

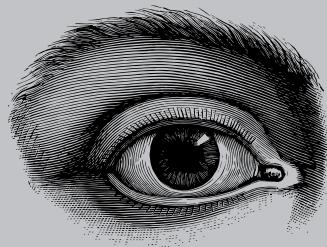


I ENCUENTRO IBEROAMERICANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARTES

— ACTAS —

30 y 31 de octubre, 2019
Guayaquil - Ecuador

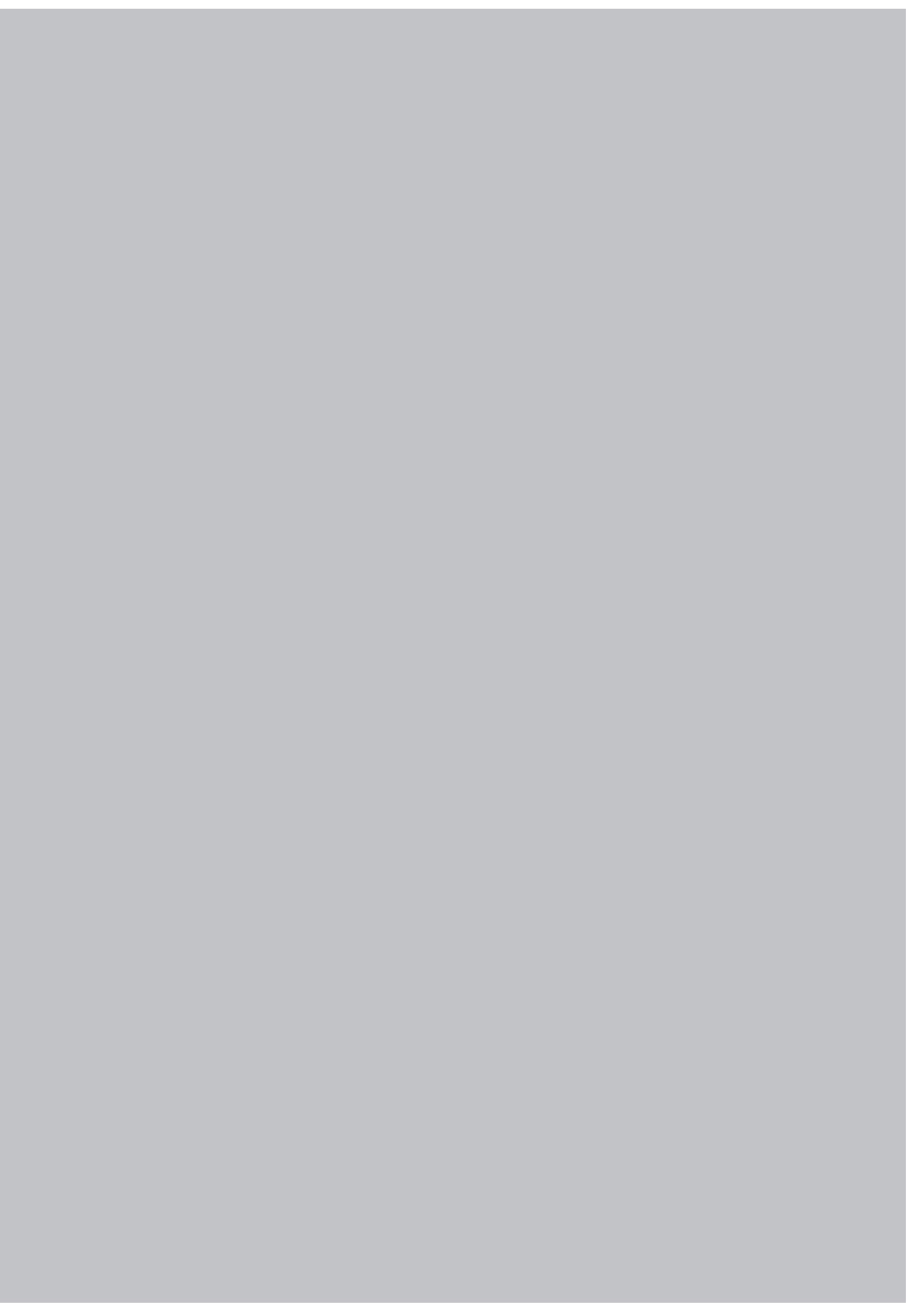
Documento base para la construcción del Modelo
de Evaluación de Educación Superior en Artes en Iberoamérica

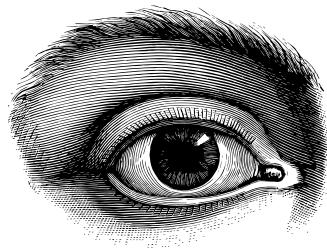


Artes
EDICIONES
MEMORIAS

ILIA
Instituto
Latinoamericano
de Investigación
en Artes

TOEI
1 9 4 9 - 2 0 1 9





I ENCUENTRO IBEROAMERICANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARTES

— ACTAS —

30 y 31 de octubre, 2019
Guayaquil - Ecuador

Documento base para la construcción del Modelo
de Evaluación de Educación Superior en Artes en Iberoamérica

Artes
EDICIONES
MEMORIAS

ILIA
Instituto
Latinoamericano
de Investigación
en Artes

TOEI
1949 - 2019

UNIVERSIDAD DE LAS ARTES

Rectora: María Paulina Soto Labbé

Vicerrector Académico: Alfredo Palacio Paret

Secretario de Aseguramiento de la Calidad Educativa: Javier García

Secretario Académico: William Herrera

Directora de Relaciones Internacionales: Daniela Espinosa

Especialista de Relaciones Internacionales: Susan Togra

Director del Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes (ILIA): Pablo Cardoso

I Encuentro Iberoamericano para la Evaluación de la Calidad de las Educación Superior en Artes

Autores:

Ramiro Noriega, Alberto Dibbern, Ana Capilla Casco, Mauro Cerbino, Sandra Torlucci, Mariluz León, Miguel Flores Covarrubias, William Herrera, Damián del Valle, María Paulina Soto

Colaboran:

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI
Secretaría General Iberoamericana - SEGIB

D. R. © Universidad de las Artes 2020

D. R. © de los autores

Septiembre, 2020

ISBN: 978-9942-977-30-4

UARTES
EDICIONES

UARTES EDICIONES

Dirección editorial: José Miguel Cabrera Kozisek

Diseño y maquetación: José Ignacio Quintana Jiménez

Corrección de textos: Marelis Loreto Amoretti

MZ14, Av. 9 de Octubre y Panamá

Guayaquil, Ecuador

editorial@uartes.edu.ec

ILIA
Instituto
Latinoamericano
de Investigación
en Artes

OEI
1949 - 2019

ÍNDICE

I. El compromiso político por la evaluación de la calidad de la educación en artes

Prólogo	9
Ramiro Noriega	9
Presentación	13

II. Discusiones sobre la evaluación de la calidad de la educación superior en artes

Conferencias magistrales

Alberto Dibbern: La internacionalización de la educación superior y la armonización de la garantía de calidad	17
Ana Capilla Casco: Los sistemas de aseguramiento de calidad: clave de bóveda, proyecto OEI en la Educación Superior	21
Mauro Cerbino: La investigación y la vinculación con la sociedad y su importancia en el aseguramiento de la calidad	24

Paneles de discusión

El desarrollo de las universidades en artes y su aporte a la creación, producción artística, innovación educativa y pedagógica	29
Ramiro Noriega	29
Sandra Torlucci	30
Mariluz León	33
Fotografías del I Encuentro Iberoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Artes	35

La evaluación y el aseguramiento de la calidad de la educación superior en artes.

Una perspectiva iberoamericana	
Miguel Flores Covarrubias	39
William Herrera	42
Damián del Valle	44
María Paulina Soto	44

III. Propuesta técnica para la evaluación de la educación superior en artes

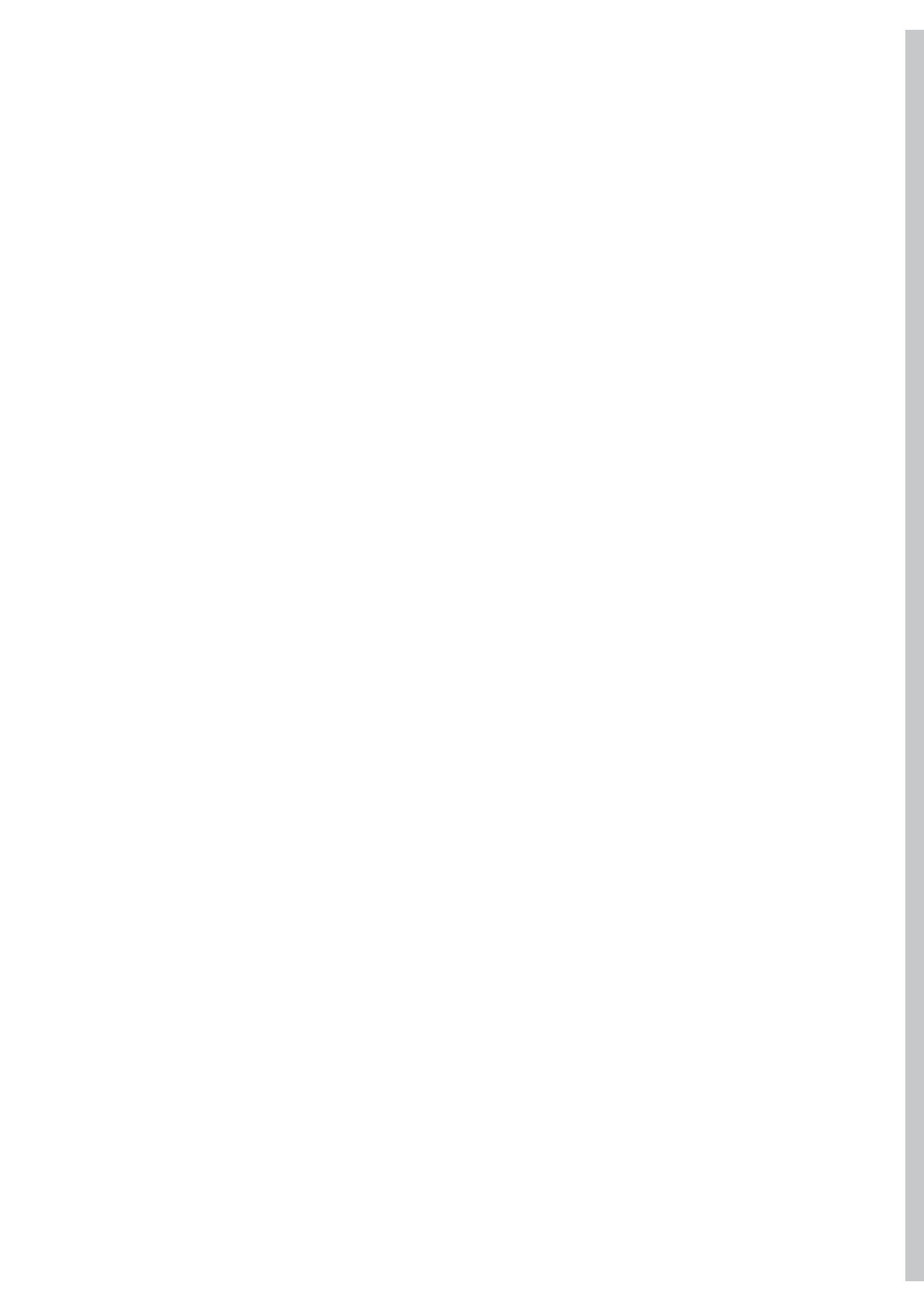
Desafíos para la evaluación de la calidad de la educación superior en artes	49
¿Qué entendemos por la calidad de la educación superior en artes?	50
Ejes de evaluación	51
Orientaciones generales	59

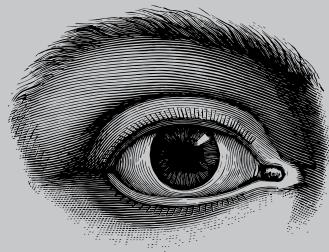
IV. Ruta internacional hacia un modelo de aseguramiento de calidad de la educación superior en artes

Hoja de ruta	63
Declaración de Guayaquil (31/10/2019)	64

V. Anexos

Conclusiones del I Encuentro Iberoamericano para la Evaluación de la Calidad de las Educación Superior en Artes	69
---	----





I

EL COMPROMISO POLÍTICO POR LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN ARTES

PRÓLOGO

Decimos que la educación pública y de calidad en artes es un derecho.

Lo decimos como se dicen las utopías y como se dicen también las responsabilidades. En este decir hay un sentido de futuro, es verdad y no es menor. Y hay ahí, como en todos los gestos que se quieren luminosos, el deseo de una ética.

De esa utopía que engendra una ética naturalmente florece —y eso tal vez sea lo más asombroso y potente— una serie de series de oportunidades complejas, en términos de los conocimientos, y sencillas, al menos discursivamente, en términos políticos.

Las segundas conviene decirlas pronto, para no errar por abundancia. La educación, la pública y la privada, la formal y la no formal, no hace sentido si no se entienden sus para qué. Y esos para qué tienen un rostro, que es diverso y por lo tanto inagotable: es el de nuestras comunidades (digamos también nuestros pueblos y, si quieren, nuestras sociedades). Y por si el ejercicio resulta demasiado esquivo y delicado, podríamos/deberíamos decir que ese rostro es el de los jóvenes del mundo, en especial los de aquí, jóvenes del sur.

El sur es este planeta confrontado al insaciable deseo de progreso y crecimiento, que pesa lo que pesa el carbón, que se esfuma cobijándonos de hollín.

Decimos que la educación en artes es un derecho evocando por supuesto la historia que nos atañe y el presente en el que somos. No es, por lo tanto, de cualquier campo de la vida del que aquí nos ocupamos. Estamos aquí porque por diversas razones, que no son menores y porque en general corresponden a procesos históricos arduos, este siglo que comienza encuentra a la humanidad ante desafíos que por fin se vuelven visibles (digámoslo desde la cara de la luz: las diversidades, la igualdad de género, economías sostenibles; en fin, el buen vivir). No es que no hayan estado, es que ahora son insoslayables, y me refiero a algo que podría resumirse de manera general en la idea misma de lo sensible, esa parte de la vida con la que mantenemos, como sociedad moderna, deudas inagotables. Confiar en que lo sensible es el terreno propicio, que no el único, para el establecimiento de formas de vida en común que superen los atavismos que son los que conocemos parece necesario, por no decir urgente.

Es ese horizonte el que señala con mayor precisión el gesto del que aquí damos cuenta. Decimos que el derecho a la educación de calidad es un derecho para dibujar a la vez una crítica necesaria a lo que ha sido y todavía es el ejercicio de ese derecho y para señalar posibles caminos que nos permitirán corresponder responsablemente a los imperativos de una sociedad mejor.

Ese camino no puede no pasar sin la posibilidad de reconocer que la educación en artes produce conocimientos *otros*, a través de procedimientos, metodologías que alumbran la investigación, en el sentido más noble del término, de maneras que superan la contingencia o que la muestran como herida, o mejor, como cicatriz. Esas maneras son forzosamente las del campo de la memoria, es decir, las del tiempo y del espacio, y son también las de la Historia, que es, como todos sabemos, el de la derivación del sentido político de todas las existencias.

Así, el presente reporte puede ser observado como una línea de acción, es verdad, que da cuenta del ánimo que nos ha movido a numerosas personas y a su vez instituciones que han visto la necesidad de hacerse preguntas fundadas en la responsabilidad que hemos asumido de corresponder a las exigencias de nuestro tiempo. Desde la Universidad de las Artes del Ecuador hemos estimado impostergable este debate, que atañe al devenir de la educación superior, no solo en el ámbito artístico, hay que decirlo. Y lo hemos planteado de la mano de colegas y a su vez institu-

ciones universitarias especialmente de América Latina, con las que compartimos eso, memoria e historia, y por lo mismo, desafíos comunes. Se trata de un camino fértil, que pone en evidencia una gran oportunidad para aportar a la necesaria transformación por lo que entendemos es el mundo en el que nos desenvolvemos.

De la mano de organizaciones públicas, Consejos de Estado, Foros multilaterales como la Organización de Estados Iberoamericanos y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), hemos procurado colocar la especificidad de la agenda que es la nuestra, cuyo pulso son los miles de jóvenes que saben, como nadie, que de espaldas a la producción cultural y artística queda un terreno reiteradamente baldío.

Esa agenda es sin duda prolífica y esperanzadora, pues supone tratar la cuestión de la educación superior en artes desde una perspectiva compleja, que entiende como sus principales fundamentales las relaciones entre docencia, vinculación con las comunidades e investigación / práctica artística. La calidad, a la que hemos hecho referencia, es observada como un paradigma por construir, es decir, como un desafío intelectual, ciertamente, pero sobre todo como un proyecto de comunes que interpreta la cuestión educación como un argumento para el fortalecimiento del principio democrático.

