013). Las prácticas profesionales y sus sentidos formativos en la LIE: experiencias, logros y retos. UPN (ed.). *I Congreso Internacional de Intervención Educativa*. México DF: UPN.
- Flores, A. (2019). La educación como emancipación: la responsabilidad crítica de las humanidades frente al neoliberalismo de nuestra época. En M. Giusti (ed.). *El conflicto de las facultades. Sobre la universidad y el sentido de las humanidades*. Lima: PUCP.
- Garfías, M. (2015). La persistencia de las desigualdades en el ámbito de la educación universitaria El caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1940-2000. En R. Cuenca (ed.). *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP.
- González, L. y Espinoza, O. (2018). Formación general universitaria en el pregrado: conceptos, implicancias y perspectivas. En A. de Castro y E. Colpas (comps.). *Reflexiones sobre los estudios generales en la educación superior*. Barranquilla: UdeN.

- Guerra, E. (2011). La importancia de la multi e interdisciplinariedad en los Estudios Generales. El caso de los Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En F. Tubino, E. Guerra, J. del Valle y R. Ferradas (eds.). *Contexto y sentido de los estudios generales*. Lima: PUCP.
- Hoevel, C. (2019). La universidad ante el proyecto de la industria académica. En M. Giusti (ed.). *El conflicto de las facultades. Sobre la universidad y el sentido de las humanidades*. Lima: PUCP.
- Kant, I. (1798, 2003), *El conflicto de las facultades*. Traducción de R. Aramayo. Madrid: Alianza.
- Ley N° 30220, Ley universitaria. Diario oficial El Peruano. Lima, 9 de julio de 2014.
- López, L. (2006), *Los clásicos en el Renacimiento. La labor educativa de Juan Luis Vives*. México DF: UNAM.
- Matías, M. (2016), *Análisis del plan de estudios generales de la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. (Tesis de Licenciatura). Lima: PUCP.
- Moreira, C. (2017). El largo ciclo del progresismo latinoamericano y su freno. Los cambios políticos en América Latina de la última década (2003-2015). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(93). <https://doi.org/10.17666/329311/2017>
- Morin, E. (1999). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Naidorf, J. (2016). Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana. *Eventos Pedagógicos*, 7(1), 18-36.
- Navarro, F. (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En P. Quintanilla y A. Valle (eds.). *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales* (pp. 103-134). Lima: PUCP.
- Nussbaum, M. (2011). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2006). Compendio Mundial de la Educación 2006. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2006. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016). La estrategia de competencias de la OCDE: Perú (Resumen ejecutivo). Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/OECD-Skills-Strategy-Informe-de-Diagnostico-Resumen-Peru-2016.pdf>
- Patrón, P. (2010), *Humanidades, sensus communis y ciudadanía*, Lección Inaugural del Año Académico 2010. Lima: PUCP.

- Peixoto, A. (2012). Sentidos Formativos das Concepções de Corpo e Existência na Fenomenologia de Merleau-Ponty. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, XVIII(1), 43-51.
- Pérez, G. (2002), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Quintanilla, P. (2016). *La enseñanza transdisciplinaria en las humanidades*. Lima: PUCP.
- Rama, C. (2007). Introducción. La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En IESALC [ed.], *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC.
- Ramírez, P. (2005). La formación crítica: desafíos para el nuevo proyecto de Estudios Generales de la UNED. *Revista Espiga*, (12), 45-66.
- Rodríguez, J. (2015). La imagen de Estudios Generales y la calidad de gestión. Un modelo de análisis multivariable. *Humanidades*, 5(1). <https://dx.doi.org/10.15517/h.v5i1.19388>
- Rodríguez, M. (2019). Humanidades, ciencias y el proyecto de unificación del conocimiento. En M. Giusti (ed.). *El conflicto de las facultades. Sobre la universidad y el sentido de las humanidades*. Lima: PUCP.
- Ruiz, M. (2014). *Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes, en el contexto uruguayo*. (Tesis doctoral). FLACSO, Argentina.
- Spink, M. y Medrano, B. (2013). Produção de sentido no cotidiano: Uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. En M. Spink (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano aproximações teóricas e metodológicas*. Sao Paulo: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Subirats, M. (1999). La educación general en el Siglo XXI: la urgencia de una educación moral. F. Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Turpo-Gebera, O., Quispe, P., Cuadros, L. y Gonzales-Miñán, M. (2019). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educação e Pesquisa*, 46, e215876. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046215876>
- Turpo-Gebera, O., Oré-Pérez, M. y Pimentel-Cruces, F. (2020). Las competencias genéricas en los estudios generales de una universidad pública: importancia y realización según los estudiantes. *Espacios* (en prensa)
- Vanderburg, W. (2000). *The labyrinth of technology: a preventive technology and economic strategy as a way out*. Toronto: University of Toronto Press.
- Vélez-Cardona, W. (2012). Educación General o Estudios Interdisciplinarios. IV Simposio Internacional de Estudios Generales “Naturaleza y sentido de los estudios generales”. 17 a 19 de octubre. Lima, Perú.