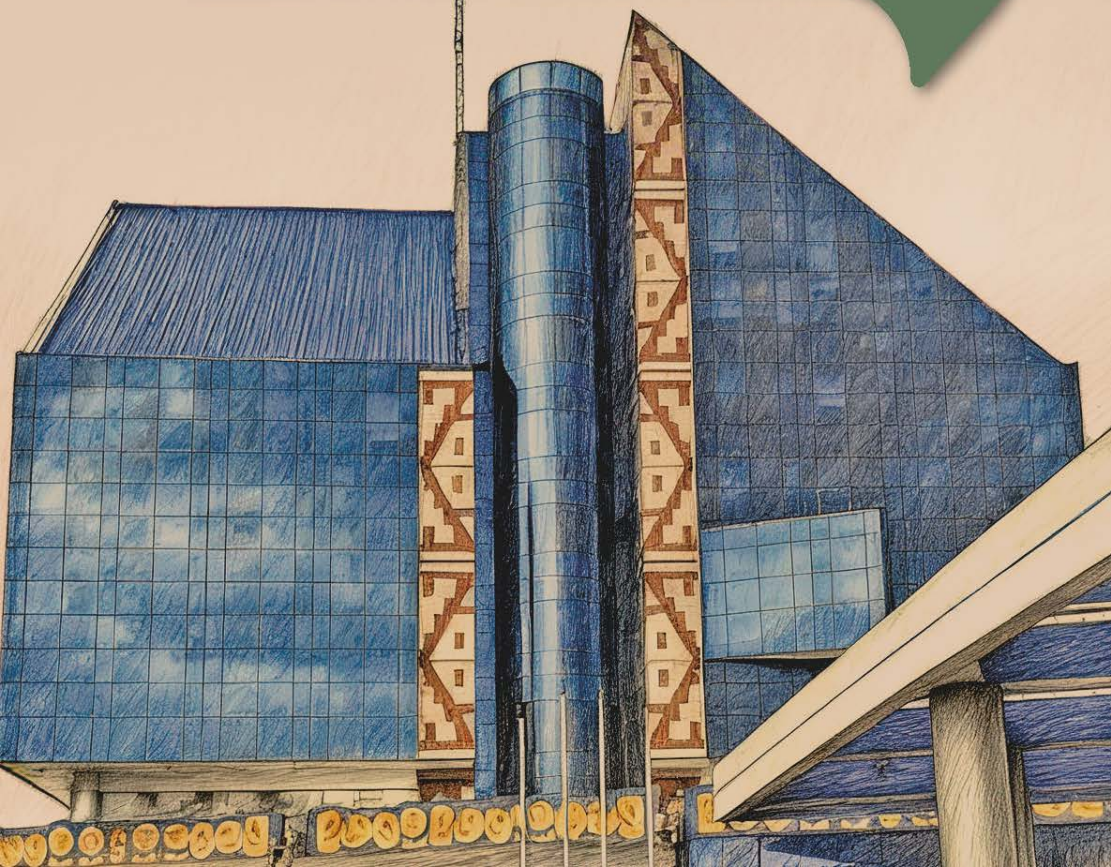


LA UNIVERSIDAD POR DENTRO

crisis de sentido e institucionalidad

Américo Meza Salcedo
Ricardo Soto Sulca
(Compiladores)

Américo Meza Salcedo
(Editor)



AMÉRICO MEZA SALCEDO

Doctor en Sociología Por la Pontificia Universidad Católica del Perú, profesor principal de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional del Centro del Perú, fue Decano en esta Facultad. Sus principales áreas de investigación son: derechos humanos, conflictividad social, etnicidad y género. Además, es consultor en dichos temas. Ha publicado: *Poder y Crisis en las Universidades del Perú, Caso UNCP* (2006), *Memorias e identidades en conflictos, el sentido del recuerdo y del olvido en las comunidades rurales de Pasco a principios del Siglo XXI* (2016), *La Poética del Cuerpo masculinidades, voces y violencia en espacios locales* (2023), *EL CAMINO DE LA RESISTENCIA, la reinvencción de las identidades en las comunidades rurales de Pasco post conflicto armado* (2025).

RICARDO SOTO SULCA

Doctor en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú, profesor principal de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional del Centro del Perú, fue Decano de esta Facultad. Es editor de la Revista Voces en Trabajo Social. Ha escrito artículos sobre trabajo social y estudios culturales en diversas revistas nacionales y regionales, y es autor de libros en ambas áreas. Sus principales áreas de investigación son: sociología y estudios de la infancia y estudios culturales y enfoques críticos de la realidad social. Además, es consultor en dichos temas.

LA UNIVERSIDAD POR DENTRO

CRISIS DE SENTIDO E INSTITUCIONALIDAD

AMÉRICO MEZA SALCEDO

RICARDO SOTO SULCA

(COMPILADORES)

LA UNIVERSIDAD POR DENTRO, crisis de sentido e institucionalidad

Américo Meza Salcedo y
Ricardo Soto Sulca (Compiladores).

Edición de:
Américo David Meza Salcedo
Jr. Panamá 575, Huancayo, Junín, Perú.

Primera edición: marzo 2026
Tiraje: 300 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2026-02781
ISBN: 978-612-03-2216-1

Es propiedad de los autores. Ninguna parte de este texto puede ser transmitido parcial o totalmente, mediante algún sistema o método electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier otro sistema de recuperación y almacenamiento de información) sin permiso expreso de los autores.

Diseño, diagramación e impresión:
Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156-164, Breña, Lima - Perú

ÍNDICE ---

Introducción <i>Enrique Jaramillo García</i>	7
Entre el poder y la ética: repensando el sentido de la institucionalidad en la UNCP <i>Américo Meza Salcedo</i>	19
El sentido ético y crítico de la universidad contemporánea peruana <i>Américo Meza Salcedo</i>	45
El ocaso del mérito: lealtad y poder como nuevo orden <i>Américo Meza Salcedo</i>	65
El doctorado como violencia simbólica <i>Ricardo Soto Sulca</i>	77
La endogamia académica en las universidades públicas: caso UNCP <i>Ricardo Soto Sulca</i> <i>Julissa Muñoz Rojas</i>	97
La Responsabilidad Política de la Universidad <i>Ricardo Soto Sulca</i> <i>Geanella Medrano Arrieta</i>	123

Universidad y Descentralización: Región Junín y UNCP

Luis Manrique Álvarez

Efraín Miranda Suárez

147

Universidad, conocimiento y desafíos epistémicos en la
era posmoderna

Aníbal Cárdenas Ayala

161

INTRODUCCIÓN

*“Pueda que el conocimiento nos haga poderosos,
pero alcanzamos la plenitud a través de la comprensión [...].
Sin embargo, encontramos que esta educación
en la comprensión no sólo es sistemáticamente ignorada
en las escuelas, sino severamente reprimida”.*

(TAGORE, MI ESCUELA, 1916)-

Universidad Nacional del Centro del Perú: crisis y una “devastación intelectual” del conocimiento.

No podemos entender la actual crisis por la que atraviesa la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP) y la universidad pública, sino comprendemos que es una crisis en todas sus dimensiones: institucional, epistemológica, económica, ética, moral y política. Esto quiere decir que, desde las últimas décadas de los siglos XX y XXI, asistimos a una «devastación intelectual» del conocimiento. En este contexto, el capital no solo recicla o instrumentaliza el saber para su propio desarrollo, además destruye, bloquea u obstaculiza aquellas formas de ciencia y conocimiento que no le resultan funcionales (Sánchez, 2009). Como señala Quijano (1990), esta dinámica impide la búsqueda de un nuevo horizonte de sentido histórico, limitando la posibilidad de que la universidad se consolide como un espacio público donde se articulen la creación intelectual y su difusión social. Por tanto, el fin de la universidad es preservar, desarrollar y fomentar la formación de profesionales críticos y propositivos cuya función es la investigación en las diversas áreas del saber, mediante el intercambio de conocimientos, experiencias, valores, y pasiones que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los peruanos. Su función es hacer la gestión del liderazgo social, económico, político, cultural y tecnológico del país (Aljovín, 2002).

La universidad cumple un papel fundamental en el proceso de socialización de la juventud estudiantil. Forja espacios e intercambio de saberes entre diversos sectores sociales, generacionales, de tendencias ideológicas y de género, forzando a cada uno a reconocer al otro como ser humano. Asimismo, la formación universitaria crea y promueve actitudes en la vida política e intelectual mediante la discusión y la reflexión crítica. Sin embargo, en el actual momento histórico, la universidad pública enfrenta una crisis de enorme gravedad a nivel mundial, regional y nacional. Desde hace por lo menos tres décadas la universidad pública, atraviesa tiempos difíciles. No es una exageración afirmar que, la educación superior universitaria en nuestro país se ha convertido en un campo de batalla entre posiciones enfrentadas, militancias radicales y narrativas contrapuestas (Portocarrero et al., 2018).

En efecto, la universidad pública en general, y la Universidad Nacional del Centro del Perú en particular, se han convertido en el centro de la atención pública, sobre todo en el debate acerca de cuál debería ser el modelo de universidad que queremos para salir del subdesarrollo. No obstante, en la actualidad somos testigos de una lenta muerte de la universidad. Este proceso se traduce en la mercantilización de la vida académica e intelectual, una burocratización creciente y jerarquizada de sus formas de gestión, la progresiva privatización en detrimento de la educación pública, la pérdida de la autonomía y del autogobierno democrático, el debilitamiento del ethos colectivo que orienta la toma de decisiones políticas institucionales y la declinación del prestigio de la labor docente, entre otras consecuencias (Portocarrero et al., 2018).

Por lo tanto, resulta innegable que la educación superior atraviesa un proceso creciente de estratificación, acompañado de la pérdida del rol político e ideológico que históricamente desempeñó. La perspectiva neoliberal, que sustenta a un sector cada vez más amplio de universidades del país, erosiona las bases necesarias para la construcción de una sociedad democrática. Bajo la lógica del mercado, la enseñanza superior se ha dividido en dos polos antagónicos. *Por un lado*, universidades elitizadas, mayoritariamente privadas; y, por otro, universidades

masificadas, con recursos económicos insuficientes, principalmente públicas. Para evitar esta peligrosa, tendencia la universidad tiene que cumplir un papel fundamental en la educación política, ética y moral de los profesionales. En este sentido, la enseñanza y la investigación deben permitir aumentar la libertad, acrecentar la solidaridad, abrir caminos de diálogo respetuoso y potenciar el respeto de unos seres humanos por otros y por la naturaleza (Aljovín y Germaná, 2002).

Ahora bien, desde la última década del siglo XX asistimos a la agonía y lenta erosión de las universidades públicas, paralelamente a la proliferación de las universidades-empresa. Este proceso, lamentablemente atravesado por una fuerte tendencia antipolítica, ha transformado a la universidad en una institución cuya característica dominante es una supuesta neutralidad, lo que ha implicado el abandono de la discusión sobre la cuestión social (Ramonet, 2009). En consecuencia, se limita la capacidad de docentes y estudiantes para pensar políticamente y se obstaculiza la construcción de ciudadanía desde abajo, debilitando la formación de ciudadanías plenas comprometidas con la democracia y el Estado de derecho. Todo ello restringe el potencial de la universidad como marco institucional fundamental para responder a las demandas de desarrollo y bienestar social orientadas al Buen Vivir de las poblaciones andinas, amazónicas y costeñas del país (Lerner, 2013).

La impronta del Manifiesto estudiantil y Reforma Universitaria de Córdoba

El 15 de junio de 1918, los estudiantes de la Universidad de Córdoba, Argentina, alzaron el grito de la *Reforma Universitaria* contra una institución anclada en el pasado. Su denuncia se dirigía a una universidad desfasada frente a los avances científicos, aferrada a la transmisión de conocimientos anacrónicos y conservadores, y sostenida en programas contrarios a toda forma de modernización. El Manifiesto de Córdoba, redactado en junio de 1918 por la Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica, se inicia con un llamado a la “República libre”, exhortando a romper las ataduras de la

dominación monárquica y monástica y a conquistar las libertades aún no alcanzadas. Este documento anuncia el inicio de una revolución y convoca a vivir “una hora americana”, entendida como una de las múltiples expresiones de resistencia juvenil latinoamericana frente a los diversos modos de dominación y explotación que marcaron a la región a lo largo del siglo XX. En contraste con la consolidación de un modelo universitario centrado en el conocimiento disciplinar y en procesos de producción relativamente descontextualizados de la sociedad, el movimiento estudiantil luchó por un acceso democrático a la educación superior y por el establecimiento de vínculos activos y fecundos con la comunidad (Giarraca, 2006; Peralta, 2013).

De este modo, el movimiento estudiantil articuló una plataforma y un programa unitario de lucha que lograron movilizar y cohesionar a amplios sectores del propio estudiantado. Posteriormente, este impulso trascendió las fronteras argentinas, proyectándose hacia otros países de la región. En el Perú, particularmente en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, las noticias sobre la Reforma de Córdoba fueron recibidas con entusiasmo, ya que tanto en esta casa de estudios como en las universidades de Arequipa, Trujillo y Cusco existían previamente centros universitarios, es decir, organizaciones estudiantiles desde las cuales se promovía un incipiente movimiento estudiantil. Cabe destacar que, en marzo de 1917, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se dieron los primeros pasos para la fundación de la Federación de Estudiantes del Perú (FEP), cuyo principal impulsor fue el joven estudiante de medicina Fortunato Quezada. Entre sus protagonistas más relevantes se encontraban Hernando Lavalle, Luis Alberto Sánchez, Modesto Villavicencio, Raúl Porras Barrenechea y Víctor Raúl Haya de la Torre, así como César Elejalde Chopitea, quien participó como delegado por la Universidad Nacional de Trujillo (Peralta, 2013).

Desde la publicación del Manifiesto estudiantil de la Reforma de Córdoba ha transcurrido más de un siglo. Sin embargo, la universidad pública —y, en particular, la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP)— se encuentra hoy atravesada por una profunda crisis en la producción de conocimiento, en gran medida capturada

por dinámicas antipolíticas. Esta situación se agrava en un contexto en el que muchas universidades y centros de investigación operan como repúblicas autónomas cerradas sobre sí mismas, administradas por élites académicas endogámicas que reproducen su propio linaje intelectual y reclutan discípulos a su imagen y semejanza, generalmente egresados de las mismas universidades privadas y limeñas.

En este escenario, resulta imprescindible poner en discusión las preguntas incómodas: cómo seguimos produciendo conocimiento en una época dominada por la opinión antes que por la reflexión crítica, y cómo continuamos pensándonos y representándonos como sociedad cuando el avance de nuevos autoritarismos estigmatiza el pensamiento crítico, etiquetándolo como terrorismo, ideología, “mafia caviar”, radicalismo o comunismo, simplemente por atreverse a pensar políticamente (Reyes, 2025).

Los retos y desafíos de la universidad en el siglo XXI: en tiempos de fundamentalismo religioso, económico y político

Tras la caída del Muro de Berlín en 1989, la implosión de la URSS, el fin de la Guerra Fría y la desaparición del socialismo real en 1991, la universidad peruana —al igual que muchas universidades en el mundo— ha sido crecientemente acosada por distintos fundamentalismos de carácter religioso, económico y político, promovidos desde espacios vinculados al ejercicio del poder estatal. El fundamentalismo se define como la actitud de quien otorga un carácter absoluto a su propio punto de vista. Esta postura entraña una gravedad particular, ya que quien se asume como portavoz de una verdad absoluta no tolera la existencia de otras verdades, derivando inevitablemente en la intolerancia.

La intolerancia genera desprecio hacia el otro, el desprecio produce agresividad, y esta, a su vez, puede desembocar en violencia y conflicto, bajo la premisa de que el “error” debe ser combatido e incluso exterminado mediante el uso de la fuerza. De este modo, se reproducen dinámicas de confrontación que pro-

vocan agresiones y, en sus expresiones más extremas, miles de víctimas (Boff, 2003).

El fundamentalismo religioso, económico y político ha permeado también el ámbito universitario, influyendo en la conciencia de docentes y estudiantes y limitando la capacidad de pensar políticamente, lo que obstaculiza la construcción de una gestión universitaria democrática. Frente a esta embestida, las universidades están llamadas a desempeñar un papel central en el proceso de socialización de la juventud estudiantil, formando sujetos capaces de investigar y producir conocimiento crítico. La universidad no debe desligarse de la sociedad; por el contrario, debe asumir una actitud proactiva frente a los cambios sociales (Aljovín, 2002), y contribuir a la construcción de un pensamiento crítico y propositivo que permita confrontar y resistir las lógicas del fundamentalismo religioso, económico y político.

Para ello, es necesario que la universidad crítica asuma una *perspectiva decolonial* (Dussel, 2001) que tome como base los procesos de traducción intercultural y hermenéutica diatópica (De Sousa, 2003), así como del análisis y la reflexión crítica que surge de la confrontación entre narrativas construidas desde la diversidad epistemológica en la vida cotidiana universitaria. ¿Es posible construir una universidad pública socialmente relevante que promueva el cambio y la transformación social en contextos diversos poscoloniales y neoliberales? (Espinoza, 2019), ¿cómo impedir desde la universidad el avance del fundamentalismo religioso, económico y político y sus lógicas disfrazadas en discursos retóricos de salvación, de progreso, de modernización, y anti política que a su vez imponen el control, la dominación y explotación en nombre del Dios mercado?

Universidad Nacional del Centro del Perú: cultivar la imaginación política para una gestión democrática, innovadora e inclusiva

El cultivo de la comprensión constituye un elemento central en la formación universitaria de los estudiantes. En este sentido, las institu-

ciones de educación superior deben otorgar un rol protagónico a la investigación, así como a la participación y organización política de docentes y estudiantes, con el fin de fortalecer la capacidad de comprender el mundo desde la perspectiva del otro y superar las diversas cegueras del conocimiento (Nussbaum, 2010). Asimismo, el desarrollo del conocimiento científico se presenta como un medio fundamental para identificar errores y combatir las ilusiones que distorsionan la comprensión de la realidad (Morin, 2002).

Esta tarea resulta especialmente relevante en un país como el Perú, pluricultural, plurilingüe y pluriétnico, donde —como señala Aníbal Quijano— las víctimas de la colonialidad del poder, históricamente categorizadas como “indios”, “negros” y “mestizos”, han sido social, legal y políticamente excluidas de una participación significativa en la producción del conocimiento y en la gestión del Estado-nación independiente (Quijano, 2020).

En consonancia con lo expuesto, como docentes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), asumimos el compromiso de cultivar un pensamiento crítico y propositivo orientado a la formación de profesionales sentipensantes, capaces de integrar razón y sensibilidad ética. Se trata de formar sujetos que reconozcan la necesidad de refundar la universidad para enfrentar el contexto de violencia, criminalidad, extorsión, desigualdad, pobreza y hambre, así como las múltiples problemáticas y contradicciones —antiguas y emergentes— que atraviesan la sociedad. En este horizonte, la ética levinasiana nos recuerda que no existe neutralidad en la vida social, ni en Junín ni en el Perú, y que toda práctica educativa implica una toma de posición frente al otro y frente a la injusticia (Arellano, 2025).

Como docentes conscientes de la crisis actual de las ciencias sociales, reconocemos que esta afecta tanto su condición científica como su vinculación con lo social. De allí nuestro interés por abrir el debate y la reflexión en torno a dicha crisis. En efecto, se trata de un proceso que reconfigura profundamente la episteme de la sociología, alterando su manera de concebir el objeto de estudio y de producir conocimiento; en última instancia, despoja a su saber de

su socio-lógica, es decir, de su capacidad crítica para comprender la sociedad.

Esta crisis impacta también en la relación de las ciencias sociales con la sociedad, al quedar su socio-lógica subordinada y subalternizada a la lógica dominante de la colonialidad del poder y de la razón de mercado, es decir, a la perspectiva hegemónica del capital (Quijano, 1998; Sánchez, 2009). Frente a este escenario, desde la Universidad Nacional del Centro del Perú, proponemos apostar por un proyecto teórico más amplio de descolonización de la epistemología de las ciencias sociales, como respuesta crítica al euro-norte-americano-centrismo que limita nuestra capacidad de reconocer y problematizar nuestras propias realidades en América Latina y en el Sur global (Quijano, 1990).

¿Es posible cambiar la Universidad Nacional del Centro del Perú, y la universidad pública en el país?

Las reflexiones desarrolladas en el libro **La universidad por dentro: crisis de sentido institucional** permiten sostener que la historia de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), en particular, y de la universidad pública en general, ha estado marcada recurrentemente por crisis económicas, políticas, éticas, morales e institucionales a lo largo de las últimas décadas. Si bien los recursos financieros destinados a la universidad pública han experimentado fluctuaciones significativas, en los últimos treinta años se ha consolidado una tendencia persistente al abandono, asociada a la hegemonía del modelo económico neoliberal. Este modelo ha profundizado la separación entre el mundo académico y el mundo político en la educación superior, generando un distanciamiento que, de mantenerse, terminará por socavar cualquier esfuerzo serio por relegitimar socialmente a la universidad como espacio central de producción de conocimiento y como actor estratégico para el desarrollo del país.

No resulta casual que, en la actualidad, hayan adquirido visibilidad ciertas propuestas que reivindican un rol tradicional y despolitizado del docente universitario, bajo la premisa equivocada de que a

la universidad se asiste únicamente a estudiar y no a pensar políticamente, ni mucho menos a debatir sobre democracia. Tales enfoques desconocen a la democracia como un valor universal, basado en el principio de que todas las personas cuentan y tienen igual dignidad. En consecuencia, la democracia es incompatible con cualquier forma de exclusión del otro.

En un país como el Perú, marcado por la existencia de amplios sectores históricamente excluidos, la democracia presenta serias limitaciones para materializarse plenamente. Frente a este escenario, la universidad está llamada a contribuir activamente a la construcción de una democracia fortalecida, que no se limite a su dimensión representativa, sino que avance hacia formas participativas o de alta intensidad, capaces de ampliar la inclusión y el ejercicio efectivo de la ciudadanía (Boff, 2006).

Para responder a los retos y desafíos de la sociedad del conocimiento, la universidad pública en el Perú requiere una transformación profunda. En este sentido, resulta imprescindible impulsar una nueva reforma universitaria, inspirada en la impronta histórica del Manifiesto de Córdoba de 1918. Esta reforma debe orientarse a la construcción de una universidad pública democrática y de calidad, comprometida con las necesidades sociales del país. Para alcanzarla, docentes y estudiantes tenemos la responsabilidad de explorar nuevos caminos que eviten reproducir las lógicas del neoliberalismo. Ello implica transitar por una vía de “subversión organizada” y de in-disciplina epistemológica, actuando desde dentro y contra las estructuras que reproducen la colonialidad del poder y del saber. Solo así será posible descolonizar el conocimiento, y consolidar una universidad pública verdaderamente democrática, al servicio de la comunidad y de la sociedad en su conjunto.

Aportes para un proyecto ético y político en la UNCP: la ternura y el vigor

En la actualidad, la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP) atraviesa una profunda crisis de valores. Un sector significativo de

autoridades, docentes y estudiantes ha sido cooptado por prácticas de clientelismo político, corrupción, endogamia, prebendismo, pragmatismo y oportunismo. Sin embargo, toda crisis abre también la posibilidad de volver a las raíces de la ética y de la política, y de repensar críticamente el sentido de la formación universitaria.

En este horizonte, la universidad está llamada a formar profesionales con valores, comprometidos con la condición humana de los “condenados de la tierra” (Fanon, 2018). Por ello, nuestra apuesta consiste en contribuir a un proceso de reorientación de las disciplinas de las ciencias sociales, orientado a la construcción de un nuevo proyecto ético y político que recupere su *ethos* emancipador y liberador, así como su compromiso histórico con los sectores populares de la región Junín y del país.

Nuestro aporte a la construcción de un nuevo proyecto ético y político de las ciencias sociales en la UNCP se sustenta en la articulación de **la ternura y el vigor**. *La ternura* expresa el cuidado hacia el otro, el gesto ético que protege, reconoce la dignidad humana y genera paz. *El vigor*, por su parte, representa la fuerza transformadora que abre caminos, enfrenta obstáculos y convierte los sueños colectivos en realidades históricas. La conjunción de ternura y vigor permite la formación de una personalidad integrada, capaz de sostener las contradicciones sin negarlas y de enriquecerse a partir de ellas. Ambos principios constituyen los pilares de un humanismo sostenible, anclado en la materialidad de la historia y orientado a la humanización y espiritualización de las prácticas sociales, tal como propone Boff (2004).

Enrique Jaramillo García (febrero 2026).

Referencias bibliográficas:

- Aljovín, C. (2002). Prólogo. En, C. Aljovín y C. Germaná (Editores). *La Universidad en el Perú* (pp. 13-25). Fondo Editorial Universidad Nacional de San Marcos.
- Aljovín, C. y Germaná, C. (Editores) (2002). *La Universidad en el Perú*. Fondo Editorial Universidad Nacional de San Marcos.
- Arellano, S. (2025). *La infancia y el sentido interrumpido Ensayo sobre la fractura ontológica del ciudadano*. Universidad Autónoma de México.
- Boff, L. (2003). *Fundamentalismo La globalización y el futuro de la humanidad*. Sal Terrae.
- Boff, L. (2004). *Ética y Moral. La búsqueda de los fundamentos*. España: Sal Terrae.
- Boff, L. (2006). *Virtudes para otro mundo posible I Hospitalidad: derecho y deber dee todos*. España: Sal Terrae.
- De Sousa, B. (2003) *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*. Desclee de Brower.
- Dussel, E. (2001) *Hacia una filosofía política crítica*. Desclee de Brower
- Espinoza, I. (2019). El giro epistemológico Pedagogía(s) y dimensión intercultural afectiva. En A. De Melo, I. Espinoza, L. Pons & J. Ignacio (Coordinadores). *Perspectivas decoloniales sobre la educación* (pp. 61-94). Umaeditorial, Editora Unicentro.
- Fanon, F. (2018). *Los Condenados de la Tierra*. Fondo De Cultura Económica.
- Giarraca, N. (2006). Prólogo. En B. De Sousa, *La universidad popular del siglo XXI*, (pp. 9-15). Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de San Marcos, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- Lerner, S. (2013). *Universidad y ciudadanía*. En M. Giusti, R. Sánchez (Editores). *Universidad y Nación* (pp.27-51). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Edit. Paidós.
- Peralta, G. (2013). Universidad y Nación en la generación del veinte. En M. Giusti, R. Sánchez (Editores). Universidad y Nación (pp.87-137). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro, Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz.
- Portocarrero, F. y Huaco, P. (2018). Dilemas de la Educación Universitaria del siglo XXI. Fondo Editorial Universidad del Pacífico.
- Quijano, A. (1990). Notas sobre los problemas de la investigación social en América Latina. En Revista de Sociología, 6(7). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Quijano, A. (1998). La Economía Popular y sus caminos en América Latina. Mosca azul editores.
- Quijano, A. (2020). Por la Imaginación Política De la socialización a la descolonialidad del poder. Descolonialidad y Autogobierno. Colegio de México.
- Ramonet, I. (2009). La catástrofe perfecta Crisis del siglo y refundación del porvenir. Icaria & Antrazyt.
- Reyes, L. (2025). Por una antropología indisciplinada o practicantes soñando desde el patíbulo. Cuadernos rojos, La Sinistra Ensayos.
- Sánchez, J. (2009). El estado del Estado en la actual sociedad de mercado. Nueva Sociedad No 221, 100-119.

ENTRE EL PODER Y LA ÉTICA: REPENSANDO EL SENTIDO DE LA INSTITUCIONALIDAD EN LA UNCP_____

Américo Meza Salcedo

*“La captura de la universidad
por intereses particulares
ha debilitado su misión pública,
por lo que urge restaurar
una institucionalidad ética y meritocrática”.*

I. Preámbulo:

La institucionalidad constituye uno de los pilares esenciales de toda sociedad democrática, en tanto representa el conjunto de reglas, procedimientos y valores que permiten que las organizaciones públicas actúen con coherencia, legalidad y vocación de servicio. Para Uvalle (2007), la democracia depende de instituciones fuertes que regulen el poder y eviten su uso arbitrario. Sin estos mecanismos, el poder se desborda y la democracia se debilita. Por ello, *la institucionalidad* debe limitar la arbitrariedad y fortalecer el *Estado de derecho* mediante la legalidad y el respeto al debido proceso

En este marco, la universidad pública debe entenderse como un espacio de enseñanza, y una institución social cuya razón de ser reside en la producción de conocimiento, la formación de ciudadanía crítica y la contribución al desarrollo colectivo. Su esencia implica asumir una ética de responsabilidad pública, sostener la búsqueda de la verdad y garantizar que la gestión institucional se oriente por el interés general y no por beneficios particulares. Cuando este fun-

damento ético y jurídico se debilita y deriva en prácticas *patrimonialistas* (Zabludovsky, 1986), la universidad ve erosionados su sentido, legitimidad y capacidad para proyectar y orientar el futuro de la sociedad a la que está llamada a servir.

La Universidad Nacional del Centro del Perú, una de las instituciones más emblemáticas y de mayor trayectoria en la región central, con aportes decisivos en la formación profesional y el desarrollo de su entorno, atraviesa hoy una profunda *crisis institucional*. Esta situación, aunque coyuntural, refleja un patrón que se repite en los procesos electorales universitarios. Su origen está en la ruptura de normas, la falta de liderazgo institucional y la inobservancia de los procedimientos por parte de las autoridades y del órgano encargado de conducir el proceso electoral. Todo ello genera decisiones ilegales, sin orientación institucional y alejadas de los principios que deben guiar la vida universitaria.

Según los testimonios recogidos durante el trabajo de campo, a partir de entrevistas con docentes y dirigentes estudiantiles, las autoridades universitarias salientes del período 2021–2025 no habrían evidenciado, desde el inicio de su gestión, una conducción clara ni la existencia de un modelo institucional capaz de orientar de manera sostenida el desarrollo académico y administrativo. Si bien se reconoce cierta disposición para gestionar, la ausencia de un proyecto universitario sólido ha derivado en la adopción de decisiones improvisadas y carentes de planificación estratégica. Asimismo, se ha consolidado una práctica orientada a la “privatización” de los cargos, mediante la asignación de la dirección de las principales unidades a personas de confianza, incluso excediendo los márgenes establecidos por la normativa vigente. Esta lógica, centrada en el control interno y en intereses particulares, revela la falta de una visión comprometida con el fortalecimiento académico, el respeto a la institucionalidad y la contribución efectiva al desarrollo regional y nacional.

A partir del diálogo con nuestros interlocutores, podemos concluir que la toma de decisiones en este periodo de gobierno estuvo marcada por la falta de transparencia y la designación de funcionarios

sin la capacidad técnica, la experiencia ni el compromiso que exige la gestión universitaria. En lugar de priorizar perfiles idóneos, se favoreció a personas hábiles para maniobrar procesos y responder a intereses particulares. Esta práctica debilitó gravemente la institucionalidad, distorsionó la gestión presupuestal —que dejó de priorizar lo académico y lo institucional— y reveló la ausencia de una política universitaria coherente. El resultado fue una conducción ambivalente, sin horizontes estratégicos y carente de legitimidad. En consecuencia, la gestión dejó de garantizar orden, legalidad y confianza, generando un escenario de creciente ingobernabilidad interna.

Por otro lado, lejos de constituirse en un mecanismo capaz de recuperar la institucionalidad universitaria y restablecer la confianza en la elección de nuevas autoridades para el periodo 2026–2030, el Comité Electoral Universitario (CEU) de la UNCP ha adoptado decisiones ilegales y arbitrarias, basadas en interpretaciones contrarias a la ética y al marco normativo vigente —incluida la Constitución Política, la Ley Universitaria y el Estatuto institucional. Varios de sus integrantes han sostenido posiciones abiertamente alejadas de la legalidad, respaldadas por profesionales del derecho que, en lugar de actuar conforme a los principios éticos de su formación, optaron por avalar intereses particulares. Como consecuencia, el CEU vulneró principios esenciales de transparencia y terminó legitimando la participación de un candidato con impedimentos legales, viciando de origen todo el proceso electoral. En términos de Agamben (2019), esta actuación puede interpretarse como una suspensión del derecho bajo el pretexto de la autonomía del órgano electoral, como si ninguna instancia judicial o estatal —incluido el MINEDU— tuviera competencia para intervenir y corregir sus desviaciones procedimentales.

Las decisiones adoptadas por las autoridades de gobierno de la UNCP, así como la actuación del órgano electoral —marcadas por una postura abiertamente desvinculada del marco normativo—, han generado un profundo desorden institucional, el debilitamiento de la legalidad y una creciente desconfianza entre estudiantes, docentes y trabajadores administrativos. La UNCP, históricamente reconocida por

su prestigio académico y su sólida trayectoria institucional, atraviesa hoy, como consecuencia de estas acciones, un grave proceso de pérdida de credibilidad a nivel local y regional. La ausencia de liderazgo en la conducción universitaria, la captura de espacios de poder por intereses particulares y la falta de una visión clara sobre el sentido y la misión de la universidad han sumido a nuestra alma mater en una de las crisis más profundas de su historia, poniendo en serio riesgo su función formativa y su responsabilidad social en el desarrollo del país.

En lo que sigue, la reflexión desarrollada en este trabajo se estructura en torno a las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo se configuran y operan las relaciones de poder en la estructura institucional de la UNCP y de qué manera influyen en la toma de decisiones universitarias?; ¿qué principios y prácticas éticas orientan el ejercicio del poder y sostienen la institucionalidad en la UNCP?; y ¿cómo estas representaciones contribuyen a legitimar el funcionamiento de prácticas informales dentro de la universidad?.

II. Configuración del poder en la universidad y su influencia en la toma de decisiones.

Toda organización pública —y, de manera particular, la universidad— se encuentra atravesada por relaciones de poder que definen quién decide, cómo se toman las decisiones y bajo qué criterios se orientan los procesos de gestión y gobierno. En la UNCP, estas dinámicas se manifiestan tanto a través de mecanismos formales establecidos por la normativa vigente como mediante prácticas informales que operan al margen del marco institucional y desbordan lo estrictamente legal. Esta situación pone en evidencia las limitaciones de las autoridades para conducir la gestión universitaria de manera coherente con los objetivos y proyectos que deberían orientar el rumbo institucional.

Siguiendo a Agamben (2019), las prácticas informales que configuran el horizonte de la universidad en un contexto de desorden institucional deben entenderse como componentes estructurales del ejercicio del poder que responden a intereses de quienes lo dete-

tan. Esto implica que toda institución que deriva hacia la informalidad tiende a generar *espacios de excepción*, en los cuales las normas pueden suspenderse, flexibilizarse o aplicarse de manera selectiva. En estos contextos, emergen formas de autoridad y de toma de decisiones que responden más a las prioridades e intereses del grupo que gobierna los destinos de la universidad que a los marcos normativos y principios formalmente establecidos.

Para Foucault (2019), el poder se manifiesta de manera habitual en las prácticas cotidianas, discursos, rutinas y mecanismos de control que configuran y regulan la vida institucional. Muchas de estas prácticas, frecuentemente informales, pueden contradecir los principios de la institucionalidad universitaria, pues las decisiones buscan responder a lógicas patrimonialistas o intereses particulares. En una perspectiva similar, Luhmann (1998) sostiene que las instituciones funcionan como sistemas diferenciados que operan mediante códigos, procedimientos y expectativas propias, articulando elementos legales y no legales. Desde esta mirada, comprender cómo circula el poder dentro de sistemas como la universidad es fundamental para explicar la racionalidad de sus decisiones y los límites que enfrentan.

En este sentido, las prácticas informales que predominan en el funcionamiento de la UNCP tienden a diluir el sentido de la legalidad y a desplazar la primacía de las normas, debilitando la coherencia y el orden institucional. En consecuencia, los procesos de toma de decisiones —especialmente aquellos vinculados a la designación de responsables de áreas— suelen desbordar el marco formal y apartarse de los criterios normativos establecidos. Un ejemplo recurrente de ello es la asignación discrecional de cargos, orientada a favorecer a personas de confianza, lo que pone en evidencia la persistencia de prácticas informales que inciden directamente en la configuración del poder institucional. Esta lógica no resulta excepcional, se ha reproducido históricamente en las universidades públicas y, de manera particular, en la UNCP. Al respecto, Meza (2006) sostiene que estos micropoderes en la UNCP son redes informales que operan desde la lógica de las autoridades y, aunque no forman parte de la normativa, se encuentran institu-

cionalizadas en la práctica, organizando así el funcionamiento real de la universidad. Esta dinámica de poder determina quién ejerce influencia, cómo se accede al control institucional, cómo se gestionan los conflictos y qué orientación toma la vida universitaria. En conjunto, esta perspectiva constituye el núcleo de la actual crisis institucional de la UNCP.

Desmontar esta dinámica de poder implica visibilizar y cuestionar las prácticas que sostienen su ejercicio arbitrario, con el fin de desarticularlas y fortalecer instituciones más democráticas, transparentes y orientadas al bien común. En la UNCP, corregir esta captura del poder es fundamental, pues la gobernanza involucra a múltiples actores —autoridades, órganos de gobierno, docentes, estudiantes y trabajadores—, cuyas interacciones generan tensiones cuando las decisiones y coordinaciones se disputan, influyendo directamente en el rumbo de las políticas académicas, administrativas y de investigación. En la práctica, y a lo largo de diversas gestiones, gran parte de las decisiones en la UNCP se han concentrado en niveles jerárquicos donde las autoridades, respaldadas por círculos de confianza, determinan la designación de cargos y la colocación de personas afines en puestos estratégicos.