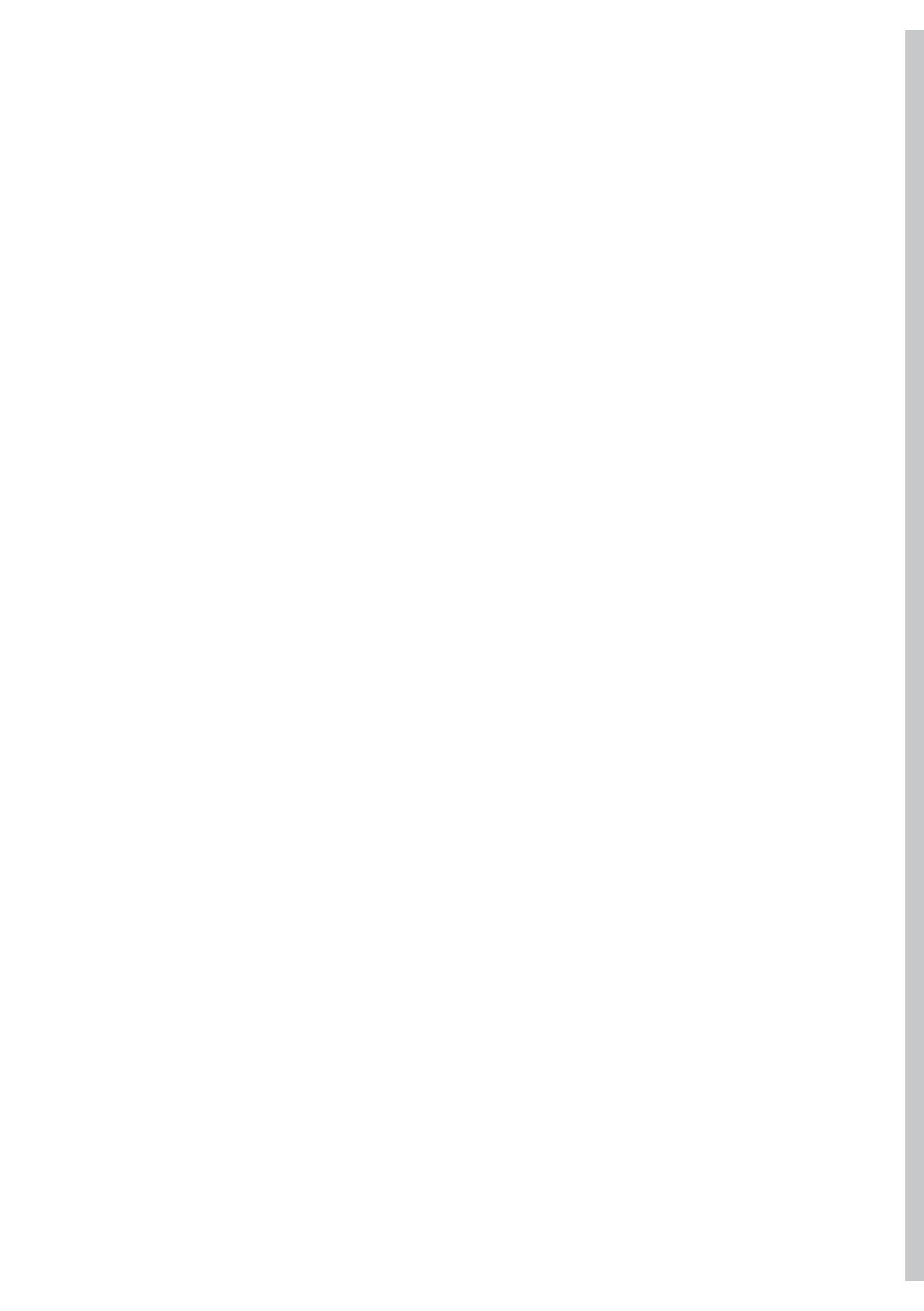
Hemos dicho que la educación pública en artes y de calidad es un derecho. Lo que supone que hacemos nuestras las iniciativas que reclaman con toda solvencia más artes en la educación, y no solo en el ámbito universitario, y, por supuesto, cultura para todas y todos.

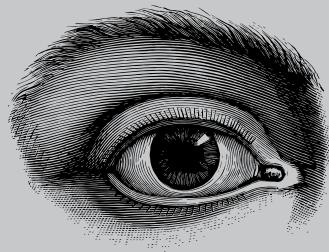
Ramiro Noriega
Rector (2015-2020)

PRESENTACIÓN

Pensar en la universidad y en la educación en artes en el siglo xxi representa un desafío desde el punto de vista de las políticas educativas, pero también, y sobre todo, como sociedad. Por un lado, al momento de hablar de la universidad en el siglo xxi, desde las universidades e institutos en artes, existen un conjunto de propuestas para (re)plantear los modelos educativos, generar pedagogías innovadoras e incluso para superar las viejas y estériles dicotomías entre ‘fondo’ y ‘forma’, ‘alta cultura’ y ‘baja cultura’, o incluso ‘teoría’ y ‘práctica’ que muchas veces han sido un obstáculo en la reflexión académica. Alrededor de esto, lo que está en juego es la legitimidad de los programas de educación en artes dentro de los sistemas de educación superior y, de manera general, dentro del campo académico. Por otro lado, hablar de la formación artística en el siglo xxi nos invita a reflexionar sobre el rol del artista-docente en las aulas y talleres, y sobre el reconocimiento de la creación artística como proceso de investigación (con sus propias metodologías y planteamientos), lo cual significa, en concreto, hablar de las formas, espacios y prácticas de producción de conocimiento en nuestras sociedades latinoamericanas e iberoamericanas contemporáneas, y la manera de relacionarnos con los distintos saberes.

Estas reflexiones deben ir de la mano de una cierta forma de entender y aplicar la evaluación de la calidad de las universidades, facultades y programas académicos en artes. En este sentido, el presente documento reúne los principales aportes de las discusiones y mesas de trabajo que tuvieron lugar durante el I Encuentro Iberoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Artes, realizado en la Universidad de las Artes de Ecuador, en la ciudad de Guayaquil, los días 30 y 31 de octubre de 2019. El documento está planteado como una provocación para que, entre los distintos actores involucrados —tanto de las instituciones de educación superior como de las agencias y organismos de evaluación y acreditación—, logremos compartir nuestras miradas y propone orientaciones con el objetivo de aterrizar en consensos que nos abran el camino para la construcción de un modelo de evaluación integral específico para las instituciones y programas de educación superior en artes de la región.





||

DISCUSIONES
SOBRE LA EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD
DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN ARTES

CONFERENCIAS MAGISTRALES

La internacionalización de la educación superior y la armonización de la garantía de calidad

Alberto Dibbern

Asesor de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB)
Director ejecutivo del Sistema Iberoamericano de Aseguramiento
de la Calidad de la Educación Superior (SIACES)

Pertenezco a una universidad que tiene la facultad de artes más antigua de Argentina. He participado en los debates que tienen los representantes en las escuelas superiores de artes y, por lo tanto, conozco las dificultades que tienen estas unidades académicas y comprendo el momento que ustedes están viviendo. Recuerdo que en la primera declaración de la CRES¹ (La Habana, 1998), no hay un solo párrafo sobre evaluación de la calidad. En Argentina, en 1985, ya la ley de Educación Superior establecía la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, pero en aquel momento, la mayoría de los universitarios —me incluyo— estábamos en una posición totalmente opuesta a lo que significaba la evaluación y acreditación universitaria.

El mundo ha cambiado, las declaraciones van modificándose y si ustedes dan lectura a las tres, van a ver cómo aparecen nuevos elementos. Por ejemplo, en el 2018 se habló de armonización y de varias cuestiones nuevas. Todavía queda un camino largo por recorrer, pero lo más importante es que el mundo de la educación superior está creciendo. Hay países donde no conocen ni siquiera el número de instituciones. Ustedes le preguntan a un profesor mexicano cuántas instituciones de educación superior hay en México y no sabrá responder; lo mismo ocurre en Brasil. Uno de los artículos más valiosos que tiene la Ley de Educación Superior de Argentina, que en su momento fue muy criticada por todos —me incluyo—, es el punto sobre las condiciones para crear una nueva universidad en el ámbito privado. Entre ellas, se establece como necesidad que la agencia de evaluación y acreditación tenga un puntaje favorable de su proceso institucional. Eso permitió que, del año 98 a la fecha, de más de 160 proyectos presentados por nuevas universidades, solamente el 10 % haya tenido un puntaje favorable. Esto no beneficia al sistema *per se*, pero sí impide que haya un crecimiento desmedido de instituciones universitarias con fines de lucro y de baja calidad. La conformación de nuevas instituciones que ofrezcan los servicios de calidad educativa es un desafío común para todos los universitarios de Iberoamérica. Es un sistema que, de alguna manera, debe ser homogéneo. Y cuando hablamos de calidad sabemos que el sistema es heterogéneo, pero lo que debemos hacer homogéneo es la calidad, no las instituciones. Hay algunos que piensan que las instituciones son todas iguales cuando son todas diferentes.

¹ Instrumento emitido en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES).

Luego de esta breve introducción, quiero comentarles cómo veo la educación superior de nuestra región en el siglo xxi. Hay una transformación permanente que apunta a la modificación sustancial del mundo universitario como lo conocemos. Las universidades iberoamericanas, tanto en la definición de sus objetivos estratégicos como en el desarrollo de sus políticas, no pueden dejar de tener en cuenta estos nuevos escenarios. Los podemos apuntar en cuatro principales: renovación de la demanda de enseñanzas, planificaciones y modelos educativos; aumento de la educación transnacional, internacionalización y oferta educativa; consolidación de nuevos esquemas de competencia y cooperación universitaria; e inclusión del componente educativo digital.

Si observamos el primero, renovación de demanda de enseñanzas, planificaciones y modelos educativos, las previsiones apuntan a que la demanda de la educación en los próximos años continuará creciendo, tanto por razones demográficas como por desarrollo de economías emergentes y el aumento del acceso e inclusión social. Se prevé unos 30 millones de estudiantes universitarios en los próximos años, especialmente de los quintiles más bajos de la sociedad. A veces se confunde, por lo menos en Argentina, que la inclusión se caracteriza por tener egresados de primera generación, pero para mí hay un concepto equivocado. No se trata de tener egresados de primera generación, sino de lograr egresados de los sectores más vulnerados de la sociedad. Son dos cosas diferentes.

Los modelos educativos que han venido funcionando hasta ahora están puestos en cuestión, y las enseñanzas a lo largo de la vida, a una renovada y cambiante demanda de cualificaciones realizadas en el qué y en el cómo, así como a un reforzamiento de lenguajes universitarios relacionado con la empleabilidad y el desarrollo económico. Las formas en que los estudiantes participen en la educación también traerá consigo transformaciones significativas respecto a los esquemas tradicionales. Ello puede contribuir a una relación más ágil en el cambio de cualificaciones, a un aprovechamiento mayor de los sectores profesionales y de las potencialidades personales de los estudiantes, y al desarrollo de sus capacidades. Por lo demás, se atribuirá importancia de los títulos formales con el reconocimiento que ahora otorgan las universidades y exigirá más contacto directo de los estudiantes con los docentes a través de plataformas, con la existencia de patrones de titulaciones alternativos, paralelos a los actuales, que tendrán relevancia para más estudiantes en muchos lugares del mundo.

Respecto al aumento de la internacionalización, es previsible como una progresiva diferenciación entre universidades, y en especial que se consolide el escenario en que aparecerán nuevas y distintas instituciones y agentes proveedores de educación, que, como se ha dicho, romperán definitivamente el monopolio universitario de la enseñanza superior.

La expansión de la educación transnacional que, realizada a través de diversas vías como las ramas de los campus internacionales o los nuevos cambios de mercados de enseñanza, encontraron la importancia de una creciente internacionalización universitaria que supondrá cambios en la concepción de las vías tradicionales de movilidad. La movilidad de estudiantes que no están en debate porque cuentan con un indudable recorrido que alcanza apenas al 2 % de universitarios, crecerá significativamente en cuanto a sus destinos personales siempre que lleguen a presentarse cambios sustanciales establecidos. Una clara tendencia de aumento de la movilidad sur con sur y norte-sur ofrece nuevas y evidentes oportunidades para la captación, y no solo la emisión de estudiantes por parte de las universidades iberoamericanas.

En cuanto a la consolidación de nuevos esquemas de convergencia y cooperación universitaria, el sistema universitario es cada vez más un sistema de redes y muchos procesos están desembocando en una convergencia real entre las universidades. Ya no basta con que todos hacen lo mismo, sino que hay que definir los puntos constitutivos y de especialización. Para eso hay que disponer una verdadera estrategia y definir en forma más agrupada sus orientaciones académicas; esa convergencia se plasmará en todo lo que queremos, la captación del número y calidad de estudiantes, en la intensificación de la excelencia, la traducción del talento, y conducirá a una creciente diferenciación y especialización de las crecientes universidades. A veces, en el prestigio

académico y universitario resulta imperceptible el reforzamiento y homologación internacional de los sistemas de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad que se verán reforzados en el futuro.

Con la irrupción del componente educativo digital, la tecnología está conduciendo a la educación a cambios que están ya en marcha. Incluso, puede decirse que los impactos más profundos están aún por llegar, la evolución del desarrollo de las enseñanzas es larga. Así, al tener acceso a la educación, se dejan obsoletas muchas de las confirmaciones de los autores de libros educativos y de la organización de lo que encierra. Resulta más imprevisible el impulso y el reforzamiento de los componentes de esas enseñanzas *online* de los próximos años, con la incorporación de innovaciones y nuevos modos de profesión y tipos de enseñanzas por parte de las universidades y otros agentes institucionales. Estos apuntan, además, al tránsito transfronterizo que llevan la oferta de cursos individuales, hasta programas completos acreditados.

Existe una general coincidencia respecto a la excesiva importancia del espacio del conocimiento y un amplio consenso en cuanto a la conveniencia de su desarrollo. Así, la cuestión fundamental está en el cómo y en las herramientas más adecuadas para su avance. Los esfuerzos realizados y los avances obtenidos hasta ahora se han adquirido principalmente en la respuesta de estrategias de educación en ámbitos como los siguientes: programas de becas, reconocimiento de estudios, fortalecimiento de sistemas nacionales de acreditación y evaluación, de redes de ciencia, tecnología y transferencia de conocimiento. Aunque ello constituye logros reseñables, el avance hacia un espacio reivindicador del conocimiento visible y creador de impacto requiere nuevos y mayores aspectos, como los siguientes: la movilidad universitaria, el reconocimiento y transversalidad de los créditos, movilidad de estructuras de enseñanzas y los reconocimientos de los títulos, acreditación de las enseñanzas y las instituciones.

La utopía del espacio en el plano del conocimiento afronta en los próximos años momentos cruciales para convertirse en realidad. En cada tema debe producirse una segmentación y fragmentación universitaria, consolidarse en proyectos comunes para optar por crecer juntos o convertir en palabras que oscilen entre cristalizar una discusión común o una decepción compartida. La conciencia de la gran diversidad universitaria latinoamericana constituye, al mismo tiempo, la limitación para ese espacio de conocimiento.

La diversidad de nociones por países y universidades, en cuanto a recursos, tamaños, estrategias y convenciones, reporta en ocasiones imposibilidades de cooperación, pero al mismo tiempo la pluralidad la enriquece y facilita el territorio para el encuentro. La convivencia entre las diferencias a través y para la cooperación de la diversidad, cuando el objetivo no es la homogeneidad sino la convergencia en marcos generales, refuerza el conjunto. Cuando existe un amplio espacio sin la necesidad de que todos cooperen, todos y muchos encuentran el medio para la cooperación en algo. Y esa es una de las claves universitarias para los próximos años. Uno de los lemas para las universidades iberoamericanas y, en su caso, uno de los grandes objetivos que se ha de plantear para disponer del marco común en educación, reconocimiento y cooperación.

En estos últimos 25 años he participado prácticamente de todos los espacios en los cuales se ha tratado de consolidar un área iberoamericana donde las universidades puedan transitar hacia adelante, a un mundo mejor. Presidí el concejo de administración del IESALC (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe). He participado de la creación de la Red Latinoamericana de las Facultades de Veterinaria.

He estado también como asesor en el último acuerdo de reconocimiento de títulos de la Unesco que comenzó a ser modificado por el 2006, en una reunión que tuvimos en El Salvador. En todas las oportunidades que me ha tocado participar, he tratado de encontrar el modo de que la convergencia entre los objetivos sea común. Imposible llegar a un objetivo cuando todos van al mismo lugar por caminos diferentes; creo que el tema de reconocimientos de títulos, así como se dijo en la declaración de la cumbre de Mar de Plata del 2010, tiene que estar sustentado por una garantía de

calidad basado fundamentalmente en la confianza, certeza que las organizaciones estatales evalúen y den una garantía de calidad a los programas y a las instituciones.

Todo esto es muy difícil, no es fácil encontrar la confianza. Entonces, cuando no hay confianza entre las instituciones, no hay reconocimiento de las heterogeneidades.