Según Durand (2019), *la captura del poder* es un mecanismo estructural mediante el cual redes políticas o burocráticas controlan posiciones estratégicas de una institución, manipulan las normas y recurren a relaciones informales para orientar las decisiones hacia intereses particulares. Esta dinámica, en las universidades públicas, debilita la legitimidad e institucionalidad de la entidad, pues erosiona el bien común y subordina las decisiones y los recursos al servicio de una red interna que actúa en función de sus propios beneficios.

Estas dinámicas permiten observar cómo se distribuyen efectivamente las responsabilidades y los cargos en la UNCP, revelando una clara tendencia hacia lógicas patrimonialistas, en las que predominan criterios de lealtad personal por encima de los principios meritocráticos e institucionales. Se trata de prácticas y mecanismos que obstaculizan la transparencia y el fortalecimiento de la institucionalidad; además, favorecen la concentración del poder y contri-

buyen a legitimar —a través de su reiteración y normalización— un funcionamiento institucional que se aparta de lo establecido en las normas formales.

En este sentido, esta dinámica de poder configura el funcionamiento real de la institución, pues se sustenta en prácticas informales que condicionan la toma de decisiones y se alejan de la misión de la universidad. Asimismo, establece un marco crítico desde el cual es posible identificar dinámicas de influencia, procesos de negociación y asimetrías que afectan directamente la calidad de la gestión universitaria.

Este escenario, lejos de fortalecer una institucionalidad sólida, plantea una reflexión ética sobre la responsabilidad de quienes ejercen el poder, pues la concentración de decisiones en un núcleo íntimo y la privatización informal de los cargos han contribuido a alejar a la UNCP de los principios que deberían orientar su institucionalidad.

En síntesis, la institucionalidad de la UNCP se encuentra condicionada por relaciones de poder que privilegian prácticas informales que debilitan el sentido académico y público de la universidad. Estas prácticas —como la asignación discrecional de cargos y la concentración del poder en círculos de confianza— crean espacios que flexibiliza la norma y se imponen lógicas patrimonialistas. Ello afecta la transparencia, limita la meritocracia y aleja a la universidad de su *misión pública*; esto es, «generar conocimiento, formar ciudadanos éticos y contribuir al desarrollo social». Comprender estas dinámicas es fundamental para reflexionar sobre la responsabilidad ética de las autoridades y la necesidad de fortalecer una institucionalidad más justa, sólida y transparente.

III. Principios y prácticas éticas en el ejercicio del poder que sustentan la institucionalidad de la UNCP.

El ser de la universidad consiste en el cumplimiento de una tarea ética, intelectual y pública orientada a la búsqueda de la verdad, la formación de personas autónomas y la construcción de una sociedad

más justa. En este sentido, la universidad es un espacio que cultiva valores, promueve el pensamiento crítico y contribuye a la configuración de sentidos para la vida social; por ello, no puede entenderse como una institución neutra ni axiológicamente indiferente.

Para Lerner (2017), desde una perspectiva filosófica y apoyado en su experiencia en la gestión universitaria, sostiene que *la universidad* debe ser un espacio de cultivo permanente de la libertad de pensamiento, entendida como la capacidad de interrogar críticamente el mundo, argumentar con responsabilidad y resistir toda forma de imposición ideológica o dogmatismo. Para el autor, la libertad académica se entiende como una condición indispensable para la búsqueda de la verdad y el avance del conocimiento científico y humanístico, y no como un privilegio individual o corporativo. Solo una universidad que protege y promueve esta libertad puede cumplir plenamente su misión de iluminar la realidad, ampliar los horizontes de la justicia y fortalecer la vida democrática.

Desde su creación en 1959, la Universidad Nacional del Centro del Perú se ha consolidado como uno de los pilares fundamentales del desarrollo académico, social y cultural de la región central del país. Nacida en un contexto marcado por profundas desigualdades territoriales, la UNCP abrió las puertas de la educación superior pública a generaciones históricamente excluidas del sistema universitario, convirtiéndose en motor de movilidad social y agente clave en la democratización del conocimiento.

A lo largo de su historia, la UNCP —como lo fundamenta Meza (2006) en su investigación— ha apostado por una educación de calidad, promoviendo una formación integral que articula el rigor científico con una profunda sensibilidad humanista. Asimismo, ha contribuido de manera decisiva a la construcción de una identidad regional sólida, integrando saberes andinos, tradiciones culturales y nuevas perspectivas académicas que han fortalecido el sentido de pertenencia en la región.

La UNCP ha desempeñado un papel fundamental en la vida democrática regional, consolidándose como un espacio de debate libre, organización estudiantil y defensa de los derechos ciudadanos,

especialmente en momentos de crisis sociales y políticas del país. Su aporte ha sido decisivo en la formación de profesionales —docentes, ingenieros, médicos, científicos sociales, agrónomos, administradores y artistas— que sostienen hoy el desarrollo económico, educativo e institucional del centro del Perú. Este legado histórico ha contribuido a la construcción de un espacio público andino más diverso, reflexivo y socialmente comprometido, reforzando la idea de que la educación superior es una herramienta de transformación, ciudadanía y desarrollo sostenible, trascendiendo los límites de la región central.

Sin embargo, esta trayectoria que convirtió a la UNCP en un motor de movilidad social y en un referente de democratización de la educación contrasta de manera profunda con la crisis que enfrenta en la actualidad. En efecto, la universidad parece reproducir dinámicas similares a las observadas a inicios del siglo XXI, cuando la conducción institucional estuvo marcada por maniobras políticas orientadas a intereses particulares, antes que al fortalecimiento académico y al bienestar de la comunidad universitaria.

El estudio de Meza (2006) muestra que, durante ese período, las autoridades priorizaron intereses personales y de grupo, consolidando un estilo patrimonialista de gestión basado en la apropiación de cargos, el otorgamiento de prebendas y el uso de redes informales, en detrimento de las normas formales y del proyecto académico institucional. Como resultado, esta alma mater terminó convirtiéndose en un espacio funcional a una red de poder orientada a preservar su propia continuidad y la de su entorno más cercano. Esta lógica de captura del poder se ha prolongado en el tiempo, y se ha reconfigurado en el contexto actual, manifestándose en arreglos informales que continúan debilitando la institucionalidad universitaria y erosionando los principios que deberían orientar su gobierno y gestión.

En la actualidad, la reaparición de estas prácticas —que priorizan agendas privadas por encima del proyecto institucional y del servicio público— ha vuelto a debilitar la institucionalidad y a poner en riesgo el legado histórico de la UNCP. Ello se manifiesta, por ejemplo, en una carrera docente progresivamente desvinculada de criterios

meritocráticos y sostenida en arreglos informales; en la designación de personas incondicionales en cargos de alta responsabilidad y manejo presupuestal, sin la aplicación de criterios objetivos; y en maniobras orientadas a favorecer ascensos mediante interpretaciones forzadas de la normativa vigente.

De igual modo, se observan decisiones vinculadas a proyectos institucionales que incorporan cláusulas y modificaciones destinadas a inflar irregularmente los presupuestos, acompañadas de simulaciones técnicas y justificaciones administrativas diseñadas para eludir las observaciones de los órganos fiscalizadores. En conjunto, estas prácticas evidencian un grave deterioro de la transparencia, del gobierno universitario y de los principios que deberían regir la gestión pública en la universidad.

El estudio de Soto (2025) sobre la realidad institucional de la UNCP —particularmente en lo referido a la carrera docente— señala que la *meritocracia no logró consolidarse debido a prácticas persistentes como la endogamia, el amiguismo y la preferencia por candidatos de origen local*. A esta situación se suma el peso de la identidad comunal y las disputas políticas, factores que históricamente han condicionado los concursos de cátedra y han limitado la incorporación de docentes externos. Esta dinámica de gobierno, orientada hacia el patrimonialismo, ejerce su dominio sobre la universidad como si fuera una propiedad personal, mezclando lo público con lo privado y reemplazando las normas y la meritocracia por relaciones basadas en favores, lealtades y conveniencias políticas. En este contexto, docentes, administrativos y dirigentes estudiantiles terminan subordinados a una hegemonía que carece de rumbo y de visión institucional; su único propósito es obtener beneficios del cargo y orientar la gestión en función de intereses particulares, antes que promover el bien común y responder a las necesidades de la comunidad universitaria.

Para Habermas (2025), la legitimidad de las instituciones se sustenta en la racionalidad comunicativa, entendida como un proceso de toma de decisiones basado en la transparencia, la argumentación pública y la apertura al diálogo. En la UNCP, sin embargo, estos prin-

cipios éticos —tales como la transparencia, la responsabilidad, la integridad y la orientación al bien común— tienden a quedar subordinados a intereses particulares, especialmente como resultado de la influencia que ejercen las autoridades y sus círculos de confianza en los procesos de gestión, en la designación de responsables de áreas y en el funcionamiento de las estructuras de gobierno universitario.

Si bien la presencia de prácticas éticas en el ejercicio del poder es fundamental para garantizar una institucionalidad sólida, en la UNCP se evidencia un claro distanciamiento de estos principios. Ello genera escenarios donde el acceso a cargos, ascensos o responsabilidades se desvincula del mérito y se guía por dinámicas patrimonialistas y decisiones discrecionales. Estas prácticas, contrarias al espíritu público que debería caracterizar a la universidad, erosionan la confianza de la comunidad académica y debilitan la legitimidad institucional.

En la coyuntura actual, la crisis institucional que atraviesa la UNCP tiene su origen en la actuación de sus propias autoridades y en la falta de liderazgo y firmeza del presidente del Comité Electoral, quien no supo deslindar ni corregir la postulación irregular de un candidato. La permanencia y aceptación de dicha candidatura —avalada por este órgano electoral mediante una interpretación distorsionada de las normas y sostenida por la complicidad de un grupo de docentes y dirigentes estudiantiles que, por décadas, han reproducido prácticas patrimonialistas y clientelares— ha profundizado la crisis. Este escenario ha generado un vacío de poder en la universidad y desencadenado serios problemas de gobernabilidad. Estas dinámicas han erosionado los principios de autonomía, mérito y transparencia que deberían regir la vida universitaria, dando lugar a decisiones arbitrarias, intereses particulares y mecanismos informales de control que socavan la legitimidad institucional.

Estas prácticas, a lo largo del presente siglo, se han consolidado como un patrón histórico que se repite de manera cíclica (2001, 2010, 2015 y 2025), revelando la fragilidad estructural de la gobernanza universitaria, la persistencia de una cultura institucional que tolera —e incluso normaliza— la captura del poder por parte de un

círculo y una red de influencia. Esta recurrencia es la expresión de un modo de gestionar la universidad que prioriza intereses particulares sobre el bien común, reproduciendo lógicas patrimonialistas y clientelares profundamente arraigadas en la vida institucional.

La reiteración de estos episodios evidencia la ausencia de mecanismos sólidos de control interno y la debilidad de contrapesos normativos y éticos que deberían regular el ejercicio de la autoridad universitaria. A ello se suma la limitada efectividad de los órganos fiscalizadores, la falta de transparencia en la toma de decisiones y la inexistencia de una cultura de rendición de cuentas, elementos que permiten que las irregularidades se perpetúen sin consecuencias. Esta situación, además, genera un clima de incertidumbre académica, desconfianza entre los miembros de la comunidad universitaria y un debilitamiento progresivo del proyecto académico de la institución.

Estas dinámicas revelan que la crisis actual no es un episodio aislado, es la manifestación de un problema estructural históricamente arraigado en la UNCP, y otras universidades públicas del Perú, que requiere transformaciones profundas en la cultura organizacional, en los sistemas de control y en los mecanismos de participación democrática dentro del campus. La recurrencia de prácticas informales, la captura de espacios decisorios y la manipulación de procedimientos evidencia que la institución enfrenta fallas administrativas, también una debilidad institucional de larga data que ha distorsionado su misión académica y su función pública.

El cambio que requiere la universidad exige transformar patrones arraigados como la discrecionalidad, la falta de transparencia y la ausencia de límites al poder. Para ello, es indispensable fortalecer los mecanismos de fiscalización, asegurar procesos meritocráticos y garantizar una participación real de todos los actores universitarios en las decisiones estratégicas. Solo a través de un proceso integral de reforma institucional —que articule normas claras, prácticas transparentes y una cultura democrática sostenida— la UNCP podrá superar este ciclo de crisis recurrentes y recuperar su legitimidad ante la comunidad universitaria y la sociedad.

En lugar de constituirse como un espacio autónomo de pensamiento crítico y deliberación democrática, las universidades en el Perú, y la UNCP en particular, se ha visto envuelta en una lógica de transacciones, lealtades circunstanciales y pactos informales, donde el poder circula a través de redes clientelares que operan con criterios ajenos al mérito académico y a la misión formativa de la institución. En este escenario, docentes, dirigentes estudiantiles y funcionarios han convergido en una red de poder informal e íntima que gestiona la institución según intereses particulares, buscando patrimonializar los espacios de decisión y convertir la gestión universitaria en un recurso que garantice influencia y beneficios. En consecuencia, la universidad deja de ser un proyecto colectivo para transformarse en un territorio de disputa, en que cada actor actúa guiado por cálculos estratégicos y no por un compromiso genuino con el desarrollo académico y el bien común.

De este modo, han subordinado el propósito académico y social de la universidad a sus propios intereses de control y beneficio personal, vaciando de contenido la función pública de la institución. Cuando la búsqueda del poder se convierte en un fin en sí mismo, se erosiona la legitimidad de los órganos de gobierno, se debilita la confianza de la comunidad universitaria y se compromete la posibilidad de construir un horizonte institucional coherente con los valores que deberían regir la vida universitaria: libertad de pensamiento, excelencia académica, responsabilidad social y servicio público.

En este contexto, la universidad evidencia una profunda carencia de liderazgo ético y académico capaz de reorientar su horizonte institucional hacia la excelencia, la legalidad y la participación democrática —si acaso en algún momento de su historia llegó a consolidarlo plenamente. Esta ausencia de liderazgo se expresa en la ineficacia de la gestión administrativa, y en la incapacidad de instaurar una cultura institucional que priorice la responsabilidad, la transparencia y el compromiso con el bien común por encima de los intereses particulares. Según Lerner (2017), la esencia de la universidad radica en la búsqueda de la verdad y en la formación integral de la persona, promoviendo la libertad de pensamiento y el desarrollo

del espíritu crítico, condiciones indispensables para el crecimiento individual y social y para la construcción de una ciudadanía consciente y activa.

En concreto, los hechos relacionados con la privatización del poder y las maniobras legales destinadas a controlar la dirección y los cargos universitarios evidencian un alejamiento sistemático de estos principios fundamentales. Como resultado, la ocupación de los espacios de decisión para fines de beneficio personal corroe la legitimidad institucional, reduce la autonomía académica y transforma lo que debería ser un ámbito de creación y deliberación en un escenario de transacciones y disputas de poder. En lugar de actuar como agentes comprometidos con la formación de sujetos críticos y con la función pública de la universidad, muchos actores se comportan como operadores estratégicos de intereses privados, lo que revela la fragilidad de los mecanismos de control interno, y la erosión de los valores éticos que deberían sustentar toda institución de educación superior.

El impacto de esta carencia de liderazgo trasciende la esfera administrativa, compromete la calidad educativa, debilita la confianza de la comunidad universitaria y reduce la capacidad de la institución para cumplir su función social y formativa. De este modo, la universidad enfrenta un riesgo profundo de disociación entre su misión declarada y su práctica cotidiana, lo que plantea la necesidad imperiosa de repensar su estructura, sus principios y sus formas de gobernanza a fin de restaurar su horizonte ético y académico.

Resulta, por tanto, urgente una intervención en la vida universitaria que restablezca el funcionamiento administrativo, y busque recuperar la instancia ética de la institución, hoy suspendida como si se encontrara en un estado de excepción permanente, donde la normatividad y los principios fundacionales han sido neutralizados por intereses particulares. En este sentido, la universidad no es solo un aparato burocrático ni un conjunto de estructuras jerárquicas, es un espacio de vida y de sentido —una forma de vida colectiva— cuya misión consiste en sostener la verdad, la libertad de pensamiento y la formación de sujetos capaces de asumir su responsabilidad pública.

En efecto, la captura de la institución por lógicas de poder clientelar ha reducido este espacio a un mero dispositivo, despojado de su potencia, que sirve a fines ajenos a su vocación y compromete su capacidad de generar comunidad, pensamiento crítico y proyecto académico.

IV. Representaciones que legitiman el funcionamiento de prácticas informales en la UNCP.

Toda institución funciona a partir de reglas explícitas y formales, también mediante los imaginarios, creencias, percepciones y significados compartidos que los actores construyen para interpretar, naturalizar y justificar su vida cotidiana. Estos elementos conforman un entramado simbólico que orienta las prácticas, moldea los comportamientos y define aquello que se considera legítimo o aceptable dentro de la organización. En este sentido, las instituciones se sostienen tanto en su normatividad formal como en la manera en que los actores internalizan, resignifican y reinterpretan esas normas a través de sus propios esquemas de sentido.

Para Castoriadis (2013), las instituciones se sostienen en la medida en que el imaginario social —entendido como la capacidad colectiva de crear y compartir significaciones— les otorga sentido, autoridad, valor y legitimidad. Sin este imaginario, las reglas quedarían reducidas a meras prescripciones formales, carentes de arraigo en la vida social. Es el imaginario social el que convierte a la institución en una realidad creíble y obligatoria, dotándola de autoridad, al establecer las significaciones imaginarias sociales que definen lo que «es» la institución, asimismo lo aquello que «debe ser».

De este modo, lo institucional se establece mediante textos normativos, significados imaginarios que estructuran el comportamiento de los actores. Cuando estos significados legitiman prácticas formales o informales, determinan el modo en que las instituciones funcionan realmente. En otras palabras, el imaginario social crea a las instituciones, las mantiene vivas, las reproduce y les confiere una racionalidad específica dentro del mundo social.

Desde esta perspectiva, las «prácticas sociales» (Bourdieu, 2008), se reproducen porque están sostenidas por habitus y disposiciones internalizadas que orientan la acción sin necesidad de reflexión consciente; es decir, los actores actúan «como deben actuar» según los esquemas aprendidos en su trayectoria social. En este marco, lo informal se convierte en “lo normal” cuando es percibido como el modo legítimo, eficaz o adecuado de proceder dentro de un campo institucional. Así, el habitus contribuye a naturalizar prácticas que, aunque se apartan de la norma formal, se consideran parte del funcionamiento esperado del sistema.

En la UNCP, prácticas como la asignación de cargos basada en lealtades personales, los acuerdos informales entre autoridades o la aplicación selectiva de las normas persisten, y se fortalecen porque están sostenidas por un conjunto de representaciones sociales que las vuelve aceptables e, incluso, inevitables. Estas dinámicas se reproducen a través de aprendizajes institucionales tácitos; es decir, docentes, estudiantes y funcionarios interiorizan la idea de que, para mantenerse en ciertos espacios de poder o para lograr una gestión eficaz, es indispensable integrarse en redes de confianza y reciprocidad que operan al margen de los procedimientos oficiales.

Así, cuando se intenta justificar la designación de un docente en un cargo sin respetar la normativa vigente, no se problematiza la ilegalidad del acto ni el impacto que estas prácticas tienen en la erosión del horizonte institucional y en la desestabilización de la vida universitaria. Para quienes se adhieren a estas lógicas, lo prioritario es el logro de objetivos particulares, relegando el sentido de la universidad como institución pública guiada por principios éticos y compromisos colectivos. De este modo, el rumbo institucional queda subordinado a intereses individuales o grupales, lo que debilita la legitimidad de la universidad y limita su capacidad para sostener un proyecto académico coherente, ético y socialmente responsable.

Expresiones como «así siempre se ha hecho», «se necesita gente de confianza», «las normas no funcionan en la práctica» o «sin respaldo político o algún arreglo institucional no se puede gestionar» conforman un repertorio discursivo que legitima y normaliza las

prácticas informales dentro de la universidad. Estas frases justifican lo informal, y lo presentan como una opción racional, eficiente y necesaria para asegurar la «supervivencia» institucional, especialmente en un entorno como el de la Universidad Nacional del Centro.

Con su repetición constante, estos enunciados se transforman en una narrativa compartida que otorga sentido a la informalidad y le confiere una racionalidad propia dentro del sistema organizacional. Desde esta perspectiva, muchos docentes que sostienen estas prácticas reconocen que los procedimientos que emplean son informales; sin embargo, apelan a una lógica pragmática para afirmar que sus decisiones «conducen» con la normatividad o que esta puede flexibilizarse según las circunstancias. De este modo, justifican sus actos y los presentan como compatibles con el orden institucional, aun cuando, en la práctica, reproducen dinámicas que lo debilitan y distorsionan.

En consecuencia, lo informal tolerado termina por normalizarse, institucionalizarse simbólicamente y convertirse en un componente estructural de la vida universitaria. Las representaciones sociales — articuladas con los habitus institucionales— permiten que estas prácticas se perciban como parte natural de la lógica interna de la UNCP, lo que dificulta cualquier intento de transformación y refuerza su permanencia en el tiempo.

Un ejemplo ilustrativo sería la contratación de un docente para una plaza supuestamente diseñada «a la medida» de su perfil. Detrás de este proceso suelen existir acuerdos previos que aseguran su designación: compromisos tácitos, pagos anticipados o relaciones de subordinación que obligan al docente a asumir tareas bajo el mandato directo del jefe. De este modo, la informalidad se reproduce, y se integra funcionalmente al funcionamiento cotidiano de la institución, moldeando expectativas, comportamientos y decisiones administrativas.

Desde la perspectiva de Weber (2014), el poder racional-legal se sostiene cuando las normas se aplican de manera estricta, la autoridad actúa con imparcialidad y los cargos se asignan sobre la base del mérito y la competencia profesional. Este modelo burocrático

ideal busca garantizar la previsibilidad, la transparencia y una clara separación entre lo público y los intereses personales. Sin embargo, cuando estas condiciones se vulneran y comienzan a predominar prácticas informales como el amiguismo, la discrecionalidad o la asignación de beneficios en función de vínculos personales, la organización —como ocurre en el ámbito universitario— deriva hacia un modelo patrimonialista. En este esquema, los cargos, los recursos y las decisiones se gestionan como si constituyeran un patrimonio privado de las autoridades o de un grupo dominante, erosionando la legalidad y debilitando la institucionalidad.

En este contexto, la postulación de un candidato a un cargo determinado, o la designación de un docente en una plaza sin cumplir los méritos que exige la norma —y respaldada por acuerdos previos o arreglos informales— no solo es tolerada, es activamente protegida. Estas acciones refuerzan una estructura de poder previamente consolidada, decisiones que se rigen por compromisos internos y lealtades personales, más no por criterios institucionales. Quienes operan dentro de este esquema legitiman y avalan estas designaciones irregulares con el fin de mantener el control institucional, reproducir su dominio y asegurar la continuidad del modelo de poder que han construido. A su vez, dependen de este sistema para conservar los puestos que ocupan, lo que perpetúa un círculo de informalidad, discrecionalidad y captura institucional.

Esta dinámica se puede comprender a partir de la noción de compadrazgo propuesta por Lomnitz (1980), entendida como una red de reciprocidad y obligaciones personales. En organizaciones como universidades, municipios o burocracias públicas, el compadrazgo adquiere un papel determinante porque opera como un vínculo social o cultural, y como un mecanismo que puede derivar en redes de favoritismo, acuerdos de protección mutua y asignación de cargos basados en la confianza personal más que en criterios técnicos o meritocráticos.

En este marco, las prácticas informales se legitiman y se consolidan mediante vínculos de lealtad y reciprocidad que crean estructuras paralelas al sistema formal de la universidad. Estas estructuras

funcionan con su propia lógica y racionalidad, desplazando los procedimientos institucionales establecidos y condicionando la toma de decisiones a intereses particulares antes que al cumplimiento de la normativa o al bienestar institucional.

Estas dinámicas refuerzan lógicas patrimonialistas porque diluyen la frontera entre lo público y lo personal. En efecto, lo institucional es gestionado desde lógicas privadas, afectivas o clientelares. Aunque estas redes pueden generar lealtad, cohesión o apoyo mutuo entre sus integrantes, al mismo tiempo reproducen formas de poder discrecional que minan la meritocracia, dificultan la rendición de cuentas y debilitan la legitimidad de la autoridad. En última instancia, estas prácticas pueden erosionar la institucionalidad, consolidar desigualdades internas y bloquear procesos de modernización o reforma organizacional.

En la UNCP, estas representaciones informales permiten comprender cómo lo informal se integra progresivamente en la lógica institucional y cómo los actores universitarios legitiman —de manera explícita o implícita— prácticas que vulneran la transparencia, la meritocracia y la equidad en la gestión. La reiteración cotidiana de estas prácticas consolida un modo de operar donde la confianza personal, las lealtades políticas o los vínculos de afinidad se convierten en criterios decisionales que desplazan a los procedimientos formales establecidos por la normativa universitaria.

Al normalizarse, estas dinámicas generan la percepción de que las reglas formales son poco relevantes o meramente decorativas, mientras que los acuerdos informales adquieren mayor eficacia y reconocimiento práctico. Así, la institucionalidad termina sosteniéndose más en vínculos personales que en principios éticos o criterios técnico-administrativos, lo que fortalece círculos de poder cerrados y reproduce relaciones de dependencia y subordinación.

Esta situación puede interpretarse desde la perspectiva de la *Impronta*, desarrollada por Soto (2025) en su análisis sobre la carrera docente universitaria. Este enfoque muestra cómo ciertas marcas históricas, culturales e institucionales moldean las conductas y las estructuras de un sector significativo del docente universitario, ge-

nerando patrones estables de actuación. Estas improntas hacen que determinadas prácticas se vuelvan persistentes, se perciban como legítimas y resulten difíciles de transformar, incluso cuando contradicen abiertamente la normatividad vigente. Un ejemplo ilustrativo de estas dinámicas es el comportamiento de un docente que actúa como operador político dentro de la universidad. Su función consiste en movilizar recursos y activar redes informales con el fin de preservar el poder del grupo al que pertenece y asegurar la continuidad del proyecto que los articula, promoviendo incluso la sucesión permanente de la máxima autoridad universitaria. Al mismo tiempo, otros actores que aspiran a ascender dentro de la organización reproducen estas mismas prácticas informales, aprendidas y normalizadas como parte del funcionamiento cotidiano del sistema institucional.

Desmontar este entramado simbólico es fundamental para comprender la persistencia de estas prácticas y sus efectos corrosivos sobre la confianza institucional, la legitimidad de las autoridades y el funcionamiento de la UNCP. La opacidad en la toma de decisiones, la designación de cargos por afinidad y la aplicación selectiva de las normas erosionan la cohesión organizacional y debilitan la capacidad institucional, afectando directamente la cultura universitaria y la calidad de la gobernanza.

Este panorama evidencia horizontes críticos sobre el estado actual de la institucionalidad en la UNCP y revela la urgencia de repensar los fundamentos éticos de la gestión, fortalecer los mecanismos de transparencia y establecer prácticas que reduzcan la incidencia de dinámicas informales que distorsionan la misión pública de la universidad.

V. Bases para una nueva institucionalidad y gobernanza en la UNCP.

Liberar a la universidad de los usos impropios que la han convertido en un instrumento de intereses privados implica devolverle su carácter de bien común, de manera que su existencia vuelva a alinearse con su finalidad ética y formativa. Revisar su horizonte institucional

no es un mero ejercicio técnico o administrativo, es más bien un acto de restitución y un compromiso político que debe sostenerse en el tiempo.

Se trata, entonces, de recuperar aquello que ha sido expropiado —su vocación de verdad, su responsabilidad pública y su capacidad de formar sujetos libres y críticos sin apartarse de los principios éticos y normativos— y de reinstaurar el *campus* como un espacio donde la potencia de lo académico y lo intelectual pueda desplegarse plenamente.

Una reforma interna fundada en principios éticos, meritocráticos y democráticos constituye, en este marco, un acto de profanación en el sentido Agambeniano: liberar a la universidad de los usos impropios que la han “sacralizado” para beneficio de una minoría y devolverla a un uso común que encarne el bien público y su misión fundacional. Por tanto, se trata de corregir fallas administrativas, y de recuperar la potencia ética de la institución, hoy suspendida como en un estado de excepción permanente, donde las estructuras de poder han desviado su finalidad hacia intereses particulares.

Desde esta perspectiva, la universidad —entendida como comunidad de sentido— debe reabrirse a la libertad crítica y al pensamiento reflexivo, como un espacio vivo de creación, responsabilidad y compromiso público. Solo así podrá restituirse su función formativa y su papel como garante de la verdad, la autonomía intelectual y el servicio a la sociedad. Desde la lectura de Lévinas (2021), la restitución implica reconocer la alteridad del otro; es decir, comprender que la universidad existe para quienes la gobiernan, para todos los miembros de su comunidad y para la sociedad que deposita en ella la formación de sujetos responsables y conscientes. Ignorar esta alteridad equivale a reducir la institución a un cuerpo sin potencia, vacío de sentido ético y social.

La responsabilidad hacia el otro —en este caso, la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto— exige que la reforma institucional no se reduzca a un ajuste técnico-administrativo, más bien se constituya en un acto ético de restitución de aquello que ha sido expropiado: la búsqueda de la verdad, la producción crítica

del conocimiento y la comprensión profunda de la realidad social para la cual fue creada la universidad. Siguiendo esta perspectiva, toda comunidad —como plantea Ricoeur (2006)— debe orientarse hacia una noción de justicia narrativa y memoria institucional. Esto implica que la universidad debe recuperar su *hilo ético* y formativo mediante una interpretación crítica de su historia y de sus propias prácticas, reconociendo las rupturas, silencios y distorsiones que han afectado su misión.

Restaurar la universidad, en este sentido, implica reconstituir la coherencia entre su memoria institucional, su práctica presente y su horizonte de sentido. Se trata de reconciliar aquello que ha sido fragmentado por intereses particulares —como la normalización de prácticas informales elevadas a la categoría de lo ético o lo formal— y de repensar la institución desde su vocación fundamental: formar sujetos libres, críticos y responsables, capaces de pensar y actuar en favor del bien común.

Si estas medidas no se asumen con urgencia, la UNCP corre el riesgo de ver su institucionalidad reducida a una forma vaciada de contenido: un cuerpo formalmente intacto, pero incapaz de generar sentido, confianza o cohesión social. La fragmentación institucional comprometería la credibilidad de los procesos académicos, la capacidad para sostener su función pública y su responsabilidad ética, así como su lugar en la vida social.

La reforma universitaria debe constituirse, por ello, en un gesto radicalmente ético y filosófico, capaz de restituir a la universidad su horizonte formativo, público y moral. Ello exige una forma de autoridad ejercida al servicio de la verdad, la justicia y la comunidad, orientada al fortalecimiento de la vida académica y de la responsabilidad social. Solo de este modo la universidad podrá recuperar su condición de espacio de encuentro entre la libertad de pensamiento y el compromiso ético con el otro, pilares fundamentales de su misión histórica.

Conclusiones:

La crisis que atraviesa la UNCP responde a un patrón histórico de captura del poder por parte de pequeños grupos que, a través de prácticas patrimonialistas e informales, han debilitado la gobernanza institucional y subordinado el interés público a intereses privados. La universidad opera, de este modo, sobre un doble orden —formal e informal— en el que la designación encubierta de cargos, la concentración del poder en círculos de confianza y la manipulación de la normativa han desplazado la ética institucional y los principios de transparencia, mérito y responsabilidad. A ello se suma la persistencia de un imaginario y de representaciones sociales que naturalizan estas prácticas, legitimándolas mediante expresiones como “así siempre se ha hecho” y convirtiéndolas en parte del funcionamiento cotidiano de la institución.

La falta de liderazgo ético y académico en la UNCP ha profundizado su crisis institucional, afectando la calidad educativa, la confianza interna y su misión pública. La ausencia de referentes con visión e integridad ha dejado vacíos de poder que han sido ocupados por prácticas patrimonialistas y redes informales, debilitando la estabilidad institucional, la meritocracia, el respeto a las normas y las condiciones necesarias para el pensamiento crítico y la producción científica.

Como resultado, la falta de ética y meritocracia ha erosionado la confianza de estudiantes, docentes y trabajadores, pues los espacios de decisión se han transformado en ámbitos de transacción política y favoritismo. Esto alimenta la percepción de que la justicia y la transparencia han sido reemplazadas por intereses particulares, debilitando el sentido de pertenencia, la participación y la cohesión institucional.

Superar la crisis que atraviesa la UNCP exige una reforma integral orientada a transformar de manera estructural las prácticas informales y patrimonialistas que han debilitado su institucionalidad, fortaleciendo al mismo tiempo la transparencia, la meritocracia y los sistemas de control interno. Esta transformación demanda la cons-

trucción de una cultura institucional sustentada en la ética pública, el respeto irrestricto a las normas y el compromiso con la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto, por encima de cualquier interés particular.

Reconstruir el horizonte ético de la UNCP implica, además, retomar y revalorizar sus principios fundacionales —la búsqueda de la verdad, la libertad de pensamiento, la excelencia académica y el compromiso social— como ejes orientadores de su quehacer institucional. Solo así será posible recuperar la legitimidad de la universidad, fortalecer la confianza interna y reafirmarla como un espacio de deliberación democrática, producción intelectual y formación ciudadana, alejado de las lógicas de poder que han erosionado su identidad y su misión pública.

Referencias bibliográficas:

- Adler, L. (1980). Como sobreviven los marginados. Edit. Siglo XXI.
- Agamben, G. (2019). Estado de Excepción. Editorial Adriana Hidalgo.
- Bourdieu, P. (2008). El Sentido Práctico. Siglo XXI, Editores.
- Castoriadis, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. Edit. Fabula en Tusquets.
- Durand, F. (2019). La captura del Estado en América Latina. Reflexiones teóricas. Fondo Editorial PUCP.
- Foucault, M. (2019). Microfísica del poder. Edit. Siglo XXI.
- Habermas J. (2025). Un nuevo cambio estructural de la esfera pública y la política deliberativa. Editorial Trotta.
- Lévinas, E. (2021). De Otro modo que ser, o más allá de la esencia. Ediciones Sígueme
- Luhmann, N. (1998). Sistemas sociales, lineamientos para una teoría general. Edit. Anthropos
- Meza, A. (2006). Poder y crisis en las universidades del Perú (Caso UNCP). Editorial PuntoCom

- Lerner, S. (2017). Universidad y catolicidad. Ser y quehacer de la universidad. En, Salomón Lerner y Miguel Giusti (Edit.), Postsecularización, nuevos escenarios de encuentros entre culturas (pp. 389-402). FE-PUCP.
- Ricoeur, P. (2006). La memoria, la historia, el olvido. FCE.
- Soto, R. (2025). La construcción histórica de la carrera docente en la UNCP, (Tesis Doctoral). PUCP
- Uvalle, R. (2007). Institucionalidad, eficacia y desafíos de la democracia. Reforma y Democracia, 38, 135-162.
- Weber. M. (2014). Economía y Sociedad. Fondo De Cultura Económica
- Zabludovsky, G. (1986). Max Weber y la dominación patrimonial en América Latina. Ciencias Políticas y Sociales, 32(124), 75-96.

EL SENTIDO ÉTICO Y CRÍTICO DE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA PERUANA

Américo Meza Salcedo

*La universidad contemporánea
debe fomentar la ética, el pensamiento crítico
y el compromiso social
para transformar la realidad,
más allá del mercado (Meza, 2006).*

I. Preámbulo:

La universidad peruana atraviesa actualmente una profunda crisis de sentido que no puede comprenderse únicamente en términos administrativos, normativos o funcionales. Se trata, ante todo, de una crisis ética y filosófica vinculada al debilitamiento de los valores que históricamente han orientado su misión pública. Esta crisis se manifiesta cuando la institución deja de concebirse como una comunidad académica sustentada en un horizonte axiológico compartido y pasa a operar bajo lógicas instrumentales que priorizan la eficiencia burocrática, la rentabilidad económica o la adaptación acrítica a intereses externos.

En este marco, Mora (2002) advierte que la universidad pierde su sentido más profundo cuando se desvincula de una reflexión fenomenológica sobre los valores que dan significado a la experiencia educativa, pues sin una ética que fundamente su quehacer, la vida universitaria se reduce a un conjunto de procedimientos técnicos carentes de orientación moral. Desde esta perspectiva, la crisis uni-

versitaria consiste en fallas de gestión o de calidad académica, en el olvido de su vocación formativa como espacio de cultivo de la verdad, la responsabilidad y la dignidad humana.

En este sentido, cuando la universidad renuncia a interrogarse por los valores que orientan la producción del conocimiento y la formación profesional, se debilita su legitimidad ética y *fractura* su compromiso con el bien común. Así, en el contexto peruano, la ausencia de una filosofía de los valores que atraviese la docencia, la investigación y la gestión institucional impide que la universidad cumpla plenamente su función crítica, formativa y transformadora frente a los desafíos sociales y democráticos del país.

Otro de los factores que amenazan la autonomía institucional de la universidad son las presiones políticas, económicas y burocráticas, en la medida en que tienden a subordinar la vida académica a intereses externos y a lógicas instrumentales ajenas a su misión formativa y crítica. Estas presiones se manifiestan, por ejemplo, cuando la toma de decisiones académicas se orienta por criterios de rentabilidad, conveniencia política o cumplimiento meramente procedimental, antes que por consideraciones de verdad, mérito académico y responsabilidad social. Como consecuencia, la universidad ve restringida su capacidad para sostener espacios legítimos de deliberación crítica, en los que el pensamiento pueda desarrollarse con libertad y sin temor a sanciones explícitas o implícitas.

Asimismo, la formación moral de los estudiantes se debilita cuando la institución normaliza prácticas de subordinación, clientelismo o compadrazgos, transmitiendo implícitamente valores contrarios a la ética pública y al compromiso ciudadano. En este contexto, la universidad corre el riesgo de perder su función como referente moral y como actor social responsable, pues al ceder su autonomía se distancia del bien común y se convierte en un aparato administrativo o técnico que reproduce, en lugar de cuestionar, las desigualdades y las lógicas de poder existentes en la sociedad.

Desde una perspectiva ética, resulta imprescindible recuperar el significado de la universidad como comunidad orientada por valores, en la que la producción de conocimiento, la formación de ciu-

dadanos críticos y la contribución al bien común se articulen en un horizonte normativo compartido.

En esta línea, Giusti y Tubino (2007) subrayan que los debates éticos contemporáneos exigen instituciones capaces de sostener prácticas de justicia, reconocimiento y diálogo intercultural, especialmente en sociedades marcadas por profundas desigualdades sociales, culturales y simbólicas. Para estos autores, la ética debe encarnarse en prácticas institucionales que reconozcan la dignidad de las personas, valoren la pluralidad de identidades y promuevan condiciones reales de participación y deliberación democrática.

En el ámbito universitario, ello implica crear espacios donde el disenso sea legítimo, las diferencias culturales y epistemológicas no sean marginadas y el ejercicio del poder académico se oriente por criterios de equidad y mérito. Desde esta perspectiva, la universidad transmite conocimientos, cumple una función ética fundamental al formar sujetos capaces de convivir en la diversidad, deliberar racionalmente sobre los asuntos comunes y asumir responsabilidades frente a la vida pública. Cuando la institución renuncia a estas prácticas, se debilita su capacidad de contribuir a una sociedad más justa y se vacía de contenido su misión pública.

Hirsh (2012) advierte que un sistema educativo verdaderamente democrático —y, en particular, la universidad— no puede limitarse a la transmisión de competencias técnicas o profesionales, debe también orientarse a la formación de sujetos éticamente responsables, capaces de participar activamente en la vida pública, deliberar de manera informada y asumir compromisos con el bien común. Desde esta perspectiva, la educación superior cumple una función cívica fundamental, en tanto contribuye a la construcción de una ciudadanía crítica y moralmente consciente.

Por su parte, Mora (2002), desde una perspectiva fenomenológica, sostiene que la universidad pierde su sentido más profundo cuando se desvincula de una filosofía de los valores que fundamente su quehacer académico. En ausencia de un horizonte axiológico explícito que oriente la docencia, la investigación y la gestión institucional, la vida universitaria se fragmenta, y la actividad académica se reduce

a un conjunto de prácticas meramente técnicas y procedimentales, carentes de significado ético y formativo. En este vacío de sentido, la universidad deja de formar integralmente a la persona y renuncia a su función de orientar críticamente el conocimiento hacia la dignidad humana, la responsabilidad social y el bien común, debilitando así su identidad como institución pública con vocación formativa y transformadora

En consecuencia, solo una universidad comprometida con la verdad, la deliberación ética y la responsabilidad social puede preservar su legitimidad moral y mantener una auténtica vocación transformadora en la sociedad contemporánea. Este compromiso constituye una condición normativa indispensable para que la universidad pueda orientar críticamente la producción del conocimiento, la formación profesional y la toma de decisiones institucionales.

Cuando la universidad asume la verdad como horizonte epistemológico, la deliberación ética como principio orientador de la acción y la responsabilidad social como criterio de su proyección pública, puede resistir su reducción a un dispositivo meramente instrumental o tecnocrático, subordinado a lógicas de eficiencia, mercado o poder. De este modo, reafirma su condición de institución pública comprometida con el fortalecimiento de la democracia, la formación de una ciudadanía crítica y la contribución efectiva al bien común, trascendiendo la simple reproducción de competencias técnicas.

El presente trabajo se estructura a partir de un conjunto de interrogantes orientadoras destinadas a suscitar una reflexión crítica sobre el sentido y la función de la universidad en el contexto contemporáneo, las preguntas son: ¿en qué consiste la crisis ética y de sentido de la universidad peruana contemporánea y cómo la lógica instrumental ha debilitado su misión pública y su orientación en valores?, y ¿Por qué la universidad necesita una filosofía de los valores y cómo puede integrar la formación ética y ciudadana en la formación profesional para fortalecer la responsabilidad social?

En lo que sigue, se analiza el sentido ético y crítico de la universidad peruana contemporánea, poniendo énfasis en la tensión entre su

estructura institucional y las prácticas informales que, al prevalecer sobre la norma, distorsionan su misión formativa y debilitan su legitimidad moral y su función pública.

II. La misión pública de la universidad: formación crítica y bien común.

El sentido de la universidad consiste en producir conocimiento, formar ciudadanos críticos y contribuir al bien público. *Producir conocimiento*, no se limita a acumular información o replicar saberes existentes; implica investigar rigurosamente, generar nuevas comprensiones del mundo y sostener una actitud permanente de búsqueda abierta y metódica. Esta tarea exige independencia intelectual y condiciones institucionales que garanticen libertad académica, evitando la subordinación a presiones externas —sean políticas, económicas o ideológicas— que pretendan instrumentalizar la ciencia para intereses particulares.

Desde esta perspectiva, la universidad debe también *formar ciudadanos* críticos, capaces de pensar por sí mismos y no simplemente reproducir opiniones heredadas. Ello implica desarrollar en los estudiantes la habilidad de cuestionar lo establecido, argumentar con base en la razón y la evidencia, dialogar con otros desde el reconocimiento de la diferencia y actuar con responsabilidad ética en su vida pública y profesional. La formación crítica es, por tanto, una tarea intelectual, también una tarea ética y política, pues prepara sujetos capaces de intervenir en el mundo de manera reflexiva y comprometida.

Asimismo, la universidad cumple plenamente su sentido cuando contribuye de manera efectiva al bien público. Ello implica orientar su quehacer hacia el abordaje de los problemas reales de la sociedad, tales como la reducción de las desigualdades, la promoción del desarrollo humano, el fortalecimiento de la democracia y la ampliación de derechos, evitando permanecer aislada o encerrada en una lógica autorreferencial. Contribuir al bien público supone poner el conocimiento al servicio de las comunidades, dialogar con diversos

actores sociales y asumir un rol activo en la construcción de una sociedad más justa y sostenible. Desde esta perspectiva, la universidad realiza su misión cuando articula la producción rigurosa de conocimiento, la formación crítica de ciudadanos y un compromiso efectivo con el bien común, todo ello sustentado en principios de libertad académica, ética institucional y responsabilidad social.

Para que estas funciones se cumplan de manera efectiva, la universidad debe sostener tres principios esenciales. En primer lugar, *la autonomía*, que garantiza su independencia frente a intereses económicos, políticos o ideológicos ajenos a su misión. En segundo lugar, *la ética*, entendida como el marco de valores —integridad, justicia y respeto— que orienta sus decisiones y prácticas institucionales. Finalmente, *el rigor académico*, que asegura la calidad, la veracidad y la validez del conocimiento que produce y transmite. Cuando alguno de estos principios se debilita, la universidad ve comprometido su sentido formativo y su responsabilidad social.

Para Lerner (2017), la universidad solo puede cumplir su misión pública si es capaz de sostener principios de verdad, justicia y responsabilidad democrática frente a la sociedad. Estos principios son condiciones éticas y políticas que orientan la producción de conocimiento, la formación de ciudadanos y la defensa del bien común. *La verdad* implica un compromiso con la rigurosidad intelectual y la autonomía crítica frente a intereses particulares; la justicia demanda estructuras institucionales que garanticen igualdad de oportunidades, meritocracia y respeto a la dignidad de todos sus miembros; y la responsabilidad democrática exige una universidad abierta al diálogo, responsable ante la ciudadanía y capaz de rendir cuentas sobre su actuar.

Cuando la institución renuncia a estos pilares —al normalizar prácticas clientelares, tolerar la corrupción o subordinarse a lógicas de poder que distorsionan su funcionamiento— no solo debilita su estructura organizacional, además pierde progresivamente su vocación humanista y cívica. Esta renuncia implica un quiebre del horizonte normativo que orienta la vida universitaria, pues las decisiones dejan de guiarse por criterios de verdad, mérito y justicia para

responder a intereses particulares o a dinámicas de conveniencia política. En este contexto, la universidad deja de reconocerse como una comunidad ética de aprendizaje y deliberación, y pasa a reproducir prácticas que erosionan la confianza, deslegitiman la autoridad académica y vacían de sentido la formación profesional.

III. Crisis ética y filosófica de la universidad contemporánea: autonomía, legitimidad y responsabilidad democrática.

La pérdida de la vocación humanista en la universidad se manifiesta cuando la educación superior se reduce a lógicas utilitarias orientada exclusivamente a la empleabilidad, la eficiencia o la rentabilidad, desplazando la formación integral de la persona y la reflexión crítica sobre el sentido del conocimiento. En este marco, el saber deja de concebirse como búsqueda de verdad y bien común para convertirse en un recurso técnico funcional a dinámicas económicas y burocráticas. Esto supone una transformación profunda de la identidad universitaria, en la que se prioriza la producción de profesionales adaptables a las exigencias inmediatas del mercado, en detrimento de la formación de sujetos reflexivos, críticos y moralmente conscientes.

En esta misma línea crítica, Lerner (2017) advierte que la universidad traiciona su vocación más profunda cuando renuncia a interrogarse por el sentido último del conocimiento y olvida su responsabilidad ética frente a la sociedad. Para él, la universidad no puede concebirse únicamente como un dispositivo técnico de producción de capital humano, más se encamine como una comunidad de investigación y diálogo orientada por la búsqueda de la verdad, la justicia y el bien común. La reducción de la vida universitaria a parámetros de eficiencia y rentabilidad —señala Lerner (2017)— implica un empobrecimiento espiritual e intelectual que afecta directamente la dignidad de la persona y desnaturaliza el ser mismo de la institución.

De manera complementaria, se puede decir que la erosión de la dimensión cívica de la universidad se evidencia en la progresiva incapaci-

cidad institucional para formar sujetos críticos, éticamente responsables y comprometidos con la vida pública. Cuando la universidad deja de ser un espacio de deliberación y pensamiento autónomo, su aporte a la democracia se debilita, pues los egresados carecen de las herramientas éticas y políticas necesarias para interpretar críticamente la realidad, cuestionar las estructuras de desigualdad y participar activamente en los asuntos colectivos. En lugar de fomentar ciudadanía crítica, la institución termina reproduciendo una cultura de indiferencia o subordinación acrítica frente a la autoridad y el poder. Este fenómeno confirma, como subraya Lerner (2017), que una universidad desvinculada de la reflexión ética pierde su capacidad de formar personas libres, capaces de orientar su acción conforme a la dignidad humana.

En este escenario, la universidad se distancia de su misión histórica como institución pública orientada al bien común y ve mermada su capacidad de interpelar críticamente a la sociedad. Ello debilita su contribución a la construcción y al fortalecimiento de una vida democrática más justa, plural y reflexiva. La renuncia a la centralidad de los valores afecta la vida interna universitaria, impactando negativamente en el tejido social en su conjunto. Desde esta perspectiva, la ausencia de una formación axiológica sólida impide que las universidades formen sujetos moral y cívicamente responsables, dejando a la democracia desprovista de uno de sus pilares fundamentales.

De allí que recuperar la vocación humanista y cívica de la universidad constituya una exigencia ética y política de primer orden. Ello implica reorientar la formación profesional hacia la dignidad humana como criterio último de sentido, fortalecer la deliberación crítica y restituir la educación superior como espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía y responsabilidad social. Solo así la universidad podrá reafirmar su identidad como institución pública al servicio del bien común y no como simple engranaje funcional de la lógica instrumental contemporánea.

En concordancia con la perspectiva de Lerner (2017), Cuenca y Reátegui (2016) señalan que la universidad se debilita profundamente cuando es capturada por intereses corporativos o clientelares. En estos contextos, la lógica del mérito es sustituida por relaciones de

dependencia y lealtad política, lo que distorsiona los procesos de selección, promoción y toma de decisiones académicas. La consecuencia inmediata es la precarización de la investigación, el empobrecimiento del debate intelectual y la reducción de la universidad a un aparato burocrático desprovisto de densidad crítica y ética. De este modo, la universidad deja de ser una comunidad académica orientada por la verdad y el bien común, para convertirse en un espacio administrado según intereses particulares que erosionan su legitimidad pública y su misión formativa.

Por tanto, Cuenca y Reátegui (2016) refieren que la universidad peruana no ha cumplido plenamente su promesa histórica de constituirse como una institución pública al servicio de la igualdad, la democracia y la producción de conocimiento socialmente relevante. Este incumplimiento no puede explicarse solo por deficiencias administrativas o fallas de gestión; más bien, revela una fractura profunda entre el discurso normativo que la universidad sostiene sobre sí misma y las prácticas institucionales que efectivamente despliega.

Cuenca y Reátegui (2016) subrayan que la restauración de dicha promesa requiere recuperar tres dimensiones indisociables. En primer lugar, *la ética*, entendida como fundamento normativo que oriente el quehacer universitario y garantice transparencia, justicia y responsabilidad en la vida institucional. En segundo lugar, la *calidad académica*, como condición de rigurosidad, excelencia y pertinencia del conocimiento producido y transmitido. Y, finalmente, *la responsabilidad social*, asumida como un compromiso real con el país, sus inequidades históricas y sus demandas democráticas, y no como retórica institucional. Solo a través de la recomposición articulada de estas tres dimensiones —ética, calidad académica y responsabilidad social— la universidad podrá recuperar su legitimidad pública y cumplir efectivamente su misión formativa y crítica frente a la sociedad.

Esto implica, quienes asumen la conducción universitaria no pueden limitarse a administrar recursos o cumplir indicadores formales, su rol es orientar su acción hacia la reconstrucción del vínculo público de la universidad con la sociedad. Gobernar éticamente la univer-

sidad significa alinear la gestión institucional con un horizonte normativo de justicia, transparencia, inclusión y búsqueda de verdad, revirtiendo las prácticas clientelares, burocráticas o corporativas que erosionan su legitimidad moral. Solo de este modo la universidad puede recuperar su lugar como referente crítico y formativo dentro de la vida democrática.

Desde una mirada crítica del Sur global, De Sousa Santos (2005) advierte que la universidad atraviesa una «crisis de hegemonía y de legitimidad» cuando se subordina a lógicas mercantilistas o estatales que desatienden las epistemologías sociales, culturales y comunitarias. La crisis de hegemonía aparece cuando la universidad pierde su capacidad de orientar moral e intelectualmente a la sociedad. En este sentido, la crisis de legitimidad surge cuando amplios sectores sociales dejan de reconocerla como institución pública que los representa. Ambas crisis se profundizan cuando el conocimiento se transforma en mercancía o instrumento tecnocrático, desconectándose de las realidades y necesidades de las mayorías.

Para superar este trance, De Sousa Santos (2005) plantea la necesidad de una universidad que practique una “ecología de saberes”, es decir, un intercambio dialógico y horizontal entre distintas formas de conocimiento —académicas, populares, ancestrales, comunitarias— que permita recuperar el sentido emancipador de la educación superior. Esta propuesta coincide con la exigencia de Cuenca y Reátegui (2016) de reorientar la universidad hacia el bien común. Ambas perspectivas consideran que la universidad solo se legitima cuando reconoce la pluralidad de sujetos, territorios y saberes que componen la nación y cuando sitúa su práctica académica al servicio de la justicia social.

En consecuencia, la reconstrucción ética, académica y pública de la universidad peruana pasa por incorporar, en su vida institucional, estas lógicas de diálogo, reconocimiento y responsabilidad social. Recuperar su promesa histórica significa asumir críticamente que la universidad debe transformarse para responder, con rigor y compromiso, a los desafíos democráticos y sociales del país, más no idealizar el pasado.

En la misma línea, López (2025) sostiene que una educación universitaria verdaderamente de calidad debe preparar a las personas para intervenir críticamente en la vida colectiva. Esto supone superar la visión restringida de la educación como simple capacitación técnica e incorporar, de manera explícita, la dimensión pública y política de la formación superior. Para el autor, la calidad educativa no puede medirse únicamente en función de indicadores de desempeño académico o inserción laboral, también en la capacidad de la universidad para formar sujetos capaces de deliberar sobre los asuntos comunes, cuestionar las estructuras de desigualdad y ejercer su libertad como responsabilidad ética frente a los otros.

Ello implica formar capacidades de deliberación informada, apertura a la diferencia y comprensión del conflicto como una realidad inherente a la vida democrática. López (2025) subraya que el aprendizaje universitario adquiere auténtico sentido emancipador cuando promueve la escucha, el disenso argumentado y la disposición a revisar las propias convicciones a la luz de razones públicas. En esta perspectiva, la libertad universitaria se configura como una práctica relacional y compartida, que reconoce al otro como interlocutor legítimo en la construcción del espacio común, y no como un simple atributo individual.

Cuando la educación superior renuncia a estas tareas, pierde su sentido emancipador y abre paso a prácticas clientelares o autoritarias que deterioran la gestión institucional, erosionan el clima ético y debilitan el reconocimiento simbólico indispensable para sostener una comunidad académica crítica. La ausencia de una cultura de ciudadanía universitaria facilita la naturalización de relaciones de poder informales, dependencias personales y lealtades por facción, en lugar de vínculos basados en la deliberación y el mérito académico. Así, la crisis de la ética institucional se traduce en un problema administrativo, y en un déficit de ciudadanía que impacta directamente en la legitimidad pública de la universidad.

Desde esta perspectiva, la propuesta de López (2025) reafirma que una universidad que no forma ciudadanos críticos termina, inevitablemente, produciendo profesionales funcionales al orden existente, pero incapaces de transformarlo. En cambio, cuando la formación

académica se articula con una auténtica pedagogía de la ciudadanía, la universidad se consolida como un actor clave en la construcción de una democracia más reflexiva, inclusiva y responsable.

Desde un horizonte filosófico más profundo, Heidegger (1989) sostiene que toda institución —incluida la universidad— puede extraviarse cuando olvida su esencia y queda reducida a un funcionamiento meramente técnico o administrativo. En ese olvido del ser, la universidad pierde su capacidad de interrogar, cuestionar y abrir caminos de sentido. Por ello, afirma la necesidad de recuperar su verdadero propósito: la capacidad de preguntar por el *ser* y comprender nuestro *estar* en el mundo. Solo así la educación superior evita convertirse en un simple adiestramiento técnico o en una formación subordinada a fines utilitaristas.

Derrida (2002) sostiene que la universidad debe constituirse en un espacio de «hospitalidad incondicional» para el pensamiento, donde la crítica, la interrogación constante y la deconstrucción de lo establecido sean posibles, y se constituyan en prácticas centrales de la vida académica. Esta idea remite a una concepción radical de la libertad universitaria. Una libertad que esté orientado por la búsqueda irrestricta de la verdad y por la apertura al otro, incluso cuando ello implique cuestionar los propios fundamentos del orden social vigente.

Desde esta concepción, la universidad es un espacio destinado a la transmisión de conocimientos, y un ámbito crítico en el que se problematiza aquello que se considera válido, legítimo o verdadero, promoviendo así la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva del saber. La hospitalidad incondicional hacia el pensamiento significa permitir que la palabra crítica habite la universidad sin ser restringida por intereses externos o por mecanismos de control internos que inhiben la reflexión. La deconstrucción —en el sentido Derridiano— no implica destruir, más bien desarmar críticamente las estructuras de poder, los discursos naturalizados y las formas de dominación que atraviesan la vida social y académica.

Cuando estas funciones críticas se ven obstaculizadas por la burocracia, la censura tácita o la captura política, se mutila la promesa democrática de la universidad y se bloquea la posibilidad de ima-

ginar futuros alternativos. La burocratización excesiva convierte la vida universitaria en un sistema de procedimientos y controles que sofoca la libertad intelectual; la censura implícita instala el miedo a disentir; y la subordinación política reduce el pensamiento a instrumento de legitimación del poder. En todos estos casos, la universidad renuncia a su vocación de cuestionar, interpelar y abrir horizontes.

Por ello, Derrida (2002) afirma que la universidad solo recuperará plenamente su misión cuando defienda una libertad incondicional para «pensar y decirlo todo». Esta libertad no es arbitraria, es profundamente ética: se funda en la responsabilidad de responder por la verdad y por la dignidad de las personas. Defenderla implica resistir las presiones del mercado que buscan subordinar el conocimiento a la rentabilidad, del Estado que intenta instrumentalizar la universidad para fines de control o propaganda, y de aquellas prácticas políticas internas que distorsionan su sentido crítico.

De este modo, la universidad que Derrida (2002) propone es, ante todo, un lugar de resistencia intelectual y moral. Allí donde la palabra crítica es bienvenida sin condiciones, se preserva la posibilidad de renovar la cultura democrática y de articular una comunidad académica orientada por la verdad, la justicia y el reconocimiento del otro.

Por ello, cuando los fundamentos de autonomía, ética, deliberación y búsqueda de verdad se distorsionan —por intereses particulares, corrupción o burocratización— la universidad pierde su horizonte normativo y atraviesa una crisis de sentido e institucionalidad. No se trata únicamente de disfunciones administrativas o fallas en la gestión; lo que entra en crisis es la propia identidad de la universidad como comunidad orientada por valores públicos. Cuando la toma de decisiones se subordina a lógicas de poder informal, a conveniencias particulares o a estructuras burocráticas rígidas que sofocan el pensamiento crítico, la universidad deja de responder a la verdad, a la justicia y al bien común, y comienza a responder a dinámicas instrumentales ajenas a su vocación más profunda.

Esta crisis afecta la calidad educativa, desmantela su legitimidad moral, paraliza la investigación, inhibe el pensamiento crítico y obstaculiza la formación de profesionales capaces de transformar la socie-

dad. La universidad pierde autoridad ética ante la ciudadanía cuando se muestra incapaz de sostener prácticas coherentes con los valores que declara defender. En ese contexto, la formación profesional corre el riesgo de convertirse en un ejercicio meramente técnico, desconectado de la responsabilidad social, mientras que la investigación se orienta por incentivos externos más que por la búsqueda desinteresada de la verdad.

La consecuencia es un empobrecimiento de la vida democrática. Sin universidades que cultiven la deliberación, la reflexión crítica y la autonomía intelectual, la sociedad pierde uno de sus espacios privilegiados para la creación de pensamiento, la defensa de la dignidad humana y la confrontación ética de los abusos de poder. La crisis universitaria se convierte así, indirectamente, en una crisis de ciudadanía.

En este contexto, defender el sentido de la universidad implica recuperar su esencia humanista, crítica y pública, en diálogo con las propuestas éticas, democráticas, emancipadoras y filosóficas que diversos autores han planteado. Ello supone reafirmar la primacía de la verdad sobre la utilidad, de la dignidad humana sobre la rentabilidad y del bien común sobre los intereses particulares. Significa, en última instancia, restituir a la universidad su papel como conciencia crítica de la sociedad y como espacio formativo de ciudadanos libres, responsables y moralmente conscientes.

IV. Ética y ciudadanía: La centralidad de los valores en la formación profesional universitaria.

En las últimas décadas, la universidad ha sido interpelada por transformaciones profundas asociadas a la expansión de lógicas tecnocráticas, la creciente mercantilización del conocimiento y la primacía de enfoques instrumentales de la educación superior. En este contexto, la formación profesional corre el riesgo de reducirse a la transmisión de competencias operativas desvinculadas de una *reflexión ética* sobre el sentido y las consecuencias sociales del saber. Frente a este escenario, se vuelve indispensable recuperar la centralidad de

los valores como fundamento de la vida universitaria y como horizonte normativo que oriente la acción educativa.

La filosofía de los valores permite comprender que la formación superior no se limita a preparar especialistas técnicamente competentes, debe contribuir a la formación de personas capaces de actuar con responsabilidad, juicio crítico y conciencia cívica. En esta línea, Mendoza (2010) sostiene que la universidad no puede ser comprendida únicamente como un espacio de transmisión de conocimientos, además como una institución orientada por un horizonte axiológico que da sentido a la vida académica y sustenta su compromiso con la sociedad. Para este autor, los valores no constituyen un complemento externo o decorativo de la educación superior, es el fundamento mismo que orienta la práctica educativa y define su legitimidad pública.

Desde esta perspectiva, la dimensión ética de la educación universitaria no puede reducirse a la existencia de normas o códigos de conducta; más bien, debe entenderse como una experiencia formativa integral que atraviesa la docencia, la investigación y la participación en la vida pública. Ello implica asumir que todo proceso educativo conlleva inevitablemente una formación moral, ya sea explícita o implícita, y que la universidad es corresponsable de los marcos éticos desde los cuales sus egresados ejercerán su actividad profesional. En este marco, Mendoza (2010) enfatiza que la universidad debe asumir una posición crítica frente a las lógicas utilitarias y tecnocráticas que tienden a vaciar de contenido ético la práctica académica, subordinando el conocimiento a intereses instrumentales o de mercado.

La formación en valores, por tanto, se vincula estrechamente con la construcción de ciudadanía. Una universidad que reconoce la centralidad de la ética promueve el desarrollo de sujetos capaces de deliberar racionalmente sobre los asuntos públicos, actuar conforme a principios de justicia y reconocer la dignidad del otro como fundamento de la vida social. De este modo, la educación superior contribuye al progreso científico o técnico, al fortalecimiento de la democracia, al respeto por la pluralidad y al compromiso con el bien común. En consecuencia, cuando la universidad olvida esta dimensión, corre el

riesgo de convertirse en un aparato funcional que reproduce desigualdades y renuncia a su vocación crítica y transformadora.

En consecuencia, asumir la centralidad de los valores en la formación profesional universitaria implica reconocer que la ética no es una esfera paralela a la academia, es su condición de posibilidad. La universidad está llamada a formar profesionales competentes, también ciudadanos moralmente conscientes, capaces de orientar su acción en función de principios éticos y de responsabilidad social. Solo así puede sostenerse como una institución pública dotada de sentido y orientada al bien común.

Integrar la formación ética y ciudadana en los procesos de profesionalización constituye una condición esencial para sostener la legitimidad social de la universidad. En el contexto peruano, como señala Cuenca (2015), la educación superior se desarrolla en medio de procesos simultáneos de democratización, expansión del acceso y persistencia de profundas desigualdades estructurales. Este escenario tensiona la misión pública de la universidad y exige que su quehacer no se limite a la certificación de competencias técnicas, asuma de manera explícita su responsabilidad en la formación de sujetos capaces de participar críticamente en la vida democrática.

Desde esta perspectiva, formar profesionales éticamente responsables implica favorecer el desarrollo de capacidades reflexivas orientadas a comprender el impacto social, político y cultural de las decisiones técnicas. Cuenca (2015) advierte que, en contextos de desigualdad, la neutralidad académica se vuelve insostenible, esto es, las universidades, al producir conocimiento y formar élites profesionales, influyen directamente en la configuración de oportunidades, relaciones de poder y formas de ciudadanía. Por ello, la omisión de la dimensión ética y ciudadana en la formación superior contribuye, de manera indirecta, a reproducir inequidades y a debilitar la cohesión democrática.

En contraste, una universidad que integra deliberadamente la ética, los valores públicos y la ciudadanía en su proyecto educativo, refuerza su legitimidad social y fortalece su vínculo con el bien común. Ello implica asumir que la actividad académica se encuentra orientada por

determinados marcos axiológicos. La incorporación de la formación ética y ciudadana busca dotar de conciencia crítica a los futuros profesionales, de modo que puedan evaluar las consecuencias de su práctica y actuar en coherencia con principios de justicia, dignidad humana y responsabilidad social.

Solo así la universidad puede reafirmarse como una comunidad académica guiada por valores, evitando su reducción a un dispositivo funcional subordinado a intereses externos, ya sean económicos, burocráticos o políticos. En seste sentido, la universidad se convierte en un actor clave para la sostenibilidad democrática cuando articula la excelencia académica con la formación ética y ciudadana, promoviendo sujetos capaces de reconocer la pluralidad, deliberar sobre los asuntos comunes y contribuir activamente a la construcción de una sociedad más justa.

Por tanto, la articulación entre ética, ciudadanía y responsabilidad social como dimensiones constitutivas de la misión pública de la universidad evidencia que la formación profesional solo adquiere pleno sentido cuando se inscribe en un horizonte axiológico que reconozca la dignidad humana como criterio último de orientación. En esta línea, Martínez (2006) sostiene que la educación superior está llamada a desempeñar un papel decisivo en la formación de ciudadanos capaces de participar críticamente en la vida democrática, asumir responsabilidades públicas y comprometerse con la construcción del bien común. Para este autor, la universidad debe transmitir conocimientos especializados, desarrollar disposiciones morales, actitudes cívicas y competencias éticas que permitan a los estudiantes comprender la complejidad social y actuar responsablemente en ella.

Desde esta perspectiva, la ciudadanía universitaria no puede limitarse a la formal pertenencia a una institución educativa; implica, más bien, aprender a deliberar, reconocer al otro como sujeto de dignidad y ejercer la libertad de manera reflexiva y solidaria. Martínez (2006) subraya que los valores democráticos no se reducen a contenidos curriculares, deben encarnarse en las prácticas cotidianas de la vida universitaria, en la forma de ejercer la autoridad académica, en la calidad del diálogo entre docentes y estudiantes, en la

gestión institucional y en el reconocimiento de la pluralidad cultural y epistemológica. La ética universitaria, por tanto, es performativa: se expresa en modos concretos de relación y convivencia.

De este modo, la referencia a la dignidad humana como principio orientador adquiere un carácter normativo central. Solo cuando la formación profesional se apoya en este horizonte axiológico, la universidad puede cumplir su función pública sin reducirse a un dispositivo técnico subordinado a intereses externos. La formación para la ciudadanía, tal como la concibe Martínez (2006), exige un tipo de universidad que promueva sujetos capaces de cuestionar críticamente las estructuras de desigualdad, valorar la diversidad y asumir el compromiso de actuar éticamente en sus campos profesionales.

En consecuencia, la interrelación entre ética, ciudadanía y responsabilidad social constituye la clave para comprender la misión formativa de la universidad contemporánea. Allí donde estos elementos se integran de manera coherente, la educación superior contribuye efectivamente a la consolidación de una ciudadanía crítica y moralmente consciente; allí donde se omiten, la universidad corre el riesgo de disociar excelencia académica y responsabilidad pública, debilitando su identidad como institución orientada al bien común.

Conclusiones:

El análisis desarrollado permite afirmar que la universidad peruana atraviesa una crisis de sentido que desborda ampliamente el plano administrativo o funcional. Se trata, sobre todo, de una crisis ética y filosófica que afecta su identidad como institución pública orientada a la verdad, la formación integral de las personas y el bien común. Esta crisis se manifiesta cuando la universidad se reduce a una lógica instrumental subordinada a intereses económicos, burocráticos o políticos, debilitando su horizonte axiológico y erosionando su legitimidad moral ante la sociedad.

En este marco, la vocación humanista y cívica de la universidad se ve seriamente comprometida. La reducción de la educación superior a un dispositivo técnico de producción de profesionales “emplea-

bles” desplaza la reflexión ética, el juicio crítico y la pregunta por el sentido del conocimiento. Al mismo tiempo, la captura institucional por prácticas clientelares o corporativas distorsiona la meritocracia, precariza la investigación y desnaturaliza la vida académica, contribuyendo a la pérdida de confianza pública en la universidad como referente intelectual y moral.

Los diversos autores revisados en este trabajo coinciden en que la centralidad de los valores constituye el núcleo de la misión universitaria. Sin una filosofía de los valores que oriente la docencia, la investigación y la gestión, la universidad renuncia a su función crítica y formativa, degradando su contribución a la democracia. La ética, el rigor académico y la responsabilidad social emergen, así como dimensiones indisociables para sostener su legitimidad y su vocación transformadora frente a los desafíos del país.

Del mismo modo, se evidencia que la formación de ciudadanía crítica es una tarea constitutiva de la universidad. Formar profesionales éticamente responsables implica desarrollar capacidades de deliberación, apertura al disenso, sensibilidad ante la desigualdad y compromiso con el bien común. Allí donde estas dimensiones se omiten, la universidad deja de ser un espacio de hospitalidad para el pensamiento y se vacía de contenido emancipador.

Finalmente, el estudio muestra que la recuperación del sentido ético y crítico de la universidad peruana exige una recomposición integral de su horizonte normativo. Ello supone defender la autonomía académica, erradicar prácticas clientelares, fortalecer el mérito y la justicia institucional, y articular la calidad académica con la responsabilidad social y la dignidad humana como criterio último de orientación. Solo una universidad que persevera en la verdad, la deliberación ética y la apertura crítica podrá reafirmarse como conciencia pública de la sociedad y como espacio decisivo para la construcción de ciudadanía democrática.

En consecuencia, defender la universidad es defender la democracia, en tanto ambas se sostienen en la crítica, la ética, el diálogo y el respeto por la dignidad humana. La tarea pendiente consiste, entonces, en reconstruir la universidad como comunidad de sentido,

capaz de formar personas libres, responsables y moralmente conscientes, y de contribuir, desde el conocimiento, a la construcción de un país más justo e inclusivo.

Referencias Bibliográficas:

- Cuenca, R. y Reátegui, L. (2016). La (incumplida) promesa universitaria en el Perú. IEP.
- Cuenca, R. (Editor) (2015). La educación universitaria en el Perú, Democracia, expansión y desigualdades. Edit. IEP.
- Derrida, J. (2002). La Universidad sin condición. Edit. Mínima Trotta.
- De Sousa, B. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Giusti, M. y Tubino, F. (2007). Debates de la ética contemporánea. FE PUCP.
- Heidegger, M. (1989). La autoafirmación de la universidad Alemana, discurso rectoral de 1933. *ARETE*, 1(2), 205-214.
- Hirsh, N. (2012). ¿Qué Sistema Educativo Necesita el Perú del Siglo XXI?. Edit. Tarea.
- Lerner, S. (2017). Universidad y catolicidad. Ser y quehacer de la universidad. En, Salomón Lerner y Miguel Giusti (Edit.), Postsecularización, nuevos escenarios de encuentros entre culturas (pp. 389-402). FE-PUCP
- López, S. (2025). La crisis de sentido de la universidad. Espacios de Educación Superior.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. Iberoamericana de Educación, 42, 85-102.
- Mendoza, G. (2010). Los valores y la universidad. Encuentros, 15, 111-124
- Mora, P. (2002). Ética y universidad, reflexiones fenomenológicas para una filosofía de los valores en la universidad. *Acción Pedagógica*, 11(2), 22-28

EL OCASO DEL MÉRITO: LEALTAD Y PODER COMO NUEVO ORDEN _____

Américo Meza Salcedo

*“Mi experiencia universitaria se forjó en la diversidad y la tolerancia, orientándome hacia una fe basada en la humildad, la solidaridad y el amor a la verdad, en oposición al poder y al autoritarismo”
(Lerner, 2010).*

I. Preámbulo:

La universidad ha sido concebida, desde sus orígenes, como un ámbito de formación integral que rebasa con creces la mera acumulación de créditos o la aprobación de asignaturas. Es, ante todo, un espacio de cultivo del espíritu crítico, donde el saber que se transmite se construye en diálogo permanente con la verdad. Su misión es formar sujetos capaces de pensar por sí mismos, de obrar con responsabilidad ética y de reconocerse como parte activa de una comunidad humana más amplia.

En este horizonte, la experiencia universitaria implica un trabajo sobre el propio ser: *aprender a cuidarse, gobernarse y proyectarse en relación con los otros. Forja una identidad sustentada en la pertenencia, el sentido de comunidad y la conciencia de que todo conocimiento conlleva una responsabilidad.* En este sentido, la universidad tiene la misión de transmitir conocimientos, formar integralmente a las personas, impulsar su transformación personal, habilitarlas para el ejercicio profesional y prepararlas para intervenir de manera lúcida, crítica y justa en la sociedad.

La universidad es también el espacio al que los jóvenes acuden con entusiasmo y vocación para construir un proyecto de vida, formarse

y convertirse en profesionales. Sin embargo, con frecuencia transitan este ámbito sin plena conciencia de que se encuentran inmersos en un campus regido por un proyecto institucional que puede orientarlos o, por el contrario, alejarlos de su verdadero sentido. En efecto, quienes detentan el poder pueden instaurar formas de dominio basadas en el control del sistema y en acuerdos informales al margen de la legalidad. En ese afán, se impone un proyecto que reproduce prácticas ajenas a los principios institucionales, desvirtuando la misión formativa de la universidad.

En este escenario, la lógica del poder se impone sobre la ética y la esencia académica. Como consecuencia, la informalidad y la ausencia de criterios institucionales desbordan el orden universitario. Cuando la universidad es copada por esta dinámica, se desvirtúa su sentido más profundo: deja de ser una comunidad orientada a la formación integral, la investigación y la proyección social, capaz de transformar al individuo en lo ético y en lo profesional, y se aparta de su misión fundamental.

Este contexto resulta propicio para la conformación de grupos que, dentro de la universidad, buscan capturar el poder y alinear las acciones institucionales a sus propios intereses. Esta dinámica es frecuente en diversas universidades públicas del Perú, donde docentes, administrativos y estudiantes establecen alianzas para acceder a la gestión y diseñar un proyecto que les permita operar en función de beneficios particulares. Dichos grupos se amparan en un proyecto de facción que no articula una propuesta orientada a mejorar la universidad ni a fortalecer su misión académica e institucional. Por el contrario, persiguen fines de aprovechamiento del cargo, obtención de beneficios y control de procesos, como las licitaciones, en función de intereses privados.

En ausencia de un proyecto institucional auténtico y de una visión definida sobre la universidad que se aspira construir, estas dinámicas se reducen a la apropiación de los recursos universitarios, desplazando el interés colectivo por beneficios particulares. De este modo, la universidad deja de orientarse al bien común, a la formación integral y al desarrollo del conocimiento, y pasa a convertirse

en un espacio instrumentalizado por grupos que erosionan su carácter público y vacían de contenido su misión formativa y social.