Pero más allá de eso, como punto culminante, en el año 2015, en el 8.º Foro Iberoamericano de los responsables de la Educación Superior en Bogotá, al cual acudí como representante de Argentina, me dieron la oportunidad de conducir un grupo de trabajo que trataría de avanzar sobre los lineamientos de calidad y conocimiento del periodo lectivo. Este grupo fue constituido por gente de Ecuador, Chile, Colombia, México, España y Argentina, trabajamos y nos reunimos en Quito y Santo Domingo el 2016, en Tegucigalpa y Guatemala el 2017, y Valparaíso el 2018, y se trazó un acuerdo sobre reconocimiento del periodo de estudios y títulos de educación superior, que incluye medidas orientadas a los esfuerzos de los sistemas de acreditación respaldados por la 25.ª Conferencia Iberoamericana de Ministros de educación y apoyada por la 25.ª Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno.

Se logró la creación del Sistema Iberoamericano del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES). Después de ser aprobado y apoyado por la cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado, comenzó a dar sus primeros pasos. Se realizó la primera reunión donde se aprobó su estatuto y su primer Comité de Administración. Este comité está precedido por el actual presidente de la Coneau de Argentina, Néstor Pan; como vicepresidenta, la directora del Consejo Centroamericano de Acreditación, reuniendo las agencias nacionales de acreditación de todo Iberoamérica. Así, se ha incorporado a Perú, Colombia, México, Chile, Argentina, España, Portugal y Andorra. Hemos avanzado por varios de los compromisos que surgieron en las cumbres presidenciales y en este sentido, tenemos la aprobación de sus buenas prácticas. Un primer documento sobre los criterios generales para la acreditación de programas, un criterio para la evaluación de las instituciones y, también, un criterio general para la evaluación de la educación a distancia.

No se pretende que Siaces sea un estamento de segundo nivel que acredite agencias, sino que sea un estamento que certifique que las agencias nacionales reconocidas utilicen las buenas prácticas para la acreditación y evaluación de las instituciones.

La primera razón por la cual es necesario es por el esfuerzo que significa estudiar y la garantía que el resultado del mismo sea el deseado; por lo tanto, las instituciones tienen que garantizar un mínimo de calidad, si no ese esfuerzo de estudiar puede transformarse en un engaño, lo que a veces ocurre. Para que ustedes tengan una idea, pongo el ejemplo de México: el 48 % de los estudiantes universitarios están dentro de carreras acreditadas; ahora, las instituciones acreditadas son las menos. O sea, hay un gran porcentaje de estudiantes universitarios que concurren a instituciones no acreditadas, lo cual representa un engaño para el esfuerzo de esos estudiantes. De lo que se trata, entonces, es de avanzar en un sistema que evalúe instituciones y programas.

Yo comprometo el apoyo del Siaces. Vamos a avalar el documento que seguramente el rector de la Universidad de Artes del Ecuador presentará en la Cumbre de Ministros y Responsables de la Educación Superior en La Habana, Cuba, en el año 2020. Y creo que de ahí se inicia para ustedes una tarea inmensa que seguramente tendrá como resultado permitir el trabajo en conjunto con las universidades que estén calificadas. Avanzar es garantía de calidad, confianza mutua y reconocimiento de tratos. Eso es posible cuando hay confianza. Si no la hay, todos estos avances o cuestiones van al fracaso.

Entonces, les agradezco y felicito a los rectores, a los diferentes representantes de las facultades y a todos los que han trabajado para llegar a este punto. Que siga avanzando para que dentro de muy poco las Agencias de Acreditación y Evaluación podamos también trabajar con todas las universidades de artes que así se lo merecen.

Los sistemas del aseguramiento de calidad: clave de bóveda del proyecto de la OEI en Educación Superior

Ana Capilla Casco

Coordinadora de Educación Superior, ETP y Ciencia
Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Es muy positivo que las universidades de artes hayan promovido una iniciativa como esta, encamionada a construir procedimientos y estándares nuevos a nivel iberoamericano. Les felicito por haber querido juntar esfuerzos y dar una respuesta en común. Una respuesta que sale de las propias universidades, tal como debe ser, pues la calidad, al final, es responsabilidad fundamentalmente de ellas. Las agencias de calidad solo vienen a dar el sello y decir si está bien o si es necesario algún tipo de reorganización, si es necesaria una mejora o un acompañamiento. Nada más.

En materia de educación superior voy a dar unos datos, porque las universidades de artes forman parte de un sistema universitario iberoamericano disperso y complejo. Así, es importante que conozcamos la realidad y sepáis que estos datos han servido para desarrollar y diseñar, en parte, nuestro programa de educación superior con aspectos destacados que explican por qué la educación superior es cada vez más importante en nuestra región.

En primer lugar, cabe destacar el crecimiento de la matrícula. Actualmente hay 30 millones de estudiantes universitarios en Iberoamérica.

En general hay una tendencia positiva y creciente en todos los países, más en los últimos años, que se ha sostenido en torno al 7 %, que es muy elevado y se puede extender. Aunque no lo parezca, somos las regiones que tenemos el porcentaje más alto de asistencia a la educación superior para los cuatro niveles de riqueza. Eso es una muy buena noticia: tenemos más estudiantes y estos proceden de todos los estratos socioeconómicos de nuestras sociedades. Son excelentes noticias, especialmente para la OEI que lleva trabajando 70 años sobre el terreno; pero, así mismo, es una enorme responsabilidad. De ahí la importancia de la calidad, que garantiza que los jóvenes que están ingresando en las universidades iberoamericanas van a adquirir las competencias y los conocimientos que necesitan para acceder con éxito al mercado de trabajo, o para emprender su propio negocio. Por ello, sea lo que sea, se necesita que haya un mínimo de calidad en las instituciones.

Los *rankings*, efectivamente, dan una imagen limitada de los sistemas de educación superior, pero en los mismos cada vez tienen más presencia las instituciones y universidades de la región. Ahora mismo, la que mejor se sitúa es la Universidad de São Paulo, siendo esto positivo para la OEI, ya que apunta a una diversidad en cuanto a las universidades mejor situadas, al pertenecer a varios países. Así, no hay concentración de calidad localizada, sino que se tiene universidades e instituciones de calidad en distintos países.

Por otra parte, hay un crecimiento enorme de la movilidad a nivel global, casi todos los estudiantes quieren tener una experiencia en otro país. Lamentablemente, nuestra región es la segunda en el mundo que menos movilidad tiene. Las universidades de artes tenéis en cierta medida una movilidad propia y más fácil, porque sois instituciones que trabajáis en red. De tal manera, es más fácil superar los obstáculos en comparación con el resto de instituciones que se enfrentan a serias dificultades en ámbitos como el reconocimiento de estudios. Para la OEI esta es una de las cuestiones que, sin duda, más preocupa.

Desde la OEI, lo que queremos es que haya más espacios de educación superior compartidos, en el sentido de que sean más articulados. Que consigamos que nuestros sistemas sean compatibles entre sí. Que compartan conocimiento pero que también generen nuevo conocimiento. Finalmente, queremos también que haya un mejor conocimiento de nuestra región y un reconocimiento de la calidad y excelencia que existe en nuestros sistemas.

En conclusión, necesitamos que los sistemas universitarios iberoamericanos dialoguen mejor entre sí. Necesitamos abordar cuestiones que ya hemos tratado, como disponer de una métrica en común, lo que ayuda mucho a la hora del reconocimiento de los estudios. También buscamos una mejor comunicación entre nuestros sistemas. No se trata solo del reconocimiento de los estudios, sino también de mayor coordinación entre los planes de estudios, tanto en competencias como en resultados de aprendizaje. Y por supuesto, más cooperación en los temas de calidad, para generar confianza mutua entre instituciones gracias al hecho de medirnos bajo estándares comunes y realizar una evaluación conjunta. De hecho, por primera vez la OEI ha conseguido que sus evaluadores de tres países —argentinos, españoles y dominicanos— hayan realizado conjuntamente la evaluación de una serie de titulaciones. Para nosotros es una experiencia pequeña, pero muy positiva, en la que queremos seguir avanzando. Un buen comienzo, pero hay que empezar por la calidad interna de las universidades, con la finalidad de que cada una tenga sus propios procedimientos de evaluación, programas de profesorado y demás que podáis volcar para que las agencias simplemente lo acrediten.

Por otra parte, nosotros queremos extender la experiencia que tiene la OEI desde sus años en la formación de profesores a nivel universitario. Por ejemplo, en ámbitos como el de la calidad, dado que queremos proveer a las universidades las herramientas necesarias para llevar a cabo todo esto de lo que estamos hablando. Cabe recalcar que, dentro de nuestra formación de maestros, la profesión artística es la que más hemos trabajado, siendo la más demandada en los propios países y la cual, hemos aprendido, tiene mucho que aportar. Por ello se están desarrollando nuevas investigaciones que iremos incorporando.

Va a salir en las próximas horas la primera convocatoria de nuestras nuevas becas, un programa de movilidad llamado Paulo Freire Plus (PF+) que reformula el antiguo Paulo Freire y lo centra en el área de investigación y doctorado. También hemos hablado de cómo es un desafío para las universidades en artes llevar a cabo programas de doctorados. El número en cuanto a profesores universitarios que son doctores en nuestras universidades es bajo. Hay excepciones, claro, como Brasil, que se destaca por eso, pero en general estamos por debajo del 12 %. Una cifra preocupante, pero nuestro programa de becas de movilidad está diseñado precisamente pensando en los doctorados, para lo cual tenemos algunas categorías:

- Investigador Junior: propuesto para quienes estén alrededor de los veinte años, que acaben de salir de la universidad y que quieran llevar una vida académica, realizando su tesis doctoral. Esta beca permite la posibilidad de viajar a otro país con un financiamiento de 3 años que conforma el tema de movilidad y desplazamiento, dependiendo del país en que se encuentre.
- Investigador Senior: pensado para quienes son profesores, que, en algunos casos, ya no puedan viajar por responsabilidades familiares o temas alternos.

Las universidades tienen muchos de estos profesores y nos tomó muchísimo tiempo diseñar el perfil de este programa para no correr con el riesgo de que una vez que el beneficiario obtenga el doctorado, se quede en el otro país. Así, el proceso estipulado será de tal manera: dentro del primer año se hará el traslado con el fin de que el becado conozca a su tutor de tesis, el equipo de investigación al que se va a integrar y concrete los puntos de su propia investigación doctoral. Dentro de los siguientes 3 años, el beneficiario solo se le movilizará por estancias máximas de 3 meses a la universidad donde se está doctorando. Con esto buscamos subir la cifra de doctores en las universidades y, a su vez, hacerlo más asumible para los profesores. Es decir, buscamos desarrollar un programa de becas viable que no dependa de los gobiernos, porque, como ya sabemos, los cambios de gobiernos en muchas ocasiones significan la cancelación de este tipo de programas. De modo que las becas PF+ pueden ser financiadas por las propias universidades, o por redes como la que constituyen las universidades de artes.

Desde la OEI, en colaboración con la Unesco, estamos trabajando mucho en los indicadores de internacionalización, debido a que las estadísticas e información que brindan los ministerios a veces son insuficientes por los problemas que tienen a la hora de recabar las mismas. Finalmente concluyo que lo que buscamos desde la OEI es conocernos mejor como región desde el punto de vista de la educación superior, pero también que el mundo nos conozca mejor y, lo más importante, que nuestros estudiantes sepan con lo que cuentan en esta región y que se puedan servir de ello.

¿Qué calidad para qué educación superior?

Mauro Cerbino

Consejero del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES)

El Ecuador universitario tiene una obligación y un desafío que obviamente interesan también a las universidades que ocupan el campo artístico. Estos consisten en reorientar nuestra reflexión sobre el campo de la educación superior y hacernos preguntas que ya no formulamos. Una de ellas es: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de calidad de educación superior? Y, ¿qué implica tener calidad en nuestras universidades, en nuestras carreras y programas de posgrado? En el Ecuador es una obligación incentivar esta reflexión, ya que han pasado un poco más de 20 años en los que en el país se ha instalado la preocupación por la calidad de la educación superior.

Durante este tiempo se ha hablado de calidad, pero no hemos sido capaces de convocar al debate para desenmarañar lo que queremos decir con calidad de educación. Si hay algo que caracteriza el campo académico, ayer, hoy y probablemente mañana, es que quienes nos encontramos en él, estamos en capacidad de formular preguntas. Cuando no lo hacemos se corre el riesgo de convertir al académico en un campo estéril o inerte. Por esta razón, la invitación como académico es volver nuestra mirada y el pensamiento hacia la calidad y no contribuir a reproducir discursos únicos y verdaderos como son los que se han instalado en estos años en torno al concepto de calidad de la educación superior heredados o mutados del campo empresarial.

En esta ponencia se presentan las reflexiones sobre la calidad en la educación superior que se formularon en los espacios de discusión de reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010 (LOES, 2010), que dan forma al articulado de la LOES 2018, en lo referente al 'Principio de calidad' contenido en el artículo 93 y demás artículos sobre la evaluación, la acreditación y el aseguramiento de la calidad.

Cuando se planteó la posibilidad de reformar la LOES 2010, se abrió un espacio para valorar la forma como se había entendido calidad y proponer un cambio de orientación. En ese ejercicio de repensar la calidad en la educación superior nos preguntábamos cuáles eran sus fundamentos y cómo la habíamos querido o podido medir antes de tener claridad sobre su definición, la cual necesariamente implicaba realizar una reflexión del propio sistema de educación superior.

Se puede afirmar que, en el Ecuador, así como en gran parte del mundo, hemos estado expuestos a la incorporación mecánica de modelos ideológicos sin que haya mediado ningún tipo de discusión o pensamiento crítico. Desde finales del siglo xx, por ejemplo, nuestro sistema de educación superior acogió nociones instrumentalistas de la calidad, propias de la retórica empresarial, sin mayor cuestionamiento o discusión sobre su conveniencia. De esa manera, cobró importancia entender a la calidad en términos de atributos o rasgos deseables, excelencia, relación costo/beneficio, etc., que obedecen a una lógica según la cual la calidad es un producto y los beneficiarios son concebidos como meros clientes o consumidores. Frente a ese panorama, los organismos que eva-

lúan la calidad y las instituciones evaluadas tienen que asumir la responsabilidad respecto de la idea de calidad que acogen, puesto que los parámetros que de esta se desprenden obligan al sistema de educación superior a alinearse al paradigma propuesto. De ahí que sea necesario preguntarse por la pertinencia de utilizar determinada idea de calidad para la educación superior.

La definición de calidad contenida en la Ley Orgánica de la Educación Superior de 2010 era un claro ejemplo de esta noción instrumental antes referida. En su artículo 93 ponía a la ‘excelencia’ como primer referente de calidad y declaraba que el sistema de educación superior debía ser constante en su búsqueda. La conceptualización de la excelencia acoge la idea de excepcionalidad, que refiere a cualidades que muy pocos pueden alcanzar, así como el principio de la meritocracia, como mecanismo de selección que permite discriminar a los ‘mejores’ de aquellos que no lo son, mediante una competencia de méritos establecida sin tener en cuenta las condiciones de partida de los potenciales portadores de estos.

Aplicada esta idea a la evaluación de las instituciones de educación superior, supone que solo unas ‘pocas’ instituciones pueden ser excelentes, excepcionales o mejores; en consecuencia, unas pocas personas pueden tener calidad en la educación superior que reciben. En esos términos, la excelencia es posible siempre y cuando se refiera a pequeños números, lo cual no es compatible con un sistema de educación como el ecuatoriano, que pretende ser masivo e incluyente, sino con uno en el que se fomenta la segregación y el elitismo. Esta orientación de pequeños números atenta contra principios de la Constitución política ecuatoriana, que declara a la educación como un derecho y un bien público, garantizando la gratuidad hasta el tercer nivel.

La idea de calidad como excelencia está contenida de alguna manera en el mecanismo de la categorización de las universidades y escuelas polítécnicas (A, B, C, D), y la consecuente fórmula de distribución de los recursos públicos. Este mecanismo premió con recursos a las instituciones que estaban en la cúspide de esa clasificación y los restaba a aquellas que ocupaban peldaños inferiores. Reconocía los méritos alcanzados por las instituciones, pero disminuía el apoyo a aquellas instituciones con dificultades, afectando sus posibilidades de mejorar. Es importante resaltar que en los modelos de evaluación donde se aplicaban las categorías se podía intuir que los resultados eran un mero espejismo, en tanto cabía la posibilidad que instituciones categorizadas con la letra ‘A’ podían mostrar serias deficiencias en una o más de las funciones sustantivas y a pesar de ello estar acreditadas.

¿Qué encontramos ahora en el principio de calidad de la LOES 2018? Encontramos una definición que concibe que la calidad se construye desde la articulación de las funciones sustantivas que se orientan por una serie de principios. Parafraseando este artículo, lo que se afirma en primer término es que la calidad es la búsqueda continua y autorreflexiva de la mejora y de la cultura de la calidad. Esto alude a una forma de actuar dentro de las instituciones caracterizada por la discusión y crítica que llevan a cabo los distintos estamentos de la comunidad académica, en función de potenciar sus fortalezas e identificar sus debilidades para superarlas. Estos procesos autorreflexivos se consideran claves para hacer efectivo el principio de calidad, razón por la cual, en el artículo 94, se declara a la autoevaluación como la base sobre la cual se sustenta el Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad.