II. De la vocación académica a la captura del poder: la deriva de un proyecto universitario.

En este entramado de relaciones regidas por la lógica del poder se inscribe la historia¹ que buscamos articular con nuestro análisis de la universidad: la trayectoria docente de Juan Carlos Guzmán. Nuestro propósito es vincular la experiencia de este actor con el sentido mismo de la institución universitaria y con su progresivo deterioro, provocado por la consolidación de prácticas informales que erosionan su misión académica y formativa.

El recorrido de este personaje dentro de la universidad se desarrolla en el marco de un sistema institucional que le permite abrirse paso y consolidar un liderazgo sustentado en la edificación de una estructura de poder anclada en la informalidad. Desde esa posición, Guzmán configura un modelo de autoridad que desnaturaliza el sentido universitario, desplaza el valor del saber y del mérito, y convierte el espacio académico en un territorio regido por mecanismos de control, lealtades forzadas y conveniencias personales.

Juan Carlos Guzmán fue considerado, en sus inicios, una promesa en la carrera docente. Así lo veía su padrino académico, Augusto Balbuena, catedrático de amplia trayectoria en la investigación sobre comunidades y liderazgo en las ciencias sociales, formado en una de las instituciones más prestigiosas del país: la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Balbuena reconocía en Guzmán aptitudes intelectuales, el potencial para convertirse en un referente académi-

1 La historia que da origen a este relato fue recogida en el año 2019, en la ciudad de Huamanga. Mi interlocutor, un docente de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, se reunió conmigo en dos oportunidades. Nos une una amistad de más de diez años, lo que permitió que las conversaciones transcurrieran en un clima de confianza. En ellas compartimos anécdotas y reflexiones sobre los entramados del poder en las universidades públicas. Estas tertulias se plasman en el presente artículo a modo de análisis y reflexión sociológica.

co capaz de continuar una tradición de rigor, compromiso social y vocación formativa al servicio de su región.

Tras migrar a México para perfeccionar su formación profesional y retornar luego al Perú, Balbuena tomó una decisión estratégica: volver a su terruño, Ayacucho, con un propósito claramente delineado. Su aspiración era fundar su propia “escuela” de ciencias sociales, incluso más allá de los límites formales del campus universitario, y formar estudiantes que compartieran su filosofía, su rigor intelectual y sus proyectos académicos. Concebía este proyecto como una iniciativa pedagógica, la posibilidad de forjar una comunidad intelectual con identidad propia, capaz de pensar su realidad desde dentro y de intervenir críticamente en ella.

En esta ciudad, al acceder a una plaza docente en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, inició la construcción de una trayectoria prometedora, definida por una sólida vocación académica, y una visión estratégica orientada a incidir en la vida institucional. Balbuena entendía la universidad como un espacio que debía ser transformado desde dentro: aspiraba a participar activamente en la toma de decisiones y a ejercer un liderazgo capaz de articular proyecto académico, responsabilidad social y conducción ética de la institución.

Su proyecto se articuló en una secuencia de etapas claramente definidas. En un primer momento, buscó crear un espacio permanente de debate intelectual junto a sus colegas académicos más cercanos y a jóvenes profesionales a quienes consideraba especialmente brillantes; entre ellos se encontraba Juan Carlos Guzmán. Este núcleo inicial debía convertirse en el germen de una comunidad académica con identidad propia. En una segunda fase, se propuso identificar a los estudiantes más sobresalientes de la carrera para incorporarlos a esta escuela en gestación, formándolos en contenidos, en una manera particular de pensar, investigar y comprender la realidad social. Finalmente, aspiraba a que esos alumnos dejaran de ser simples egresados y accedieran a la cátedra, cerrando así un ciclo virtuoso en el que la formación se transformara en relevo académico y continuidad institucional.

Quien asumió estas aspiraciones con mayor entrega y fervor fue, precisamente, Juan Carlos Guzmán, hasta el punto de imitar la for-

ma de caminar, hablar y debatir dentro del círculo de estudios. En él se encarnaba, al menos en apariencia, el discípulo ideal. Criado por su tía Rebeca, profesora de primaria, Juan Carlos creció bajo la influencia de la pareja de ella, un militar de alto rango que lo apreciaba desde niño y le repetía que estaba destinado a seguir la carrera castrense. Convencido de ello, aseguraba contar con los contactos necesarios para abrirle ese camino y lo alentaba a convertirse en su heredero simbólico, proyectando sobre él una figura de poder, disciplina y ascenso que marcaría tempranamente su horizonte personal.

Juan Carlos, que llamaba “madre” a su tía, quedó marcado desde temprano por una fascinación por la autoridad y por el ascenso dentro de estructuras jerárquicas. Rebeca solía relatar cómo su pareja, un militar, había forjado sus propios ascensos mediante argucias, maniobras hábiles y el manejo estratégico de información sobre sus superiores, dentro de un sistema que ella consideraba amañado. Esas historias, repetidas una y otra vez, fueron moldeando la imaginación del joven. De algún modo, Juan Carlos heredó esas argucias: la convicción de que el progreso dependía de saber moverse con astucia dentro del poder.

Con el tiempo, Juan Carlos Guzmán asumió la figura de líder, inspirándose inicialmente en el modelo de su padrino, Augusto Balbuena Franco. No obstante, su progresiva inclinación por el poder fue configurando una identidad distinta. Si bien evocaba a su maestro al conformar un grupo sustentado en la lealtad, pronto desvió ese principio hacia una lógica instrumental: comenzó a privilegiar la obediencia de los nuevos adeptos a sus propios intereses por encima de su capacidad académica o vocación intelectual. De este modo, el liderazgo dejó de orientarse a la formación y pasó a organizarse en torno al control, erosionando el sentido pedagógico que había dado origen al proyecto.

A esta lógica incorporó rasgos heredados del militar que fue pareja de su tía Rebeca: la mirada fija y soberbia, también una lengua ágil para construir relatos e intrigas que los demás aceptaban sin reservas. Aunque se trataba de una persona desleal, poseía una notable habilidad para manipular y maniobrar dentro de las estructuras de poder, distribuyendo cargos y favores entre sus leales e incluso entre colabo-

radores carentes de méritos. Juan Carlos asimiló ese estilo y lo trasladó al ámbito académico, donde el liderazgo dejó de fundarse en el saber y pasó a sostenerse en la astucia, la obediencia y el control.

De este modo se fue consolidando un grupo compacto, encabezado por Juan Carlos Guzmán, cuyas aspiraciones dejaron de circunscribirse a la lealtad personal o al ideal académico que le dio origen. Sus integrantes comenzaron a tejer redes propias, a disputar espacios de influencia y a acumular cuotas de poder dentro de la docencia universitaria. La pertenencia al círculo no se fundaba en el mérito intelectual ni en la vocación formativa, sino en la utilidad estratégica de cada miembro dentro de una lógica de expansión y control.

En este proceso, el grupo dejó de concebirse como una comunidad académica y se transformó en una estructura orientada primordialmente a la reproducción del poder. Su dinámica interna se volvió cada vez más autónoma y personalista, subordinando los fines educativos a intereses particulares y desplazando el sentido formativo que había animado el proyecto original.

Poco importaba si el nuevo docente carecía de solvencia en la cátedra; lo decisivo era su disposición a reforzar la lealtad del grupo, gestionar recursos y aprovechar el cargo para obtener beneficios, incluso mediante trabajos con presupuestos inflados. Los docentes afines encontraban así una doble retribución: ingresos adicionales y posiciones de confianza, combinadas con la docencia en distintas áreas de la facultad. El saber dejó de ser el criterio de pertenencia; en su lugar, se impuso la conveniencia y la obediencia como moneda de acceso al poder.

El espíritu que había animado al grupo original encabezado por Augusto Balbuena se fue desvirtuando de manera progresiva. Aquella comunidad concebida como un espacio de reflexión crítica y rigor intelectual dejó de estar integrada por académicos comprometidos con el debate y la producción de conocimiento. En su lugar, comenzó a privilegiarse otro tipo de destrezas: la habilidad para concertar alianzas, captar adeptos y obtener ventajas desde el ejercicio del poder.

Importaba menos sostener una discusión intelectual exigente que saber negociar voluntades, producir recursos y administrarlos en be-

neficio propio. El capital simbólico del saber fue desplazado por el capital político de la influencia. Así, la lógica académica cedió terreno frente a una racionalidad pragmática y utilitaria, en la que el prestigio se construía en la capacidad de operar eficazmente dentro de las redes de poder, más no en el aula ni en la investigación.

Pese a ello, sus miembros se percibían a sí mismos como personas de firmes principios éticos y rechazaban toda crítica, convencidos de estar siempre en lo correcto. Incluso cuando salían a la luz prácticas indebidas o pagos de favores a los servidores más leales, no buscaban corregir los procesos irregulares; su propósito se orientaba, más bien, a afianzar su permanencia en los cargos. Así, su lucha dejó de dirigirse a la construcción académica y pasó a concentrarse casi exclusivamente en la ocupación de espacios de decisión y en el ejercicio del poder.

El propio Juan Carlos Guzmán celebraba este proceso de posicionamiento, lo legitimaba como una estrategia indispensable para “proteger” el proyecto académico que afirmaban representar. Bajo ese discurso, convertía la acumulación de poder en una necesidad moral y política. Exigía un respaldo irrestricto de su entorno y promovía una lógica en la que la fidelidad personal se imponía sobre la deliberación colectiva, el disenso crítico y el respeto a las normas institucionales. De este modo, el ideal académico original fue desplazado por una cultura de subordinación, donde la lealtad al líder se convirtió en el principio rector de la vida interna del grupo.

En ese contexto, numerosas decisiones empezaron a tomarse al margen de la legalidad. Nombramientos, ascensos, designaciones y alianzas se resolvían en círculos cerrados, sin transparencia ni mecanismos de rendición de cuentas. La institucionalidad fue progresivamente sustituida por acuerdos informales y pactos de conveniencia, en los que el mérito académico dejó de ser el criterio central. En su lugar, la obediencia, la afinidad política y la lealtad personal se convirtieron en las verdaderas monedas de acceso y permanencia en el poder. Así, la universidad fue perdiendo su carácter normativo y público para transformarse en un espacio gobernado por reglas implícitas, ajenas a su misión formativa.

De este modo se configuró un grupo que, amparado en una retórica de honor, principios y defensa de la academia, consolidó su poder —ya bajo el liderazgo de Juan Carlos Guzmán— a través de prácticas excluyentes, la lealtad incondicional al jefe y el control progresivo de los espacios estratégicos de la institución. Bajo esta lógica, toda disidencia era interpretada como una amenaza: quienes cuestionaban estas dinámicas eran marginados, silenciados o des-acreditados. En contraste, los miembros afines eran promovidos y protegidos, incluso cuando carecían de las credenciales académicas o del mérito profesional requeridos. Así, el discurso de la excelencia se vació de contenido y fue reemplazado por un sistema de recompensas basado en la obediencia y la conveniencia política.

De este modo, el proyecto original de formación crítica impulsado por el maestro Balbuena —que Guzmán fue incapaz de reproducir en su sentido más profundo— quedó progresivamente desplazado por una lógica radicalmente distinta. El horizonte académico dejó de orientarse hacia la producción de conocimiento y la formación de pensamiento autónomo, para convertirse en un mecanismo de reproducción del poder. En este nuevo orden, la autoridad se sostenía en la pertenencia al círculo interno y en la capacidad de preservarlo mediante la obediencia, la lealtad personal y la conveniencia política, y no en el saber, la reflexión ni el debate. Así, la universidad dejó de ser un espacio de emancipación intelectual para transformarse en un escenario de subordinación estructurada.

III. De discípulo a caudillo: la traición de un legado académico.

Personajes como Juan Carlos Guzmán encarnan a muchos otros que, movidos por intereses personales, se afincan en la universidad con fines de aprovechamiento del cargo. Desde allí buscan abrirse paso y tejer redes que articulan un sistema de corrupción, basado en el control de posiciones estratégicas, arreglos institucionales con empresas licitadoras y la convergencia de intereses del grupo para extraer beneficios del poder que ejercen.

En nuestro análisis sostenemos que Juan Carlos Guzmán no fue un discípulo cualquiera, Balbuena lo consideraba el indicado para dar continuidad a su proyecto. Al regresar a su tierra natal, Balbuena concebía la universidad como un instrumento de transformación social. Aspiraba, como muchos hijos predilectos de su pueblo, a fundar una escuela de ciencias sociales integrada por jóvenes de la propia región, formados en el rigor académico y enraizados en la experiencia del Perú profundo, con el fin de contribuir al desarrollo de su comunidad, región y país.

Esta aspiración expresa el horizonte de numerosos jóvenes que parten de sus lugares de origen hacia la ciudad para formarse profesionalmente y luego retornar a su comunidad con la intención de impulsar nuevas lógicas de desarrollo. Del mismo modo, quienes migran al extranjero para cursar estudios de posgrado suelen proyectar su regreso a la universidad de origen para consolidarse como catedráticos y aportar al crecimiento institucional.

Sin embargo, no todos comparten ni sostienen ese ideal. Este es el caso de Juan Carlos Guzmán, quien se aparta de los principios con los que fue formado por su maestro Balbuena. En lugar de dar continuidad a ese legado, opta por un camino que tuerce el sentido de la universidad para sostener un propósito personal, más alineado con sus ambiciones que con la misión académica y social de la institución.

Este desvío no es excepcional, responde a una lógica compartida por quienes no buscan preservar la función esencial de la universidad —formar profesionales con espíritu crítico y compromiso social. Para ello, resulta indispensable que los docentes asuman su labor como una vocación de servicio orientada a ese fin. Cuando esa vocación se pierde, la universidad deja de ser un espacio de formación integral y se convierte en un medio para intereses ajenos a su razón de ser.

Este propósito debe orientarse a una transformación profunda del ser del docente universitario, entendiendo su labor como una función profesional, una responsabilidad ética y social. En efecto, la enseñanza universitaria constituye un verdadero apostolado, pues trasciende la mera transmisión de conocimientos técnicos para convertirse en una vocación de servicio, entrega y compromiso con la formación

integral del ser humano, capaz de incidir en la conciencia, el pensamiento crítico y el proyecto de vida de las nuevas generaciones.

El propósito de Balbuena fue siempre formar profesionales capaces de interpretar críticamente su realidad y de contribuir, desde el conocimiento, al desarrollo de su comunidad. En esos primeros años, antes de asumir cargos de alta jerarquía en la universidad, Balbuena confió a Guzmán la continuidad de esa misión, viéndolo como el heredero natural de un proyecto que articulaba vocación intelectual, compromiso ético y responsabilidad histórica.

Sin embargo, a diferencia de su maestro, cuyo propósito era transformar la institución desde un compromiso académico y social, Guzmán buscó posicionarse en cargos de jerarquía para concentrar y controlar el poder. En efecto, al asumir esas posiciones, optó por capturar la gestión institucional y reorientar sus procesos en función de intereses personales.

Con el paso del tiempo, Guzmán se fue apartando de manera cada vez más evidente de la visión de su maestro. En lugar de asumir la tarea de consolidar una escuela con identidad académica y proyección social, reorientó su trayectoria hacia el aprovechamiento estratégico de las oportunidades de ascenso dentro de la estructura universitaria. El poder dejó de ser para él un medio al servicio de un ideal formativo y se convirtió en un fin en sí mismo, instrumentalizado en función de intereses personales y de una ambición creciente de control.

Allí donde Balbuena había proyectado un horizonte colectivo, sustentado en la formación crítica y el compromiso con la comunidad, Guzmán introdujo una lógica individualista, guiada por la conveniencia y la acumulación de influencia. El proyecto académico fue desplazado por una racionalidad política que privilegiaba la maniobra, la lealtad personal y la subordinación. En ese tránsito, el sentido ético y pedagógico que había dado origen a la escuela se fue erosionando de manera progresiva, hasta quedar subordinado a una dinámica de poder que ya no respondía a fines formativos, sino a intereses particulares.

Desde las posiciones que fue ocupando, dismanteló la obra de su mentor y erigió, en su lugar, un esquema de dominación semejante

a un pequeño feudo dentro de la escuela profesional de ciencias sociales. Este modelo se sustentó en redes de lealtad, favores y subordinaciones, que reemplazaron los criterios académicos y administrativos legítimos. En ese contexto se instauraron prácticas irregulares, como el cobro indebido de trámites a egresados, reproducidas en distintos niveles de autoridad. Con el respaldo de docentes afines, Guzmán afianzó su control y diseñó una estructura orientada a perpetuar un orden basado en la informalidad y la corrupción, y no a fortalecer la institución.

De este modo, lejos de revitalizar el legado de su maestro, Guzmán edificó un poder desprovisto de horizonte académico e institucional. La escuela dejó de concebirse como un espacio de formación crítica y compromiso social, para transformarse en un territorio gobernado por lógicas de dominio personal y control estratégico. El proyecto original —pensado para elevar el nivel intelectual y ético de la comunidad— fue vaciado de contenido y reducido a una maquinaria sin sentido formativo, incapaz de fortalecer la calidad, la identidad y la misión de la escuela. En lugar de proyectar un futuro prometedor, la institución quedó atrapada en una dinámica de reproducción del poder, ajena a su razón de ser.

Conclusiones:

El contexto en el que se sitúa este análisis no constituye un hecho aislado, forma parte de una dinámica estructural presente en diversas universidades públicas del Perú. En estos espacios, algunos docentes, alejados de la vocación de fortalecer la institucionalidad y la misión académica, reproducen prácticas que erosionan progresivamente el sentido formativo y el carácter público de la universidad. Tales prácticas, como señala Meza (2006), se expresan en la captura de cargos, la conformación de redes de poder, la normalización de acuerdos informales y la subordinación de las decisiones académicas a intereses particulares, lo que debilita los principios de mérito, transparencia y responsabilidad institucional que deberían regir la vida universitaria.

Lo actuado por Juan Carlos Guzmán refleja la trayectoria de muchos otros actores dentro de las universidades, quienes privilegian las tramas del poder y los beneficios privados por encima del bien común. En este desplazamiento, la vocación docente —entendida como servicio orientado a la formación integral del ciudadano— queda relegada. El aula deja de ser un espacio de emancipación intelectual y ética, y la universidad pierde su función de formar sujetos críticos, capaces de comprender y afrontar las múltiples realidades del entorno social. De este modo, la institución se vacía de su sentido transformador y se convierte en un escenario donde el poder sustituye al conocimiento como principio ordenador.

Esta realidad se ha convertido, en muchos casos, en una aspiración latente entre quienes buscan acceder a posiciones de autoridad para asegurar cuotas de poder, reconocimiento simbólico y beneficios materiales, y no para servir a la comunidad universitaria ni consolidar un proyecto académico. De este modo, el ejercicio de la autoridad se desvincula del compromiso formativo y se orienta hacia la administración del poder como un recurso propio.

Como consecuencia, la universidad deja de concebirse como un espacio de servicio y producción de conocimiento, y se transforma en un escenario de disputa y apropiación, vaciando de contenido su función educativa y su responsabilidad social. En esta lógica transitan hoy muchas universidades públicas del Perú, alejadas de su *vocación imperativa*, ser instituciones cuya misión central es la búsqueda, creación y transmisión del conocimiento, orientadas a la formación integral de profesionales críticos, éticos y comprometidos con la transformación social, el bien común y el desarrollo sostenible de la comunidad.

Referencias bibliográficas:

- Lerner, S. (2010). Humanismo y universidad. UDUAL, 44, 27-37.
- Meza, A. (2006). Poder y crisis en las universidades del Perú (Caso UNCP). Edit. Punto Com.

EL DOCTORADO COMO VIOLENCIA SIMBOLICA _____

Ricardo Soto Sulca

I. Preámbulo:

En las últimas décadas han rondado persistentemente por mi mente algunas interrogantes: ¿por qué se denomina “doctor” a profesionales de la salud, del derecho, la psicología, la economía, la odontología y otras profesiones liberales que no cuentan con el grado académico de doctor? ¿Por qué, en la actualidad, algunos docentes universitarios que sí poseen dicho grado excluyen o marginan a aquellos que no lo tienen?. Estas y otras preguntas nos han interpelado durante largo tiempo, especialmente a quienes, desde nuestras actividades, hemos estado vinculados de cerca con la vida académica de la universidad pública.

Un elemento central que me motivó a realizar una reflexión profunda sobre este tema surgió a partir de las valiosas lecturas desarrolladas en el curso sobre Bourdieu, particularmente en torno a la categoría de la violencia simbólica entendida como una forma de *habitus*. En efecto:

El concepto de *habitus* permite a Bourdieu escapar tanto de la filosofía del sujeto —sin absolutizar al individuo— como de la filosofía de las estructuras —sin renunciar a las determinaciones que estas ejercen sobre él—. El *habitus* aparece, así como un “sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido en la práctica y constantemente orientado hacia funciones prácticas”. En este sentido, el *habitus* constituye el conjunto de esquemas de percepción, apreciación

y acción inculcados por el medio social en un tiempo y un espacio determinados; es decir, un conjunto de disposiciones socialmente adquiridas mediante el aprendizaje. Funciona como una mediación entre las condiciones objetivas y los comportamientos individuales. Hablar de *habitus* implica, por tanto, situar al individuo —y con él lo personal y lo subjetivo— como una expresión de lo social y lo colectivo. El *habitus* es, en definitiva, una subjetividad socializada. (Germaná, 2002, pp. 63-64).

En la presente reflexión tomaré de manera recurrente a esta categoría sociológica con el propósito de dar respuesta a las preguntas anteriormente planteadas, así como de comprender y explicar el uso del doctorado como una forma de violencia simbólica en la vida cotidiana, tanto en el ámbito académico como en la sociedad en su conjunto. Para el análisis y la reflexión en torno a la violencia simbólica entendida como una forma de *habitus*, el trabajo se estructura en cinco partes: (i) el doctor en el sentido común; (ii) el doctor en la vida cultural; (iii) el doctor en la vida económica; (iv) el doctor en la vida universitaria; y (v) reflexiones finales.

Para comenzar, presentaré a Bourdieu (2005) y su fructífera producción sociológica, la cual incorpora una serie de nociones teóricas poderosas y flexibles —como *habitus*, capital, espacio social, campo, doxa, poder simbólico y reflexividad—, entre las que se incluye la noción de violencia simbólica entendida como una forma de *habitus*. Esta categoría sociológica resulta especialmente pertinente para analizar la trayectoria de un profesional a lo largo de su formación académica y de la obtención del grado de doctor, así como su tránsito en diversos espacios sociales como la comunidad, la escuela, el instituto superior y la universidad. Es en estos ámbitos donde se adquiere el *capital cultural* (Bourdieu, 2005), así como distintos tipos de capital simbólico vinculados al sentido común, la vida cultural, la dimensión económica y la vida universitaria.

Para Bourdieu (1999) la violencia simbólica es:

La coerción que se establece únicamente a través del consentimiento que el dominado no puede dejar de otorgar al domi-

nante —y, por consiguiente, a la dominación—, en la medida en que su comprensión de la situación y de la relación de poder solo puede construirse mediante los instrumentos de conocimiento que ambos comparten, pero que han sido definidos por el dominante. Esto hace que la relación de dominación aparezca como natural. En otras palabras, los esquemas que los individuos utilizan para percibirse y evaluarse a sí mismos, así como para percibir y evaluar a los dominantes (alto/bajo, hombre/mujer, blanco/negro), son el producto de la incorporación —y, por tanto, de la naturalización— de las clasificaciones sociales de las que el propio ser social es resultado.

Vale la pena señalar, que la coerción se ejerce contra una persona y/o colectivo social, con su conocimiento, consentimiento y complicidad, en diferentes espacios sociales:

La violencia simbólica, se define como una violencia que se ejerce sobre sobre los individuos con su propia complicidad. Existe una diversidad de formas en las que se ejerce la violencia simbólica: cada campo es un lugar de ejercicio de violencia social. Los esquemas mentales y culturales que funcionan como una matriz simbólica de la práctica social se convierten en el verdadero fundamento de una teoría de la dominación y de la política: de todas las formas de persuasión clandestina, la más implacable es la que se ejerce simplemente por el orden de las cosas. (Germaná, 2002, p. 71).

A continuación, desarrollaré el análisis del campo social en el que se ejercen la coerción y la violencia simbólica, con la complicidad de los propios individuos, en este caso, en la vida cotidiana del mundo académico. Parto de una premisa de Bourdieu (2001): vivimos una era de restauración neoconservadora. Esta afirmación resulta especialmente pertinente para nuestra sociedad, donde más que producirse una restauración, se mantienen e incluso se profundizan herencias del pasado. Tal es el caso de la moda del “doctorado”, que puede entenderse como un *habitus* ya establecido tanto en el sentido común como en la academia.

I. Doctor como sentido común.

Esta parte de la reflexión se centra en el campo y el espacio social de la sociedad en general y, por ende, de la población, entendidos como ámbitos de producción y circulación de capital simbólico en los que los individuos interactúan cotidianamente. Es en este campo y espacio social donde se utiliza con frecuencia la palabra “doctor” durante las interacciones diarias. Cabe precisar que, en la mayoría de los casos, este término se emplea para diferenciar a los profesionales de la salud de las demás personas —en particular de los pacientes— que acuden a dicho espacio social.

A continuación, se presentarán algunas expresiones o adagios populares de uso común en los que se emplea de manera recurrente el término “doctor”, por ejemplo, cuando se dice:

“Mi amor, Camilo ha amanecido un poco mal de la garganta, debemos llevarle al doctor”. “Estuve mal de salud como consecuencia del Covid-19, la que me ha salvado la vida es la doctora Marina, esposa de nuestro amigo”. “El doctor me va a poner el puente de la dentadura; es muy bueno y cobra barato”. “Mi hija está desnutrida, tengo que llevarla para que la vea la doctora Ritta”. “Mi hijo es muy travieso; tendré que llevarlo para que lo examine el doctor”.

De este modo, podríamos seguir enumerando numerosas expresiones en las que se utiliza la palabra “doctor” como una forma de identificación genérica del profesional de la salud, sin discriminar ni diferenciar si se trata de un médico, odontólogo, psicólogo, nutricionista, obstetra, trabajador social, tecnólogo médico, entre otros, etc.

Por otra parte, es preciso señalar que, en muchos casos, las relaciones sociales entre las personas en distintos campos sociales están atravesadas por expresiones con un fuerte contenido excluyente o de diferenciación social, ya sea por razones de prestigio o por la necesidad de afirmarse como superior frente al otro, lo que constituye una forma de violencia simbólica. Esto se acentúa aún más en una

sociedad clasista y racista como la peruana, donde la palabra “doctor” funciona como un signo de superioridad y estatus social, y es reproducida no solo por el propio profesional, sino también por sus familias y redes sociales.

No debe olvidarse que, en una sociedad social y económicamente estratificada como la nuestra, las nociones de espacio social, *espacio simbólico* y *clases sociales* (Bourdieu, 2005) se encuentran particularmente visibles. En este contexto, las relaciones y prácticas sociales tienden a excluir o marginar a quienes no poseen el estatus de profesionales y, por extensión, el reconocimiento simbólico asociado a la condición de “doctor”. A continuación, describiré algunos casos ilustrativos de esta dinámica:

“En una reunión familiar, dos amigos conversaban de manera distendida cuando uno de ellos comentó que Gloria no había asistido a la fiesta. Al escuchar esta afirmación, el esposo de Gloria reaccionó con evidente molestia y señaló que ella no se llamaba Gloria, sino la doctora Gloria”. En otro caso, “Una familia ingresa al consultorio de un abogado para realizar una consulta. Al dirigirse a la secretaria, uno de sus miembros le dice: ‘Por favor, queremos conversar con el abogado’. La secretaria responde con indignación y les indica que no deben llamarlo ‘abogado’, sino ‘doctor’, y que deben tener un poco más de respeto”. Finalmente, en el consultorio de un psicólogo, un padre dialoga amablemente con su hijo, quien se niega a ingresar argumentando que no está “loco”. El padre intenta explicarle que el psicólogo atiende problemas de salud mental; sin embargo, el profesional interviene para reafirmar su condición, asimismo exigir que se le llamen “doctor”

Un aspecto clave para comprender y explicar el significado de la palabra “doctor” es la definición proporcionada por el Diccionario de la Real Academia Española, que entiende por doctor a la persona que ha obtenido el último y más preeminente grado académico conferido por una universidad u otro establecimiento de educación superior autorizado. En el caso de nuestro país, los grados y títulos

de bachiller, licenciado, magíster y doctor son otorgados por universidades que cuentan con licenciamiento y reconocimiento de la SUNEDU, institución que distingue claramente entre grados académicos y títulos profesionales. En este marco, el doctorado constituye el grado académico de más alto nivel, y no un título profesional.

Sin embargo, no puede dejar de señalarse que, en el imaginario social, así como en las representaciones y prácticas cotidianas de la población, existe la costumbre de utilizar la categoría de “doctor” para identificar de manera general a los profesionales de la salud y del derecho, aun cuando muchos de ellos son únicamente médicos cirujanos o abogados y no poseen el grado académico de doctor, dado que el doctorado es, estrictamente, un grado académico. Este uso suele adquirir una connotación de diferenciación y jerarquización social frente a otras personas o profesionales, configurándose como una forma de violencia simbólica —“soy superior al otro”—, expresada en afirmaciones tales como: “soy doctor”, “más respeto con el doctor”, “es la doctora”, entre otras. A través de estas expresiones se busca afirmar una supuesta superioridad académica, es decir, un capital simbólico, en relación con los demás.

II. Doctor en la vida cultural o “A los doctores”.

En un mundo convulso (Freire, 2014) y en una sociedad estratificada como la nuestra, la palabra “doctor” es utilizada como parte de la vida cultural cotidiana. Por ello, en este apartado recurro al libro *¿He vivido en vano? La mesa redonda sobre Todas las sangres*, de José María Arguedas. Este evento tuvo lugar el 25 de junio de 1965 en el local del Instituto de Estudios Peruanos y contó con la participación de destacados intelectuales como José María Arguedas, Jorge Bravo Bresani, Alberto Escobar, Henri Favre, José Matos Mar, José Miguel Oviedo, Aníbal Quijano y Sebastián Salazar Bondy.

La violencia simbólica en la vida cultural no se expresó únicamente en la marginación de intelectuales como José María Arguedas, pese a su proyecto integrador —“yo hablo en cristiano y en indio”—. Algo similar ocurrió con Abraham Valdelomar, quien, ante

el cuestionamiento y la deslegitimación de su figura, asumió una postura ofensiva al autodenominarse el “Conde de Lemos”. De igual modo, Ricardo Palma experimentó formas de exclusión vinculadas a sus orígenes afrodescendientes y no fue plenamente reconocido sino hasta una etapa avanzada de su vida.

Para nuestro análisis y reflexión hemos recurrido a uno de los anexos del texto ¿He vivido en vano?... donde está incorporado el manuscrito de José María Arguedas:

Creo que hoy mi vida ha dejado por entero de tener razón de ser. Destrozado mi hogar por la influencia lenta y progresiva de incompatibilidades entre mi esposa y yo; convencido hoy mismo de la inutilidad o impracticabilidad de formar otro hogar con una joven a quien pido perdón; casi demostrado por dos sabios sociólogos y un economista, también hoy, de que mi libro “Todas las sangres” es negativo para el país, no tengo nada que hacer ya en este mundo.

Mis fuerzas han declinado creo que irremediablemente.

Pido perdón a los que me estimaron por cuanto de incorrecto haya podido hacer contra cualquiera, aunque no recuerdo nada de esto. He tratado de vivir para servir a los demás. Me voy o me iré a la tierra en que nací y procuraré morir allí de inmediato. Que me canten en quechua cada cierto tiempo donde quiera se me haya enterrado en Andahuaylas, y aunque los sociólogos tomen a broma este ruego y con razón creo que el canto me llegará no sé dónde ni cómo.

Siento algún terror al mismo tiempo que una gran esperanza. Los poderes que dirigen a los países, especialmente a los Estados Unidos, que, a su vez, disponen del destino de los países pequeños y de toda la gente, serán transformados. Y quizá haya para el hombre en algún tiempo la felicidad. El dolor existirá para hacer posible que la felicidad sea reconocida, vivida y convertida en fuente de infinito y triunfal aliento.

Perdón y adiós. Que Celia y Sybila me perdonen.

José María Arguedas

(El quechua será inmortal, amigos de esta noche. Y eso no se mastica, sólo se habla y se oye).

Ahora bien, es preciso señalar que en esta reflexión no profundizaré en la potencia literaria del poema de Arguedas titulado “A los doctores”, sino en la mesa redonda en torno a la novela Todas las sangres. No obstante, retomaré el título del poema —“A los doctores”— y me pregunto si no se trata de un uso deliberadamente bufonesco del término “doctor” por parte de Arguedas. Considero que, en efecto, el autor recurre al sarcasmo, aunque sin dejar de reconocer la autoridad intelectual de esos personajes: los “doctores” que no conocen el mundo rural, pero que por ello no dejan de ser inteligentes ni intelectuales de escritorio. Este desplazamiento lúdico y burlón de los significados constituye, precisamente, una forma de cuestionar la autoridad establecida. Tomaré como hilo conductor el texto ¿He vivido en vano?, obra que funciona como testimonio personal de Arguedas en relación con la marcha histórica del pueblo peruano, así como con las condiciones personales y nacionales necesarias para una liberación genuina y auténtica, tanto en el plano colectivo como en su propia vida. A este impulso profundo, José Carlos Mariátegui lo denominó el “factor religioso”. (Gutiérrez, 1990, p. 7).

En esta breve reflexión busco recordar que, en el evento mencionado, los sociólogos cuestionaron de manera inesperada a José María Arguedas, señalando su supuesta falta de información, sus dudas ideológicas y su aparente incapacidad para ofrecer soluciones a los problemas acuciantes que enfrentaba la población del mundo andino. Su novela fue leída por ellos como una utopía —o incluso como un mito—, reduciendo la esperanza de Arguedas a una debilidad, como si la utopía y la esperanza constituyeran un pecado intelectual. Sin embargo, es precisamente por ese camino —el de la utopía y la esperanza— que resulta necesario transitar con mayor detenimiento y profundidad para comprender el Perú de Todas las sangres.

No puede olvidarse aquella Mesa Redonda en la que los profesionales de las ciencias sociales realizaron una crítica mordaz al manuscrito de José María Arguedas, crítica que terminó por confron-

tarlo con una experiencia profundamente dolorosa de su biografía. En ese espacio, Arguedas recordó que en su infancia no solo había sufrido violencia física, sino también violencia simbólica por parte de su madrastra y de los hijos de esta. Esa experiencia dejó en él un profundo desgarramiento interior, que se expresa cuando afirma: “Parece que se me han acabado los temas que alimenta la infancia, cuando es tremenda y se extiende encarnizadamente hasta la vejez. Una infancia con milenios encima”. La infancia constituye, en efecto, un componente esencial de su identidad personal, pues hunde sus raíces en la historia milenaria de un pueblo, convirtiéndose en una fuente vital de sentido, memoria y creación. (Gutiérrez, 1990, p.15).

En la fecha en que José María Arguedas presentó su novela *Todas las sangres*, las críticas formuladas por los científicos sociales antes mencionados le provocaron un profundo desgarramiento interior que lo remitió, de manera dolorosa, a su propia infancia. En ese momento, Arguedas experimentó con nitidez una forma de violencia simbólica dirigida no solo contra su obra, sino también contra su manera de comprender y expresar la realidad. Resulta significativo advertir que, de algún modo, Arguedas reconoció la exigencia implícita que se le imponía: que la novela no debía ser únicamente un objeto artístico, sino también un análisis “correcto” de la realidad social. En esa línea se situaba la crítica sociológica de los intelectuales, quienes sostenían que el mundo rural no era como él lo describía y que, por tanto, había fallado en esa misión. Ante este hecho inusitado, Arguedas se sintió menospreciado y ninguneado, y, en un tono profundamente nostálgico, escribió:

Convencido hoy mismo de la inutilidad o impracticabilidad...; casi demostrado por dos sabios sociólogos y un economista, también hoy, de que mi libro “Todas las sangres” es negativo para el país, no tengo nada que hacer ya en este mundo.

Se puede decir que, en la obra de Arguedas, existe una diferencia entre una novela y un estudio sociológico, intuyo que los sociólogos querían decir que la novela *Todas las Sangres*, no graficaba la reali-

dad social de nuestro país históricamente desgarrado y violentado; en otras palabras, los sociólogos buscaban demostrar la superioridad ante el escritor, habiendo convertido dicho espacio social, donde se ejerció violencia simbólica.

Otro punto que vale la pena señalar es que el manuscrito evidencia la aceptación de la violencia simbólica con la complicidad, al menos parcial, del dominado —en este caso, Arguedas— frente al dominador —los sociólogos—. Esta relación asimétrica, propia del campo intelectual, conduce a Arguedas a interiorizar la crítica recibida y a expresarla en los términos que el propio campo le impone, lo que se manifiesta cuando afirma:

Pido perdón a los que me estimaron por cuanto de incorrecto haya podido hacer contra cualquiera, aunque no recuerdo nada de esto..., y aunque los sociólogos tomen a broma este ruego y con razón creo que el canto me llegará no sé dónde ni cómo.

En otras palabras, en su interrelación con los sociólogos, el escritor da por sentado un acuerdo implícito —una forma de complicidad— al reconocerlos como los “doctores”, es decir, como los sabios. En el lenguaje de Arguedas, ellos encarnan a “los yachaj”, los portadores de un saber “superior”, en contraste con los runas, situados en una posición subordinada en la jerarquía del conocimiento.

Ahora bien, es necesario comprender el término “doctor” no solo como un grado académico o como una forma de ostentación de estatus social, sino también como una visión particular del mundo y del ser que encarnan los científicos sociales desde una perspectiva occidental o moderna. Esta mirada se contrapone a la visión andina, que se sustenta en una racionalidad relacional entre el ser humano y la naturaleza, frecuentemente —y de manera errónea— calificada como premoderna. Esta diferenciación en torno al “ser doctor” constituye un artificio simbólico que representa un signo de progreso y modernidad, pero que es instrumentalizado por los grupos dominantes como mecanismo de jerarquización. En contraste, en el mundo andino no se establece una división rígida entre quienes saben y quienes no: todos los runas —hombres, mujeres, niños y jóvenes—

poseen saberes socialmente acumulados y compartidos en *la vida comunitaria*. (Freire, 1998).

Precisamente, considero que parte de la burla que Arguedas dirige hacia “los doctores” radica en su decisión de asumir el punto de vista de los marginados, en este caso, de los runas. Arguedas se posiciona simbólicamente como runa frente a “los doctores” y, en ese gesto, se configura como un intérprete más auténtico del sentir popular, a diferencia de aquellos “doctores” que observan y analizan la realidad desde el escritorio, distantes de la experiencia viva de los pueblos.

Finalmente, quisiera mencionar algunas frases premonitorias de Arguedas, cuando da a entender que la violencia simbólica, y diferencia entre dominados y dominante debe desaparecer, cuando dice: *Yo no soy un aculturado; yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz habla en cristiano y en indio, en español y en quechua. Deseaba convertir en realidad en lenguaje artístico y tal parece, según cierto consenso más o menos general, que lo he conseguido* (Arguedas 1983).

Arguedas premonitoriamente contaba:

Mi niñez pasó quemada entre el fuego y el amor. De allí nacen la fuerza y la esperanza que llevarán a un pueblo a hacer lo que Túpac Amaru no pudo; a bajar, desde las tierras que les fueron arrebatadas, hacia Lima “como interminables filas de hormigas de la gran selva”, a avanzar con “regocijo no extinguido, con la relampagueante alegría del hombre sufriente que tiene el poder de todos los cielos”. Están cercando a la gran ciudad que los maltrata, son conscientes de su fuerza: “Somos miles de millares, aquí, ahora. Estamos juntos, nos hemos congregado pueblo por pueblo, nombre por nombre, y estamos apretando a esta inmensa ciudad que nos odiaba, que nos despreciaba como a excremento de caballos”. El tono es amenazante. No obstante, el mayor castigo para este centro de opresión y el despojo será convertirlo “en pueblos que entonen los himnos de las cuatro regiones de nuestro mundo, en ciudad feliz, donde cada hombre

trabaje, en inmenso pueblo que no odie y sea limpio, como la nieve de los dioses montañas donde la pestilencia del mal no llega jamás. Así es, así mismo ha de ser, padre mío, así mismos ha de ser, en tu nombre, que cae sobre la vida como una cascada de agua eterna que salta y alumbra todo el espíritu y el camino” (V 229-230, subrayado nuestro). Sin odios que ensucien al ser humano, con amor de calandria, de paloma encantada (Gutiérrez, 1990, pp. 27-28).

Se trata de palabras sabias y premonitorias de José María Arguedas, dirigidas principalmente a “los doctores” y a aquellos personajes que se consideran superiores y que, como tales, están habituados a ejercer violencia simbólica contra los oprimidos: contra los condenados de la tierra (Fanon), los pobres de la tierra (Martí) y los migrantes andinos, amazónicos y afrodescendientes. Esta violencia se reproduce en distintos espacios sociales, como ocurre en Lima Metropolitana, esa inmensa urbe de fierro y cemento que, junto a su promesa de modernidad, revela también un rostro oscuro, violento, agresivo y profundamente excluyente.

III. Doctor en la vida económica.

Como decía Bourdieu:

Vivimos una era de restauración neoconservadora”. Sin embargo, esta revolución conservadora adopta una forma inédita: no se trata, como en otros momentos históricos, de invocar un pasado idealizado mediante la exaltación de la tierra, la sangre o los temas agrarios y arcaicos. Por el contrario, esta restauración se presenta como algo nuevo, pues apela al progreso, la razón y la ciencia —por ejemplo, la economía— para justificar su avance, intentando desplazar el pensamiento y la acción progresista hacia el terreno del arcaísmo. En este marco, se convierten en normas de todas las prácticas —y, por tanto, en reglas ideales— las regularidades reales de un mundo económico abandonado a su propia lógica: la llamada ley del mercado, es decir, la ley

del más fuerte. Se aprueba y glorifica así el dominio de los mercados financieros, lo que implica el retorno a una suerte de capitalismo radical, sin más ley que la del beneficio máximo. Se trata de un capitalismo sin freno ni disimulo, pero racionalizado y llevado al límite de su eficacia económica gracias a formas modernas de dominación —como el management— y a técnicas sofisticadas de manipulación, tales como las encuestas, el marketing y la publicidad. (Bourdieu, 2002, pp. 29-30)

A partir de lo expuesto, para desarrollar este punto recurriré al artículo de Dargent (2015), publicado en el diario La República bajo el título “Los doctores”. Intentaré resumir su contenido y situarlo en el contexto de la compleja coyuntura que atravesamos, marcada por la hegemonía de la ley del libre mercado, o del llamado “Dios Mercado” (Ugarteche y Martínez-Ávila, 2013), concebido como la instancia capaz de resolver todos los problemas sociales, económicos, políticos y culturales que aquejan a la sociedad peruana a casi dos décadas de iniciado el siglo XXI.

En efecto, una administradora de una empresa se presenta ante el gerente general para solicitar un aumento de sueldo, pues desde hacía mucho tiempo no había recibido ningún incremento salarial, a diferencia de otros colegas cuyas remuneraciones sí habían sido aumentadas. Ante esta situación, ella pregunta por qué existía tal diferencia, señalando además que también trabajaba más de ocho horas diarias. El gerente le responde que la razón era que sus colegas “se habían quemado las pestañas” y que ahora eran doctores o maestros, mientras que ella era “solo una licenciada”. Profundamente ofendida, la administradora anuncia su renuncia y se retira de la empresa, llevándose consigo la cartera de clientes que había construido con dedicación y esfuerzo a lo largo de su trabajo. Paradójicamente, muchas empresas comenzaron a interesarse en contratarla, pues reconocían que ella había sido el verdadero soporte y el alma de la organización, pese a no contar con los pergaminos académicos de maestra o doctora.

La pregunta surge de manera inevitable: ¿quién perdió más, la empresa que retuvo a un personal supuestamente calificado —doctores

y maestros— o aquella que dejó ir a una trabajadora altamente competente y eficiente?. En consecuencia, no son únicamente los doctores y maestros quienes conducen al éxito de una organización, sino el conjunto del personal calificado, eficaz y comprometido con su desarrollo, en este caso, con el crecimiento económico de la empresa.

Ahora bien, como puede constatarse en la actualidad, tanto en las instituciones públicas como en las privadas se viene implementando, en muchos casos, una política de meritocracia entre los trabajadores como supuesto mecanismo para alcanzar mayores niveles de productividad y, por ende, de rentabilidad económica (capital económico). Sin embargo, esta lógica —que no está exenta de violencia simbólica— suele invisibilizar el aporte real de muchos trabajadores operativos, quienes son, en la práctica, los que generan mayores beneficios para la organización a partir de su experiencia, habilidades y saberes incorporados (capital cultural).

Tal es el caso de la administradora mencionada, quien, gracias a su esfuerzo, tiempo y “maña”, logró construir una valiosa cartera de clientes. En este sentido, dicha cartera no constituye únicamente un resultado individual del trabajo, sino que representa, en términos sociológicos, el capital social del que ella dispone, y que resulta fundamental para el funcionamiento y éxito de la empresa.

En conclusión, puede afirmarse —sin temor a equivocarse— que ni el grado académico (doctor o magíster) ni, mucho menos, el título profesional (licenciado/a) garantizan por sí solos que una institución o empresa logre una adecuada rentabilidad económica. Existen otros elementos fundamentales —vinculados al capital simbólico y a la articulación de diversos tipos de capital— que contribuyen de manera decisiva a la generación de valor y a la ampliación del crédito social y económico. No obstante, estos elementos suelen ser invisibilizados y escasamente reconocidos, pese a que provienen de trabajadores que poseen un rico capital cultural. Dicho capital se adquiere, en gran medida, a través de la herencia familiar y la tradición cultural transmitida por padres y abuelos, pero también puede ser incorporado mediante la experiencia escolar y la formación en las *instituciones de educación superior* (Bourdieu, 2005).

IV. Doctor en la vida universitaria.

En el mundo social existen instituciones que contribuyen a la formación del individuo en los roles de hombre y de mujer. Entre ellas, la familia y la escuela ocupan un lugar privilegiado, en tanto espacios fundamentales de socialización. En particular, el sistema escolar y universitario desempeña un papel central en la construcción del capital cultural, el cual, a su vez, contribuye a la reproducción de la *estructura del espacio social* (Bourdieu, 2005). Por lo tanto, la vida universitaria en las universidades públicas —como en el caso que aquí se analiza, la UNCP de Huancayo— resulta altamente compleja, especialmente en lo que respecta a las relaciones subjetivas e intersubjetivas que se construyen entre autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo. Estas relaciones son, en muchos casos, conflictivas y pueden incluso estar cargadas de formas de violencia comunicacional, una violencia del consenso y de la convivencia forzada, que Baudrillard (2006, p. 46) describe como una suerte de *“cirugía estética de lo social”*.

A continuación, expondré dos casos verídicos a modo de testimonio personal. El primero ocurrió cuando una autoridad universitaria —un decano— caminaba por los pasillos de la ciudad universitaria acompañado de algunos colegas. En ese momento, una docente —quien también contaba con el grado de doctora— se le acercó y le dijo: “Profesor Lucho, quisiera conversar un ratito con usted”. El decano, de manera algo descortés, le respondió que se dirigiera a él llamándolo “Doctor Luis”, exigiendo mayor respeto. Tras el incidente, el docente comentó: “uno tiene que hacerse respetar; si no, lo creen a uno como un cualquiera”.

El segundo caso se presenta en las reuniones de la Junta de Facultad, a las que asisten docentes nombrados, contratados y jefes de prácticas. En este espacio social, las relaciones se estructuran fundamentalmente en función de los grados académicos, y no a partir de los nombres propios. Las interacciones se establecen desde posiciones de poder simbólico, como se evidencia en expresiones habituales tales como: “tiene la palabra la doctora Eugenia”, “como

dijo la doctora Soledad”, “maestra Marilú, deje de conversar”, “¿qué opina la maestra Yulia?”. Así transcurren, de manera recurrente, las reuniones de la Junta de Facultad, donde prima, por encima de todo, el grado académico que ostenta cada docente.

Un aspecto clave que merece ser analizado a partir de estos dos hechos es que, en ambos casos, se constata como rasgo dominante de las relaciones académicas el énfasis que muchos docentes colocan en el grado académico de doctor. Este énfasis se acentúa, sobre todo, cuando el docente tiene a su cargo asistentes o personal administrativo y, además, ejerce un cargo de autoridad pública, como decano, director de departamento o director de investigación, entre otros. En otras palabras, a los docentes que ocupan cargos de poder les resulta fundamental ser llamados “doctor”, con el propósito de diferenciarse simbólicamente del resto —docentes, asistentes, secretarías y estudiantes—. Esta forma de estructurar las relaciones subjetivas e intersubjetivas constituye una manifestación clara de violencia simbólica.

En segundo lugar, la persistente y odiosa manía de la “doctoritis” constituye un reflejo fiel de una idiosincrasia provinciana aún presente en muchas universidades públicas del interior del país, y se expresa como una forma de falsa superioridad frente a los demás. En otras palabras, puede afirmarse que esta modalidad de subalternización simbólica predomina entre ciertos profesionales que, en numerosos casos, carecen de un amplio roce social (capital social). Por ello, en sus relaciones personales y profesionales recurren al grado de doctor como si se tratara de un trofeo, utilizándolo como capital cultural exhibido para reforzar su estatus social y afirmar una posición de distinción frente a otros actores del campo académico.

En tercer lugar, el “doctorear” constituye una práctica profundamente arraigada entre los docentes de las universidades públicas, probablemente como una estrategia de diferenciación incluso frente a sus propios colegas. La reiteración y normalización de este trato ha provocado que el término “doctor” deje de remitir estrictamente a quienes poseen el grado académico correspondiente y funcione, más bien, como un título generalizado de respeto. Se trata, quizás,

de un uso señorial del término, una suerte de “título nobiliario” alternativo en una sociedad que, aunque rechaza formalmente los privilegios nobiliarios, reemplaza los criterios de nobleza tradicional por credenciales culturales. En el fondo, este reconocimiento reproduce una lógica similar de distinción señorial dentro de un espacio específico como la universidad, que dispone de fuentes de poder distintas a las del resto de la sociedad. Así, esta forma de violencia simbólica opera como una demostración de poder ejercida a través de la palabra “doctor”, convertida en una palabra “mágica” que permite imponer el capital intelectual del docente sobre los demás actores del campo académico.

En cuarto lugar, el capital intelectual de los docentes configura un verdadero campo de juego —o juego de poder— entre quienes poseen el grado académico de doctor y aquellos que cuentan únicamente con el título profesional. Esta disputa se manifiesta en las relaciones y negociaciones que se desarrollan al interior de la Junta de Facultad, donde los docentes con menor grado académico tienden a aceptar de manera sumisa —y, en cierta medida, cómplice— la autoridad simbólica de quienes ostentan el doctorado. En este sentido, el grado académico funciona como un mecanismo de violencia simbólica que estructura y legitima las jerarquías dentro del campo universitario, que en el lenguaje de Buadrillard (2006), constituye *la agonía del poder*.

IV. Conclusiones.

El presente trabajo constituye una de las primeras reflexiones que vengo desarrollando como parte de una investigación de mayor alcance sobre la meritocracia del docente universitario en la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP–Huanayo). Para este propósito, he recurrido como marco teórico a las categorías propuestas por Pierre Bourdieu (2005), en particular las de violencia simbólica, capital cultural, capital social y capital económico, tomando a la universidad como el espacio social privilegiado de análisis.

Por otra parte, no debe olvidarse que uno de los capitales simbólicos más valorados en el campo universitario es la intelectualidad de los docentes, generalmente asociada a los grados académicos que poseen. A través de este capital, los docentes ejercen diversas formas de violencia simbólica, tanto entre ellos mismos como en sus relaciones con los estudiantes y el personal administrativo, más allá de la lucha abierta por el poder y en el marco de jerarquías que se naturalizan en la vida académica, más allá de la *agonía del poder* (Baudrillard, 2006).

Ahora bien, muchos docentes se sienten halagados e importantes cuando son llamados “doctor”, lo que constituye una manifestación de vanidad simbólica que, en el fondo, revela una precariedad en los criterios de valoración académica. En efecto, algunos docentes, aun contando con el grado académico de doctor o con un título profesional, no demuestran necesariamente competencias académicas, pedagógicas o investigativas sólidas. Esta situación pone en evidencia la ausencia —o la débil implementación— de una estrategia política efectiva de meritocracia, uno de los problemas estructurales más persistentes en las universidades públicas.

Asimismo, a lo largo de la narrativa presentada se observa la normalización de la violencia simbólica, especialmente entre aquellos docentes que no poseen el grado de doctor y que terminan aceptando, de manera tácita, la supuesta superioridad de quienes sí lo ostentan. Dicha normalización no está exenta de tensiones: con frecuencia resulta conflictiva, áspera e irritante. Frente a esta dinámica, algunos docentes se resisten a la sumisión y a la subalternización simbólica, manifestando formas constantes de cuestionamiento y resistencia dentro del campo universitario.

La vida universitaria ha perdido su rumbo en lo que respecta a la investigación y a la formación del pensamiento crítico. Este último se ha reducido, en muchos casos, a la persecución de objetivos puntuales y personales, mientras que la tarea de formar ciudadanos y científicos ha quedado progresivamente relegada. En su lugar, asistimos a una renovación de usos señoriales, donde los títulos y grados académicos funcionan como logros de carácter nobiliario, valorados

más por el estatus que confieren que por los aportes científicos reales de cada docente en sus respectivas especialidades.

En este sentido, “la toga y el birrete sustituyen a la espada”, constituyéndose en una forma de violencia simbólica. De allí que el trato que algunos doctores dispensan a otros docentes se configure como una práctica de sometimiento y discriminación dentro del campo universitario.

Finalmente, es necesario señalar que la idiosincrasia y la costumbre de emplear de manera reiterada el término “doctor” responden a prácticas profundamente arraigadas de carácter provinciano, presentes no solo en las universidades públicas, sino también en la vida social en general. En este contexto, el docente que ostenta el grado de doctor puede ejercer violencia simbólica al utilizar dicho título como mecanismo de exclusión y diferenciación frente a los demás. Sin embargo, paradójicamente, ese mismo docente puede ser a su vez deslegitimado por colegas que cuentan con una formación más integral y una mayor solidez académica, más allá del grado formal que posean.

En mi experiencia personal, como estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), puedo dar testimonio de que, al menos en el programa de doctorado, no he observado prácticas de violencia simbólica sustentadas en la ostentación del grado académico. Por el contrario, predomina una relación horizontal y relacional, basada en el respeto mutuo entre docentes y discentes, lo que demuestra que es posible construir una vida universitaria alejada de jerarquías simbólicas excluyentes.

Referencias Bibliográficas.

- Arguedas, J.M. (1965) Copia del manuscrito que escribí anoche, 23 de junio, se encuentra en el texto “¿he vivido en vano?, la Mesa redonda sobre todas las sangres” del IEP.
- Arguedas, J. M. (1983) Yo no soy un aculturado en Encuentro de Narradores de Arequipa-Perú.

- Baudrillard, J. (2006). La agonía del poder. Madrid-España: Ediciones Pensamiento.
- Bourdieu, P. (2001). El Campo Político. La Paz-Bolivia: plural Editores
- Bourdieu, P. (2005). Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Buenos Aires-Argentina: Siglo XXI, Editores.
- Bourdieu, P. (1999) Meditaciones Pascalianas. Anagrama, Edic.
- Dargent, E. (2015) Los doctores, Diario la Republica, 24 febrero del 2015, Perú.
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2014). Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Argentina: Siglo XXI editores.
- Germaná, C. (2002). La racionalidad en las Ciencias Sociales. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Gutiérrez, G. (1990). Entre las calandrias. Un ensayo a José María Arguedas. Instituto Bartolomé de Las Casas, CEP.
- Ugarteche, O. y Martínez, E. (2013). La Gran Mutación. El capitalismo real del siglo XXI. Lápix editores.

LA ENDOGAMIA ACADÉMICA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: CASO UNCP

Ricardo Soto Sulca
Julissa Muñoz Rojas

Preámbulo.

La endogamia académica, entendida como la práctica de contratar docentes que se formaron en la misma universidad, que los emplea y, además, realizan allí sus estudios de posgrado, es un fenómeno ampliamente extendido en las universidades públicas, tanto a nivel internacional como en los contextos.

El concepto de endogamia académica fue propuesto por Eells y Cleveland (1935), quienes la definieron como una situación en la que “se considera endogámico a un individuo que es miembro docente de la facultad y que recibió uno o más de sus títulos obtenidos en la institución en la que imparte clases” (p. 262).

Este concepto admite definiciones que oscilan entre enfoques amplios y otros más restrictivos. En determinadas investigaciones, la endogamia académica se define específicamente como la práctica de incorporar al cuerpo docente a egresados de la misma institución, especialmente cuando su contratación se produce de forma inmediata tras la finalización de sus estudios.

Aunque se trata de un concepto con fuertes implicancias sociales, la endogamia académica es ampliamente empleada en los ámbitos académico y político para describir la práctica mediante la cual las universidades contratan a sus propios egresados como parte de su cuerpo docente (Pezzoni et al., 2009).

Esta práctica es notablemente frecuente tanto en universidades públicas como privadas a nivel mundial y ha sido señalada como un factor potencial que incide negativamente en la calidad de la educación superior y en la formación profesional de los estudiantes. De hecho, la contratación de egresados de la propia institución ha sido cuestionada durante décadas por sus efectos adversos sobre los procesos de aprendizaje y la producción de conocimiento en los sistemas universitarios (Horta, 2013). Numerosos académicos han argumentado que la endogamia académica está asociada con niveles más bajos de productividad, visibilidad e impacto en la investigación.

En otros estudios se adopta una definición más restrictiva de la endogamia académica. En Europa y América del Norte, esta práctica suele analizarse tomando como referencia el alma mater del grado de doctorado, mientras que en Asia el criterio más frecuente es el alma mater correspondiente al título de la carrera profesional (Shin et al., 2014).

Los sistemas de enseñanza científica y superior en países como Portugal y Rusia han destacado otras razones para la persistencia de la endogamia académica como práctica de la contratación. En Portugal, el principal obstáculo para romper con esta práctica está vinculado al tamaño reducido del mercado laboral académico y a la identificación de la excelencia académica con una o dos universidades especializadas.

En México, diversos especialistas como Gil (1997), Marín (1998), Gago (2000) y Latapí (2004) han abordado esta problemática, coincidiendo en que afecta de manera significativa a las universidades del país. Según estos autores, la endogamia académica ha contribuido a la consolidación de feudos políticos y a una escasa movilidad del personal universitario, motivada por razones corporativas, sociales, económicas y políticas (Cruz & Cruz, 2017).

Además, se ha argumentado que la endogamia académica está vinculada a prácticas de contratación docente que privilegian la afinidad institucional y los vínculos personales, profesionales y académicos, por encima de criterios asociados a la calidad real o potencialmente superior del desempeño académico.

Por ello, resulta fundamental reformar los procesos de reclutamiento docente en las universidades públicas con el fin de limitar la endogamia académica. Estas instituciones deben evitar que la contratación de nuevos docentes se realice mediante concursos diseñados para beneficiar al personal interno y, en su lugar, establecer criterios de selección que prioricen los méritos académicos y profesionales de los postulantes, más allá de su procedencia institucional.

Conviene recordar que los estudios clásicos sobre la endogamia académica advertían que los docentes endogámicos tendrían a mostrar desempeños más bajos y un progreso académico más lento. En este sentido, Caplow y McGee (1958) identificaron dos estrategias departamentales distintas para el reclutamiento de nuevos doctores. Una de ellas era la endogamia, entendida como la contratación de graduados por el mismo departamento en el que se habían formado, una práctica que en aquella época se encontraba ampliamente difundida en la comunidad académica.

El argumento planteado por estos autores indicaba que, aunque la endogamia podía favorecer la lealtad hacia las universidades y facultades, también podría generar efectos negativos si implicaba prácticas particularistas que desvaloraran los méritos académicos y profesionales.

En Estados Unidos, este debate se planteó a comienzos del siglo XX y, como resultado de diversas transformaciones en el sistema universitario, en la filosofía educativa y en las políticas de contratación, la endogamia académica ha sido prácticamente erradicada. En Europa, en cambio, la discusión resurgió cerca de un siglo después, recurriendo a argumentos similares y subrayando los efectos negativos de esta práctica sobre el desarrollo académico y la producción de conocimiento. En América Latina, no obstante, la endogamia académica continúa vigente y, en muchos casos, se evita analizarla en profundidad, posiblemente debido a los temores que genera su impacto sobre las estructuras académicas consolidadas.

En el Perú, la endogamia académica ha recibido escasa atención por parte de las ciencias sociales. Esta ausencia de estudios podría explicarse tanto por un limitado interés académico como por la intención de no visibilizar las deficiencias existentes en los procesos

de contratación docente de las universidades públicas. De acuerdo con los repositorios universitarios, solo se identifican dos investigaciones relevantes sobre el tema: una desarrollada por Saavedra et al. (2022) y otra por Bonifaz (2023).

Saavedra et al. (2022) sostienen que las instituciones universitarias con altos niveles de endogamia académica tienden a registrar una menor productividad. En esa línea, la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo presenta un grado elevado de esta práctica, lo que podría estar afectando negativamente su desempeño académico. Esta situación se manifiesta en diversas debilidades, entre las que sobresale el perfil del cuerpo docente, ya que en muchos casos los profesores han sido formados en la misma institución en la que luego ejercen la docencia. Esta dinámica, conocida como endogamia académica, se ha reproducido durante largos periodos y ha generado efectos adversos en múltiples universidades.

El sistema endogámico en Perú es extremadamente estable y profundamente arraigado en el ámbito académico. Esta práctica limita la contratación de los mejores candidatos para posiciones académicas, tanto a nivel nacional como internacional. Además, la endogamia dificulta la implementación de reformas, dado que las ideas y costumbres tradicionales suelen estar firmemente arraigadas. Se argumenta que esta práctica afianza el poder de las jerarquías académicas, dificultando su renovación, y puede fomentar preferencias en procesos de ascenso o contratación, lo cual contraviene el principio de universalismo, que aboga por un trato equitativo para todos. Diversos estudios corroboran que las instituciones con altos niveles de endogamia tienden a registrar una menor productividad.

Por su parte, Bonifaz (2023), en su estudio titulado “La endogamia académica y las capacidades de investigación del profesorado”, presentó los siguientes hallazgos: “La endogamia académica, entendida como el nombramiento de profesores que se graduaron en la misma universidad que los emplea, es un fenómeno bastante extendido que la literatura asocia con bajas productividades científicas” (p. 1).

Esta investigación analiza cómo las prácticas endogámicas emergen y se consolidan dentro de los sistemas de carrera docente (o

tenure track), configurando tanto el perfil como las capacidades de investigación de las comunidades académicas. Los resultados del estudio destacan que la clave para reducir los efectos negativos de la endogamia académica radica en establecer reglas e incentivos claros, así como en diseñar procesos transparentes, abiertos y basados en la meritocracia.

Sin embargo, esta situación no suscita aún una mayor preocupación en la región, especialmente en cuanto al estudio de la relación entre las prácticas endogámicas en las universidades y las capacidades de investigación de sus profesores. Hasta la fecha, se han realizado muy pocos estudios sobre el tema, y estos se han enfocado principalmente en analizar la relación entre la endogamia académica y la productividad científica (Bonifaz, 2023).

Por consiguiente, la endogamia académica constituye una práctica habitual en las universidades públicas peruanas, particularmente en la Universidad Nacional del Centro del Perú, sin que haya sido objeto de un análisis sistemático por parte de sus autoridades, docentes o investigadores. En este contexto, resulta imprescindible examinar el grado de representatividad de los docentes endogámicos dentro del claustro universitario y evaluar los efectos de esta práctica sobre los procesos de gestión, enseñanza e investigación de la institución. A continuación, se busca fundamentar dicha aproximación analítica.

El presente trabajo se sustentó en el diálogo con docentes de la UNCP, lo cual permitió comprender de manera más profunda la realidad en la que se encuentran inmersos estos interlocutores. En lo que sigue, se intenta reflexionar sobre la endogamia académica en la Universidad Nacional del Centro del Perú y sobre cómo esta práctica se ha institucionalizado de manera recurrente

II. Dinámicas de la endogamia académica en la UNCP: reproducción y estancamiento institucional.

Los resultados muestran una mayor homogeneidad que heterogeneidad en la comprensión de la endogamia académica como fenómeno social, incluyendo sus raíces, dinámica y papel en el desarrollo del

sistema universitario en el país, específicamente en el caso de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Este fenómeno, presente en esta universidad desde sus orígenes, ha experimentado un crecimiento significativo a partir del año 2000. La presente reflexión tiene como propósito poner en evidencia el aumento acelerado de la endogamia académica en los procesos de contratación y nombramiento de docentes universitarios.

En diálogo con un docente, él manifiesta:

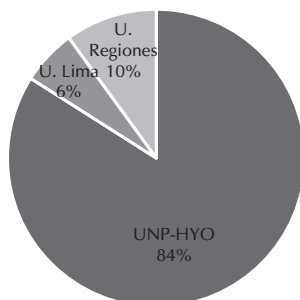
La endogamia académica, en el sentido estricto del término, resulta perjudicial, ya que la formación y permanencia continua de las personas en una misma facultad limita la renovación intelectual. En estos contextos, las ideas no se enriquecen mediante el intercambio con perspectivas externas, lo que conduce a entornos académicos estériles y poco propicios para la innovación y la producción de conocimiento. (Docente 4)

El análisis de la endogamia académica tiene como referencia analítica tres aspectos principales: los docentes que estudiaron en la misma universidad, el alma mater de los grados de maestría y doctorado, y la movilidad académica.

Docentes que estudiaron en la misma universidad

Figura 1

Estudios de pregrado de los docentes



Nota. Adaptado sobre la información del Formato de licenciamiento, Anexo 22. Docentes UNCP 2019, SUNEDU.

La tendencia a contratar egresados de la propia universidad –entendida como endogamia académica–, es un fenómeno ampliamente extendido. Como se aprecia en la Figura 1, el 84 % de los docentes culminó sus estudios de pregrado en la misma institución en la que actualmente trabaja. Este fenómeno puede ser analizado y explicado desde diversas perspectivas.

En primer lugar, las autoridades y docentes con mayor antigüedad suelen preferir invitar a egresados de la misma institución a participar en concursos de contratación o nombramiento docente. Al respecto, un docente comenta:

El año 1995 ingreso como docente contratado, y el año 1999 recién tengo el nombramiento. En el 2000 empiezo a estudiar la maestría y, entonces, iniciamos una travesía en el trabajo del doctorado en el año 2014, acá en Huancayo. Entiendo por ahí que hay personas que nos dicen: ‘Bueno, es una forma de relación endogámica académica, porque todo lo tienes en casa’. Pero yo creo que, en realidad, el conocimiento ahora es universal. (Docente 6)

En segundo lugar, cabe resaltar que la mayoría de los docentes de esta universidad ha sido formada en la propia institución, lo que puede restringir aún más la ampliación de los horizontes intelectuales y académicos. En relación con esta problemática, otro docente señala lo siguiente:

Sin embargo, hay que tener en cuenta lo siguiente: yo no sé si esto sucede en todas las facultades, pero en mi facultad me pusieron muchas piedras para ingresar a la docencia, porque la mayor parte de los docentes no tenía nada de experiencia en el mundo laboral. Habían pasado de las aulas a dictar clases. (Docente 13)

Este patrón es reforzado por otro profesor, quien advierte sobre las posibles consecuencias de esta práctica: “El riesgo que enfrentan las universidades es dejar de generar nuevo conocimiento, al contratar a sus propios egresados como docentes, estos tienden a reproducir las mismas prácticas y errores de quienes los formaron, en lugar de introducir enfoques y perspectivas renovadas”.

Figura 2

Ingreso a la docencia en la UNCP



Nota. Adaptado sobre la información del Formato de licenciamiento, Anexo 22. Docentes UNCP 2019, SUNEDU.

Siguiendo la lógica de la primera figura, puede inferirse que una proporción considerable de los docentes universitarios se incorporó a la docencia sin contar con experiencia profesional previa en su especialidad. De acuerdo con lo mostrado en la Figura 2, el 67 % de los docentes inició su labor docente entre uno y dos años después de haber concluido sus estudios de pregrado.

Un docente entrevistado afirma: *“La mayoría de mis colegas han ingresado sin tener ninguna experiencia, solo por ser dirigentes estudiantiles o amigos de los docentes del consejo de facultad. Han ingresado, como dice el dicho popular, de la carpeta a la pizarra”* (Docente 10).

Este fenómeno contribuye al incremento de la endogamia académica, vinculándose a la permanencia de los docentes en la institución desde la etapa de pregrado hasta la actualidad. Además, está relacionado con la carencia de experiencia tanto en el ejercicio de su carrera profesional como en la práctica de la docencia universitaria.

El alma mater de los grados de maestría y doctorado.

El artículo 82, de la Ley N.º 30230, Ley Universitaria, establece los grados académicos mínimos requeridos para el ejercicio de la docencia

en los distintos niveles educativos universitarios. Esta normativa fija un plazo gradual de cinco años para su cumplimiento, en el que las universidades públicas y privadas deben adecuar la situación de su personal docente a las disposiciones legales. A continuación, se resumen las principales exigencias de los artículos 82 y 83.

Artículo 82. Requisitos para el ejercicio de la docencia:

- Para la formación en el nivel de pregrado, es obligatorio poseer el grado de maestro.
- Para maestrías y programas de especialización, se requiere el grado de maestro o doctor.
- Para la formación a nivel de doctorado, es obligatorio contar con el grado de doctor.

Artículo 83. Promoción de la carrera docente:

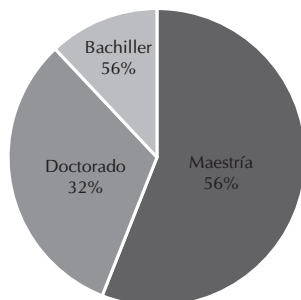
- Para ser profesor principal, se requiere título profesional, grado de doctor obtenido mediante estudios presenciales, y haber sido nombrado antes como profesor asociado.
- Para ser profesor asociado, se requiere título profesional, grado de maestro, y haber sido nombrado previamente como profesor auxiliar.
- Para ser profesor auxiliar, se requiere título profesional, grado de maestro, y tener como mínimo cinco años de ejercicio profesional.

La disposición transitoria: Tercera, refiere, que la ley 30220 otorga un plazo de cinco años para que los docentes universitarios se adecuen a los requisitos establecidos. Aquellos que no cumplan con estos requisitos dentro del período indicado serán reasignados a la categoría correspondiente o, de ser el caso, cesará su vínculo contractual.

En cumplimiento de esta normativa, los docentes de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP) se encuentran en un proceso de adaptación, como se puede observar en la Figura 3.

Figura 3

Docentes con grados académicos



Nota. Adaptado sobre la información del Formato de licenciamiento, Anexo 22. Docentes UNCP 2019, SUNEDU.

En primer lugar, se constata que únicamente el 12 % del cuerpo docente posee solo el grado de bachiller y el título profesional. Sin embargo, una proporción significativa de estos docentes se encuentra en proceso de formación de posgrado (maestría o doctorado), manteniéndose en funciones en virtud de la prórroga concedida por el Congreso de la República. Esta prórroga, aprobada en dos ocasiones, extiende el plazo de adecuación a lo establecido en el artículo 82 de la Ley Universitaria N.º 30220, siendo la última ampliación vigente hasta diciembre de 2026.

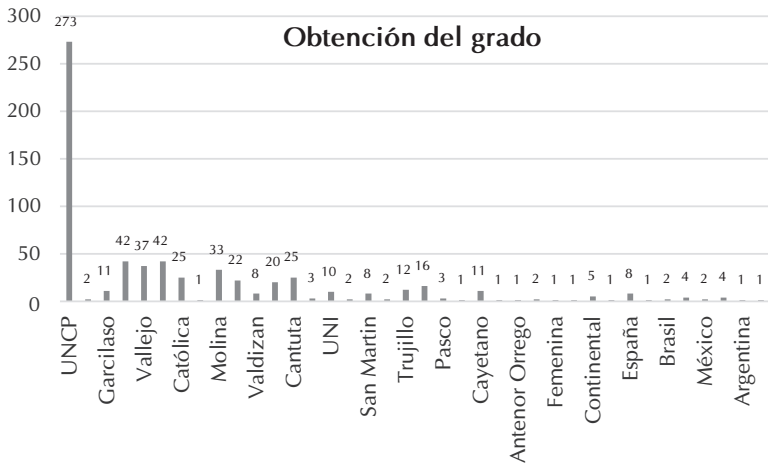
En segundo lugar, el 56 % de los docentes cuenta con el grado de maestro. Esta situación puede analizarse desde dos perspectivas:

- **Docentes principales con grado de maestría.** Algunos docentes pertenecientes a esta categoría solo poseen el grado de maestro; no obstante, la Ley Universitaria N.º 30220 dispone que, para permanecer en la categoría de profesor principal, se debe contar con el grado de doctor en la especialidad correspondiente. De no cumplirse este requisito, corresponde su reubicación en la categoría de profesor asociado.
- **Docentes asociados que desean ascender de nivel.** El ascenso a la categoría de profesor principal exige que los docen-

tes asociados posean el grado de doctor en su especialidad, lo cual pone de manifiesto la necesidad de que el cuerpo docente universitario alcance este nivel académico para consolidar su desempeño en la docencia y la investigación.

La movilidad académica es también un factor importante para analizar la endogamia académica en la universidad. En otras palabras, es fundamental que los docentes universitarios realicen sus estudios de posgrado fuera de su institución de origen.

Figura 4
Universidades donde obtuvieron el grado



Nota. Adaptado sobre la información del Formato de licenciamiento, Anexo 22. Docentes UNCP 2019, SUNEDU.

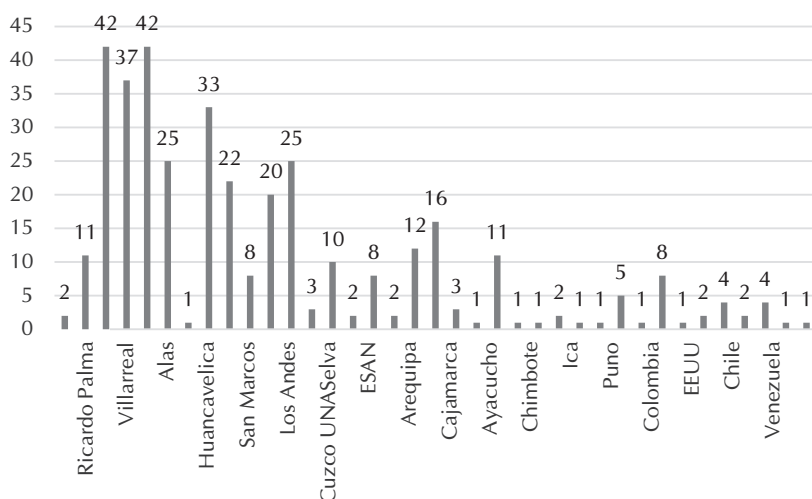
De acuerdo con los datos analizados, el 59 % de los docentes de la UNCP obtuvo sus grados de maestría y doctorado en la misma institución donde laboran. Este hecho refuerza el fenómeno de la endogamia académica, ya que la formación de estos docentes estuvo a cargo de los mismos profesores que les enseñaron en el pregrado. Como consecuencia, el nivel de conocimiento generado por estos

docentes tiende a ser limitado, lo que se refleja en su producción académica. Gran parte de las tesis elaboradas no son publicadas, permaneciendo únicamente en el repositorio de la universidad.