La autoevaluación que se propone debe basarse por lo menos en cinco condiciones:

1. En que deben participar todos los estamentos de la comunidad académica que componen la institución;
2. tiene que ser permanente y no episódica, es decir, en concomitancia con las evaluaciones externas;
3. debe informar a la evaluación externa sin ser informada por ella; es decir, depender exclusivamente de los modelos de evaluación. En este sentido, debe ser un ejercicio autónomo respecto de cómo realizarla y que criterios utilizar;

4. tiene que ser realizada de manera consciente, orientada a la mejora, no un ejercicio auto-complaciente;
5. tiene que ser capaz de incluir a los grupos externos interesados en los servicios de las instituciones de educación superior.

La participación consciente (y no solo aquella obligatoria derivada de la aplicación de modelos de evaluación externa) de estudiantes, profesores, autoridades y personal administrativo en la discusión y crítica de las realizaciones institucionales es lo que nos permite entender a la calidad como cultura. En ese sentido, la cultura de la calidad tiene como desafío lograr que ese mejorar continuamente no sea una preocupación de unos cuantos, sino de los distintos estamentos que componen las instituciones, lo cual es posible a través de la autoevaluación.

Ahora bien, el principio de calidad también expresa que la mejora debe estar basada necesariamente en el equilibrio de las tres funciones sustantivas, es decir, entre la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. Dicho en otras palabras, no puede haber calidad si las instituciones de educación superior no son capaces de realizar una articulación entre las tres funciones sustantivas. Para quienes piensan el equilibrio en términos cuantitativos, lo que plantea el principio de calidad puede resultar todo un desafío, puesto que no se trata de otorgar porcentajes similares a las funciones: 33 % de docencia, 33 % de investigación y 33 % de vinculación con la sociedad. El equilibrio quiere decir que ninguna de estas funciones puede desarrollarse sin la concurrencia de las otras. Entonces, la figura que tenemos del equilibrio es la figura de un anudamiento. Se trata de una composición compleja, por medio de la cual, en la docencia, debemos encontrar la investigación y la vinculación con la sociedad; en la investigación debemos encontrar la docencia y la vinculación con la sociedad y, en la vinculación con la sociedad debemos encontrar la articulación entre la docencia e investigación.

El principio de calidad propone un desafío adicional. Este consiste en que la búsqueda continua y autorreflexiva del mejoramiento, además de basarse en el equilibrio de las tres funciones sustantivas, debe orientarse por una serie de principios, entre los cuales se resaltan la inclusión, la pertinencia y el diálogo de saberes. Para exemplificar el ejercicio del anudamiento entre funciones vamos a resaltar los tres últimos.

Cuando se pretende realizar la vinculación con la sociedad a partir del principio de inclusión, este plantea el desafío en términos de las dinámicas de la docencia. Eso quiere decir que, como profesores, en la relación enseñanza-aprendizaje, debemos tener muy claros los mecanismos y metodologías para no reproducir lógicas de exclusión social en la educación superior y permitir y hacer sostenible la adecuada inclusión de esa diversidad. Por el lado de la pertinencia, una institución se vincula con la sociedad cuando se inserta en las problemáticas locales o nacionales y se encuentra dispuesta a responder a las necesidades sociales. Esta labor demanda de la práctica docente y de la investigación tender puentes de entendimiento. Esto último nos remite necesariamente a emprender un diálogo de saberes. Con esto nos referimos a la capacidad de las IES para escuchar y encontrar las metodologías y condiciones epistemológicas adecuadas para poder entender, plantearse y preguntarse cómo referirse a estos otros saberes y establecer un diálogo, que en principio debe ser horizontal y sin coacción.

De esa manera, el principio de calidad expresa que no puede haber calidad si las instituciones de educación superior no ofrecen condiciones satisfactorias de inclusión, que se concretan mediante acciones de equidad. También, que no puede haber calidad si no es a través de la capacidad concreta que tengan las universidades y escuelas políticas de poner y entablar el diálogo de los saberes. En conclusión, sin diálogos de saberes, sin equidad, sin pertinencia, no hay calidad.

Entender la calidad bajo este principio es una bocanada de aire fresco frente a concepciones de la calidad instrumentales, más preocupadas por los modelos de gestión, modos de hacer y aplicar procedimientos. No se puede negar la importancia de estas lógicas en la administración de las ins-

tituciones, pero se trata de organizar y dar soporte el quehacer académico en las instituciones, que no representan la calidad en sí misma sino un aspecto de esta.

Por otro lado, acoger como parámetros de calidad la reflexión constante, la vinculación entre funciones sustantivas y la orientación de las acciones mediante principios, permite que la definición de la calidad se configure mediante el debate académico. Esto es ciertamente importante para apartarnos de esa aceptación acrítica de recetas salvadoras venidas de otras latitudes. Hay quienes dicen que «si lo hace todo el mundo es porque está bien hecho». Pero hay que considerar que, si todo el mundo está haciendo lo mismo, ahí es cuando debemos alzar el nivel crítico so pena de la desaparición de la tarea de pensar. Algo que el campo universitario no puede permitirse.

PANELES DE DISCUSIÓN

El desarrollo de las universidades en artes y su aporte a la creación, producción artística, innovación educativa y pedagógica

PRIMERA INTERVENCIÓN

Ramiro Noriega

Rector (2015-2020) de la Universidad de las Artes (UArtes)
Ecuador

Estamos muy agradecidos con su presencia aquí. Para nosotros como universidad es muy importante ser anfitriones de este tipo de Encuentros. Estos encuentros se vuelven todavía más significativos cuando pensamos en la posibilidad de una sociedad diferente, en la posibilidad de analizar la sociedad que tenemos y que urge contribuir a transformar.

Atestiguamos el aparecimiento y desarrollo de nuevas instituciones de educación superior en América Latina, en Brasil, Argentina, Ecuador, Venezuela, México. Aparecen nuevas universidades y entre ellas es notable la presencia de nuevas instituciones de educación superior en artes. Podemos afirmar que el sistema superior evoluciona también allí, en el campo de la educación sensible. Así, vemos que las universidades dentro del campo artístico se crean en un contexto de transformación. Algunos de esos ejemplos están retratados en esta mesa, institucionalmente hablando. En el caso de Sandra Torlucci,² la Universidad Nacional de Artes de Argentina evoluciona hasta convertirse en un actor central del Sistema de Educación de ese país hermano. El Instituto Superior de Arte de Cuba, ahora Universidad de las Artes de Cuba, prosigue también su transformación, con un fuerte énfasis en sus ya amplias facultades pedagógicas. Nosotros, en el contexto ecuatoriano, aparecemos en el contexto de una reforma profunda del Sistema de Educación Superior (promovida por el gobierno de Rafael Correa Delgado), el cual padecía problemas de calidad y de legitimidad impresionantes. De eso no cabe duda... Aunque no quiere decir que todas las instituciones padecían los mismos problemas, sí podemos exponer que el Ecuador era un territorio donde se configuraba un fraude educativo en muchos niveles.

Nosotros, quienes conformamos la Universidad de las Artes de Ecuador, tenemos la inmensa fortuna de participar y ser protagonistas de un proceso de creación de una universidad, algo extraordinario desde el punto de vista de la sociedad, pues no sucede a menudo y no es una experiencia que conocemos en general dentro de nuestro medio cultural y artístico. Así, habría que preguntarnos: ¿por qué no crear más universidades? ¿Necesitamos más universidades? La primera respuesta está obviamente ligada al tema de la pertinencia y no de la relevancia. Porque no es la idea hacer universidades que configuran fraudes educativos ni tampoco crear instituciones sin la posibilidad de pensar en la transformación de nuestras sociedades. Ahora, si el plan es hacer universidades conservadoras, cerradas en sí mismas, ¿para qué?

En consecuencia, si estas nuevas instituciones tienen el deseo y reúnen las condiciones requeridas para asumir el desafío de colocarnos y colocarse ante los desafíos que son los nuestros, es decir

² Rectora de la Universidad de Artes de Argentina, contertulia de la mesa de diálogo.

de las mayorías, entonces es necesario hacer más universidades. Lo que estoy queriendo decir es que a la universidad precede un valor positivo. Tenemos la responsabilidad de reinventarnos e inventar nuevas instituciones de educación superior y, forzosamente, algunas claves para problematizar y complejizar este espacio de trabajo que es el nuestro y el de las comunidades que lo alientan. Por ejemplo, una universidad o institución del siglo xxi que no tome en consideración el tema ambiental es inútil; una institución pública contemporánea que no avale la justicia social feminista me parece inútil. En algún momento esto tiene que cambiar. Una institución pública que no tenga la vocación de contribuir al interés común es inútil.

No es el momento de forjar instituciones corporativas.

Uno de los objetivos de este encuentro es identificar cuáles herramientas, capacidades y posibilidades debemos diseñar, desarrollar, configurar, construir e imaginar para entender estos desafíos. En el fondo, esto tiene que ver con la metáfora de *El monte análogo*: si tenemos que subir la montaña, cómo subimos a esa montaña, con qué herramientas caminamos.

Caminar, ese el problema realmente.

No es un conflicto tecnocrático, es un asunto político, un problema de carácter filosófico. Lo que hemos visto en este espacio es que nosotros operamos como catalizadores, es decir, servimos también para identificar los defectos de nuestro sistema. Si el sistema ecuatoriano, en este caso, no habría sido lo suficientemente generoso, si las autoridades de este país no hubiesen sido lo suficientemente visionarias en el sentido de la gestación de una nueva universidad en artes, en un país como este, plurinacional e intercultural, no estuviésemos aquí sentados.

Nosotros como universidad hemos sido valientes. Hemos tomado decisiones complejas como contratar profesores artistas sin títulos académicos, pero con amplias trayectorias en sus campos y disciplinas. La propia Contraloría General del Estado nos llamó la atención porque optamos por pagarles la seguridad social a esos docentes, porque es un derecho del artista tener seguro social. Me parece interesante este espacio para imaginar. Les invito a que nos imaginemos ese deber de ser. Es lo mejor que le podemos ofrecer, no decirles lo que ellos quieren oír; estamos aquí en el campo académico, universitario, y desde esta libertad y autonomía podemos ser dignos de la Historia, decir lo que queremos decir.

Ese decir es una de las condiciones potentes de la creación de las universidades de artes en América Latina; la creación de estas universidades trasciende, y ese es uno de sus grandes desafíos, el campo de la educación artística y el de la educación superior; nos debemos la necesidad de contribuir a la transformación sobre todo de la educación básica y media, la de las niñas y niños, la de los jóvenes del Ecuador y de América Latina.

Estamos aquí porque creemos que ese es nuestro camino.

SEGUNDA INTERVENCIÓN

Sandra Torlucci

Rectora de la Universidad Nacional de las Artes (UNA)
Argentina

Quiero empezar mi intervención con una cita: «Las palabras significan muchas cosas. La cuestión es saber quién es el amo».³ Esto tiene que ver con lo dicho anteriormente y con definir, antes que nada, calidad.

Ahora bien, cómo definimos calidad desde el campo de la educación artística, tanto en el nivel superior como en los otros niveles, si nosotros y nosotras definimos las artes como un espacio que tiene que ver con aspectos inmensurables de la sociedad.

3 Lewis Carroll. *Alicia en el país de la Maravillas. A través del Espejo y lo que Alicia encontró allí* (Madrid: Cátedra, 1992).

Coincido con la imposibilidad de medir cuantitativamente. Habría que ver la valoración cualitativa que podemos hacer, tanto en la evaluación interna o autoevaluación como en la evaluación externa. En este sentido, contar con pares que trabajen sobre, en y desde la educación artística en el nivel superior. Por ejemplo, no podemos, desde las artes, desde el campo de la educación superior en artes, evaluar como pares a arquitectos, físicos, médicos. Sería impensable. Directamente estaríamos vetados. Yo lo viví como rectora dentro el Consejo Interuniversitario Nacional en la Argentina.⁴

Eso tiene un antecedente epistemológico y, por definición, de la estructura del sistema universitario argentino, pero creo que podríamos encontrar similitudes en los países presentes y en otros países latinoamericanos que vienen de una herencia napoleónica del modelo universitario.

Por lo tanto, tenemos que discutir cómo se transforma no solamente una universidad de artes sino también el sistema universitario, sobre todo en los marcos latinoamericano e iberoamericano. Tenemos especificidades regionales que no pueden ser dejadas de lado al pensar en la calidad. No podemos ser evaluados con paradigmas europeos, con parámetros napoleónicos, porque ese modelo nunca hubiera aceptado una universidad de artes, carreras universitarias de artes. Para eso estaban los conservatorios, y el modelo de conservatorio implicaba que las artes no estuvieran en la universidad, porque no eran ciencia.

Así, las artes no son ciencia, ni duras ni dulces, como se mencionó en este Encuentro. No somos científicos-artistas. Ese espacio no-científico en la universidad es parte de un proceso de transformación histórica que estamos viendo. Por eso, entre Cuba, Venezuela y Argentina se produce la transformación de instituto a universidad. Primero de institutos superiores a institutos universitarios, en el caso nuestro. Después de instituto universitario a universidad.

¿Cuál era la discusión con el viejo IUNA a la ahora UNA, en nuestro caso? Que había una sola disciplina, decían los científicos. El arte era una disciplina. Imaginen tremenda cosa aberrante. Todos sabemos que no es lo mismo la música que el teatro, la danza y las artes visuales; tampoco es igual la formación pedagógica en las áreas de formación de docentes con la formación en crítica de artes, donde investigan sobre el arte, donde el arte es un objeto de estudio, y la formación es de científicos que hacen teoría y crítica sobre las artes. Todo eso que pasaba en este instituto (IUNA) era una sola disciplina en la CONEAU.⁵

Entonces, la discusión la dimos nosotros desde la universidad a partir de mucha bibliografía, de cuestiones epistemológicas. Sobre todo, un texto que en particular me ayuda mucho para pensarnos, *¿Qué es la filosofía?*,⁶ que expresa tres formas de producción del conocimiento: uno, la creación de conceptos como referencia específica en torno a la filosofía; dos, la reproducción de funciones que se identifican directamente con la ciencia, tanto las ciencias exactas, humanas, sociales, entre otras; y, por último, la producción de afectos y perceptos que es exclusiva de las artes. Sin esta función, sin esta producción artística de las artes que está en relación con la producción de afectos y perceptos, desde mi perspectiva —comparto con Deleuze y amplío desde Latinoamérica— se vuelve inútil la producción de conocimiento, porque la producción científica alejada del buen vivir, de la cuestión social, de la creación de mundos que nosotros entendemos que son mejores para nuestros pueblos, ¿para qué sirve ese conocimiento? Brecht⁷ también decía en un punto como este ¿de qué sirve ser razonable? ¿De qué sirve la razón? Esta pregunta guía: ¿para qué quiero ser razonable académicamente? Tengo y respeto la formación académica, y es así como puedo poner en crisis estas cuestiones.

Nosotros decidimos aceptar ser universidades de artes. Discutimos con muchos artistas si era necesario, si era bueno pasar de conservatorio a instituto, de instituto a universidad. Largas

4 Creado en 1985. Es un organismo que nuclea a las universidades públicas de Argentina.

5 Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en Argentina.

6 Gilles Deleuze y Félix Guattari. *¿Qué es la filosofía?* (Barcelona: Anagrama, 2006).

7 Bertolt Brecht, dramaturgo y poeta alemán.

discusiones de todos los claustros que forman parte del gobierno de la UNA, donde ni el Ministerio de Educación ni ninguna agencia u organismo del Estado tienen injerencia.

Ahora bien, la cuestión de los pares para las evaluaciones es fundamental porque no es lo mismo la realidad cubana que la ecuatoriana o la argentina, y cómo funciona nuestro sistema o el de las otras universidades. Así, vamos resolviendo algunas cuestiones en nuestros sistemas que pueden ayudarnos a pensar entre colegas.

En Argentina no se confunde la calidad con la distribución presupuestaria, a nosotros no nos dan menos o más presupuesto por tener mejor o peor evaluación. Tenemos pocos docentes con dedicaciones exclusivas, cuando vamos a solicitar una medición de calidad o autoevaluación nos damos cuenta de que no tenemos esos docentes con dedicación a tiempo completo, sino que tenemos muchas dedicaciones simples y esto sería un indicador negativo para cualquier universidad. Pero lo cierto es que, al no tener muchos docentes que tengan posgrado, la investigación no se les reconoce. Hacen un tipo de investigación creativa, pero no hacen la investigación considerada para la acreditación. Además, esos profesores se vinculan perfectamente con la sociedad. Trabajan con personas en contextos de encierro, o con personas de salud en riesgo, por ejemplo. Por lo tanto, producen no solo creación artística, sino desarrollo social, que tampoco está considerado como un valor en los estándares de acreditación.

La forma de producir en grupos, como música, teatro, danza, e inclusive como se producen las artes visuales, se hace en conjunto. Cada vez más las fronteras disciplinarias entre las diferentes artes se van volviendo laxas y aparecen las inter y transdisciplinas, otro valor en las personas que nos dedicamos a las artes y que muchas veces encontramos fallidos en las ciencias y en la tecnología. No sé por qué, pero esta última alcanzó un estatuto idéntico al de las ciencias.