La movilidad académica, que consiste en la realización de estudios de posgrado fuera del entorno laboral, es un indicador clave para medir la endogamia. Los datos muestran que esta movilidad prácticamente no existe en la UNCP.

Figura 5

Docentes con grados obtenidos fuera de la UNCP



Nota. Adaptado sobre la información del Formato de licenciamiento, Anexo 22. Docentes UNCP 2019, SUNEDU.

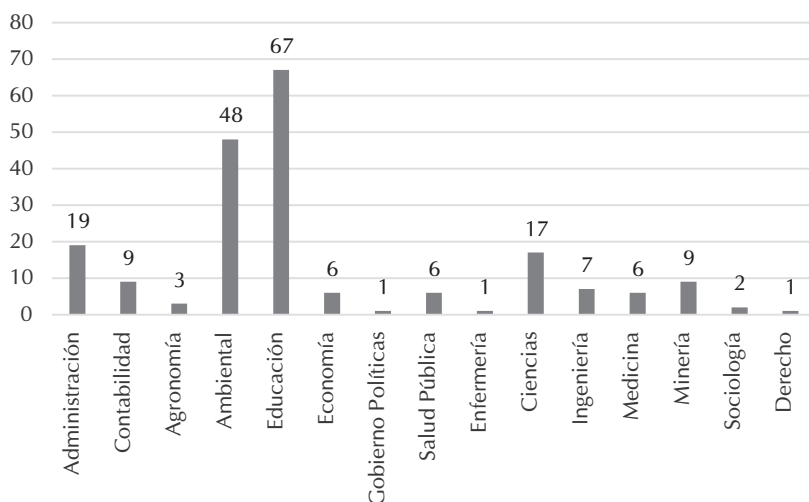
Por otro lado, el 37 % de los docentes obtuvo sus grados académicos fuera de la UNCP y un 4 % lo hizo en universidades del extranjero. Este grupo se distingue por aportar perspectivas, metodologías y herramientas de investigación diversas, lo que contribuye a enriquecer el entorno académico. Asimismo, suelen integrarse en redes académicas y participar en proyectos de investigación con docentes de otras universidades nacionales e internacionales. En

consecuencia, su producción académica tiende a ser más elevada y muchos de ellos son invitados a presentar sus trabajos en eventos académicos tanto a nivel nacional como internacional.

Sin embargo, los docentes que no han tenido esta movilidad suelen descalificar a sus colegas no endogámicos, señalando que “les han lavado el cerebro”, en referencia a la adopción de nuevas teorías, metodologías y herramientas.

Figura 6

Docentes con doctorados en diversas especialidades



Nota. Adaptado sobre la información del Formato de licenciamiento, Anexo 22. Docentes UNCP 2019, SUNEDU.

En el contexto peruano, las universidades públicas y privadas no siempre ofrecen programas de doctorado en todas sus especialidades. Por ello, muchos docentes obtienen sus grados de doctor en áreas distintas a su campo de formación inicial. Este fenómeno puede analizarse desde tres perspectivas. En primer lugar, esta situación puede interpretarse de manera positiva, ya que la obtención del grado de doctor constituye un requisito indispensable para permanecer en la categoría

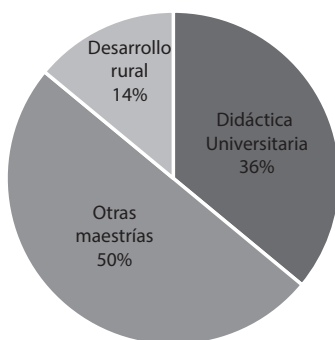
de profesor principal o para ascender en la carrera docente. Los docentes con grado de doctor cuentan con una formación especializada que les permite contribuir a la generación de nuevo conocimiento en su campo de estudio.

En segundo lugar, desde una perspectiva crítica, se debe señalar que algunos docentes obtienen el grado de doctor en áreas no relacionadas con su especialidad, lo que sugiere que, en ciertos casos, estos grados son perseguidos por intereses personales más que académicos. Por ejemplo, de los programas de posgrado en Educación y Forestales, se observa que 115 docentes poseen grados de doctor en estas áreas, a pesar de no estar vinculadas directamente con sus especialidades iniciales.

En tercer lugar, la falta de programas de doctorado en diversas especialidades dentro de la UNCP obliga a los docentes a realizar sus estudios en los pocos programas disponibles, como los de Educación y Forestales. En muchos casos, estos estudios son realizados bajo la supervisión de los mismos profesores que impartieron sus cursos de pregrado, lo que limita la calidad e innovación de los trabajos de investigación y resulta en una producción académica deficiente, sin relevancia ni impacto social.

Figura 7

Docentes con maestrías en diversas especialidades



Nota. Adaptado sobre la información del Formato de licenciamiento, Anexo 22. Docentes UNCP 2019, SUNEDU.

Todos los docentes universitarios deben contar con el grado de maestro para la formación en nivel de pregrado, así como para maestrías y programas de especialización, conforme a lo establecido en la Ley Universitaria N.º 30220.

Las universidades privadas y públicas del país exigen como requisito indispensable el grado de maestría tanto para el nombramiento como para la contratación de docentes. En el caso de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), este requisito se ha implementado desde la promulgación de la ley y su estatuto correspondiente.

Según los datos obtenidos, el 50 % de los docentes de la UNCP posee maestrías en Desarrollo Rural y Didáctica Universitaria, mientras que el otro 50 % cuenta con maestrías en sus respectivas especialidades.

Esta situación se explica, en parte, por la creación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Centro del Perú. En sus primeros años, las facultades que concentraban docentes con grados de maestría y doctorado eran Educación y Agronomía, las cuales impulsaron, respectivamente, los programas de maestría en Didáctica Universitaria y en Desarrollo Rural. Ante la falta de interés por la movilidad académica, muchos docentes optaron por inscribirse en estos programas de posgrado ofrecidos por la propia institución.

Se puede conjeturar que la universidad ha desarrollado una impronta local en los programas de posgrado, lo que ha generado un alto nivel de endogamia académica. Esto se refleja en que la mitad de los docentes ha estudiado en su propia alma mater, un patrón que se sigue reproduciendo históricamente desde la fundación de la Escuela de Posgrado hasta la actualidad.

Movilidad académica

La movilidad de docentes con trayectoria y prestigio es promovida como un componente clave del desarrollo académico. El artículo 83 de la Ley Universitaria N.º 30220 establece facilidades para la movilidad docente, permitiendo incluso que docentes investigadores de reconocida trayectoria académica puedan postular a la categoría de

profesor principal sin necesidad de haber sido previamente docentes asociados en la universidad donde se postula.

Este cambio normativo es una importante ventana de oportunidad, pues, bajo la legislación anterior, los docentes principales provenientes de universidades nacionales o extranjeras de prestigio enfrentaban grandes obstáculos para ingresar a la docencia en las universidades públicas, a pesar de su trayectoria y experiencia.

La movilidad académica y la vivencia en diferentes entornos institucionales son esenciales para la exposición a nuevas ideas, formas de pensamiento y enfoques de compromiso.

La endogamia y la limitada movilidad académica deben entenderse en el contexto de las tensiones que enfrentan tanto los docentes como las instituciones. Dichas tensiones incluyen la relación entre movilidad y lealtad, cosmopolitismo y seguridad laboral, o la retención frente a la rotación. Estas improntas tienen una base institucional y son gestionadas de diferentes formas por los diversos sistemas académicos.

La universidad debe promover activamente los períodos de movilidad académica en el extranjero, incluidos los años sabáticos, así como sostener un compromiso permanente con actividades internacionales que fomenten la colaboración en investigación y en procesos de formación avanzada.

Se considera que la movilidad académica a nivel nacional e internacional es un elemento esencial para reducir la endogamia docente en la universidad. A través de esta movilidad, se podrá contar con docentes de alta calidad académica tanto en la enseñanza como en la investigación, contribuyendo a la formación de nuevos profesionales competitivos en este mundo globalizado.

Desde sus inicios, la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP) incorporó a profesionales de la región para conformar el cuerpo docente de sus distintas facultades. En una etapa inicial, parte del profesorado no endogámico provenía de universidades como la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. No obstante, con el paso del tiempo, la UNCP ha transitado hacia un modelo marcadamente en-

dogámico, en la medida en que una proporción creciente de sus docentes ha sido formada en la propia institución.

Figura 8

Movilidad académica de los docentes de la UNCP



Nota. Adaptado sobre la información del Formato de licenciamiento, Anexo 22. Docentes UNCP 2019, SUNEDU.

A pesar de ello, algunos docentes, por voluntad propia de superación, han optado por realizar movilidad académica tanto nacional e internacional para cursar estudios de posgrado en diversas universidades.

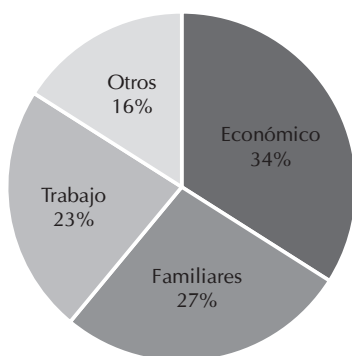
De acuerdo con los datos disponibles, solo el 37 % de los docentes de la UNCP ha realizado algún tipo de movilidad académica fuera del campus universitario y, dentro de este grupo, apenas el 4 % cursó estudios en el extranjero. Asimismo, diversos docentes han señalado que la universidad carece de un programa formal de perfeccionamiento académico que promueva de manera explícita la movilidad académica.

Por otro lado, el 63 % de los docentes no ha realizado movilidad académica, habiendo completado sus estudios de posgrado en la misma universidad donde cursaron su pregrado. Este grupo se clasifica como docentes endogámicos. Entre las razones mencionadas para no realizar movilidad académica se encuentran factores de índole familiar, económica y de salud, entre otros.

En la figura que se presenta a continuación, se exponen los principales motivos que justifican la falta de movilidad académica en los docentes de la universidad.

Figura 9

Motivos para no realizar movilidad académica



Nota. Adaptado sobre la información del Formato de licenciamiento, Anexo 22. Docentes UNCP 2019, SUNEDU.

Como se mencionó, los docentes presentan diversas razones por las cuales no desarrollan movilidad académica en sus diferentes modalidades: pasantías, especializaciones, años sabáticos, maestrías y doctorados.

Un 34 % de los docentes no realiza movilidad académica por factores estrictamente económicos. El salario que perciben es muy limitado; por ejemplo, un docente auxiliar que recibe un promedio de 4500 soles mensuales no tiene capacidad de ahorro ni puede cubrir los costos asociados a estos estudios. Los bajos salarios académicos y la falta de apoyo institucional también pueden constituir factores externos que favorecen la endogamia académica. Un docente manifiesta:

Ahí puede haber muchas respuestas. Una de ellas es, por supuesto, el factor económico. No soy una persona que está en la

escala económica más baja, pero tampoco es que gane mucho; entonces, estoy todavía en un proceso de establecimiento económico, podría decirse. (Docente 2)

Otra razón identificada es la responsabilidad familiar. Un 27 % de los docentes señala que no realiza movilidad académica porque sus hijos están estudiando en su lugar de origen y ellos, como jefes de familia, son quienes cubren la canasta familiar.

En diálogo con otro docente, nos manifiesta:

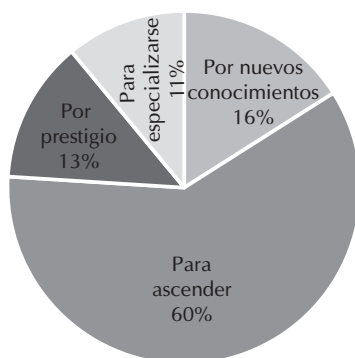
También pienso que hay otras limitantes, como el tema económico. Antes y hasta ahora se ve que los docentes todo el día seguimos siendo maltratados. No hay un pago, no hay una retribución justa por el tiempo que a veces dedicamos, porque no solamente es de lunes a viernes, sino que hay momentos en que trabajamos sábados, domingos. Y el otro el tema también es la familia: si bien es cierto, los abandonamos de lunes a viernes, los únicos dos días que tenemos son sábados y domingos; entonces, había que darle siquiera ese tiempo a la familia. (Docente 19)

Ante los ingresos limitados para cubrir la canasta familiar, muchos docentes universitarios se ven obligados a asumir trabajos adicionales, desempeñando más de un empleo. Esta situación, que afecta al 23 % de los docentes de la UNCP, limita significativamente sus posibilidades de realizar movilidad académica fuera de la ciudad de Huancayo.

En un contexto como el de la UNCP, donde la movilidad académica es baja (63 %), se observa un porcentaje alto de docentes con prácticas endogámicas. Este fenómeno dificulta el ascenso de categoría, porque no cuentan con la producción intelectual requerida (investigaciones y publicaciones científicas), y limita su calidad académica debido a la ausencia de relaciones académicas fuera de la universidad.

Figura 10

Razones para obtener el grado



Nota. Adaptado sobre la información del Formato de licenciamiento, Anexo 22. Docentes UNCP 2019, SUNEDU.

En el desarrollo de esta investigación se ha identificado una dimensión muy importante para comprender por qué los docentes endogámicos no desarrollan movilidad académica fuera de Huancayo.

Ante la pregunta: ¿qué les ha motivado para realizar sus estudios de posgrado?, los docentes de la UNCP respondieron de manera contundente. Un 60 % señaló que lo hizo para ascender de categoría laboralmente. Esto evidencia que, en su mayoría, los docentes no buscan la especialización (11 %) ni tienen como principal objetivo formar a los estudiantes con calidad y nuevos conocimientos.

Esta problemática requiere ser analizada desde múltiples enfoques. Uno de ellos es el económico, tal como lo señalaron algunos docentes durante las entrevistas realizadas: *“He estudiado primero la maestría y después el doctorado para ascender y que me paguen un poco más de mi sueldo”* (Docente 9). *“Yo sé que mi colega me va enseñar en el doctorado, no está actualizado. No me importa, yo solo quiero el grado para ascender y ganar mejor”* (Docente 25).

Estos testimonios permiten inferir que, para la mayoría de los docentes de la universidad, el aspecto remunerativo prevalece sobre el compromiso académico. Se evidencia un interés limitado en la

enseñanza y en la investigación como ejes fundamentales de la formación profesional, mientras que la prioridad parece centrarse en el aumento de los ingresos económicos.

Según una investigación previa sobre la vocación de los docentes universitarios, al preguntar en qué invertirían un incremento salarial, los hallazgos revelaron que un 85 % lo destinaría a mejorar la calidad de vida de su familia, un 5 % a capacitaciones y apenas un 2 % a la compra de libros especializados.

Otra motivación para obtener el grado de doctor es la posibilidad de asumir cargos de autoridad en los diferentes niveles de la universidad, tales como rector, vicerrector, decano o director de investigación. No obstante, el interés no se centra en la especialidad del doctorado, sino en el hecho de contar con el grado necesario para acceder a estas posiciones.

III. La endogamia académica en la UNCP: funcionalidad organizacional y límites al desarrollo académico.

En esta sección se presenta una reflexión analítica que va más allá del diálogo empírico con los interlocutores, con el propósito de identificar el marco estructural y las proyecciones de la endogamia académica en la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Las evidencias muestran que en la UNCP se ha institucionalizado una cultura de endogamia académica de larga data, caracterizada por el tránsito inmediato del pregrado a la docencia universitaria, sin la mediación de experiencia profesional, laboral ni una formación didáctica sistemática. Este patrón de incorporación docente no es fortuito, sino que responde a una lógica institucional orientada a preservar la continuidad interna y la estabilidad organizacional. En este sentido, los egresados de la propia universidad poseen un conocimiento previo de las normas formales e informales, las jerarquías académicas y las prácticas pedagógicas dominantes, lo que facilita su rápida inserción y reduce los procesos de socialización organizacional.

Desde esta perspectiva, la endogamia académica resulta funcional para la institución en la medida en que reduce los costos administrativos, académicos y simbólicos asociados a los procesos de selección, evaluación y adaptación de docentes externos. La incorporación de egresados formados en la misma universidad permite asegurar una rápida socialización organizacional, dado que estos docentes comparten códigos, valores, jerarquías y prácticas previamente interiorizadas, lo que contribuye a minimizar tensiones internas y resistencias frente a la introducción de enfoques pedagógicos, epistemológicos o líneas de investigación divergentes. Asimismo, esta dinámica garantiza la reproducción de una identidad académica homogénea y de esquemas de pensamiento consolidados, reforzando la cohesión interna y la estabilidad institucional.

No obstante, esta funcionalidad aparente se sustenta en la reproducción de prácticas cerradas que, en el mediano y largo plazo, generan efectos adversos sobre el desarrollo académico. La escasa incorporación de miradas externas limita la circulación de ideas innovadoras, empobrece el debate académico y restringe la actualización metodológica y pedagógica. En consecuencia, la universidad ve reducida su capacidad para producir conocimiento pertinente, responder a los desafíos científicos y sociales del entorno y articularse de manera competitiva con otras instituciones a nivel nacional e internacional.

No obstante, esta misma lógica genera efectos adversos en el mediano y largo plazo. La ausencia de trayectorias formativas y profesionales diversas limita la circulación de nuevas ideas, enfoques teóricos y metodologías de enseñanza e investigación, favoreciendo la reproducción acrítica de saberes y prácticas consolidadas. Asimismo, la falta de experiencia profesional previa incide negativamente en la calidad de la docencia, al restringir la articulación entre teoría y práctica, y debilita la capacidad de los docentes para responder a las demandas cambiantes del entorno social y productivo. En términos institucionales, esta dinámica contribuye al estancamiento académico, a la baja innovación pedagógica y a una limitada producción científica con impacto externo, reforzando de manera estructural la cultura de endogamia académica.

Según Horta (2013), esta práctica es percibida como ventajosa por las instituciones, en la medida en que los egresados de la misma universidad se integran con mayor rapidez y facilidad a las tradiciones, normas y prácticas académicas ya establecidas. Esta integración inmediata reduce los costos de adaptación institucional, minimiza los procesos de socialización organizacional y asegura la continuidad de los enfoques pedagógicos y de investigación dominantes, favoreciendo así la estabilidad interna, aunque a costa de la diversidad académica y la innovación.

Otra evidencia muestra que la escasa movilidad académica de los docentes de la UNCP favorece la reproducción de prácticas endogámicas en las facultades. Por tanto, la limitada movilidad responde a factores académicos, familiares y económicos, además de la inexistencia de políticas institucionales orientadas a promover la formación fuera de la universidad. Sin embargo, pese a estas restricciones, un grupo reducido pero significativo de docentes ha logrado realizar estudios de posgrado en el extranjero, lo que evidencia el impacto positivo de la movilidad académica cuando esta se concreta.

Horta (2013) señala que la reducción de la endogamia académica pasa por la internacionalización de la investigación y de los programas de doctorado, en la medida en que estos procesos impulsan la llamada “circulación de cerebros”. Esta dinámica expone a docentes e investigadores a nuevos entornos académicos, enfoques teóricos y metodológicos diversos, y prácticas de investigación distintas, lo que contribuye a transformar mentalidades y culturas institucionales. Como consecuencia, se fortalece la calidad académica, se amplían las redes de colaboración científica y se promueve una mayor diversidad en la producción de conocimiento universitario.

En relación con la productividad intelectual, se identificó que los docentes endogámicos presentan un desempeño limitado, con una producción académica que difícilmente alcanza un impacto significativo en el desarrollo científico a nivel regional o nacional. Esta situación puede explicarse, *en primer lugar*, por la escasa participación de estos docentes en programas de capacitación externa, estancias académicas o redes de investigación interinstitucionales, lo

que restringe el acceso a nuevos enfoques teóricos, metodológicos y tecnológicos.

En segundo lugar, la ausencia de colaboración con comunidades académicas más amplias limita la visibilidad, la evaluación crítica y la mejora continua de los trabajos de investigación. Como consecuencia, esta dinámica tiende a reproducir prácticas docentes rutinarias, debilita la articulación entre docencia e investigación y favorece un desempeño académico poco innovador, lo que incide negativamente en la calidad de la enseñanza universitaria.

Finalmente, Barrantes (2019) afirma que la endogamia académica incide negativamente en la productividad investigativa y científica al fomentar la homogeneización del conocimiento y circunscribir la experiencia académica al entorno interno de la institución. Esta dinámica limita la diversidad de enfoques teóricos y metodológicos, reduce la interacción con comunidades científicas más amplias y debilita los procesos de evaluación y retroalimentación externa, elementos fundamentales para la producción de conocimiento relevante, innovador y con impacto académico y social.

Conclusiones

La endogamia académica en las universidades públicas, especialmente en la UNCP, conduce al estancamiento del conocimiento. Este fenómeno se debe a que el docente endogámico tiende a reproducir las ideas de sus maestros formadores, careciendo de una perspectiva más amplia. Además, su capital social suele ser reducido, lo que limita las oportunidades de colaboración académica.

Es indiscutible que las universidades públicas del país, en general, enfrentan un alto nivel de endogamia académica en las diferentes facultades. Esta situación se origina, en buena medida, por la escasa movilidad laboral y académica. Aunque las razones de esta falta de movilidad son diversas, no puede ignorarse que los bajos niveles salariales y la menor seguridad laboral tampoco contribuyen a generar un cambio en esta problemática.

Para prevenir esta práctica endogámica, resulta crucial implementar medidas en los procesos de reclutamiento que promuevan la incorporación de docentes heterogéneos y exógenos. Esto fortalecerá el conocimiento al integrar otras perspectivas que refuercen el valor de la universalidad en el ámbito académico.

Abordar la endogamia académica resulta esencial para mejorar la calidad educativa y fomentar la innovación y la investigación en las universidades públicas, con énfasis particular en la UNCP. La implementación de políticas de contratación que promuevan la diversidad y la transparencia contribuirá significativamente al fortalecimiento del sistema educativo superior.

La “cultura de la endogamia” ha requerido tiempo para arraigarse en el sistema universitario peruano, y su erradicación demandará un esfuerzo sostenido a lo largo de los años. No obstante, es imperativo actuar de manera inmediata para garantizar que los resultados de la lucha contra esta práctica se reflejen en el futuro cercano. Este esfuerzo debe abordarse desde todos los niveles de responsabilidad, desde las acciones individuales de los docentes hasta las decisiones estratégicas de las autoridades universitarias.

En el ámbito individual, los profesores pueden contribuir formando a estudiantes de maestría y doctorado con la mentalidad de que no es necesario permanecer en su universidad de origen. A nivel institucional, las autoridades universitarias deben reformar los procedimientos de contratación docente, establecidos en cada universidad, para promover la movilidad y la equidad. Sin decisiones de contratación que produzcan cambios tangibles en las facultades, la lucha contra la endogamia seguirá siendo un desafío monumental.

Resulta indispensable implementar estrategias para erradicar progresivamente la endogamia académica en la UNCP y en las universidades públicas del Perú, considerando los siguientes puntos, *primero*, fomentar la movilidad académica mediante la contratación de profesionales formados en otras instituciones, a nivel nacional e internacional, para diversificar y enriquecer el entorno académico. *Segundo*, Implementar procesos de selección transparentes y meritocráticos, con criterios claros y públicos para la contratación y

promoción del personal docente e investigador. Finalmente, tercero, promover la internacionalización de la investigación y la formación de posgrado, especialmente a nivel doctoral, para transformar las culturas institucionales.

Referencias bibliográficas

- Barrantes, V. (2019). Endogamia académica es una amenaza para la calidad universitaria. Campus, 1-6.
- Bonifaz, M. (2023). La endogamia académica y las capacidades de investigación del profesorado. Versión borrador, 1-25.
- Caplow, T., & McGee, R. (1958). The academic marketplace. Basic Books.
- Cruz, F., & Cruz, E. (2017). Entre Ouroboro y Edipo: La endogamia académica en la FES Aragón, sus causas y consecuencias. Research Policy, 39(1), 27-38.
- Eells, W., & Cleveland, C. (1935). La endogamia del profesor. Educación, 6(5), 261-269.
- Hernández, S., & Batista, L. (2023). Metodología de investigación. IDEAR-SE.
- Horta, H. (2013). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific productivity. Higher Education, 65(4), 487-510.
- Pezzoni, M., Sterzi, V., & Lissoni, F. (2009). Career progress in centralized academic systems: An analysis of French and Italian physicists. KITSS, 26.
- Saavedra, J., Iglesias, S., & Acosta, J. (2022, marzo). Endogamia académica y producción científica en docentes de una universidad pública de Lambayeque, Perú. Scielo Preprints. www.researchgate.net/publication/359564712
- Shin, J., Jung, J., & Lee, S. (2014). La formación doctoral y la endogamia de los académicos coreanos. En Galaz-Fontes (Ed.), Personal Characteristics, Career Trajectories and Sense of Identity (p. 185). Commitment.

LA RESPONSABILIDAD POLÍTICA DE LA UNIVERSIDAD

Ricardo Soto Sulca
Geanella Medrano Arrieta

*“La Universidad
o es una institución crítica
o no es nada”
Stuart Hall.*

I. Preámbulo:

La universidad constituye un espacio privilegiado para la formación profesional y la producción de conocimiento científico, y para el ejercicio de la política entendida como una práctica democrática, deliberativa y orientada al bien común. Históricamente, las universidades han cumplido un rol fundamental en la formación de ciudadanos críticos, en la promoción del debate plural y en la construcción de proyectos colectivos vinculados al desarrollo social. En este sentido, la vida universitaria se sustenta en principios como la autonomía, la participación, la representación y la responsabilidad ética de sus actores.

No obstante, en las últimas décadas se observa un progresivo debilitamiento de la cultura política en las universidades públicas, manifestado en la reducción de la participación activa de estudiantes, docentes y trabajadores en los espacios de deliberación y toma de decisiones. Este fenómeno se expresa también en la desconfianza hacia los procesos electorales internos, la instrumentalización de la política universitaria con fines particulares y la primacía de lógicas burocráticas o administrativas sobre el debate académico y democrático. Como consecuencia, se ve afectada la legitimidad de los

gobiernos universitarios y se debilita la formación ciudadana de la comunidad académica, limitando la capacidad de la universidad para cumplir su función social y democrática en el contexto contemporáneo.

En este contexto, el presente artículo tiene como finalidad reflexionar críticamente sobre la progresiva pérdida de la cultura política en las universidades públicas, con especial énfasis en la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), entendida como un espacio donde deberían converger la deliberación democrática, la participación colectiva y el ejercicio responsable del poder. La relevancia de esta reflexión radica en que el debilitamiento de la cultura política universitaria no solo afecta los procesos de gobierno interno, sino que también incide en la formación ética y ciudadana de estudiantes y docentes, así como en la legitimidad de las autoridades universitarias.

Con el propósito de abordar esta problemática de manera integral, el trabajo se organiza en tres partes. *En primer lugar*, se desarrolla una reflexión teórica sobre el sentido, las funciones y el rol histórico de la política en la universidad, destacando su importancia como práctica orientada al bien común y a la construcción de una comunidad académica plural.

En *segundo lugar*, se analiza el proceso electoral en la UNCP como una expresión concreta de las prácticas políticas universitarias, identificando sus principales limitaciones, tensiones y efectos sobre la participación y la gobernabilidad institucional. *Finalmente*, se proponen algunas líneas de acción orientadas a la recuperación y fortalecimiento de una cultura política democrática en el ámbito universitario, con el objetivo de contribuir a la revitalización de la vida institucional y al ejercicio transparente y participativo del gobierno universitario.

II. El temor a la política en la universidad.

Para esta sección de reflexión se tomará como marco teórico la tipología de gobierno propuesta por Carrizo (2002), quien distingue

tres niveles según el grado de influencia del partido en las decisiones gubernamentales: en primer lugar, el gobierno con alta participación del partido gobernante; en segundo lugar, el gobierno con participación limitada del partido en el ejercicio del poder; y, finalmente, el denominado gobierno del “Mesías”.

Una primera reflexión que cabe plantear es que la universidad, en tanto espacio de formación profesional integral, no está al margen de la política; por el contrario, constituye un ámbito de micropolítica donde se gestan propuestas y corrientes de pensamiento vinculadas al entorno social y regional. En este sentido, los procesos de elección de autoridades universitarias se configuran como elecciones políticas, en las que los grupos u organizaciones que participan deben presentar propuestas de gobierno universitario. Corresponde, entonces, a la comunidad universitaria elegir entre las distintas alternativas políticas planteadas

La premisa de partida es que la elección de autoridades puede entenderse como un contrato político mediante el cual el electorado delega el ejercicio del poder a una opción determinada por un período definido. Desde esta perspectiva, solo a través de la participación plena de la organización que resulta vencedora en el gobierno universitario existe una mayor garantía de que las autoridades cumplan los compromisos y promesas sobre los cuales se construyó el apoyo que las condujo al poder mediante un proceso electoral democrático; en consecuencia, es dicha organización la que debe gobernar.

La organización política a través de la cual los candidatos universitarios llegan al poder debería iniciar un proceso de articulación y transformación que le permita transitar de una maquinaria político-electoral a una organización sólida y estable, capaz de brindar recursos humanos, económicos y políticos que contribuyan sustancialmente con el ejercicio democrático del gobierno, de esta manera, convertirse en la plataforma política por medio de la cual se pongan en marcha las reformas y promesas ofrecidas durante la campaña electoral.

Puede constatar que, desde el año 2000, en las universidades públicas se ha producido un proceso acelerado de despolitización.

En otras palabras, se observa una débil cultura política dentro de la comunidad universitaria, lo que ha llevado a que los candidatos a los distintos órganos de gobierno —rectorado, vicerrectorados y decanatos— ya no se presenten como integrantes de grupos u organizaciones políticas. En este contexto, ha perdido vigencia la lógica según la cual los grupos políticos influyen de manera programática en el gobierno universitario, y las autoridades dejan de rendir cuentas sobre el cumplimiento de los planes de gobierno presentados antes de las elecciones durante el ejercicio de su gestión.

La segunda reflexión se centra en la debilidad de los grupos políticos para gobernar la universidad a través de sus autoridades —rector y vicerrectores—. Estos grupos suelen conformarse únicamente antes o durante el proceso electoral con el objetivo de participar en la contienda y, una vez concluidas las elecciones, tienden a desaparecer. Esta dinámica se observa tanto entre docentes como entre estudiantes, quienes carecen de organizaciones políticas estables que los orienten en la elaboración de un plan de gobierno, en el diseño de una estrategia de campaña electoral y, sobre todo, en la definición de una filosofía clara de gobierno universitario.

Pero esta práctica no es novedosa en los procesos electorales universitarios, las últimas autoridades salientes, antes de la Ley Universitaria 30220, también ejercieron un gobierno caracterizado por la fragilidad de la organización política en la conducción de la universidad. La última participación limitada en el gobierno universitario fue el grupo “Nueva Universidad”, que apoyó a las autoridades y, al inicio tuvieron algunas direcciones universitarias. Sin embargo, esta relación fue esporádica y débil, porque dicho grupo político no se encontraba fortalecido. Para Corvetto (2009): Se trata de un gobierno con una participación limitada del partido gobernante, en el que sus militantes no son los principales responsables de la toma de decisiones. En este escenario, el partido no actúa como el actor central en la definición de las políticas públicas ni en los procesos de reclutamiento del personal de gobierno.

La tercera reflexión sostiene que, en las universidades públicas posteriores a la promulgación de la Ley Universitaria N. 30220, se

ha configurado un modelo de gobierno de tipo “Mesías”. Siguiendo a Corvetto (2009), este tipo de gobierno se caracteriza porque la autoridad máxima asume un rol central y dominante, situándose por encima del partido o grupo que lo llevó al poder y de los órganos colegiados de gobierno. En este nivel, el líder cuenta con amplia autonomía para designar al personal de su confianza, incluso si este no pertenece al grupo gobernante, asegurando así una lealtad directa de los funcionarios y una independencia casi total respecto de su propia organización política.

Al decir del gobierno central, el jefe de Estado impone sus propuestas por encima de los planteamientos formulados al interior de su propia organización política, mientras que el parlamento reduce su rol a una instancia meramente receptora de las iniciativas del Ejecutivo. En estos contextos, las organizaciones políticas tienden a convertirse en simples vehículos electorales, limitándose a respaldar la figura del líder, quien ejerce elevados niveles de autonomía y autoridad. Este poder se sustenta tanto en su carisma personal como en su capacidad para controlar la selección y renovación de las élites partidarias, así como en la creciente personalización de las decisiones políticas. En estos casos, la cohesión partidaria depende exclusivamente de la sujeción a la voluntad del líder. Cabe agregar que, en países con un sistema político en crisis, los *gobiernos del Mesías* pueden derivar en gobiernos autocráticos, en donde el jefe de Estado se convierte en actor decidor de todos los poderes.

En esta misma línea, puede afirmarse que las autoridades universitarias electas, así como los candidatos a ejercer el gobierno universitario, carecen de equipos de asesoría política y técnica. Asimismo, no disponen de planes de gobierno estructurados para el periodo de gestión. Esta situación permite inferir que tanto las autoridades en ejercicio como las futuras se limitarán a formular propuestas de corto plazo, actuando de manera reactiva e improvisada según el contexto económico, social y político. En consecuencia, este estilo de conducción se aproxima a un modelo de gobierno de tipo “Mesías”.

Las preguntas que surgen son claras: ¿ante quién rinden cuentas las autoridades universitarias electas por sus acciones de gobier-

no?, ¿qué grupo político exige el cumplimiento de las propuestas presentadas —generalmente limitadas a actividades de corto plazo—? La respuesta parece evidente: ante nadie, ya que el rector y las autoridades carecen de vínculos orgánicos con grupos u organizaciones políticas. En el último proceso electoral universitario, el debate político estuvo prácticamente ausente y se centró en la promoción del nombre o del perfil personal de los candidatos de las distintas listas inscritas. En otras palabras, se reprodujeron prácticas tradicionales de liderazgo personalista, donde el caudillo prima sobre el programa de gobierno.

Nuestra reflexión pone en evidencia la ausencia de partidos o grupos políticos sólidos en la comunidad universitaria. En su lugar, han emergido caudillos personalistas que, aprovechando las carencias y necesidades de la población universitaria, construyen discursos centrados en la figura del candidato. Como resultado, las elecciones se definen por la persona y no por un programa de gobierno. Asimismo, se percibe que la universidad carece de una cultura política que fomente la participación de docentes, administrativos y estudiantes en debates académicos, políticos y tecnológicos orientados a la construcción colectiva de propuestas de gobierno universitario.

Otra reflexión se centra en la relación que las autoridades electas establecen con el control y la asignación de cargos de confianza y puestos operativos. Para abordar este aspecto, nos apoyamos en la definición de Cazorla (1995), quien distingue entre el clientelismo laboral, vinculado a la distribución de puestos de trabajo en el sector público, y el clientelismo concesional, que se expresa mediante la asignación de concesiones, licencias, autorizaciones, exportaciones y otros beneficios.

En la universidad estas dos formas de clientelismo desarrollan las autoridades universitarias salientes como también los nuevos. Este hecho está expresado que los docentes y administrativos ya están solicitando un puesto o cargo con el cuento que les han apoyado en la campaña (económicamente o dando su voto) dentro del proceso electoral, en otras palabras estos docentes van a cobrando de su apoyo, y en algunos casos las empresas proveedoras que apoyaron la campaña exigen su participación en las licitaciones.

Una muerte anunciada elecciones universitarias 2025.

Del año 2015 hasta la actualidad, los procesos electorales en las universidades públicas, se ciñen a la nueva **ley universitaria 30220**, al estatuto de cada universidad donde a la letra dice **“Artículo 66. Elección del Rector y Vicerrectores de universidades públicas:** El Rector y los Vicerrectores de las universidades públicas son elegidos por lista única para un periodo de cinco (5) años, por votación universal, personal, obligatoria, directa, secreta y ponderada por todos los docentes ordinarios y estudiantes matriculados mediante la siguiente distribución: a los docentes ordinarios les corresponde dos tercios (2/3) de la votación. A los estudiantes matriculados les corresponde un tercio (1/3) de la votación. *La elección es válida si participan en el proceso electoral más del sesenta por ciento (60%) de docentes ordinarios y más de cuarenta por ciento (40%) de estudiantes matriculados.* Se declara ganadora a la lista que haya obtenido el cincuenta por ciento más uno de los votos válidos. Si ninguna de las candidaturas alcanzara el mínimo previsto en el párrafo precedente, se convoca a una segunda vuelta electoral entre las dos listas, que hayan alcanzado mayor votación, en un plazo no mayor de 60 días. En la segunda vuelta, se declara ganador al que haya obtenido el cincuenta por ciento más uno de los votos válidos. El Rector y los Vicerrectores, no pueden ser reelegidos para el periodo inmediato siguiente, ni participar en lista alguna.

Al revisar el **artículo 66 de la nueva Ley Universitaria, ley 30220**, se advierten diversas modificaciones respecto de la normativa anterior en materia de procesos electorales para la elección de autoridades universitarias. A nuestro juicio, la más relevante es la incorporación del voto universal de docentes y estudiantes para la elección de dichas autoridades, lo que constituye un mecanismo democrático que amplía la participación de los integrantes de la comunidad universitaria. Anteriormente, la elección se realizaba mediante delegados por categorías de docentes y estudiantes que conformaban la Asamblea Universitaria; sin embargo, en muchos casos, estos delegados no representaban de manera efectiva los intereses de quienes decían representar.

También se modificó las listas de candidatos, la ley universitaria 27733 señalaba que la elección es por cargo y no por plancha. En cambio, en la nueva ley universitaria, **ley 30220** es taxativa: *“El Rector y los Vicerrectores de las universidades públicas son elegidos por lista única para un periodo de cinco (5) años”*. Al respecto debemos decir, que el año 2010 en la universidad el comité electoral hizo un agregado al reglamento del proceso electoral que no estaba contemplado en los estatutos que era lo siguiente: *En la primera parte del proceso electoral se procedió a la elección universal entre los docentes y alumnos para elegir a los tres candidatos más votados, la segunda parte del proceso la elección es por los integrantes de la asamblea universitaria, esta última era resolutive porque la primera solo es referencial*. Fue una experiencia de participación universal de la comunidad universitaria en los procesos electorales, hoy está plasmado en la nueva ley universitaria.

Por último, consideramos que el cambio más significativo introducido por la nueva normativa es *la prohibición de la reelección inmediata de las autoridades universitarias*. Mientras que la **Ley Universitaria N° 27733** permitía la reelección de rectores y vicerrectores, la nueva Ley Universitaria N° 30220 establece que: *“el Rector y los Vicerrectores no pueden ser reelegidos para el período inmediato siguiente ni participar en lista alguna”*. Esta modificación resulta relevante para promover la democratización en la renovación de las autoridades universitarias, ya que la reelección continua suele obstaculizar el desarrollo institucional y fortalecer prácticas de caudillismo y autoritarismo en la gestión universitaria.

En el año 2019, el gobierno peruano, por medio del ministerio de economía emite una resolución suprema N° 313-2019-EF donde las autoridades universitarias de las universidades públicas se convierten funcionarios de SERVIR, por el periodo de cinco años, que a la letra especifica: *“Apruébese la compensación económica de los rectores y vicerrectores de las universidades públicas, en el marco de lo establecido en el último párrafo del artículo 52 de la Ley N° 30057, Ley del Servicio Civil; según el siguiente detalle: 25,000 soles para el rector, y 22,500 soles para vicerrectores”*.

Planteamos dos perspectivas de reflexión frente al Decreto Supremo N. 313, que establece el incremento de las remuneraciones de las autoridades universitarias. En primer lugar, consideramos que esta medida es adecuada, dado que dichas autoridades cumplen la función de dirigir los destinos de la universidad y, por tanto, deben recibir una remuneración acorde con la responsabilidad del cargo. En segundo lugar, advertimos una dimensión negativa, en la medida en que algunos docentes interesados en postular a cargos de gobierno universitario podrían priorizar el beneficio económico individual por encima del interés colectivo de la institución.

A partir del marco legal de la Ley Universitaria N. 30220, desarrollado en los párrafos anteriores, nos proponemos reflexionar de manera sucinta sobre el proceso electoral universitario 2025 en la UNCP

El proceso electoral de mediados del año 2025 en la UNCP refleja la crisis de representatividad o gobernanza en el sistema universitario de nuestro país. Aunque la Ley 30220 introdujo cambios democráticos como el voto universal y la no reelección inmediata y el incremento de las remuneraciones a las autoridades (rector y vicerrectores) las universidades públicas se han convertido en un espacio de disputa financiera más que académica.

En este contexto, se percibe una marcada orfandad política en las listas de candidatos inscritas para el proceso electoral, mientras que entre los postulantes predomina una motivación de carácter económico. Al respecto, un docente entrevistado señaló que “el escenario actual refleja una profunda crisis de gestión y gobernabilidad que no solo involucra a las ex autoridades y a los candidatos, sino también al Comité Electoral”. Asimismo, sostuvo que “la proliferación de candidaturas responde principalmente a intereses económicos y a la búsqueda de asegurar un estatus financiero, dado que las propuestas presentadas carecen de sustento técnico y suelen limitarse a planteamientos demagógicos”.

Por otro lado, una ex candidata consultada coincidió en que las elecciones de 2025 estuvieron marcadas exclusivamente por la política de intereses personales. Manifestó que el elevado número de lis-

tas se debe al atractivo económico que representan los cargos actuales bajo la normativa de SERVIR. Para ella, la motivación de servicio ha sido desplazada por una ambición individual de lucro, resultando en una fragmentación donde se prioriza el beneficio del grupo o del “caudillo” sobre un proyecto universitario serio y de largo plazo.

Este análisis coincide con lo planteado por Acosta et al. (2021), quien sostiene que en muchas universidades latinoamericanas la gobernanza se ha visto erosionada por una “burocratización del liderazgo”, donde el cumplimiento de indicadores externos y el beneficio económico del cargo desplazan la misión crítica y social de la institución, fomentando liderazgos personalistas en lugar de proyectos colectivos.

Una primera reflexión es que la universidad pública, en particular la UNCP, se ha convertido en un espacio de disputa económica, desplazando el carácter académico que debería prevalecer. Esta situación se evidencia en la elevada cantidad de listas inscritas ante el Comité Electoral para el proceso de elección de autoridades 2025, que asciende a nueve: “INNOVATE UNCP”, “LIDERAZGO QUE ESCUCHA, DECISIONES QUE TRANSFORMAN – LEAL UNCP”, “HUALLALLO”, “ALIANZA PARA EL DESARROLLO UNIVERSITARIO – ADUNCP”, “QUIPU – UNCP”, “ECO SMART UNCP”, “CALIDAD 2030: UNIVERSIDAD DE CLASE MUNDIAL”, “UNIVERSIDAD 4.0” y “UNIVERSIDAD AL DESARROLLO UNCP”.

La lectura es que, esta proliferación, podría interpretarse como un reflejo de la crisis política nacional, expresada en el elevado número de partidos políticos —42— inscritos ante el Jurado Nacional de Elecciones para los comicios de 2026. No obstante, un análisis más profundo permite advertir que no se trata únicamente de una crisis política, sino de un fenómeno con una connotación distinta, que denominamos “clientelismo económico”, entendido como el uso de la voluntad ciudadana —en este caso, de la comunidad universitaria— con fines de beneficio personal y lucro individual.

En un sondeo al azar que desarrollamos en el mes de setiembre del año 2025 entre los docentes y alumnos de la UNCP, se tuvo la siguiente opinión: “los 27 candidatos que se presentan es por dinero

y no por el desarrollo de la universidad”, “Todos se presentan por los 25,000 soles que por la universidad”, “Todos los que se están presentando es para llenarse los bolsillos con la plata de la universidad”. A partir de estos datos podemos conjeturar que el incremento de los sueldos para las autoridades universitarias ha motivado que se presentes muchas listas o planchas para la contienda electoral en la universidad en 2025.

Oviedo y Javier (2022) señalan que “la diferencia fundamental radica en el criterio económico: mientras quienes viven para la política lo hacen por vocación, interés y autonomía, sin esperar una retribución material, quienes viven de la política participan en ella con el objetivo de obtener recursos que les permitan asegurar su subsistencia” (p. 115).

Segunda reflexión, en cuanto a las propuestas —entendidas como el conjunto de actividades— presentadas por los distintos candidatos al gobierno universitario en las elecciones de 2025, durante el desarrollo de la campaña electoral se evidenció que estos no contaban con equipos técnicos ni con planes de gobierno estructurados. En la mayoría de los casos, por no decir en todos, las propuestas se limitaron a enumerar actividades basadas en demandas inmediatas de docentes y estudiantes, las cuales se asemejan más a pliegos de reclamos sindicales o a petitorios de la federación estudiantil que a verdaderos programas de gestión universitaria.

Ninguno de los candidatos de las nueve listas en contienda plantea respuestas claras a preguntas fundamentales para la elaboración de un verdadero plan de gobierno universitario, tales como: ¿qué tipo de universidad se desea construir para la región?, ¿qué tipo de profesionales se busca formar? y ¿cómo se puede incrementar el presupuesto institucional? Estas son algunas de las interrogantes que hemos formulado y que no hemos recibido respuestas precisas por parte de los postulantes.

Estas interrogantes quedan sin respuesta porque los candidatos o listas no cuentan con equipos capaces de elaborar un plan de gobierno integral para la universidad, que contemple objetivos de largo plazo (cinco años), mediano plazo (tres años) y corto plazo (un

año). En sus campañas, predominan eslóganes y consignas carentes de contenido político, económico y social, tales como “Universidad 4.0”, “Universidad 5.0”, “Universidad y Desarrollo”, “Leal”, “Qui-pu”, “Huallallo” o “Calidad 2030”, entre otros, que no guardan una relación clara con el modelo de universidad que se requiere ni con el tipo de profesional que debe formarse en un contexto global marcado por la economía del conocimiento.

En este escenario, las listas en competencia terminan vaciando de contenido a la política como espacio de debate, formulación de propuestas y negociación en beneficio de la comunidad académica. Desde nuestra perspectiva, resulta fundamental reivindicar el papel de la política en los procesos de gobernanza universitaria, pues históricamente la universidad y la política han estado estrechamente vinculadas y no pueden concebirse como ámbitos separados.

Para muestra un botón, programa de gobierno de una de las listas inscritas.

Acciones Urgentes:

1. Generar estímulos económicos para el personal docente y administrativo.
2. Crear empresas universitarias y transformar la UNCP.
3. Mejorar el bienestar de la comunidad universitaria.
4. Democratizar gestión de CEPRE, Admisión y Centro de Idiomas.
5. Fortalecer y estimular el desempeño docente, fortalecer y estimular el desempeño de los investigadores.
6. Rediseñar nuestros currículos de estudio.
7. Certificar las habilidades específicas de los estudiantes.
8. Incrementar las vacantes de admisión.
9. Potenciar la investigación formativa.
10. Abordar los problemas sociales y ambientales con investigación interdisciplinaria.
11. Mejorar productividad de estaciones experimentales.

Como se puede observar en el programa de gobierno de uno de los candidatos al gobierno de la UNCP, que las listas presentadas siguen pautas similares y se apoyan en las mismas necesidades o problemáticas de los actores universitarios —docentes, estudiantes y personal administrativo—, con ligeras variaciones entre ellas. Estas propuestas, en su mayoría, adoptan un carácter populista, se limitan a ofrecer respuestas inmediatas a demandas coyunturales. En consecuencia, los candidatos no logran formular propuestas estructurales que la universidad requiere, tales como el incremento sostenible de sus recursos financieros, el fortalecimiento de la autonomía universitaria o la definición de un modelo de universidad articulado con las exigencias de la economía del conocimiento.

El caso de la UNCP resulta especialmente preocupante en relación con los recursos económicos disponibles —y los que debería disponer— por varias razones. En primer lugar, desde hace muchos años el presupuesto institucional no ha experimentado incrementos significativos, a pesar de que se han creado nuevas escuelas profesionales sin asignar los recursos necesarios para su adecuado funcionamiento. En segundo lugar, tanto las autoridades salientes como los candidatos carecen de la capacidad para gestionar financiamiento proveniente del Estado o de la cooperación técnica nacional e internacional, limitándose a administrar la escasez existente. En tercer lugar, ninguno de los postulantes plantea estrategias claras para incrementar el presupuesto universitario; por el contrario, en el contexto actual, los recursos económicos asignados a la universidad vienen siendo recortados por el Ministerio de Economía y Finanzas.

EL PROCESO ELECTORAL VICIADO: manifestación de la orfandad política.

En el transcurso de las campañas electorales para las elecciones de autoridades 2025, un patrón recurrente es que los candidatos no cuentan con un equipo técnico ni con un plan de gobierno. Esto refleja la orfandad de los candidatos, que carecen de una organización política que los asesore en la elaboración de un plan de gobierno,

el diseño de la campaña o la filosofía de su gestión. Esta carencia política evidencia la crisis de la UNCP, donde las primeras irregularidades surgen de acciones que comprometieron directamente la transparencia y la imparcialidad del Comité Electoral, lo cual se puede evidenciar en los siguientes puntos:

- Cambio Inesperado en las Reglas: tras la verificación de requisitos (18 y 19 de agosto de 2025), solo 3 de las 9 listas calificaron. Sin embargo, el Comité Electoral habilitó una etapa de “subsanción” (corrección de errores) que no estaba contemplada en el reglamento general de elecciones. Esta decisión, al modificar las reglas a mitad del proceso, constituye un error que conduce a la nulidad de los actos posteriores.
- Pérdida de Autonomía y Conflicto de Interés: el acta del 27 de agosto de 2025 evidenció una persona ajena (administrativa) al comité electoral que realiza una consulta sobre la relección de autoridades a la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). Esta acción evidencia un claro conflicto de interés, dado que la persona reportaba la información del ente, a uno de los candidatos y al comité electoral.
- Negligencia Institucional: el Comité electoral agravó la crisis al no procesar adecuadamente las “tachas” (objeciones), sin actas, sustento legal o notificaciones formales, lo cual constituye una negación del derecho al debido proceso.
- El Desacato Judicial: la crisis de la UNCP se agrava más al desacato que comete el comité electoral con el proceso legal contemplado en la ley 30220. El Poder Judicial intervino con una Medida Cautelar y paralizar el proceso electoral, declarada fundada.

Sin embargo, el Comité Electoral optó por la confrontación directa, ignorando los mandatos explícitos y continuando con la elaboración de nuevos cronogramas. Esta acción constituye un claro desacato, el cual, según el análisis legal, conlleva consecuencias muy graves:

- Nulidad del Proceso: todo lo actuado por el comité electoral que procesa las elecciones después del requerimiento judicial puede ser declarado nulo.
- Responsabilidad Penal: los miembros del comité electoral, el asesor legal y las autoridades universitarias podrían enfrentar un proceso penal por desobediencia a la autoridad (Artículo 368 del Código Penal).
- Multas Coercitivas: el juez ya impuso multas de 5 URP (Unidades de Referencia Procesal) a cada miembro del comité electoral que deben pagar con su patrimonio personal.

La práctica de judicializar los conflictos en la UNCP no es nueva. Las autoridades salientes, el Comité Electoral, las listas participantes en los procesos electorales, así como docentes cesados o sancionados y personal administrativo involucrado en diversos procedimientos, al no contar con mecanismos eficaces para resolver sus controversias dentro de la propia universidad, optan por recurrir al Poder Judicial para dirimir sus conflictos. En otras palabras, la comunidad universitaria evidencia una limitada capacidad de autogobierno, lo que la lleva a delegar la resolución de sus problemas a instancias externas, afectando y debilitando el principio de autonomía universitaria.

Todos estos hechos han llevado a que la Asamblea Universitaria suspenda el proceso de elección de autoridades, aun sin contar con fundamentos legales claros para hacerlo, a la espera de un pronunciamiento del Poder Judicial. En consecuencia, la universidad queda sin autoridades universitarias electas y pasa a ser dirigida por autoridades encargadas de manera provisional.

Por lo tanto, puede observarse que el proceso electoral en curso para la elección de autoridades en 2025 ha sido interrumpido por la intervención del Poder Judicial. Esto permite inferir que la universidad ha visto debilitada su autonomía universitaria por varias razones. *En primer lugar*, en la institución se ha consolidado una cultura de judicialización, en la que todo problema o conflicto surgido en el seno de la comunidad universitaria termina siendo trasladado a instancias judiciales. Un ejemplo reciente de ello es la suspensión

del proceso electoral por parte de la Asamblea Universitaria, bajo el argumento de que dicho proceso se encontraba judicializado.

En segundo lugar, se evidencia una ausencia de voluntad política por parte de las autoridades universitarias y del Comité Electoral para hacer cumplir la Ley Universitaria N. 30220 y las normas internas de la institución. En la universidad se ha institucionalizado una práctica orientada a eludir los requisitos legales, lo que, en palabras de Vergara (2024), constituye un vaciamiento del Estado de derecho, producto de interpretaciones antojadizas que distorsionan el sentido de las normas, como ocurre en el caso actual relacionado con la reelección de las autoridades”.

En tercer lugar, se observa una marcada apatía en amplios sectores de la comunidad universitaria. A muchos docentes y estudiantes les resulta indiferente la elección de nuevas autoridades universitarias, así como las implicancias que estos procesos pueden tener para la institución en su conjunto. Esta falta de interés podría derivar en la instauración de un gobierno universitario transitorio e incluso en una eventual intervención de la SUNEDU. Por otro lado, los intereses de parte del profesorado parecen orientarse hacia demandas inmediatas, como la entrega de bonos de alimentos, vestimenta o calzado, que, si bien son necesarias desde una perspectiva laboral, no resultan prioritarias para el fortalecimiento institucional y el desarrollo académico de la universidad.

Terminamos esta parte, con la preocupación que tienen el sindicato de docentes y lo cual suscribimos: “aspiramos a la defensa de una universidad pública, democrática y autónoma, donde prime el interés común por encima del cálculo político, el clientelismo o el beneficio de grupo” (en el mensaje por el aniversario de UNCOP 2025). Lo cual podrá conseguirse cuando exista una cultura política en la comunidad universitaria.

III. Algunas propuestas de cultura política: refundar la política en la universidad.

En esta sección proponemos desarrollar algunas ideas que consideramos fundamentales para la refundación de la política en el microespa-

cio universitario. Si la universidad se aparta de la política, si las personas comprometidas y responsables deciden no involucrarse, y si quienes cuentan con capacidades intelectuales renuncian a la participación política, el espacio será ocupado inevitablemente por actores mediocres o deshonestos. Por ello, resulta imprescindible fomentar una cultura política dentro de la comunidad universitaria. No es posible mantenerse al margen de la vida política institucional y, posteriormente, cuestionar a las autoridades universitarias sin haber participado activamente en los procesos de deliberación y decisión que configuran el gobierno de la universidad.

Es fundamental motivar a las personas capaces y honestas a involucrarse activamente en la política universitaria. No existe otra vía para mejorar la universidad —y, en un sentido más amplio, la sociedad y el mundo en que vivimos— que no sea a través de la acción cívica y la participación responsable. Ello implica elegir autoridades íntegras y comprometidas con la recuperación de la universidad en función del interés común. En otras palabras, la universidad debe orientarse a servir a los intereses de la comunidad universitaria; sin embargo, en la coyuntura actual, no se percibe que las autoridades ni los candidatos presenten propuestas claras orientadas al fortalecimiento institucional.

En consecuencia, consideramos que la política debe orientarse a la construcción de consensos. Para que ello sea posible, es indispensable respetar las reglas del Estado de derecho, tales como la Ley Universitaria y los estatutos de la universidad. Estas normas pueden, desde luego, ser reformadas y adecuadas a las circunstancias, pero siempre dentro de los canales institucionales, sin transgredirlas ni vulnerarlas.

Para iniciar con estas ideas quisiéramos conceptualizar la cultura política. Por cultura política entendemos los valores y normas que instituyen las actitudes de la gente respecto al campo de lo público y a la acción colectiva. Estudiar la cultura política significa analizar la constitución de los imaginarios sociales y su influencia en la cristalización de las leyes, instituciones y comportamientos (Portocarrero, 2008)

La discusión clásica en la ciencia política sobre el Estado y sus instituciones ha dado lugar, históricamente, a dos enfoques contrapuestos. Por un lado, se plantea la necesidad de destruir el Estado y sus instituciones para construir uno nuevo; esta postura no es exclusiva de la extrema izquierda, sino que también ha sido sostenida por sectores de la extrema derecha, y suele ganar adhesión social en contextos marcados por la corrupción, el robo y el descrédito de lo público. Por otro lado, existe la posición que defiende el fortalecimiento de las instituciones públicas, al considerarlas espacios fundamentales para el ejercicio de la participación democrática, como ocurre, por ejemplo, en el ámbito universitario.

En la actualidad, resulta fundamental fortalecer las instituciones sociales, económicas y políticas, las cuales se encuentran debilitadas y fragilizadas, en gran medida, por la responsabilidad compartida de actores políticos, empresariales y de la propia sociedad civil, que han contribuido a la consolidación de una cultura de corrupción en el país. En este contexto, es urgente proponer estrategias orientadas al fortalecimiento institucional, particularmente en espacios como la universidad, que viene experimentando un deterioro en diversos ámbitos de su vida académica y administrativa. Si no se apuesta decididamente por el fortalecimiento de la universidad, difícilmente será posible construir y consolidar una cultura política democrática entre estudiantes, docentes y personal administrativo.

Para el fortalecimiento de las instituciones nos basaremos en Canino (1999) quien sostiene tres lineamientos fundamentales: el reclutamiento de personal, la elaboración y puesta en marcha de las políticas públicas, y el clientelismo como factores que determinan la relación entre el gobierno y el partido del gobierno.

Para fortalecer las instituciones de la comunidad universitaria es indispensable diseñar una política de reclutamiento de personal clara y coherente. Dicha política debe considerar, al menos, dos características centrales: en primer lugar, un perfil profesional altamente especializado en su área de conocimiento; y, en segundo lugar, competencias en gestión y comprensión política. Esto implica que el personal universitario debe ser técnicamente competente, y contar con

una visión crítica de la sociedad y del contexto institucional en el que actúa. Una formación exclusivamente tecnológica o únicamente política resulta limitada; no se trata de superponer una sobre la otra, sino de integrarlas de manera complementaria, ya que ambas dimensiones son necesarias para el fortalecimiento institucional y la gobernanza universitaria.

En cuanto a la construcción de políticas públicas, la universidad debe tener como una de sus funciones la elaboración de políticas públicas que puede servir tanto para el fortalecimiento de la institución y de las instituciones de la región. La Universidad desarrolla diversas investigaciones tanto tecnológicas, académicas, pero no tiene relación con el desarrollo de la universidad y región. Por tanto, proponemos, para construir políticas públicas, la universidad debe contar un modelo educativo, seguidamente por un plan de desarrollo de largo plazo (20 años), planes de gobierno de cinco años (mediano plazo) y planes operativos de cada año (corto plazo), donde se involucre a la comunidad universitaria, estos tres planes se deben articular, en otras palabras, las autoridades que ingresan deben articular sus planes de gobierno con el plan de desarrollo.

Por otra parte, es necesario erradicar las distintas formas de clientelismo, ya que estas prácticas afectan gravemente el fortalecimiento institucional. En muchos casos, el clientelismo privilegia el beneficio individual por encima del interés colectivo. Desde esta perspectiva, es fundamental afirmar que los intereses institucionales deben prevalecer sobre los intereses personales. Ignorar este principio conduce a que las autoridades y la comunidad universitaria reproduzcan un modelo de gobierno de tipo “Mesías”. En contraste, lo que se requiere es un gobierno universitario democrático, que consulte a sus organizaciones, escuche las críticas de la comunidad universitaria y practique el consenso, en lugar del conflicto o el autoritarismo.

En consecuencia, el fortalecimiento de las instituciones permitirá consolidar una relación democrática entre gobernantes y gobernados, basada en el consenso, la deliberación racional y el cumplimiento de planes y programas de gobierno, en contraposición a prácticas como el autoritarismo, el clientelismo, el caudillismo y la corrupción, que

han causado un profundo deterioro en las instituciones universitarias en los últimos años de gestión en la UNCP. Asimismo, se ha observado un proceso sostenido de despolitización promovido por ciertas autoridades y sectores docentes, que ha obstaculizado el fortalecimiento de las organizaciones de docentes —recién en proceso de reactivación sindical—, del personal administrativo —fragmentado en distintos grupos— y del movimiento estudiantil. Frente a este escenario, se vuelve urgente la tarea de refundar la política en el ámbito universitario.

Para refundar la política en el campus universitario es necesario instaurar una escuela de formación política que permita a la comunidad universitaria conocer y debatir los distintos enfoques y planteamientos de las corrientes políticas que se desarrollan en el mundo globalizado y, en particular, en el contexto nacional. Desde sus orígenes, la UNCP ha sido un espacio donde han emergido diversas corrientes de pensamiento político, entre las cuales la población universitaria ha optado según sus intereses y perspectivas. Sin embargo, en las últimas décadas, tanto la sociedad como la universidad han tendido a rechazar la política, en gran medida porque se ha estigmatizado el concepto, asociándolo con la politiquería o incluso con el terrorismo. Frente a ello, es necesario reivindicar el sentido más elevado de la política, entendida como el arte de gobernar y de organizar la vida colectiva en función del bien común.

Es momento de abrir un debate amplio sobre la importancia de la cultura política en la universidad, especialmente para promover la conformación de organizaciones políticas capaces de plantear estrategias y propuestas de pensamiento propias. Esto permitiría la construcción de proyectos políticos y planes de gobierno de largo plazo, en los que las autoridades universitarias no empiecen cada gestión desde cero, sino que den continuidad a los avances logrados, rescatando los aspectos positivos de las administraciones anteriores. La práctica recurrente de descalificar por completo la gestión previa impide una visión estratégica de la universidad y debilita su desarrollo institucional.

Por lo que proponemos, *en primer lugar*, en todas las facultades de la universidad se debe insertar un curso de cultura política para

los estudiantes. Esto permitirá que su formación sea integral, tanto en conocimientos técnicos o especializados, y una idea crítica de la sociedad. Muchos de nuestros profesionales no están preparados en asumir la dirección o conducción de una institución pública porque no cuenta con conocimiento y práctica de cultura política.

En *segundo lugar*, es necesario incentivar y promover la conformación de organizaciones académicas, culturales y políticas dentro de la universidad. Esto permitirá que los candidatos a los distintos niveles de gobierno universitario cuenten con el respaldo de estructuras organizativas sólidas y que sus gestiones se sustenten en programas de gobierno coherentes, y no en simples listas de actividades. De este modo, debe descartarse definitivamente el caudillismo y el modelo de gobierno del “Mesías” en los diferentes niveles de dirección universitaria, sustituyéndolos por liderazgos colectivos basados en equipos de trabajo que compartan una visión y un proyecto institucional común.

En *tercer lugar*, debemos dejar la improvisación en la elección de autoridades para lo cual se plantea la creación de una escuela de cultura política y gestión pública, esto permitirá a las personas que desean gobernar deben estar preparadas en los aspectos técnicos y políticos y no estar aprendiendo informalmente o llevando un gobierno autoritario o corrupto.

Esta perspectiva es una responsabilidad compartida entre las autoridades y la comunidad universitaria. No basta con lamentarse cuando la universidad atraviesa crisis derivadas de una gestión deficiente; también es necesario asumir la responsabilidad colectiva por la falta de participación y compromiso. En este sentido, es el momento de iniciar un proceso de refundación de la política en la universidad, basado en la participación activa, la deliberación y la construcción de proyectos institucionales sólidos.

En *cuarto lugar*, la universidad debe contar con un presupuesto sólido y sostenible, y no depender exclusivamente de los recursos asignados por el Tesoro Público. Es necesario generar ingresos propios o desarrollar iniciativas productivas que contribuyan a fortalecer una economía institucional actualmente limitada. Frente a ello, cabe

preguntarse si las autoridades universitarias deben limitarse únicamente a administrar recursos escasos o, por el contrario, asumir un rol activo en la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento. Consideramos que las autoridades deben impulsar estrategias para captar mayores recursos en coordinación con la comunidad universitaria, lo que exige la formulación de una propuesta política y técnica capaz de dialogar con el gobierno central, establecer alianzas con el sector privado y gestionar apoyo de la cooperación internacional.

Conclusiones:

la Universidad Nacional del Centro del Perú atraviesa una profunda crisis de cultura política y gobernanza institucional, expresada en la despolitización de la comunidad universitaria, la fragilidad de las organizaciones políticas internas, la primacía de liderazgos personalistas, el avance del clientelismo económico y la pérdida progresiva de la autonomía universitaria. El proceso electoral 2025 no constituye un hecho aislado, sino el síntoma de un problema estructural en el que la política universitaria ha sido reducida a un mecanismo de acceso a beneficios individuales, desplazando el debate académico, el proyecto institucional y el interés colectivo.

Si bien la Ley Universitaria N. 30220 introdujo avances democráticos importantes —como el voto universal, la no reelección inmediata y mayores exigencias de transparencia—, estos no han sido suficientes para revertir prácticas arraigadas de caudillismo, improvisación y judicialización de los conflictos. La ausencia de planes de gobierno, de equipos técnicos y de propuestas de largo plazo orientadas al fortalecimiento académico, financiero y social de la universidad confirma la orfandad política que caracteriza a los actuales procesos de gobierno universitario.

Frente a este escenario, resulta impostergable refundar la política en el espacio universitario. Ello implica fortalecer las instituciones, erradicar el clientelismo, promover una cultura política democrática, formar liderazgos colectivos y responsables, y construir proyectos de gobierno articulados a planes de desarrollo de largo plazo. La universi-

dad no puede renunciar a la política sin renunciar también a su misión crítica y transformadora. Recuperar la política como práctica democrática, deliberativa y orientada al bien común es una responsabilidad compartida de autoridades, docentes, estudiantes y trabajadores, y constituye una condición indispensable para garantizar una universidad pública autónoma, crítica y comprometida con el desarrollo de la región y del país.

Referencias Bibliográficas.

- Acosta, A., Ganga, F., & Rama, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 12(33), 3–17. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2021.33.854>
- Cansino, C. (1999). Gobiernos y partidos en América Latina: Un estudio comparado. Centro de Estudios de Política Comparada. https://www.google.com.pe/books/edition/Gobiernos_y_partidos_en_América_Latina/4i5mAAAAMAAJ
- Carrizo, C. (2002). Presidentes, partidos y dirigencia política en Argentina. En W. Hofmeister (Comp.), *Dadme un balcón y el país es mío: Liderazgo político en América Latina* (pp. 241-304). Fundación Konrad-Adenauer-Stiftung. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=6e30b800-8800-4780-8700-14e38e889a71&groupId=252038
- Cazorla, J. (1995) «El clientelismo de partido en la España de hoy: una disfunción de la democracia». *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, n.o 87, enero-marzo, pp. 35-52. Madrid.
- Corvetto, P. (2009). Aliados o rivales: relación entre el gobierno y el partido. En *La ciencia política en el Perú de hoy*. CISEPA-PUCP. <https://cisepa.pucp.edu.pe/publicaciones/> (Enlace al repositorio de publicaciones del CISEPA)
- Ley N 30220. (2014, 9 de julio). Ley Universitaria. Diario Oficial El Peruano. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-universitaria-ley-n-30220-1107246-1/>

- Oviedo, R., & Javier, F. (2022). La sociología comprensiva de Max Weber. Editorial Universidad Mario.
- Portocarrero, G. (2008) Definición utilizada por los organizadores del Seminario cultura política en el Perú- PUCP
- Resolución Suprema Nº 313-2019-EF. (2019, 21 de diciembre). Apruébese la compensación económica de los rectores y vicerrectores de las universidades públicas. Diario Oficial El Peruano. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-la-compensacion-economica-de-los-rectores-y-vicepresidentes-resolucion-suprema-n-313-2019-ef-1839556-3/>
- Vergara, A. y Barnechea, R. (2024) Democracia Asaltada. - Universidad del Pacífico Lima.

UNIVERSIDAD Y DESCENTRALIZACIÓN: REGIÓN JUNÍN Y UNCP

Luis Manrique Álvarez
Efraín Miranda Suárez

I. Preámbulo:

La descentralización en el Perú constituye uno de los procesos político-administrativos más trascendentes y complejos impulsados por el Estado para superar la histórica concentración del poder y los recursos en la capital. Esta reforma no se limita a redistribuir competencias, sino que aspira a transformar las relaciones entre el Estado, la sociedad y el territorio, enfrentando inercias culturales y estructuras profundamente arraigadas por el centralismo histórico.

Autores como Ruiz (2010) advierten que las demandas descentralizadoras expresan un malestar profundo frente a un modelo que ha limitado la participación política y el desarrollo regional. En la misma línea, pensadores contemporáneos como Sánchez (1997) subrayan que los procesos de modernización y globalización tensionan aún más las capacidades del Estado, haciendo necesarias nuevas formas de gobernanza territorial capaces de responder a realidades sociales, económicas y culturales cada vez más complejas.

En este contexto, la universidad pública —y en particular la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP)— adquiere un papel estratégico. Su misión institucional, orientada a la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo regional y nacional, la posiciona como un actor clave en la producción de conocimiento, en la formación técnica especializada y en la articulación con los gobiernos locales para el fortalecimiento de las capacidades territoriales.

Para Entrena (2001), las instituciones educativas no solo reproducen el orden social, sino que participan activamente en la cons-

trucción de horizontes de cambio y en la elaboración de alternativas para su transformación. En esa perspectiva, la UNCP, desde sus orígenes comunales y su vocación regional, posee un potencial singular para contribuir a la consolidación del proceso descentralizador, mediante la investigación, la intervención social y el fortalecimiento de capacidades en los territorios.

Desde esta perspectiva, comprender el rol de la universidad en la descentralización implica reconocerla no solo como un centro académico, sino como una institución histórica estrechamente vinculada a la identidad regional y a las aspiraciones colectivas de desarrollo sostenible. A la luz de autores como Friz (2004), quien subraya la necesidad de articular visión política, planificación y participación social, la relación entre la universidad y los gobiernos subnacionales emerge como un eje estratégico para el éxito del proceso descentralizador en el Perú.

En lo que sigue, se desarrollan estas ideas mediante un análisis de la relación entre universidad y descentralización, entendida como un ámbito clave para el uso adecuado de los recursos públicos y para la construcción de una universidad con auténtica vocación de servicio desde la región.

II. Descentralización y compromiso histórico de la UNCP: entre la promesa democrática y la crisis institucional.

La descentralización, proceso de carácter perentorio, es la más ambiciosa reforma que se haya planteado el estado peruano. Desde sus años aurales la República se propuso modificar la nefasta herencia centralista. Ahora vivimos una nueva experiencia, que se espera, superando apresuramientos, errores y trabas, pueda abrir los cauces de una auténtica democracia y también del progreso.

Es ciertamente, una tarea gigantesca y dificultosa que marcha, diríase, a contracorriente de las tendencias actuales. Por ejemplo, hoy asistimos al debilitamiento de la soberanía y el retraimiento de las funciones del Estado.

En nuestro caso, el Estado se convierte en el principal impulsor de los recursos del país. Sin embargo, desde el neoliberalismo en nuestros días, el desarrollo y el equilibrio se atribuyen a las fuerzas siempre azarosas del mercado; pero, entre nosotros, “ese dios mortal” no podría sustraerse de aquel histórico encargo.

De otro lado, la endémica imprevención política-partidaria hace aún más necesario apelar a los activos públicos en los esfuerzos descentralizadores. Igualmente, ese centralismo deja no sólo deformaciones y dependencias económicas sino incluso mentales, culturales, se cree todavía que las iniciativas deben provenir del gobierno central, descuidándose la inversión privada, externa.

Se suma la preponderancia actual de los proyectos individuales que equivocadamente se suponen reñidos con las propuestas colectivas (y la lucha contra el centralismo es una de ellas), por lo que se relativiza el entusiasmo ciudadano. Aun así, y pese a las dificultades, este nuevo intento cobra nuevos bríos, pues no es ya “una expresión vaga de malestar y descontento” como es su momento graficó Mariátegui. Es una urgencia que reclama el concurso más amplio posible del colectivo nacional.

En este caso, la universidad peruana no puede mostrarse indiferente. Se acude a ella por los activos que posee y su compromiso ineludible con el entorno. Todo ello significaría tensionar sus capacidades y superar sus debilidades, a fin de encarar los apremios y aspiraciones regionales para hacerse verdaderamente prepositiva. Allí nuestra universidad tiene aún una magnífica oportunidad para suplir carencias y deficiencias políticas y sociales, recuperando así la voz y el espacio que la descentralización ofrece.

La Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP) adquiere, desde sus inicios, compromisos telúricos. Su fundación, no fue propuesta en un festival electoral, o por la sensibilidad de una personalidad filantrópica, menos aún por alguna autoridad religiosa. Tiene orígenes comunales y sociales. Se forma con la presencia y aportes económicos de 151 delegaciones de comunidades indígenas, concejos municipales, sindicatos, clubes, empresas y personalidades provenientes de Huánuco, Cerro de Pasco, Junín y Huancavelica.

En los estatutos de la universidad se inscribe como principio inspirador que: *“la Universidad Comunal del Centro del Perú, tiene por ideal la formación técnica, académica y humanística de hombres de empresa capaces de realizar, con eficacia y éxito, tareas creadoras de adelanto cultural, desarrollo económico y paz social, aprovechando racionalmente los recursos naturales y humanos”*. He allí, en pocos términos, el carácter innovador de nuestra universidad, allá por los años de 1959.

Inicia su funcionamiento con once facultades, algunas absolutamente nuevas y comprometidas con la actividad y expectativas regionales y nacionales. Por ejemplo, oceanografía en Huacho, zootecnia y sociología en Huancayo. Posteriormente la nacionalización de la Universidad quiso ser auspiciosa al contar con el presupuesto más elevado de las universidades del interior del país. Sin embargo, pronto la UNCP fue sumida en el latrocinio más inaudito, deviniendo en un fastuoso botín político-partidario.

Por ello, entre otras razones, la UNCP nunca alcanzó un nivel académico superior, mezquinando, además, sus servicios a la comunidad. La actividad académica empieza a adoptar posturas inadecuadas, adaptándose formaciones meramente escolásticas. La lucha contra el predominio del APRA politiza el accionar estudiantil y permite la aparición de un animado sentido crítico, más cercana al sentido de la modernidad.

Pero dentro de nuestra universidad no fueron acalladas nunca las voces de valiente rechazo a aquellas desviaciones, pugnando por hacer de la nuestra. No dejaron de expresarse reacciones en contra y equívocos frecuentes. Pero dentro de nuestra universidad, nunca se acallarán las voces de valiente rechazo hacia aquellas desviaciones, preparándose por ser de la nuestra un centro superior de estudios donde impere la actividad científica, la libre discusión y la tolerancia. Con todo, la UNCP ha venido aportando con los cuadros que sería empresa privada demanda (minera, forestal, eléctrica, comercial, etc.), así como con las instituciones públicas y la actividad política.