Tendríamos que imitar el camino de la tecnología en tanto se volvieron herramientas poderosas, pero epistemológicamente nosotros tenemos más lugar en la forma y producción de conocimiento y del impacto social para el desarrollo.

Hoy mismo, una tecnología usada fuera del contexto cultural es peligrosa; sabemos que la misma innovación tecnológica que se usa para producir energía se utiliza para explotar bombas atómicas. Es decir, nosotros colaboramos a la formación de un sujeto ético, afectivo, que se interrelaciona mejor, que mejora las condiciones y sensibiliza la producción del conocimiento. Estas herramientas de la tecnología no van a dañar —o esperamos que no lo hagan— dentro del plano de la ciencia.

Entonces, ¿qué medimos cuando medimos educación superior en artes? ¿Medimos cantidad de exclusivas, *papers*? El amo diría que no servimos para nada, que ni siquiera servimos para evaluarnos, para darnos identidad.

Y retomo a Deleuze⁸ con una metáfora que trabaja: «la ciencia construye un paraguas». En filosofía lo piensan, los artistas rasgamos la tela para ver qué hay, cuál es el caos, cuáles son los lugares a partir de los cuales se pueda cambiar ese horizonte. Son lugares completamente diferentes. Y desde ese lugar tenemos que lograr que se produzca la definición de calidad en educación superior en artes, diría en educación artística, porque tenemos la responsabilidad de trabajar con los otros niveles de educación artística y producir esos parámetros o criterios de evaluación de la calidad en artes ya que es necesario, porque aceptamos ser universitarios, hablar de calidad.

Entonces, definamos, enmarquemos, contextualicemos la calidad y trabajemos con la definición de esos parámetros propios, porque somos un campo específico que necesita determinados instrumentos distintos a los de la ciencia y las tecnologías.

8 Deleuze y Guattari, *¿Qué es la filosofía?*

TERCERA INTERVENCIÓN

Mariluz León Ávila

Vicerrectora de Investigación y Posgrado de la Universidad de las Artes (ISA)

Cuba

Ante todo, quiero agradecerle a la Universidad de las Artes de Guayaquil la gestión realizada que nos permitió estar aquí. La situación en Cuba es muy crítica y el bloqueo incurre en todo, también en el arte; solamente viviendo allí se puede entender qué significa el bloqueo, de la misma manera que el arte no se puede entender sin su contexto. Se ha recrudecido al punto, incluso, que no pueden entrar ni barcos con abastecimiento para el pueblo. Esto ha ido al extremo, pero, aun así, no hemos dejado de trabajar.

Hoy le agradezco a la profesora de la Universidad de Córdoba que me entregó una copia del Manifiesto de 1918.⁹ A mi entender, ha servido de bandera para la transformación de las universidades latinoamericanas como fuentes de pensamiento. Así mismo, pienso en el Manifiesto de Guayaquil¹⁰ como punto de partida que orienta en la transformación de nuestra sociedad latinoamericana, en cuanto a la evaluación de la calidad de la formación en las universidades de artes.

Argentina marcó pauta de cómo debíamos pensar las universidades. Este Manifiesto de Córdoba es una conceptualización de qué cosa sería una universidad de las artes para América Latina, cómo debería ser. Y así ocurrió poco a poco en nuestras historias. Por ejemplo, el instituto superior de artes era un conservatorio, no más, una escuela que buscaba un estilo, algo propio que llevaba al estudiante solo al desarrollo de habilidades profesionales. Pero al madurar institucionalmente, el modelo de instituto se transforma en modelo de universidad.

La transformación social no es como la transformación tecnológica; la transformación social necesita años. Por ejemplo, ponernos de acuerdo en qué cosa es arte nos ha llevado la vida. Ya en la década del 70 se hablaba de arte y de ciencia, y se opinaba sobre una defensa científica de qué cosa es el arte, pero habría que preguntarse: ¿qué cosa es ciencia? En ambos campos estos conceptos los hemos creado; por lo tanto, tenemos el deber también de transformarlos según las demandas de los nuevos conocimientos que traen nuevas necesidades, tanto el de ciencia como el de arte. Nosotros estamos repensando, incluso, cómo lograr el modelo universitario en las artes, cómo insertarlo, porque es una necesidad que se viene debatiendo desde los años 60 y 70 a nivel internacional, y debemos contextualizarlo específicamente a nivel latinoamericano.

Para que el artista logre mover hoy determinadas emociones tiene que contar con una aprobación cultural. Es decir, ya no nos reímos de los mismos chistes, ya no disfrutamos la misma calidad de libros, ya no nos placen las mismas obras pictóricas porque se han movido nuestros contextos cognitivos y, cuando esto sucede, se mueven también nuestros contextos emocionales. Por lo tanto, el arte como la ciencia tienen que transformarse y el arte tiene que repensarse. El arte tiene que provocar para poder seguir teniendo su esencia, que es mover sensibilidades, emociones, sentimientos, no con la razón sino con la sensibilidad.

En este momento, la Universidad de las Artes de Cuba no ha acreditado ningún proceso. En Cuba no se acredita la institución de manera general, sino que se van acreditando procesos, carreras que se determinan y conceptualizan. No es lo mismo la carrera de Teatro que la carrera de Música, cada una se va conceptualizando, tiene que ajustar sus propios indicadores. Por ejemplo, la mayor cantidad de doctores que tenemos en la Universidad de las Artes está en la Facultad de Música. Nosotros tenemos 1300 estudiantes y 700 profesores; es casi personalizada la enseñanza. Vale la pena

⁹ El Manifiesto de 1918 recoge los planteamientos del movimiento conocido como Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) a inicios del siglo xx. Desde entonces, esas ideas sirvieron de referencia para las reformas universitarias en el resto de América Latina.

¹⁰ El Manifiesto de Guayaquil por el Derecho a las Artes en la Educación fue firmado en 2018 por las autoridades de las universidades de arte de América Latina. Fue elaborado en el marco del centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba.

decir que la carrera de Música es prácticamente de un profesor por estudiante, la mayoría de ellos son artistas que han hecho su doctorado en Ciencias, en Ciencias sobre artes o en Ciencias pedagógicas. Cada una de las carreras tiene sus especificidades, sus indicadores y su manera de impactar o de pertinencia, que son diferentes entre sí. Se trata de buscar indicadores del proceso más que del producto.

Desde la Reforma de Córdoba estamos pensando en cómo transformar nuestras universidades y hoy estamos aquí, todavía debatiendo cómo hacerlo. Los indicadores sociales nos llevan ya varias vidas, varias generaciones; en consecuencia, medir ese impacto es difícil en materia de productos y de resultados. Al mismo tiempo, necesitamos reflexionar sobre qué es ser artista como profesional universitario. En nuestra área el artista no va a ser un jefe, va a ser un líder. Pero, ¿qué es un líder? Estas son cuestiones a debatir. En Cuba estamos en el proceso de evaluación de la calidad de la primera maestría, donde vamos acomodando muchísimos indicadores. Lo que pretendemos es ir acreditando procesos hasta lograr acreditar la institución, pero es un asunto lento.

El I Encuentro Iberoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Artes se realizó los días 30 y 31 de octubre de 2019 en las instalaciones de la Universidad de las Artes del Ecuador. El Encuentro fue coorganizado por la Universidad Nacional de las Artes de Argentina (UNA) y la Universidad de las Artes de Cuba (ISA). Contó con más de 60 participantes representando a 25 instituciones nacionales y extranjeras e instituciones de aseguramiento de la calidad, provenientes de Argentina, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México y Perú.



Presentación musical de estudiantes de la Escuela de Artes Sonoras de la UArtes en el evento inaugural del encuentro



De izquierda a derecha: D. Espinosa (UArtes), M. León (ISA), A. Capilla (OEI), V. Villegas (SENESCYT), J. F. Velasco (Ministerio de Cultura del Ecuador), R. Noriega (UArtes), M. Pizani (SEGIB), S. Torlucchi (UNA)



D. del Valle (UNA), M. Covarrubias (U. Veracruzana), M. P. Soto y W. Herrera (UArtes) en el panel de discusión "La evaluación y el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Artes, una perspectiva iberoamericana"



Intervención de S. Torlucci en el panel de discusión "La evaluación y el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Artes, una perspectiva iberoamericana"



Mesa de trabajo "Investigación y creación: producción artística, obra relevante, innovación, uso social del conocimiento e internacionalización"



el panel de discusión "El desarrollo de las universidades en artes y ciencia artística, innovación educativa y pedagógica"



A. Capilla (OEI), M. León (ISA), M. Cerbino (CACES) y R. Noriega (UArtes) en la firma de la "Declaración de Guayaquil" el 31 de octubre de 2019



Mesa de trabajo "Vinculación con la sociedad: pertinencia e impacto social de los programas y proyectos, y la formación de públicos"



Plenaria: resultados de las mesas de trabajo y lectura de la "Declaración de Guayaquil": «Por una evaluación y acreditación especial de la educación superior en artes, en el espacio cultural iberoamericano»

La evaluación y el aseguramiento de la calidad de la educación superior en artes. Una perspectiva iberoamericana

PRIMERA INTERVENCIÓN

Miguel Flores Covarrubias

Tesorero del Comité del Consejo para la Acreditación

Educación Superior de las Artes (Caesa)

Universidad Veracruzana - México

Vengo en un doble rol, no solo como tesorero del Comité de Caesa, sino también como funcionario de la Universidad Veracruzana, donde soy director general del área académica de Artes, y donde administramos distintos programas: Danza, Teatro, Música, Jazz, Artes Visuales, Estudios Cinematográficos, entre otros. Lo anterior cabe mencionarlo considerando la postura y conocimiento de los planteamientos que en este foro me permito presentar.

A 11 años de su fundación, Caesa es resultado de un esfuerzo por dar acreditación disciplinar a las universidades mexicanas a través de un organismo que cobija a todos comités acreditadores de las distintas áreas del conocimiento, llamado Copaes (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior). Este último agrupa a los organismos que acreditan a ingenierías, ciencias, pedagogías, humanidades y, en este caso, también artes. Cada organismo es una asociación civil y en su origen se conforma por un consejo de universidades. En el caso de Caesa somos 16 universidades fundadoras, y cada año nos reunimos en asamblea para decidir políticas, presentar informes de avances y perspectivas de trabajo.

Existe también otro organismo que se llama Ciees (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), que hasta este año tenía características distintas, pues surgió como un organismo para evaluar, no acreditar. Ciees evaluaba si los procesos eran adecuados como institución de educación superior, y reconocía un nivel en el desarrollo como institución; en cambio, los organismos pertenecientes a Copaes se distinguen por acreditar los procesos disciplinares.

A partir de 2019, Ciees pierde una subvención que tenía del Estado mexicano. Acreditarse por Caesa o por cualquier organismo de acreditación acorde a su disciplina, tenía un costo que no estaba subvencionado por el Estado. Con el cambio del gobierno se empareja el terreno de juego y Ciees reajusta sus mecanismos, sus costos y sus procedimientos, como lo hacían los organismos acreditadores de Copaes, como asociaciones civiles que somos autofinanciables. Al interior de nuestras instituciones ha habido cambios que les voy a compartir desde la experiencia de Caesa.

En Caesa en estos 11 años se ha logrado un crecimiento en la acreditación de programas. En los primeros cinco años se mantuvo un promedio de cinco programas acreditados por año, en lo que la cultura de la acreditación de la calidad empezaba a permear en los programas de artes en las universidades. Generalmente la comunidad artística, así como la comunidad de las humanidades, suele resistirse a directrices institucionales que son percibidas como verticales y externas. Con el cuestionamiento añadido de definir con base en cuáles parámetros, por qué y por quién se evalua-

ban estos programas. Para 2018, ya como un apretado resumen de todo este proceso histórico, se acreditaron 25 programas. El universo creció. Son programas provenientes de aproximadamente 23 IES con presencia en 18 estados de la república, tanto públicas como privadas, porque las universidades privadas, al tener la necesidad de demostrar su competitividad académica, han entrado al esquema de la acreditación.

En México hubo un problema similar al que tuvieron en Ecuador, se empezaron a acumular universidades privadas pequeñas, que eran vistas como instituciones que no ofrecían opciones formativas de calidad. Por ello, las universidades particulares con mayor matrícula decidieron también ingresar a este proceso de la acreditación de la calidad. Y en el caso de las instituciones de educación superior con programas de artes, se acercaron a Caesa. Lo interesante de la intervención y la experiencia de Caesa es el marco de referencia que se tiene: una serie de indicadores y criterios que desarrollamos para evaluar, que se interpretan de manera flexible, y que se pueden adaptar precisamente a casos muy heterogéneos. Si ustedes analizan a una universidad privada y a una universidad pública como la Veracruzana, se van a dar cuenta de que sus programas de teatro, por ejemplo, son muy diferentes. El desarrollo de un estudiante de teatro en una universidad pública es muy fuerte en el área disciplinar de formación actoral, dirección de escena y dramaturgia, cuyo universo laboral está encaminado a la autogestión; es decir, a abrir puertas, a abrir espacios propios, y ese tipo de trabajo lo ubica generalmente en un universo de gestión muy específico, por la formación que tiene, y por los espacios de vinculación en que se desenvuelve el estudiante de una universidad pública. En cambio, el estudiante de una universidad privada, por la vinculación e inclusive por la condición socioeconómica de su entorno, articula con empresas o el sector privado de una manera más cercana. En este caso, hay una compañía privada muy exitosa que se dedica a llevar producciones de gran formato a las grandes ciudades, generados por estudiantes de teatro de las universidades privadas. Por ello, a la hora de revisar los procesos de dos programas del mismo tipo, pero con mercados distintos, y acreditar a los dos, se debe ajustar nuestra visión e interpretación del marco de referencia al contexto de cada uno.

Eso es algo muy interesante en los procesos en los que ha intervenido Caesa. Nos toca visitar programas que son emblemáticos en la historia de la producción artística del país, programas nuevos, programas innovadores, programas privados, programas con muchos recursos, programas que en los últimos años en México han batallado por la obtención de recursos; y ante ese panorama tan diverso logramos ajustar nuestra mirada y fijarnos en lo que creemos que es importante, que son los procesos y los resultados que cada uno se ha establecido a partir de su realidad específica.

Una parte que ya se ha superado en gran medida en México es que antes la acreditación giraba en torno a una especie de *checklist* de indicadores. Llegabas como par evaluador con fines de acreditación y notabas: «tienen tantos maestros en proporción a tantos alumnos; tienen aulas grandes bien equipadas, etc.». Sin embargo, estos elementos no forzosamente garantizaban una formación pertinente en artes. A veces podrías tener 20 doctores en tu programa, sin importar su perfil disciplinar y su relación con el programa; ahora lo que se busca es, a partir del documento de autoevaluación que la institución presenta, revisar sus procesos e indicadores a la luz del proyecto formativo de la institución evaluada.

Este es un giro muy importante que ha dado el proceso de acreditación en México. Si me dices que, cursando 5 o 10 años de música vas a obtener un profesional con ciertas características, vamos a revisar, como evaluadores, tus documentos fundacionales, tus planes de estudio, tus cartas descriptivas, y a entrevistarnos con todos los actores del proceso educativo para corroborar lo que sucede durante y después, con los egresados y empleadores, del proceso formativo.

Hemos intentado adaptar criterios con los que supongo que ustedes también batallan. Por ejemplo, la investigación en las artes. A pesar de que llevamos años discutiendo, todavía falta lograr consensos para articular criterios, un marco de referencia, o algo con lo cual nos podamos guiar más firmemente las universidades que ofrecemos programas de artes. Cuando tú visitas distintos

programas a lo largo del país, te das cuenta de que cada quien interpreta y entiende la investigación de una manera distinta. Algunas universidades intentan ajustarse al marco nacional que rige a los investigadores e intentan hacer investigaciones en un marco cercano a la investigación científica o cuantitativa. Al intentar ajustarse a este esquema corren el riesgo de desnaturalizar su proyecto de formación y creación artística, dando preponderancia a la investigación.

Los docentes que se vinculan a la investigación buscan formar alumnos que también desarrollen investigación. Y entonces, por ejemplo, en un programa especializado en Artes Escénicas empiezas a formar investigadores sobre temas teóricos asociados a la escena y la representación, lo cual es importante, pero dejas de formar actores, dramaturgos y directores escénicos especializados. Otro fenómeno que se da en esta área es que la investigación no se hace o reconoce de manera explícita. Hay ocasiones en que la conciencia sobre los procesos de investigación se da cuando una institución se somete al instrumento evaluador, no reconocían que hacen investigación creativa y no la tenían documentada. Hay incluso grupos de profesores que trabajan desarrollando temas específicos de interpretación histórica, de análisis de vanguardias históricas, por ejemplo, pero la institución no tiene un mecanismo formal para registrar y medir esa actividad.

Otro ejemplo lo encontramos en una figura que en México llamamos 'cuerpos académicos'. El gobierno federal establece que estos sean colegiados de maestros que desarrollen docencia, gestión e investigaciones vinculadas a los alumnos. En los procesos de evaluación con fines de acreditación encontramos instituciones que no se rigen por este esquema, muchas de ellas son instituciones importantes, de carácter nacional, que no forzosamente organizan a sus docentes en cuerpos académicos, pero tienen procesos de trabajo colegiado muy similares. Por ejemplo, tienen grupos de profesores de cada disciplina artística que organizan encuentros, seminarios, coloquios, concursos, pero no les dan el registro ni el seguimiento documental que se esperaría de ellos.