Ahora la UNCP se amplía y cuenta con 25 facultades y escuelas profesionales en las provincias de Junín, Tarma y Satipo. El estudian-

tado supera los 10.000 miembros y enseñan más de 800 docentes. Sin embargo, no podemos sentirnos satisfechos. Todo lo contrario. Faltaría recuperar el ánimo fundacional de formar profesionales con mentalidad empresarial, voluntad de paz y transformación nacional.

En nuestros días, la UNCP se plantea también formar profesionales comprometidos con el desarrollo regional y nacional. De ahí que el diagnóstico estratégico de nuestra universidad, en cuanto modificaciones en la formación profesional alienta proponerse como alternativa periódica “Reestructurar planes curriculares que respondan a las exigencias del entorno.

II. Renovación curricular y formación sociológica integral en la UNCP: del enfoque crítico a la intervención y el desarrollo regional

Precisamente, la Facultad de Sociología de la UNCP ha llevado a cabo, entre los años 2001 y 2023, sucesivos procesos de renovación de sus planes de estudio, los cuales pueden considerarse ambiciosos, realistas y acordes con las demandas contemporáneas. El objetivo central de estas reformas ha sido superar los antiguos esquemas de formación profesional, de carácter monista y excluyente, con el fin de ampliar el campo de acción y desempeño de sus egresados.

Los antecedentes que sustentan estas transformaciones coinciden, en lo esencial, con los diagnósticos señalados en el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), así como con los profundos cambios tecnológicos experimentados en las últimas décadas. En cuanto a la formación profesional, particularmente en sus bases teóricas y metodológicas, esta ha estado marcada, de manera sucesiva, por la influencia del estructural-funcionalismo y el desarrollismo Cepalino, así como por la orientación marxista, conocida también como la “revolución de los manuales”.

Esa formación, respondiendo a la coyuntura, se orientó a una tendencia teórica, en la perspectiva de fortalecer un perfil sociológico meramente crítico. En ese sentido, se ha observado una clamorosa debilidad en el nivel de la intervención social. Como se sabe, los

anteriores planes de estudios tendieron a la búsqueda de un sociólogo “socialmente comprometido”, analista y crítico social, dejándose de lado el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades básicas para la intervención social, quehacer profesional que pretende ir más allá de la investigación, de la crítica y la docencia.

Por ello, entre los objetivos de la formación profesionales actual nos planteamos preparar profesionales eficientes en:

- La investigación social, en la producción de conocimientos científicos, a partir del estudio sistemático y reflexivo que la realidad demanda.
- La promoción social, que se aplique el conocimiento científico al servicio de los sectores involucrados con el desarrollo, con capacidad para formular, monitorear y evaluar proyectos de desarrollo social.
- Asesoría y consultaría, con conocimientos de análisis y planificación social para la elaboración, monitoreo y evaluación de planes, proyectos y programas interdisciplinarios de desarrollo social.
- La comunicación de conocimientos sociológicos en ámbitos académicos, de investigación interdisciplinaria y responsabilidad social.

De otra parte, el área de formación profesional ofrece una gama de cursos, prácticas y actividades que se orientan hacia el pluralismo teórico- metodológico y la ampliación de horizontes y la compenetración con nuestro entorno: la región central del Perú. Todo ello dividido en cuatro áreas, a saber:

- Cursos de teoría sociológica.
- Cursos para la investigación social.
- Cursos para la intervención social.
- Análisis de la realidad social.

Una diferencia claramente destacable respecto a los planes de estudios de la década de 1980 y 1990, a partir del año 2001 es el énfasis actual en la problemática regional. En este sentido, se han incorporado cinco asignaturas que, a partir del quinto semestre, buscan involucrar de manera directa a los estudiantes en el análisis y

comprensión de los principales desafíos de la región. Estas asignaturas son las siguientes:

- *Gestión pública y gobierno*: asignatura orientado a vincular a los estudiantes con la dinámica del sector público, que analiza el funcionamiento del Estado y de las instituciones públicas, los principios de la gestión pública y los procesos de toma de decisiones, con especial énfasis en la formulación de políticas públicas y la gobernanza democrática en los ámbitos regional y local.
- *Globalización y geopolítica*: curso que promueve el análisis de la globalización y las relaciones de poder en el sistema internacional, abordando sus efectos sobre la soberanía, el desarrollo y los conflictos, con énfasis en América Latina y el Perú.
- *Sociología de los conflictos sociales*. Curso que analiza sociológicamente las causas y dinámicas de los conflictos sociales, los actores y formas de acción colectiva, así como los mecanismos de gestión y resolución, con énfasis en el contexto nacional y regional.

Teniendo en cuenta el horizonte del plan de estudios y las asignaturas, la formación académica de los sociólogos en la UNCP, en el marco del proceso de descentralización, busca vincular de manera directa y sostenida a los estudiantes con los problemas locales, regionales y nacionales desde una perspectiva integral e interdisciplinaria. Esta orientación formativa reconoce que las dinámicas sociales no pueden ser comprendidas de manera fragmentada, sino como procesos complejos en los que interactúan dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales y territoriales.

En ese sentido, la formación no se limita a la comprensión teórica de las problemáticas sociales, sino que procura dotar a los estudiantes de herramientas analíticas, metodológicas y técnicas que les permitan interpretar críticamente la realidad y actuar de manera propositiva frente a ella. A lo largo de su proceso formativo, los futuros sociólogos desarrollan capacidades para el diagnóstico social, el análisis de actores y conflictos, la evaluación de políticas públicas

y la formulación de propuestas orientadas al desarrollo regional y nacional.

Asimismo, esta formación enfatiza el compromiso ético y social del profesional de la sociología, promoviendo su participación activa en los distintos espacios institucionales y territoriales donde ejercerá su labor, ya sea en el sector público, privado o en organizaciones de la sociedad civil. De este modo, los egresados están preparados no solo para analizar la realidad social, sino también para contribuir a la construcción de políticas públicas, estrategias de intervención y procesos de gestión social que respondan de manera pertinente a las demandas y desafíos de los contextos en los que se inserten.

III. Universidad, descentralización y desarrollo regional: desafíos y responsabilidades de la UNCP.

La relación entre la universidad y los gobiernos regionales debe ser estrecha, continua y estratégica. Sin embargo, en el caso de la UNCP, estos vínculos aún resultan poco intensos y carecen de sistematicidad. Una casa de estudios que, hasta hace pocos años, permanecía enclaustrada en sus propios problemas internos y en prolongados estancamientos académicos difícilmente podía articularse de manera efectiva con el acontecer regional. Esta situación ha limitado su capacidad de incidencia en las políticas públicas y en los procesos de desarrollo, haciendo evidente la necesidad de construir una presencia universitaria más activa, sostenida y comprometida con las dinámicas del territorio.

Basta recordar que, en el anterior proceso de descentralización —luego desarticulado por la autocracia fujimorista—, se promovía explícitamente la participación de la universidad como actor estratégico del desarrollo regional. Sin embargo, en aquel momento la UNCP no asumió un rol activo ni logró articularse con las dinámicas territoriales emergentes. Esa ausencia debilitó la posibilidad de que el conocimiento académico incidiera en la gestión pública y en la construcción de capacidades locales. Hoy, el desafío consiste precisamente en revertir esa inercia histórica y reconstruir una presencia

universitaria comprometida, capaz de dialogar con los gobiernos subnacionales, acompañar sus procesos y aportar, desde la investigación y la formación, a la transformación regional.

Este acercamiento puede propiciar la concreción de diversos convenios orientados a la asesoría en proyectos económico-productivos y de forestación. Asimismo, abre la posibilidad de establecer esquemas de articulación más amplios entre facultades, organizaciones no gubernamentales y docentes, que potencien el impacto territorial de la universidad.

Así, la Facultad de Enfermería podría profundizar su intervención en programas de salud y desarrollo comunitario. La de Ciencias Forestales, en el diseño e implementación de políticas y proyectos ambientales; La Facultad de Economía, en procesos de presupuesto participativo y planificación del desarrollo; y la Facultad de Sociología, formar profesionales capaces de analizar críticamente la realidad, desde la experiencia empírica, para comprender el impacto de los fenómenos globales y convertir ese conocimiento en acciones de intervención social. De este modo, la universidad consolidaría una presencia activa y especializada en los principales campos del desarrollo regional.

Un hecho que orienta decididamente a la universidad hacia la región es la propuesta del Instituto de Investigación de exigir proyectos con impacto regional. Esta iniciativa se ve favorecida por la asignación del canon regional —minero, forestal y energético—, mediante el cual la UNCP según memoria 2025 de las autoridades, la institución ha destinado aproximadamente S/ 1,840,000 de sus fondos provenientes del canon para el financiamiento de proyectos de investigación científica. Este monto, que en años anteriores fue mayor y que se ha reducido debido a deficiencias en la gestión de los proyectos, está destinado por ley al equipamiento de laboratorios y módulos de investigación, así como al financiamiento de estudios y proyectos académicos. Sin embargo, sería pertinente que estos recursos se orienten también a la mejora de las condiciones de vida de la región, a través de iniciativas sostenibles y con impacto territorial. De este modo, se abrirían oportunidades concretas para articular la

producción académica con las necesidades del desarrollo regional, fortaleciendo el vínculo entre la universidad, la sociedad y el territorio.

No obstante, la UNCP aún no ha asumido de manera institucional una participación explícita en el proceso descentralizador, en tanto este tema no ha sido objeto de una discusión orgánica y sostenida al interior de la universidad. Si bien existe un sector significativo del cuerpo docente dispuesto a involucrarse activamente, persisten otros grupos reticentes que limitan la construcción de una posición institucional clara y comprometida con este proceso.

En esta situación confluyen diversos factores que explican las resistencias internas y externas al compromiso institucional con la descentralización. Entre los más relevantes pueden señalarse los siguientes:

- En el plano interno, persiste una visión academicista y “modernista” que tiende a paralizar cualquier iniciativa orientada a vincular a la universidad con los procesos regionales, al considerar que ello desvirtúa su función estrictamente académica.
- El proceso de descentralización es percibido por algunos sectores como un intento corporativo o ajeno a la misión universitaria, lo que refuerza la indiferencia institucional frente a sus dinámicas.
- La opción por la departamentalización, en lugar de una verdadera regionalización basada en áreas contiguas e interrelacionadas, genera desconfianzas y revela apresuramientos con una marcada vocación electorera. Al respecto, Friz Burga (2004) advierte que los discursos políticos debieron ofrecer una visión de conjunto que integrara objetivos y procesos dentro de una reforma estatal integral, subrayando que la descentralización es, ante todo, un problema eminentemente político.
- Existe, además, una comprensible desconfianza hacia la actividad política y hacia el Estado, históricamente percibidos como contrarios al interés regional y nacional.
- Otras reticencias, más elaboradas, se apoyan en una realidad innegable: el progresivo estrechamiento del Estado. Desde esta

perspectiva, se plantea que la “Razón de Estado” que inauguró la modernidad queda hoy subordinada a la “racionalidad del capital”, desplazando la política en favor de la economía (Sánchez, 1997). Ello abre una interrogante fundamental: ¿hacia dónde y cómo se orienta el proceso descentralizador?

- La persistencia de una vieja cultura política en algunos actores desvía el sentido de la descentralización, reduciéndola a demandas inmediatas —puestos de trabajo, obras locales, partidas presupuestales— sin advertir que el fracaso del proceso anterior se debió, entre otros factores, a la reproducción de los vicios tradicionales de la política.
- Finalmente, la impaciencia ciudadana y la expectativa de resultados inmediatos conspiran contra un proceso que, por su naturaleza, es necesariamente largo y complejo, y que requiere dotarse de un horizonte teleológico claro que oriente sus acciones en el mediano y largo plazo

En síntesis, la UNCP aún debe realizar esfuerzos sostenidos para fortalecer de manera orgánica y estratégica sus vínculos con el Gobierno Regional, no solo como una necesidad institucional, sino como un deber moral coherente con su vocación pública y su responsabilidad histórica con el desarrollo de la región.

Como es sabido, en Huancayo operan cinco universidades —cuatro de ellas privadas—, además de un elevado número de institutos superiores. Podría inferirse, entonces, que la oferta profesional es amplia y competitiva. Sin embargo, la realidad desmiente esa apariencia: una carencia evidente en la región es la falta de personal verdaderamente capacitado. Los afanes rentistas de muchas entidades privadas de educación superior no tienen como prioridad la formación de calidad, lo que limita seriamente la generación de capital humano competente.

Por ello, el Consejo Nacional de Descentralización promueve la formación de profesionales capaces de extender sus conocimientos al conjunto social. En esta línea, el Prodes (Programa Pro Descentralización) iniciativa financiada por USAID que operó hasta el año 2006, señalaba que “donde sea viable, debe promoverse la creación

de un mercado de servicios, capacitación y asistencia técnica que estimule la mejora constante de los proveedores, por tanto, responda mejor a las necesidades de los gobiernos descentralizados y de la sociedad civil” (PRODES, 2004). Actualmente, el estado busca fortalecer *la oportunidad para que las administraciones locales formulen políticas públicas alineadas con las necesidades reales de sus territorios* y fortalezcan mecanismos de coordinación y articulación entre los distintos niveles de gobierno. Esta tarea interpela directamente a la universidad pública, llamada a liderar la formación de capacidades estratégicas para el desarrollo regional.

La universidad debe asumir un rol más protagónico, fortaleciendo sus propias capacidades y formando recursos humanos especializados, a fin de responder eficazmente a la creciente demanda de servicios y de incidir de manera directa en los procesos de desarrollo regional. Ello implica no solo actualizar sus programas académicos y potenciar la investigación aplicada, sino también articularse de manera sistemática con los gobiernos subnacionales y la sociedad civil, convirtiéndose en un referente técnico y académico para la planificación, ejecución y evaluación de políticas públicas orientadas al bienestar colectivo.

Es evidente que la universidad no puede renunciar a su condición crítica ni a su función como espacio de discusión y debate. Esa es parte esencial de su naturaleza. Sin embargo, tampoco puede sustraerse de su responsabilidad con el desarrollo de la región, con la construcción de identidad y con la apertura a diversas alternativas de futuro.

Como señala Entrena (2001), en mayor o menor medida, las sociedades elaboran imágenes —más o menos utópicas— de un orden social alternativo que constituyen los horizontes de expectativas de sus anhelos colectivos de cambio y transformación social, proyectando una imagen idealizada de su propio orden, entendido desde una perspectiva tridimensional como un entramado político-institucional sustentado materialmente sobre una estructura socioeconómica y legitimada de acuerdo con unos marcos simbólico-culturales.

En este sentido, la universidad está llamada no solo a interpretar

críticamente la realidad, sino también a contribuir activamente en la construcción de esos horizontes colectivos, articulando conocimiento, reflexión y acción en favor de un proyecto regional con sentido histórico y social.

Conclusiones:

La descentralización constituye una oportunidad histórica para democratizar el Estado peruano y superar el arraigado centralismo; sin embargo, su viabilidad depende de una articulación efectiva entre instituciones, territorio y ciudadanía. En este proceso, la Universidad Nacional del Centro del Perú ocupa una posición estratégica por sus capacidades formativas y científicas, así como por su vocación regional, que le confieren legitimidad para erigirse en un actor clave del desarrollo territorial. No obstante, estancamientos internos, desviaciones políticas y una débil vinculación con su entorno han limitado hasta ahora el alcance real de su contribución.

Las recientes reformas curriculares, especialmente en la Facultad de Sociología de la UNCP, buscan orientar la formación profesional hacia la investigación y la intervención social, en consonancia con los desafíos que impone la descentralización. No obstante, esta perspectiva exige atender, de manera prioritaria, dos aspectos fundamentales. En primer lugar, contar con docentes comprometidos con una auténtica vocación de servicio, permanentemente actualizados y con formación especializada en los contenidos que articulan los planes de estudio. En segundo lugar, fortalecer las condiciones materiales del proceso formativo, mediante la mejora del equipamiento, la infraestructura académica y la incorporación de nuevas herramientas de evaluación que garanticen calidad, pertinencia y rigor en la formación profesional.

En un escenario marcado por el cambio y las oportunidades, la relación entre la universidad y los gobiernos subnacionales continúa siendo frágil y enfrenta resistencias internas que limitan su proyección. En este contexto, caracterizado por la proliferación de una

oferta educativa privada de baja calidad, la universidad pública está llamada a asumir el liderazgo en la formación de capacidades regionales, cumpliendo un doble rol: ser espacio crítico de producción de conocimiento y, al mismo tiempo, agente activo del desarrollo territorial. La consolidación de la descentralización en Junín exige, por tanto, una universidad con auténtica vocación regional, orientada por el compromiso social y la responsabilidad histórica con su entorno.

Referencias bibliográficas:

Entrena, F. (2001). Modernidad y cambio social. Editorial Trotta

Friz, J. (2004). El actual proceso peruano de descentralización: balance y perspectivas de su diseño normativo e institucional.

PNUD (2003). Informe sobre Desarrollo Humano.

Prodes (2010). El proceso de descentralización y su relación con la eficiencia del gasto público. Banco Mundial

Ruiz, J. (2010). La descentralización política y las universidades públicas de los estados. UNAM

Sánchez, J. (1997). La modernización del Estado, finde Estado Nación. Edic. Abya-Yala

UNIVERSIDAD, CONOCIMIENTO Y DESAFÍOS EPISTÉMICOS EN LA ERA POSMODERNA

Aníbal Cárdenas Ayala

I. Preámbulo.

En este sexagésimo sexto aniversario de nuestra alma mater, la Universidad Nacional del Centro del Perú, quiero iniciar estas palabras desde una convicción que ha acompañado de manera persistente mis reflexiones intelectuales: "...el tiempo se encargará...", verso tomado de una canción huanca interpretada por la inolvidable Flor Pucarina. No se trata únicamente de una expresión poética ni de un recurso retórico destinado a embellecer el discurso; es, más bien, una intuición filosófica de notable profundidad, nacida de la experiencia histórica y del saber popular andino, donde el tiempo no es un simple transcurrir cronológico, sino una fuerza que ordena, revela y, en ocasiones, repara.

Decir que *el tiempo se encargará* implica reconocer que existen procesos cuya comprensión no es inmediata, verdades que no se imponen por decreto ni por la urgencia del presente, las cuales maduran lentamente en el devenir histórico. El tiempo, entendido como instancia histórica y simbólica, termina por develar aquello que en el presente permanece confuso, negado o deliberadamente incomprendido. Lo que hoy parece incierto, marginal o incluso equivocado, mañana puede adquirir sentido, legitimidad o justeza; del mismo modo, aquello que hoy se presenta como verdad incuestionable puede ser desmentido por la experiencia histórica.

Esta concepción del tiempo nos invita, además, a una actitud de prudencia intelectual y de humildad epistemológica. Nos recuerda

que ni el conocimiento ni las instituciones están concluidos, que toda construcción humana es provisional y que la universidad — como espacio de pensamiento crítico— debe aprender a habitar esa provisionalidad sin renunciar a la búsqueda de sentido. En este marco, afirmar que para el tiempo y con el tiempo todo es posible significa comprender que los cambios profundos, las transformaciones auténticas y los aprendizajes más duraderos se gestan en la tensión entre memoria, presente y porvenir.

Así, iniciar esta reflexión desde el tiempo no es casual, es reconocer que la historia de nuestra universidad, como la de quienes la conforman, es una trama abierta, inacabada, en la que el pasado dialoga constantemente con los desafíos del presente y las incertidumbres del futuro. El tiempo, finalmente, no absuelve ni condena por sí mismo, pero sí se encarga de poner cada cosa en su lugar, de revelar lo esencial y de recordarnos que pensar, enseñar y aprender son actos que solo adquieren pleno sentido cuando se inscriben en una perspectiva histórica más amplia.

El aniversario de una institución tan significativa como nuestra alma mater no puede reducirse a una efeméride protocolar ni a un ejercicio de memoria celebratoria. Su valor simbólico va más allá, constituye una ocasión privilegiada para la reflexión crítica, para interrogar el lugar que ocupa hoy la universidad pública en un mundo marcado por transformaciones aceleradas, por una inestabilidad creciente del conocimiento y por tensiones culturales cada vez más profundas. Conmemorar, en este sentido, es recordar el pasado, y someterlo al examen desde las exigencias del presente.

La universidad contemporánea se encuentra inmersa en un escenario global atravesado por cambios tecnológicos vertiginosos, mutaciones en las formas de producción del saber y una crisis generalizada de los marcos de referencia tradicionales. Las certezas que durante décadas sostuvieron el quehacer académico —la autoridad del conocimiento experto, la centralidad de la ciencia, la idea de progreso— hoy son cuestionadas por discursos fragmentarios, por la lógica de la inmediatez y por una creciente desconfianza hacia toda

forma de institucionalidad. En este contexto, la universidad pública no es un espacio neutral ni exterior a estas dinámicas.

Por el contrario, la universidad encarna estas tensiones en su vida cotidiana: en sus aulas, en sus currículos, en sus prácticas pedagógicas y en sus relaciones internas. Las padece, cuando ve erosionada su legitimidad social, cuando enfrenta limitaciones estructurales o cuando se ve obligada a responder a demandas contradictorias que provienen tanto del mercado como del Estado y de la sociedad civil. Pero también las reproduce, a veces de manera inconsciente, cuando adopta modelos acríticos, cuando naturaliza desigualdades o cuando confunde innovación con mera adaptación instrumental.

Pensar críticamente la universidad en el marco de su aniversario implica, entonces, asumir que su función no se agota en la transmisión de conocimientos ni en la certificación de competencias. Implica reconocerla como un espacio de disputa simbólica, de producción de sentidos y de formación ética, donde se juega la posibilidad de construir pensamiento crítico en un tiempo que tiende a desvalorizarlo. Celebrar a la universidad, en consecuencia, es también interpellarla: preguntarnos qué tipo de institución somos, qué saberes legitimamos y qué responsabilidad asumimos frente a un futuro marcado por la incertidumbre.

II. Ciencia, tecnología y el vértigo del presente

Vivimos en una época marcada por un avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología, un ritmo de transformación que desborda la capacidad de reflexión inmediata. La inteligencia artificial, en particular, ha dejado de ser un horizonte futurista para convertirse en una presencia cotidiana, silenciosa y estructurante. Está en el aula, modificando las formas de enseñar y aprender; en la investigación, acelerando procesos analíticos y redefiniendo los criterios de producción del conocimiento; en la gestión universitaria, automatizando decisiones y reorganizando prácticas institucionales; y en la vida diaria, mediando nuestras interacciones, percepciones y modos de acceso a la información.

Este escenario impone a la universidad retos que no pueden ser abordados únicamente desde la actualización tecnológica o la incorporación instrumental de nuevas herramientas. El desafío es, ante todo, epistemológico, ético y pedagógico. La universidad debe preguntarse qué tipo de conocimiento produce y legitima en un contexto donde los algoritmos comienzan a ocupar un lugar central en la toma de decisiones; cómo formar sujetos críticos cuando la respuesta inmediata sustituye al proceso reflexivo; y de qué manera preservar el sentido humanista de la educación frente a una racionalidad técnica que tiende a reducir el saber a eficiencia y rendimiento.

A ello se suma el tránsito hacia una nueva forma de comprender la realidad: la denominada era cuántica, entendida como un paradigma científico, también como una lógica de pensamiento que cuestiona los principios clásicos de certeza, causalidad lineal y control absoluto. En este marco, la indeterminación, la coexistencia de múltiples posibilidades y la complejidad se consolidan como categorías centrales para pensar el conocimiento contemporáneo. En consecuencia, la universidad ya no puede orientarse a la formación basada en certezas estables ni en trayectorias previsibles, sino que debe preparar para la incertidumbre, la adaptación crítica y la comprensión de sistemas complejos.

La universidad ya no puede operar como si la realidad fuera simple, estable, predecible o lineal, como lo fue en gran parte de la modernidad. Durante mucho tiempo, la educación superior se organizó bajo la idea de que el conocimiento avanzaba de manera ordenada, que los problemas podían dividirse en partes aisladas y que existían respuestas relativamente definitivas. Ese supuesto hoy ha dejado de ser válido.

Decir que la complejidad es la norma significa reconocer que los fenómenos sociales, científicos, tecnológicos y culturales están profundamente interconectados, cambian con rapidez y producen efectos imprevisibles. Un avance tecnológico impacta la ética, la economía, la política y la cultura al mismo tiempo; una decisión educativa tiene consecuencias sociales y simbólicas que no siempre pueden anticiparse; y la inteligencia artificial, por ejemplo, no solo resuelve problemas técnicos, sino que redefine el sentido del conocimiento, del trabajo y de la autoría intelectual.

En un futuro cercano, las computadoras cuánticas reemplazarán progresivamente a los sistemas clásicos basados en bits, introduciendo un modo radicalmente distinto de procesar la información mediante cúbits capaces de operar en múltiples estados de manera simultánea. Este tránsito representa un salto tecnológico, una ruptura profunda con la lógica binaria que ha organizado, durante décadas, nuestra manera de comprender el conocimiento y la racionalidad. La computación cuántica nos enfrenta a un mundo donde la ambigüedad, la probabilidad y la coexistencia de posibilidades dejan de ser anomalías para convertirse en principios constitutivos del funcionamiento mismo de la realidad.

Este cambio redefine nuestra relación con la incertidumbre y la complejidad. Allí donde el pensamiento moderno buscaba eliminar lo incierto y reducir lo complejo a esquemas controlables, la lógica cuántica nos obliga a aceptar que no todo puede ser previsto, medido o determinado con exactitud. Incluso el cerebro humano comienza a ser interpretado desde marcos conceptuales asociados a la mecánica cuántica, lo que refuerza la idea de que la mente no opera bajo principios estrictamente lineales ni deterministas, sino a través de procesos dinámicos, no secuenciales y abiertos a múltiples posibilidades de interpretación y acción.

Desde esta perspectiva, la educación moderna, estructurada históricamente sobre la secuencialidad de los contenidos, la acumulación progresiva del saber y la transmisión ordenada del conocimiento, muestra signos evidentes de agotamiento. Estos modelos pedagógicos, eficaces en contextos de estabilidad epistemológica, resultan cada vez menos pertinentes frente a una realidad marcada por la aceleración, la interconexión y la incertidumbre.

Sostener que la universidad debe replantearse desde sus convicciones fundamentales —qué enseñar, cómo pensar, cómo aprender y cómo formar— implica reconocer que el modelo tradicional de educación superior responde a un paradigma histórico específico que, en el contexto actual, muestra claros signos de agotamiento. Durante gran parte de la modernidad, la universidad se organizó en torno a la idea de que el conocimiento era estable, acumulativo y jerárquico;

en consecuencia, su misión principal consistía en transmitir saberes consolidados y formar especialistas capaces de aplicarlos de manera técnica y eficiente.

Este modelo fue funcional en contextos donde la realidad social, científica y cultural presentaba márgenes razonables de previsibilidad. Sin embargo, en el escenario contemporáneo, marcado por la aceleración tecnológica, la inteligencia artificial, la producción masiva de información y la fragmentación de los marcos de referencia, la simple reproducción técnica del saber resulta insuficiente e incluso contraproducente. El conocimiento deja de entenderse como un cuerpo cerrado de verdades para concebirse como un proceso dinámico, provisional y en permanente revisión.

En este nuevo contexto, la certeza ha dejado de ser el principio rector del pensamiento académico. La ciencia misma reconoce hoy los límites del determinismo, la incompletud de los sistemas formales y la imposibilidad de controlar plenamente fenómenos complejos. Formar bajo la lógica de respuestas definitivas y procedimientos rígidos no prepara a los estudiantes para enfrentar escenarios caracterizados por la incertidumbre, la ambigüedad y la interdependencia de variables múltiples.

De ahí que la universidad, si aspira a seguir siendo un espacio de producción crítica del conocimiento, deba asumir un giro epistemológico y pedagógico. Replantear cómo pensar supone promover una racionalidad crítica, reflexiva e interdisciplinaria, capaz de integrar distintos saberes y de cuestionar sus propios supuestos. Replantear cómo aprender implica desplazar el énfasis de la memorización y la repetición hacia la comprensión profunda, el análisis, la capacidad de formular problemas y de evaluar críticamente la información. Y replantear cómo formar significa asumir una responsabilidad ética y social, orientada a la formación de sujetos autónomos, conscientes del impacto de sus decisiones en contextos complejos y tecnológicamente mediados.

En este sentido, la capacidad de comprender la complejidad se convierte en una competencia central, como una disposición intelectual y ética. Comprender la complejidad implica aceptar la in-

certidumbre sin renunciar al rigor, reconocer la pluralidad de perspectivas sin caer en el relativismo y actuar con responsabilidad en escenarios donde las consecuencias no siempre son previsibles. Esta es, en última instancia, la condición para que la universidad trascienda la mera reproducción de saberes y contribuya activamente a la construcción crítica del conocimiento y al fortalecimiento de la vida democrática en un mundo cada vez más incierto.

III. Posmodernidad, educación y la fragilidad de la verdad

En el ámbito educativo, estas transformaciones se manifiestan con una intensidad particular, pues la educación transmite conocimientos, legitima formas de verdad, modelos de racionalidad y relaciones de autoridad. El pensamiento posmoderno ha cuestionado de manera frontal los pilares sobre los cuales se edificó la educación moderna: la idea de una razón universal capaz de explicar el mundo de manera objetiva, la noción de una verdad estable y verificable, y la existencia de una autoridad epistémica reconocida socialmente. Allí donde antes predominaban jerarquías claras del saber y consensos relativamente estables sobre qué debía enseñarse y cómo hacerlo, hoy emergen la fragmentación, la pluralidad de discursos y una creciente desconfianza hacia todo relato que pretenda presentarse como totalizante o definitivo.

Este desplazamiento no se limita al plano teórico ni a los debates académicos especializados; ha ingresado de lleno a las aulas y ha modificado de manera profunda la relación entre docentes y estudiantes. La figura del profesor como mediador legítimo del conocimiento —sustentada en la formación disciplinar, la experiencia y la autoridad institucional— se ha debilitado progresivamente, sin que haya surgido, en su reemplazo, una nueva forma clara y compartida de legitimidad pedagógica. En su lugar, circulan múltiples relatos, provenientes de diversas fuentes —medios digitales, redes sociales, discursos políticos, saberes informales— que conviven y compiten entre sí, muchas veces sin criterios sólidos de validación ni jerarquización. La educación se desliza así hacia un terreno ambiguo,

oscilando entre la apertura democrática del saber y el riesgo permanente del relativismo epistémico, donde todas las opiniones parecen equivalentes y ninguna logra imponerse por su rigor.

En las Ciencias Sociales, esta tensión adquiere una gravedad particular. Disciplinas que durante décadas se estructuraron en torno a grandes metarrelatos explicativos —como el marxismo, el positivismo, el cristianismo o el liberalismo— que se enfrentan hoy a un escenario cultural dominado por la posverdad, la hiperrealidad mediática y la atomización de la opinión pública. Los acontecimientos históricos ya no se interpretan a partir de marcos analíticos compartidos, sino que se fragmentan en narrativas individuales, emocionales o ideologizadas. La verdad histórica se diluye frente a la interpretación personal; lo real cede espacio a la creencia, al testimonio subjetivo y a la construcción mediática de los hechos.

Fenómenos globales como el negacionismo climático, la desconfianza hacia las vacunas o la proliferación de teorías conspirativas no pueden ser comprendidos únicamente como expresiones de ignorancia o déficit educativo. Son, más bien, síntomas de una *condición epistémica* contemporánea que privilegia la emoción sobre la verificación, la inmediatez sobre la coherencia argumentativa y la opinión personal sobre el conocimiento experto. En este contexto, el saber científico pierde autoridad no porque haya demostrado ser falso, sino porque compite en igualdad de condiciones con narrativas simplificadoras, emocionalmente eficaces y rápidamente difundidas.

En América Latina, estas dinámicas se articulan con las corrientes de pensamiento decolonial, que cuestionan de manera legítima la hegemonía eurocéntrica del conocimiento y buscan revalorizar saberes indígenas, prácticas ancestrales y cosmovisiones alternativas. Este giro crítico ha contribuido a visibilizar epistemologías históricamente marginadas y a problematizar la pretensión universalista del saber moderno. Sin embargo, convive también con el riesgo de convertirse en una consigna vacía cuando se instrumentaliza desde discursos superficiales o identitarios, amplificadas por redes sociales que no solo informan, sino que producen y moldean la verdad pública, diluyendo los criterios de rigor y profundidad conceptual.

En el Perú, estas tensiones se intensifican y adquieren un carácter particularmente complejo debido a la persistencia de factores estructurales que condicionan el funcionamiento del sistema educativo. Las brechas educativas históricas —expresadas en desigualdades territoriales, lingüísticas, culturales y socioeconómicas— limitan el acceso equitativo a una formación de calidad y generan trayectorias académicas profundamente desiguales. A ello se suman desigualdades tecnológicas aún no resueltas, que se hicieron especialmente visibles en los procesos de virtualización forzada, donde el acceso a conectividad, dispositivos y competencias digitales se distribuyó de manera profundamente asimétrica.

Esta realidad se ve agravada por una institucionalidad frágil, caracterizada por políticas educativas discontinuas, reformas inconclusas y una débil articulación entre el Estado, la universidad y la sociedad. La falta de proyectos educativos sostenidos en el tiempo dificulta la consolidación de modelos pedagógicos coherentes y de largo aliento, dejando a las universidades expuestas a cambios normativos frecuentes, muchas veces más reactivos que estratégicos. En este contexto, la universidad pública se ve obligada a adaptarse constantemente, sin contar siempre con los recursos ni la estabilidad necesarios para hacerlo de manera reflexiva y planificada.

La posmodernidad se presenta, así como una paradoja aguda. Se impone desde lo global a través de discursos, tecnologías y modelos educativos que no siempre dialogan con las condiciones locales ni con las realidades socioculturales del país. Al mismo tiempo, promueve la autonomía del sujeto, la flexibilidad curricular y la pluralidad de saberes, pero sin garantizar herramientas metodológicas sólidas ni marcos formativos consistentes que permitan ejercer esa autonomía de manera crítica y responsable. El resultado es, con frecuencia, una autonomía aparente, más cercana al abandono formativo que a la emancipación intelectual.

En la universidad peruana conviven, de este modo, tradiciones culturales diversas, lenguajes académicos heterogéneos, discursos políticos polarizados y prácticas pedagógicas híbridas que combinan enfoques tradicionales con innovaciones tecnológicas parciales.

En este escenario, el docente enfrenta una presión constante, como es formar pensamiento crítico y rigor intelectual mientras navega entre narrativas en disputa, demandas institucionales contradictorias y tecnologías digitales que difunden, de manera simultánea, tanto conocimiento validado como desinformación. Su labor se convierte así en un ejercicio permanente de mediación epistemológica y ética, en un contexto donde la autoridad del saber ya no es incuestionable, pero tampoco ha sido sustituida por una nueva legitimidad claramente establecida.

Conclusión

No ha sido mi intención saturarlos con estas reflexiones ni imponer una lectura cerrada de la realidad, quería compartir una preocupación legítima y, al mismo tiempo, una responsabilidad intelectual frente al horizonte que se vislumbra. Pensar el presente con honestidad exige reconocer que el futuro inmediato no estará exento de tensiones, de momentos difíciles y de escenarios profundamente complejos y contradictorios. Las transformaciones tecnológicas aceleradas, la fragilidad de los consensos sociales y la crisis de los marcos de verdad delinean un escenario de incertidumbre en el que toda respuesta simplista empobrece la comprensión de la realidad y entraña riesgos significativos.

Frente a este panorama, la universidad no puede refugiarse en la nostalgia de un pasado idealizado ni en la comodidad de la inercia institucional. Tampoco puede limitarse a reproducir discursos heredados sin someterlos a examen crítico. Su misión histórica le exige asumir un papel activo como espacio de reflexión, de cuestionamiento y de producción de sentido. Ello implica reconocer los límites del propio conocimiento, ejercer la autocritica y sostener una actitud de humildad intelectual que no renuncie, sin embargo, a la firmeza ética ni al compromiso con la verdad entendida como búsqueda y no como dogma.

Asumir el desafío de pensar críticamente nuestro tiempo supone aceptar la incomodidad que ello conlleva. Pensar críticamente

implica incomodar certezas, interpelar prácticas establecidas y resistir la tentación de respuestas inmediatas o complacientes. En este sentido, la universidad está llamada a formar conciencias capaces de enfrentar la complejidad sin evadirla, de dialogar con la incertidumbre sin caer en el relativismo y de actuar con responsabilidad en contextos donde las consecuencias de las decisiones no siempre son previsibles.

Quizá, como sugiere aquel verso que da inicio a estas palabras, *sea el tiempo* quien finalmente se encargue de poner las cosas en su lugar. Pero mientras ese tiempo transcurre, nos corresponde a nosotros —desde la universidad— no abdicar de la tarea fundamental de pensar. Pensar incluso cuando hacerlo resulte incómodo, cuando cuestione intereses o cuando no ofrezca resultados inmediatos. Porque es precisamente en esa perseverancia crítica donde la universidad reafirma su sentido, su vigencia y su compromiso con el porvenir.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156-164 - BREÑA

CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com

PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com

TELÉFONO: (01) 244-6647

MARZO 2026 LIMA - PERÚ

Asumir el desafío de pensar críticamente nuestro tiempo supone aceptar la incomodidad que ello conlleva. Pensar críticamente implica incomodar certezas, interpelar prácticas establecidas y resistir la tentación de respuestas inmediatas o complacientes. En este sentido, la universidad está llamada a formar conciencias capaces de enfrentar la complejidad sin evadirla, de dialogar con la incertidumbre sin caer en el relativismo y de actuar con responsabilidad en contextos donde las consecuencias de las decisiones no siempre son previsibles.

ISBN: 978-612-03-2216-1



9 786120 322161