No obstante, cuando Caesa visita los programas, reconoce estos procesos colegiados, equivalentes a los desarrollados por un cuerpo académico, que necesita articularse y documentarse como tal, y eso es lo que generalmente se asienta en las recomendaciones que el organismo acreditador emite: «El programa x realiza docencia, gestión e investigación, no explicitada en el plan de estudios o sus documentos normativos, mediante colegiados de docentes no organizados como cuerpos académicos, por lo que sugerimos que en un periodo de 5 años se hagan los esfuerzos pertinentes para formalizar y documentar estas actividades».

Ese, el tema de la documentación, es el otro punto que me interesaría resaltar de la experiencia que tenemos. Una de las cuestiones de la que adolecemos los programas de Artes es el relacionado al registro documental de nuestros procesos, no nada más los relacionados a la investigación. Un ejemplo común es el del seguimiento que damos a nuestros egresados, dónde se desenvuelven, cómo les va laboralmente, cómo y dónde se actualizan disciplinariamente. Cuando visitas una institución y en las entrevistas te dicen «sí les damos seguimiento, y sabemos que todos nuestros egresados se están colocando en tales espacios laborales», solicitamos evidencias del registro sistemático del seguimiento y no las hay o están parcialmente desarrolladas. Como artistas acostumbramos confiar mucho en la intuición, pero como instituciones de educación superior debemos recurrir a la documentación de nuestros procesos.

Un problema similar lo detectamos en la vinculación que se establece con los distintos sectores, públicos y privados. Gran parte de las relaciones que establecemos con nuestro entorno no se regulan y registran de manera sistemática, perdiendo la oportunidad de profundizar en su desarrollo e impacto.

En México, la tutoría se establece como un apoyo al alumno para que entienda cuál es la trayectoria académica apropiada para llevar a buen término su proyecto formativo en una licenciatura o un posgrado, y la asesoría es aquella que se da al alumno para ver qué deficiencias encuentra en su formación, cuáles materias están resultando problemáticas o qué tipo de apoyo psicológico o de salud requiere. Según la experiencia de los últimos años, en casi todas las instituciones que nos ha

tocado visitar, los maestros intervienen con muy buena disposición en estos temas, pero regularmente no están bien documentados.

La parte final de mi intervención sobre los procesos de acreditación quiero aprovecharla para reiterar y subrayar que muchas veces los departamentos de artes, universidades de artes o programas de artes no documentamos sistemática y puntualmente todo lo que hacemos. Tenemos comunidades artísticas muy comprometidas que hacen más de lo que un contrato establece. Busquemos documentar todos nuestros procesos, pues eso, a su vez, alimentará proyectos de mayor amplitud y alcance. Por ejemplo, cuando reflexionemos y trabajemos para el fortalecimiento de la investigación o acreditación a nivel internacional, necesitaremos tener los insumos pertinentes para gestionar los proyectos y apoyos que nos permitan llegar a ese nivel.

SEGUNDA INTERVENCIÓN

William Herrera

Secretario Académico de la Universidad de las Artes (UArtes)
Ecuador

El objetivo de esta intervención es compartir la experiencia que hemos tenido en UArtes en relación con los procesos de evaluación y acreditación en Ecuador. Además de la Secretaría Académica, también formo parte de la Secretaría Técnica de la Comisión General de Evaluación Interna de la universidad, un dispositivo normado por el mismo Sistema de Evaluación de la Calidad de Educación Superior de Ecuador. Esta experiencia está fuertemente vinculada con un doble desafío durante los cinco años de existencia de UArtes. Por un lado, está la construcción de los programas académicos e institucionalización de la universidad, pero también, por otro lado, el diálogo y las negociaciones con el sistema de educación superior y sus órganos rectores en busca del reconocimiento de las particularidades que tiene la educación superior en artes.

Gran parte del esfuerzo que nosotros realizamos en espacios de trabajo, ya sea con el Consejo de Educación Superior (CES) o con el Consejo del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Caces), consiste en comunicar y explicar cómo funciona la educación en artes, cómo la entendemos y cómo, desde el desarrollo de la formación en artes, todo el tiempo estamos trabajando en función de la calidad. Han sido muchos pasos los que se han dado estos últimos años, pero tal vez el más significativo sucedió en 2018, con la reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en la que se reconoció que las artes y la cultura son generadoras de conocimiento. Eso fue fundamental, porque al colocar eso en la Ley, lo que estaba en juego para nosotros era el reconocimiento y la legitimidad, no solo de las universidades de artes o de las instituciones encargadas de la formación en artes, sino también la legitimidad y reconocimiento de las diversas formas de conocimiento que producimos.

Después de la reforma de la Ley trasladamos esa discusión a los modelos de evaluación. ¿Cómo entender en Ecuador la evaluación de la calidad cuando hablamos de artes? Rápidamente, en Ecuador tenemos un órgano rector encargado de la calidad de educación superior y, si revisamos unos diez o quince años atrás, hemos tenido dos momentos. El primero, en el que hablar de evaluación significaba también hablar de acreditación e incluso categorización. En Ecuador, hasta la reforma de la Ley del 2018, cuando una universidad privada o pública pasaba un proceso de evaluación, se traducía finalmente en una categoría y teníamos universidades en categorías A, B, C, etc., y en función de la categoría había muchas cosas que estaban en juego, incluso el financiamiento. La reforma eliminó la categorización, y ahora hablamos solamente de evaluación y acreditación. Y también cambió la manera de entender los procesos de evaluación, que ahora son más cualitativos, creando una concepción más amplia de la calidad.

Cuando entramos en esa discusión surgió el debate de si vamos a tener un modelo de evaluación específico para los institutos encargados de la formación en artes o un modelo general que se aplique a todos, donde se introducirían algunos indicadores que reflejen las particularidades de nuestros modelos educativos y pedagógicos. Al final, lo que sucedió con estas discusiones es que el proceso se cristalizó en esa segunda opción. Durante el 2019 todas las universidades están en proceso de evaluación, con la excepción de la Universidad de las Artes y tres otras universidades que se fundaron a mediados de esta década y que se encuentran en proceso de institucionalización antes de pasar a la evaluación.

¿Qué es lo que encontramos en el modelo de evaluación vigente? Hay avances importantes, pero todavía falta mucho recorrido. Por ejemplo, ¿cómo entendemos la infraestructura? Todo el tiempo hablamos de la importancia de tener laboratorios, pero nuestros laboratorios no son solamente aquellos con computadoras y equipamiento informático, sino también aquellos de creación teatral, de danza, de artes visuales; es decir, espacios en los que suceden procesos de experimentación. Entonces, cuando nos vienen a ver, ¿cómo explicamos qué es un laboratorio? Ahí existe una particularidad en el campo de la formación artística. También, ¿cómo se traduce la calidad de nuestra planta de artistas-docentes frente a indicadores que miden la calidad de una universidad en función del número de docentes que tienen PhD? ¿Cómo explicamos que, para nosotros, por supuesto, un doctorado o maestría son relevantes, pero también la trayectoria y práctica artística?

Como se ha mencionado antes, esta universidad solamente tiene sentido cuando tenemos artistas-docentes en las aulas, talleres y laboratorios, impulsando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entonces, tenemos que elaborar ciertos dispositivos para otorgar reconocimiento académico a las personas que vienen de la práctica artística y que puedan laborar aquí, y explicar que es extremadamente importante que estos artistas estén a cargo de las asignaturas, liderando los programas académicos.

Volviendo al modelo de evaluación vigente, tal vez el avance más significativo ha sido que se considere a las obras artísticas como producción académica de investigación. Ahí dimos un paso muy importante. Si ustedes revisan los indicadores sobre investigación, casi siempre se habla de investigación científica, tecnológica y creación artística. Eso fue el resultado de muchas discusiones con los representantes del Caces y de las universidades del país en las que para nosotros lo más importante era el tema de la investigación. En efecto, cuando hablamos de docencia encontramos muchos puntos comunes con las universidades del país, y en vinculación con la sociedad también, así como en temas sobre condiciones institucionales.¹¹ En investigación era donde nosotros más insistimos para que la creación artística sea reconocida como resultado de investigación. Sin embargo, todavía prevalecen los indicadores que le dan un peso muy importante a la publicación de artículos en revistas indexadas y a los esquemas dominantes de circulación del conocimiento académico. Y es dentro de estos esquemas que por lo general se mide el 'impacto' de la investigación, el valor de lo que produce una universidad y su relevancia con relación al campo académico.

Finalmente, en estas discusiones donde tratamos sobre la particularidad de la formación artísticas y sus resultados, los actores del sistema de evaluación nos dicen: «Ustedes nos deben decir, deben generar los instrumentos y las herramientas para que nosotros como evaluadores podamos aplicarlas, podamos entender un poco mejor sus universidades, sus procesos de investigación». Entonces, hemos estado trabajando en herramientas complementarias. De hecho, hemos creado reglamentos de evaluación para valorar la 'relevancia' de una producción artística en el campo académico. Puede parecer un poco absurdo. ¿Qué es una obra relevante de arte aquí y ahora?, pero son desafíos por los que tenemos que pasar para que el sistema pueda entender cómo funcionamos,

¹¹ En el Modelo de Evaluación Externa de las Instituciones de Educación Superior de Ecuador, las 'condiciones institucionales' es uno de los ejes de evaluación, junto con la docencia, investigación y vinculación con la sociedad, e incluye los aspectos relacionados con infraestructura, procesos organizacionales, bienestar universitario e inclusión.

cómo nos entendemos. Para cerrar, yo creo que el principal objetivo de la discusión de este encuentro internacional va por el lado del reconocimiento de la creación artística como resultado de los procesos de investigación de los artistas docentes y de nuestros estudiantes. Ahí es donde se define la identidad de nuestras universidades, y también su legitimidad. Ahí es donde nos diferenciamos de los otros, por ese tipo de conocimiento que producimos y que no encontramos en las ciencias catalogadas como duras o en los espacios académicos tradicionales.

TERCERA INTERVENCIÓN

Damián del Valle

Secretario de Desarrollo y Vinculación Institucional
Universidad Nacional de las Artes (UNA)
Argentina

Creo que algo fundamental que buscamos en este encuentro es generar un diálogo que nos permita profundizar sobre lo que consideramos valioso, lo que queremos postular como indicadores, o algunas preguntas que nos ayuden a evaluar la calidad de nuestras instituciones.

La producción artística es quizá el aspecto más interesante y valioso de lo que se hace, y es muy difícil de cuantificar en todas sus dimensiones. De hecho, en nuestra institución hemos llevado un proceso de autoevaluación y definimos institucionalmente que íbamos a plantear a nuestro organismo evaluador la necesidad de una nueva relación, particular y específica, que es la dimensión de la producción artística, porque queríamos mostrar la particularidad de esta idea.

En nuestra institución, al igual que en el resto de las facultades de artes, la creación artística está implicada con toda la universidad. No se hace docencia, no hay un proceso de enseñanza y aprendizaje si no está recorrido por la idea de creación artística. La mayor parte de las asignaturas en el proceso de enseñanza producen obras, y eso muchas veces genera un impacto social y cultural, algo que es difícil de encontrar en otro tipo de carreras. Pienso en una carrera más tradicional como el Derecho. Difícilmente una clase de derecho puede producir como un resultado que la sociedad pueda ver, evaluar, legitimar. Lo mismo ocurre con la investigación, y ni hablar de los procesos de vinculación. Por lo general, muchas de las universidades tienen la parte de la producción artística solamente planteada desde ese efecto de la inclusión a la comunidad, porque es claro que el arte tiene ese componente intrínseco de nutrirse de la vinculación social y colectiva. Entonces, para nosotros y nosotras eso es como la esencia de la universidad. Lo que para algunas universidades solo está en ese componente que menciono, para nosotros está absolutamente involucrado en todo, así que me quedo con estos comentarios y reflexiones para profundizar un poco más el diálogo.

CUARTA INTERVENCIÓN

María Paulina Soto

Vicerrectora¹² de la Universidad de las Artes (UArtes)
Ecuador

Tiendo a pensar que a nivel internacional vamos llegando a un punto de inflexión en relación a los debates sobre evaluación de calidad en la formación superior en arte. Especialmente, porque vamos aproximándonos a trasladar un lenguaje extremadamente estético, sensible y multisensorial, al pla-

12 Para el momento de la publicación de este informe, María Paulina Soto es la rectora de la UArtes.

no de las matemáticas o más propiamente de la medición y ello supone cuantificar o parametrizar y, en este caso, debemos establecer indicadores de calidad de procesos de formación destinados a la generar experiencias subjetivas que culminen en una obra. Es decir, debemos medir la calidad de esos procesos. Procesos complejos que acostumbraban estar en la academia sin autonomía que respetara sus particularidades.

Damián decía que esta es una discusión muy política y discursiva. Pienso que hoy es una discusión mucho más concreta y operativa, y en la que tenemos que determinar, en corto plazo y con rigor, cómo haremos estas mediciones. Como punto de partida quiero hacer una síntesis de aprendizajes empíricos de cosas concretas que se vienen haciendo bien. Me permitiré usar la ponencia mexicana y la de la Universidad de las Artes, teniendo en cuenta que nuestra institución es joven y que ha tenido la ventaja de mirar qué se puede repetir y qué no, o en qué podemos y debemos innovar. En ese sentido, podemos tomar en cuenta un repertorio de experiencias en el que la educación mexicana nos lleva ventaja y aprender de ella.

Acuérdense de que la Revolución mexicana fue el año 1917 del siglo pasado y que impactó en la educación de ese país que tiene la potencialidad de lo antiguo y, a la vez, la dificultad de transformar lo que se viene haciendo mal. Sin embargo, tienen más experiencia que nosotros. Y en nuestro caso, no tenemos experiencia propia, pero tenemos la facilidad para innovar como universidad de las artes del siglo xxi. Diría que estas experiencias, la mexicana y la ecuatoriana, están en los extremos, y obviamente el ISA en Cuba y la UNA en Argentina, en una posición intermedia en términos de antigüedad. No obstante, tenemos en común que, en los últimos años, ninguna tuvo los números para demostrar lo que sabemos hacer bien. Eso es lo que nos están pidiendo ahora los órganos rectores que nos exigen sistemas de registro, control y acompañamiento.

Pero estamos hablando de transferir a métricas procesos de formación que tienen siglos. Es decir, lo que se está pidiendo es medir cómo la formación desde, a través y por el arte, puede constituir una profesión cuyo título permita ingresar al campo de la producción del país, con el mismo estatus que cualquier otra profesión. Por lo tanto, a la persona que tiene ese título le corresponde una condición de experticia que no tiene otra. Eso es lo que nos están pidiendo.

¿Y de dónde venimos? Venimos de la cotidianeidad imperceptible de la cultura y de la sociedad moderna que nos ha dejado hacer desde el sentir. Entonces, ¿cómo validamos la formación informal de los portadores del saber en artes, que es un saber sensible, dentro de la academia? Queremos que ellos estén dentro de nuestra universidad, formando a nuestros estudiantes. ¿Cómo hacemos para que, aun sin tener un máster, ni un doctorado en artes, estén aquí con nosotros dentro de nuestras aulas?; ¿que los podamos contratar, conservar, reconocer? ¿Cómo los valoramos? Así, un primer nudo crítico es lograr que una formación informal ingrese a la formación formal. En la UArtes los procesos de validación de trayectoria profesional en el campo de las artes y el reconocimiento de trayectoria artística nos han permitido dar una respuesta parcial a esta validación y obligado a parametrizar lo que es importante para este paso.

El segundo punto crítico que se considera en toda institución universitaria universal es su carácter integrador de las tareas esenciales: docencia, gestión académica e investigación. ¿Qué hace que la universidad sea más universidad para la acreditación y la evaluación de calidad? La respuesta está en aquello que siempre nos dicen: «Si ustedes hacen investigación están en un estadio más alto de desarrollo institucional. Si usted solo reproduce conocimiento, están en un nivel más bajo que otra institución que produce conocimiento». Por eso nos repiten: «investiguen, no sean solo reproductores, sino productores de conocimiento».

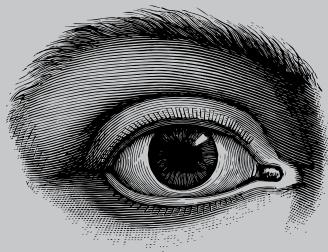
Pero siempre lo hemos hecho porque en los saberes informarles de las artes hay investigación empírica y ese es el segundo nudo crítico, ¿cómo le hablamos a esa generación de productores de conocimiento científico que las artes también generan conocimiento y que este está integrado, porque se transforma en obra? No son solo ideas. Solemos decir que no hay artista sin obra.

Mi propuesta es que partamos de la construcción de conceptos distintos para los quehaceres investigativos propios de las artes y las maneras en que hacemos esa investigación; errores fructífe-

ros, descubrimientos azarosos, marcos conceptuales emergentes; metáforas y poesía en la comunicación de resultados; son algunas de las maneras en que pondremos atención en la madurez de esas prácticas del descubrir y generar conocimiento.

Respecto del primer nudo crítico, deberíamos hablar sin vergüenza, sin sensación de que estamos incumpliendo con la exigencia social de que todos los docentes deben tener maestrías o doctorados. Deberíamos más bien reivindicar que el valor que tenemos como cultores debe tener su reconocimiento. Por ejemplo, podemos agregar una categoría de profesor-cultor a la manera en que se distingue docente-investigador en la academia clásica. Entonces, el sector artístico cultural que cataloga a un cultor de alto rango en su oficio, como maestro, lo que está diciendo es que tiene un alto nivel de conocimiento y, más aún, que es portador de un saber generado de manera intergeneracional y no en la academia o la educación formal. ¿Acaso esos, nuestros sabios, no tendrán la misma altura de un doctorado? Entonces, sí habría posibilidad de incorporar categorías propias en las denominaciones que la autonomía universitaria nos permite.

El segundo nudo es el valor de la investigación metódica versus la investigación creativa. Hablemos de la investigación creativa y no de la investigación a secas —es un buen momento internacional para discutir lo que implicaría una investigación creativa—. Nosotros hacemos mucho más que investigación. ¿Cómo se mide una investigación en una universidad convencional? A través de *papers* publicados y un *paper* puede ser perfectamente el resultado de un proceso metodológico y ni siquiera de una producción teórica. Estoy abordando el objeto de estudio 'x' de esta manera. Mientras, ¿cómo producimos nosotros?, o ¿cuál es el resultado de investigaciones creativas? Una obra. Si resolvemos y ponemos una manera de medir la producción de conocimiento creativo en la academia, los indicadores también deben ser otros y no simplemente los *papers* en revistas indexadas. Hay mucho que hacer al respecto.



III

PROUESTA TÉCNICA
PARA LA EVALUACIÓN
DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN ARTES

Desafíos para la evaluación de la calidad de la educación superior en artes

Históricamente, las instituciones y los programas académicos especializados en la formación superior en artes no han contado con dispositivos normativos e institucionales dentro de los sistemas de educación superior que se adapten a sus especificidades y permitan su adecuado funcionamiento. En algunos países de la región, esto ha significado un trabajo importante de acercamiento, coordinación y generación de propuestas con los órganos rectores del sistema para que las leyes y los reglamentos de educación superior identifiquen a la cultura y a las artes como productoras de conocimiento,¹ reconozcan la figura (y los aportes) del artista-docente y establezcan un marco normativo que facilite el desarrollo de los procesos pedagógicos y artísticos necesarios para garantizar una formación en artes de calidad.

Estas intervenciones en el contexto normativo-institucional de los sistemas de educación superior han sido también necesarias en lo que concierne a los procesos de evaluación y acreditación de las universidades supervisados por los organismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Las metodologías de evaluación aplicadas en los últimos años —además de un enfoque en muchas ocasiones prioritariamente cuantitativo— se han diseñado en función de las características de universidades convencionales y escuelas políticas, ya sea en términos de los productos de la investigación (no se considera plenamente la producción artística como investigación y proceso generador de conocimientos distintos a los de la ciencia y tecnología), del perfil de la planta docente (no se reconoce siempre la trayectoria artística como elemento formativo) o de la relación entre el número de estudiantes por docentes (que varía sensiblemente en el caso de la educación artística).

Si bien existen avances en algunos países de la región, los esquemas de evaluación conservan varios estándares, criterios e indicadores diseñados en función de las características de programas académicos tradicionales del mundo de la ciencia y la tecnología. Por ejemplo, siguen siendo predominantes los indicadores que miden la investigación en función de la publicación en revistas indexadas con cobertura mundial o regional. También se mantiene como criterio para medir la formación de la planta docente el número de profesores con título de doctorado, como en el caso ecuatoriano, y no se reconoce en este sentido su trayectoria artística, que sería una variable determinante para medir la calidad de la planta docente en el caso de las instituciones de educación especializadas en artes. En otras palabras, los modelos y esquemas de evaluación, en su mayoría, no toman en cuenta la particularidad de las instituciones y programas académicos dedicados a la formación en artes, poniendo en riesgo su acreditación, financiamiento y permanencia.²

1 Es el caso de la Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador, cuya reforma de agosto de 2018 establece que uno de los fines de la educación superior es «reconocer a la cultura y las artes como productoras de conocimientos y constructoras de nuevas memorias, así como el derecho de las personas al acceso del conocimiento producido por la actividad cultural, y de los artistas a ser partícipes de los procesos de enseñanza en el Sistema de Educación Superior» (artículo 8, literal J).

2 Esto ha generado en algunos países el desarrollo de agencias y dispositivos específicos para la evaluación de la calidad de programas académicos artísticos como es el caso del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior en Artes de México (CAESA).

¿Qué entendemos por calidad de la educación superior en artes?

Con el ánimo de generar una discusión académica sobre las particularidades de la formación superior en artes desde una mirada integral, y de llevar propuestas a la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018), se organizó en Guayaquil en mayo de 2018 el Encuentro Internacional sobre Educación Superior en Artes, con la presencia de los rectores de las universidades de artes de América Latina y representantes de las facultades de arte del Ecuador. En este espacio, uno de los ejes principales de discusión se concentró en los procesos de aseguramiento de la calidad y se ratificó la importancia de contar con un marco de referencia específico de evaluación para las artes basado en criterios compartidos a nivel de la región. Con base en este compromiso se convocó al Primer Encuentro Internacional sobre la Calidad de la Educación Superior en Artes en octubre 2019.

El objetivo del encuentro consistía en generar un espacio especializado de discusión sobre la evaluación de la calidad de la educación artística con la presencia de los distintos grupos de actores que participan en este proceso a nivel iberoamericano: las autoridades, directores y coordinadores de facultades, escuelas y programas académicos en artes; los especialistas de aseguramiento de la calidad y evaluación de las universidades; y los responsables de las agencias u organismos encargados de la producción de modelos e indicadores para la evaluación de las universidades. A través del diálogo entre estos actores, el Encuentro buscaba ampliar y discutir la noción de calidad —en especial en su relación con la formación en los distintos campos de las artes y sus formas específicas de generación de conocimiento— y planteaba establecer una agenda de trabajo colectiva que conduzca a orientaciones sobre la evaluación de la formación artística.

Para esta tarea, partimos de una doble idea: que la educación en artes es un derecho y que las artes en la educación es un derecho. La primera idea está relacionada con el desarrollo y el reconocimiento de los programas e instituciones de formación artística dentro de los sistemas de educación superior en los países de Iberoamérica, mientras que la segunda apunta a la presencia de las artes en los procesos de enseñanza y educativos en todos los niveles, desde la instrucción primaria hasta la educación superior. Este punto de partida nos obliga a problematizar la definición de calidad o de la visión de los modelos de calidad.

Entendemos la noción de calidad a partir de propuestas que buscan la visibilización y el estímulo de prácticas que promuevan la desjerarquización de saberes, y la producción y circulación de conocimientos críticos. De igual manera, la calidad debe destacar —y aquí nos apoyamos en algunos de los criterios del Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria desarrollados por CLACSO— la cooperación y solidaridad inter e intra institucional (así como con actores de la comunidad local, nacional, regional e internacional), la disminución de las desigualdades y exclusión, y «el fomento de prácticas de democratización en perspectiva integral: participación en espacios de discusión política, órganos de cogobierno, circulación de conocimiento público».³

La calidad de la educación superior en artes así entendida pretende destacar el rol de las universidades e institutos en artes en crítica constante de su entorno comunitario (entendido en sentido amplio) en pos de la promoción de sociedades más justas e igualitarias, lo que implica la integración

3 CLACSO, Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria. Disponible en: <https://www.clacso.org/sileu/>

de los procesos de investigación, vinculación con la sociedad y formación, entendiéndolos de manera integral.⁴ En otras palabras, hablar de calidad en el siglo xxi debe estar necesariamente vinculado a las nociones de responsabilidad social, responsabilidad institucional, inclusión, equidad, género, participación, pertinencia, diversidad cultural e interculturalidad, y conciencia ambiental.

Ejes de evaluación

Para el Encuentro se estructuraron cinco mesas de trabajo que permitieron identificar y delimitar ejes para organizar la discusión sobre la evaluación de la calidad de la educación superior en artes: docencia, investigación-creación artística, bienestar universitario e inclusión, infraestructura y vínculo con la sociedad. Además de identificar la problemática relacionada con el eje de la mesa, los participantes generaron propuestas de indicadores y de evidencias.

1. Academia y estudiantes

Como parte de las mesas de trabajo del I Encuentro sobre la Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Artes, uno de los ejes de discusión estuvo enfocado en la gestión académica, y concretamente en las actividades de docencia y en los estudiantes.

La mesa, en la cual participaron delegados de universidades ecuatorianas, colombianas, mexicanas y cubanas, arrancó con una mirada crítica de los modelos de evaluación. En efecto, al hablar de estos modelos, dos preguntas son esenciales: ¿qué nos van a evaluar?, y ¿qué educación artística queremos? La primera pregunta surge a partir de la observación de que los sistemas de calidad por lo general se basan en modelos de otras profesiones, y no necesariamente se adaptan al perfil del docente de los programas en artes. Con respecto a la segunda pregunta, se trata de una cuestión de definición sobre la orientación que le quiera dar cada universidad a sus programas académicos y, en especial, al perfil de egreso de los estudiantes en artes.

Dentro de este contexto, la discusión se concentró principalmente en el perfil de la planta docente de los programas académicos en artes y cómo este perfil es evaluado. A veces las agencias y las universidades que se someten a un proceso de evaluación están más preocupadas por el cumplimiento de un estándar que por una discusión sobre lo que se entiende por calidad. Al respecto, uno de los indicadores que se utiliza con frecuencia para medir la calidad de la planta docente es el número de docentes con títulos de maestría o doctorado. Sin embargo, para universidades que consideran esencial desde el punto de vista de la transmisión de conocimientos que las y los artistas-docentes tengan una práctica artística activa, los participantes presentaron testimonios o casos de artistas con amplias trayectorias en el campo artístico que no poseen títulos de maestría o doctorado, e incluso de licenciatura, pero poseen todas las capacidades y conocimientos para asumir la enseñanza de asignaturas y programas académicos en general.

4 Sobre la manera de evaluar la integración de las acciones de investigación extensión (o vinculación con la sociedad) y formación, ver: CLACSO, "Informe de Evaluación. Universidad La Salle. Trabajo Social", 2017. Disponible en: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2019/07/4.-Informe-SILEU-TS-La-Salle.pdf>

Si bien en estos casos es importante la activación de dispositivos de profesionalización o validación de títulos para ofrecer un reconocimiento formal a la trayectoria,⁵ desde el punto de vista de la evaluación surge la necesidad de que la calidad de la planta docente de los programas en artes no se mida única y exclusivamente en función del título y que los indicadores o criterios permitan el desarrollo de nuevos conceptos. Por ejemplo, el concepto de 'liderazgo académico-artístico' fue planteado como una posibilidad, ya que permitiría que el perfil del artista-docente no se mida únicamente en función de si tiene un doctorado, sino más bien en función de cómo está posicionado en el campo profesional artístico a nivel local, nacional e internacional. Estos conceptos deben verse reflejados desde los procesos de selección y contratación de docentes.

Avanzando con la discusión, existe una posición compartida por los participantes de la mesa que apunta a que la calidad de la planta docente se debe medir finalmente por los egresados o graduados, es decir, por los procesos y resultados en las aulas, talleres y en los procesos de titulación. Se considera fundamental evaluar la calidad a partir de las estrategias y mecanismos de seguimiento implementados por las universidades tanto para conseguir los objetivos de aprendizaje como para acompañar el desempeño estudiantil. En el campo de la formación artística, los procesos de aprendizaje se caracterizan en varias ocasiones por su naturaleza colectiva como, por ejemplo, en el caso de la danza, cine o teatro.

En este sentido, es importante identificar criterios e indicadores que permitan a las universidades reflejar sus procesos de aprendizaje y donde se evalúe no solamente el funcionamiento de los esquemas de evaluación del aula, sino también el uso de la tutoría u otros tipos de apoyo académico puestos a disposición del estudiantado.

PROPIUESTA DE INDICADORES

- La institución cuenta con normativa y/o procedimientos establecidos para la selección de docentes que garantizan la transparencia y que establece criterios con base en la experiencia docente, laboral y la trayectoria artística adecuada a las necesidades del programa académico.
- La institución cuenta con un plan de formación y capacitación de docentes, acorde con su oferta y perspectivas de desarrollo, en los ámbitos didácticos-pedagógicos y que permita desarrollar competencias relacionadas con los avances propios del campo artístico.
- La institución distribuye las actividades del personal docente en coherencia con su oferta académica, incluyendo actividades de docencia, vinculación e investigación – creación artística.
- La institución cuenta con un programa para la evaluación integral del desempeño de la planta académica, que involucra a pares, estudiantes y autoridades, y que toma en cuenta la producción y gestión académica, dirección de trabajos de titulación, participación en procesos de investigación y producciones artísticas.
- La institución cuenta con normativa y procedimientos para los procesos de admisión, en el marco del principio de igualdad de oportunidades, y con criterios establecidos según el perfil de ingreso de los programas académicos.
- La institución cuenta con normativa y procedimientos para el seguimiento del desempeño estudiantil y monitoreo de las tutorías académicas.

⁵ La mayoría de participantes señalaron que uno de los grandes problemas o nudos críticos en la enseñanza artística es la habilitación, validación o reconocimiento de trayectoria de los artistas para que puedan dar clases en las universidades, de tal forma que todos los artistas tengan la posibilidad de aplicar para que sea evaluada su trayectoria artística.

PROPUESTA DE EVIDENCIAS

- Normativa interna para la selección de docentes.
- Plan de formación académica y de capacitación para docentes.
- Expedientes individuales del personal académico.
- Informes de evaluación integral del desempeño del personal docente.
- Documentos de normativa y procedimientos para admisión de estudiantes.
- Informes de acciones desarrolladas para promover la permanencia del estudiantado, el mejoramiento estudiantil y la titulación.

2. Investigación y creación: producción artística, obra artística relevante, innovación, uso social del conocimiento e internacionalización

En el marco de diálogo del I Encuentro Iberoamericano de Evaluación de la calidad en la Educación Superior en Artes, en la mesa de trabajo dedicada a la discusión relacionada a los sistemas de investigación-creación, se partió de una constatación general sobre la distancia existente en los modelos actuales de evaluación general de la educación superior en artes en sus respectivos organismos nacionales de control universitario. El principal problema radicaría en la dificultad que tienen las autoridades de regulación, y las propias universidades, para establecer criterios idóneos al valorar las producciones artísticas como resultado de procesos de investigación. Este distanciamiento, o incomprensión, puede desprenderse de la particular problemática de las formas de valoración de las producciones artísticas (¿cómo?, ¿con qué escalas valorar la producción artística?) y de la estandarización de los sistemas de evaluación, apegados a la lógica de la producción científica.

El objetivo de encontrar una normativa para valorar, formalizar y estandarizar la evaluación de los procesos artísticos se establece como un acuerdo —casi— unánime en la mesa de trabajo. Se insiste, contextualizando la problemática actual de la investigación en artes, en la necesidad de identificar fuentes permanentes y consecuentes de financiamiento para la investigación en artes. La discusión se centra en los roles coordinados que deben tener universidad, Estado y actores privados para fomentar la producción artística desde fondos concursables (y de otro tipo de instrumentos de política pública o de incentivos para inversión privada).

En efecto, una adecuada política de financiamiento e incentivos es la base del reconocimiento de la investigación-creación en artes como generadora de conocimientos; y permite valorar (y promover) el reconocimiento de los diversos y diferentes formatos de producción artística en sus distintas formas: escritas, visuales, auditivas, escénicas, etc. El reconocimiento de la variedad de formatos que puede tomar el resultado de la investigación en artes abre la puerta para la valoración de la innovación en nuevos formatos, que se multiplican en la época de la revolución digital y que son cada vez más diversos a partir del diálogo disciplinar propio de las artes.

En este sentido va otro de los aspectos abordados en el diálogo con respecto a la responsabilidad de las IES en el fomento de políticas fuertes y adecuadas de archivo y memoria, de atesoramiento y circulación de los resultados de la investigación -creación artística. Ello debe reflejarse en un criterio de evaluación importante del quehacer universitario, por lo que se requiere una reconfiguración de las plataformas de subida de información para todo tipo de registros de producciones artísticas (lo cual incluye las políticas nacionales de repositorios y bibliotecas, que muchas veces no se adaptan a los formatos artísticos).

Por otro lado, se realiza una observación en relación a los criterios de acreditación de investigadores dentro de los sistemas nacionales de investigación científica que no se adaptan a la producción artística y que, por ende, penaliza el acceso a los fondos de investigación, a procesos de formación, a becas de movilidad y, en general, a los incentivos planteados dentro de los respectivos sistemas nacionales.

Una reivindicación generalizada se establece en la necesidad de reconocimiento de la participación activa de los estudiantes como productores e investigadores en el ámbito de las artes. Valorar el conocimiento generado desde el estudiantado, espacio constantemente subestimado, y que es fuente de un gran potencial creador. Se debe valorar la capacidad de las IES en promover el trabajo colectivo en investigación en los espacios pedagógicos, en los cuales la relación docente-alumno adquiere un especial significado (y merece, por ende, ser valorado positivamente).

Todos estos elementos son elementos-insumos para encontrar marcos de evaluación más apagados a la realidad y particular de la investigación - creación en artes.

PROPIUESTA DE INDICADORES

- La institución da cuenta de la producción artística a través de normativas, reglamentos y procedimientos de obras artísticas como productoras y generadoras de conocimiento.
- La institución da cuenta de líneas de investigación, convocatorias, financiamiento y valoración de procesos de investigación - creación de obras de producción artística.
- El personal docente involucrado en proyectos de investigación y creación artística cuenta con la asignación de carga y las horas de participación del estudiantado se registran como parte de sus actividades académicas.
- La institución cuenta con normativa y procedimientos para el reconocimiento al personal docentes y estudiantes por sus resultados de creación artística.

PROPIUESTA DE EVIDENCIAS

- Modelo educativo que refleje el compromiso de la IES en la investigación en, para y sobre las disciplinas artísticas.
- Evaluación del Plan Operativo Anual de la Unidad/Departamento/Vicerrectorado de investigación que evidencie la planificación, seguimiento y ejecución del financiamiento asignado a los proyectos de investigación en artes.
- Establecimiento y cumplimiento de las líneas de investigación en artes.
- Reglamento o normativa de investigación de la IES plenamente aprobado.
- Convocatorias para el financiamiento de proyectos financiados con la ejecución de la misma.
- Reglamento de obra relevante, cantidad de reconocimientos de obra relevante a los investigadores.
- Evaluación del desempeño de los investigadores y el impacto del proyecto artístico.
- Publicaciones como artículos, autor de libros u obra relevante producto de los resultados de las investigaciones.
- Informe sobre la difusión de los resultados de las investigaciones.
- Informe sobre el control ético de los proyectos de investigación.
- Listado de estudiantes por proyecto de investigación y/o creación artística en el que participan indicando el registro de sus horas y los resultados de aprendizaje.

3. Vinculación con la sociedad

En la mesa de trabajo sobre Vinculación con la sociedad se partió de una constatación general acerca de la importancia de esta función sustantiva en los modelos actuales de evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación superior en artes. El principal problema radicaría en la dificultad que tienen los organismos y entidades de control de la educación superior en establecer criterios idóneos para valorar el impacto de los proyectos de vinculación con la sociedad.

Tomando como referencia la experiencia ecuatoriana, el proceso actual de evaluación de las instituciones de Educación Superior se rige por el Modelo de Evaluación Externa para Universidades y Escuelas Politécnicas del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior —CA-CES 2019—, busca ser procesual y cualitativo. Además, tiene un conjunto de estándares, indicadores y criterios establecidos sobre este tema para todas las universidades y escuelas políticas del país. Sin embargo, es necesario trabajar en las particularidades de la educación superior en artes, como, por ejemplo, la importancia de la formación de públicos en los proyectos de vinculación con la sociedad, o la implementación de proyectos de artes como espacios de bienestar y de desarrollo de conciencia ambiental.

Los participantes de la mesa de las distintas universidades manifestaron la importancia de mejorar y fortalecer el Modelo de Evaluación de Universidades a partir de las particularidades de cada universidad, de tal manera que esta contribución fundamental desde la reflexión y construcción colectiva pueda dar cuenta de la cultura organizacional, misión y visión de cada universidad. Uno de los elementos del proceso de reflexión fue lo relacionado con el principio de pertinencia de los proyectos de vinculación con la sociedad respecto a desafíos locales, nacionales, regionales y globales; y cómo esto contribuye a la articulación de las tres funciones sustantivas de la educación superior (docencia, investigación y vinculación con la sociedad).

Se pudo identificar que uno de los grandes problemas respecto al ámbito de vinculación con la sociedad es que el proceso de evaluación actual presenta una fragmentación entre las funciones sustantivas de la educación superior. Sin embargo, se resalta la capacidad de la gestión de vinculación con la sociedad para permear procesos de la docencia e investigación y su contribución para el desarrollo de metodologías innovadoras que son posibles desde / a través de las artes —y la creación de aulas expandidas—. Así, se observa la necesidad de otorgar el peso y rol de importancia a la vinculación con la sociedad.⁶

El enfoque de la vinculación con la sociedad interpela y persuade a las universidades respecto de la construcción dialógica de conocimientos, que transforma a todas y todos los participantes institucionales, comunitarios y ciudadanía en general, al tiempo de fortalecer las capacidades institucionales con base en los diálogos de saberes. En ese contexto, la Universidad considera necesario contar con mayor presencia de todas y todos los actores de la comunidad educativa en el proceso de evaluación, de tal forma que los resultados sean interiorizados para la mejora continua. Se estima fundamental dar mayor visibilidad y espacios de participación a las y los estudiantes y de sus logros e impactos académicos a partir de los procesos desarrollados con comunidades.

Asimismo, los delegados de las universidades participantes de la mesa identificaron que los modelos de evaluación de la función sustantiva de vinculación con la sociedad deben fortalecerse convocando mayor participación de las y los actores con quienes la universidad se relaciona (barrios, comunas, organizaciones, instituciones). Esta integración será fundamental al evaluar los logros, impacto y la pertinencia de estos proyectos.

Otro aspecto importante a resaltar de los participantes de la mesa es que consideran necesario repensar el concepto de calidad para evaluar los programas, proyectos y procesos de vinculación

⁶ En este contexto, los participantes coinciden con la necesidad de favorecer la carga horaria de docentes, estudiantes y personal administrativo de las universidades para cumplir con estas funciones.

con la sociedad en la educación superior en artes. Se coincide en la necesidad de que los programas, proyectos y procesos deben cumplir con condiciones mínimas para garantizar su calidad (en términos de cumplimiento de los objetivos, resultados e impactos). Sin embargo, se estima conveniente que la evaluación de los programas/proyectos de vinculación con la sociedad valore también los procesos, más aún cuando se trata de educación en artes. La calidad está relacionada con el enfoque, la rigurosidad, el espacio y dedicación de la comunidad universitaria al cumplimiento de esta función e implica un esfuerzo que debe considerar la flexibilización de prácticas institucionales.⁷

Por otra parte, se identifica que los modelos de evaluación externa para universidades y escuelas politécnicas no dan cuenta de algunas de las especificidades y dispositivos que se desarrollan a partir de la gestión de vinculación con la sociedad en las instituciones de educación superior en artes, tales como la producción y circulación de prácticas artísticas y creativas y la formación de ciudadanías críticas que produzcan y accedan a espacios y contenidos, saberes y creatividades diversas.⁸

Igualmente, se identifica la importancia de incorporar los programas de educación continua en los Modelos de Evaluación. Su incorporación podría evidenciar las posibilidades de democratización para el acceso al conocimiento y diálogos de saberes en el espacio universitario, más aún cuando la oferta de educación en artes es una demanda insatisfecha. Así mismo, se observa la necesidad de reforzar la importancia de la creación de redes entre universidades y facultades de artes a nivel nacional e internacional y el desarrollo de capacidades en los territorios.

La mesa pudo identificar algunos problemas que se dan en los procesos de evaluación de vinculación con la sociedad que tienen como origen la fragmentación entre las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación. Debido a esta fragmentación, el enfoque de los modelos de evaluación no permite referenciar aprendizajes resultantes de procesos de trabajo con comunidades, que no comprende a la vinculación con la sociedad como un espacio que favorece la construcción colaborativa de conocimientos. Además, existe una ausencia de tareas fundamentales como producción y circulación de prácticas artísticas, educación continua y creación de redes en el modelo de evaluación y su reconocimiento como proceso trascendental para la transformación de sentidos y la atención a una demanda otrora desatendida.

Finalmente, se recomienda que los procesos de evaluación impulsen la participación de comunidades, organizaciones e instituciones contrapartes y estudiantes en el proceso de evaluación, y que identifiquen mecanismos para medir la transformación sociocultural a través de la incidencia de vinculación con la sociedad en la educación superior en artes.

PROPIUESTA DE INDICADORES

- La institución promueve la participación de plataformas y prácticas artísticas en la construcción colectiva de conocimientos como un mecanismo para fortalecer las ciudadanías críticas que construyen sus espacios y contenidos creativos, artísticos, saberes y conocimientos.
- Los procesos de vinculación con la sociedad en la educación superior en artes aportan en la construcción de conocimientos y saberes desde las artes y las creatividades dentro y fuera de la universidad para la transformación sociocultural.
- La institución desarrolla metodologías, herramientas e instrumentos relacionados con la enseñanza en artes que tributan al fortalecimiento institucional y a la transformación sociocultural.
- La institución impulsa el desarrollo de proyectos que promueven la interculturalidad, la gestión ambiental, la valoración de actores diversos y los diálogos de saberes y creatividades, la reducción de la violencia a partir de las artes.

⁷ Se recomienda reflexionar en torno a la disponibilidad de tiempo para efectuar las evaluaciones como para el proceso de retroalimentación y reflexión sobre los resultados, como insumo hacia la mejora institucional.

⁸ Se estima conveniente rebasar la idea de 'formación de públicos', para evitar el ejercicio de imposición de contenidos.

- La gestión de vinculación con la comunidad permite la incorporación, articulación y relacionamiento de las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación, en los procesos que desarrolla a partir de la educación en artes.
- La institución promueve procesos que permitan la gestión y asignación de fondos y disponibilidad presupuestaria para proyectos de vinculación con la sociedad que comprendan el desarrollo de las creatividades.
- Los procesos de vinculación con la sociedad en la educación superior en artes crean y consolidan redes locales, regionales e internacionales como una herramienta para articular los programas y proyectos de vinculación con la sociedad que atiendan a desafíos glocales.

PROPIUESTA DE EVIDENCIAS

- Plan anual o plurianual de vinculación que identifique las líneas de trabajo de la institución.
- Planes y metodologías de seguimiento y evaluación de proyectos y actividades de vinculación.
- Presupuesto programado para vinculación con la sociedad.
- Informes de evaluación de programas y proyectos que incluyan las contribuciones a las necesidades o requerimientos del entorno.
- Informes de resultados obtenidos en la aplicación de estrategias de promoción de la interculturalidad, diálogo de saberes y sostenibilidad ambiental.

4. Infraestructura

Los participantes de la mesa de infraestructura, representantes de las universidades de arte de Ecuador, Colombia, Cuba, España y Argentina, determinaron que el tema de la infraestructura es uno de los elementos diferenciadores de la educación superior en artes. Se pudo evidenciar que una de las particularidades de la educación superior en artes es que se cuenta con espacios y biblioteca versátiles, que son lugares de convergencia interdisciplinaria, pero también espacios de circulación de arte, espacios donde el arte puede acontecer.

Es importante especificar que los modelos de evaluación identifican como infraestructura a aulas teóricas y laboratorios, por lo que es necesario incorporar este nuevo enfoque de entender la infraestructura y los espacios desde las particularidades de la educación superior en artes como son: talleres, salones, cubículos para música. En efecto, en el siglo XXI, los oficios artísticos seguirán siendo un saber que se hace o experimenta de manera empírica y que se combina con el desarrollo del pensamiento analítico y creativo que, en cambio, admite un aprendizaje únicamente intelectual o teórico. Lo que hace particular la infraestructura de la educación artística, y especialmente la del nivel profesional, es que estos espacios posibilitan el aprendizaje con y a través del cuerpo y en contacto con herramientas y tecnologías de muy distinta naturaleza que suponen desplazamientos o prácticas en movimiento.

Otro factor importante que recalcaron los participantes fue que los espacios en la educación superior en artes permiten articular su trabajo con la sociedad y ampliar su entendimiento, permitiendo legitimar temas relevantes. Conviene añadir que es fundamental que los modelos de evaluación para la educación superior en relación con la infraestructura permitan repensar temas como la biblioteca, la importancia de defender la supervivencia de los libros frente a las plataformas digitales, su aporte a la formación de públicos. Finalmente, otro aspecto resaltado en la mesa fue la prioridad de los gobiernos a contribuir en la inversión en la educación superior en artes a través de estímulos tributarios a favor del arte y generación de políticas públicas.

PROPUESTA DE INDICADORES

- La institución cuenta con infraestructura y equipamiento que responden a las necesidades de los programas académicos en artes (cubículos, salones, talleres, laboratorios, aulas), garantizando el cumplimiento de criterios de accesibilidad universal.
- La institución cuenta con espacios donde el arte pueda acontecer, circular y converger desde la interdisciplinariedad.
- La institución dispone de bibliotecas que cuenta con instalaciones apropiadas, con un acervo físico y digital acorde a la oferta académica.

PROPUESTA DE EVIDENCIAS

- Croquis de la infraestructura institucional y distribución de espacios académicos.
- Plan de construcción, equipamiento, mantenimiento, seguridad y limpieza de la infraestructura institucional.
- Informe de gestión de la biblioteca.
- Lista de títulos adquiridos, indicando la relación con los requerimientos de la comunidad universitaria y de la oferta académica.

5. Bienestar universitario

La noción de Bienestar universitario en el marco de la educación superior por muchos años ha estado ligada exclusivamente a los estudiantes y la oferta de servicios de asistencia. Sin embargo, los participantes destacan la importancia de tener una concepción más amplia de bienestar universitario en relación con los sistemas de calidad, incluyendo la evaluación de estrategias y políticas que apunten a garantizar los derechos y necesidades de los distintos grupos que forman parte de la comunidad universitaria, promoviendo la equidad.

Los participantes de la mesa abordaron con mucha fuerza el tema de la educación inclusiva, haciendo énfasis en la importancia de identificar las políticas que tienen las universidades en relación con la diversidad e inclusión. Se evidenció que los modelos de calidad evalúen que desde las universidades se creen espacios de diálogo y de encuentro de las diversidades e inclusión, y que los programas académicos dispongan de las respectivas adaptaciones curriculares enfocadas en los estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje.

Los participantes manifestaron la importancia de precisar qué cambios estamos generando en el ejercicio de nuestras prácticas docentes, reposicionamiento de nuestros saberes pedagógicos frente a la diversidad para eliminar barreras y facilitar el acceso a los contenidos. Otro aspecto a resaltar es que las universidades deben desarrollar políticas de acciones afirmativas, priorizando a los grupos más vulnerables, y que estas se vean reflejadas tanto en los programas de admisión de estudiantes, políticas de selección de docentes y de contratación de personal administrativo.

PROPUESTA DE INDICADORES

- La institución desarrolla acciones afirmativas, prácticas interculturales y medidas que promocionen la igualdad e inclusión con enfoque de género y el cuidado del medio ambiente.
- La institución promueve prácticas docentes y/o adaptaciones para la población con necesidades educativas especiales.
- La institución ofrece al personal docente formaciones y capacitaciones especializadas en necesidades educativas especiales.

- La institución cuenta con una programación de actividades que buscan promocionar el respeto a la diversidad.

PROPIUESTA DE EVIDENCIAS

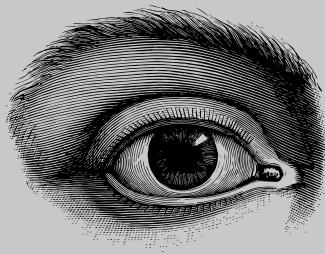
- Normativa y planes de bienestar universitario.
- Protocolo de atención para la población estudiantil con capacidades diversas.
- Informes sobre formación y capacitación al personal docente.
- Informes de actividad de la unidad de bienestar universitario.

Orientaciones Generales

Durante estos dos días se ha llegado a un consenso en el sentido de que evaluar la calidad en nuestro campo de saber debe orientarse bajo las siguientes condiciones y principios:

- Es el propio sector el que debe proponer a los organismos reguladores y a las agencias de evaluación y/o acreditación los criterios que particularizan nuestro tipo de enseñanza.
- Respetar los contextos históricos de los países y las particularidades de sus instituciones de educación superior en artes.
- La calidad de una institución de educación superior no sea equivalente a 'excelencia' en el sentido de que mida cuán de elite es la 'oferta' y la 'producción' académica de la misma y que su calidad no está destinada a competir con otras universidades (categorizaciones o ranking) y sí para establecer un proceso permanente de autoevaluación.
- Los principios 'equilibrio' entre los 3 roles centrales de las instituciones de educación superior, 'equidad' en el acceso y 'pertinencia' sociocultural y territorial deben organizar las dimensiones que particularizan la educación superior en artes.
- Las principales premisas de la educación superior en artes que darán origen a las dimensiones de evaluación son: que las obras artísticas son generadoras de conocimiento; que la inter y transdisciplina garantiza el diálogo de saberes; que la educación informal, y sus formas de transmisión de conocimiento, debe ser parte fundamental de nuestras prácticas pedagógicas; que los conocimientos de oficio y saberes ancestrales son equivalentes a grados académicos.
- Los artistas docentes son pieza importante para garantizar calidad en los procesos de aprendizajes de la educación superior en artes.
- La infraestructura y equipamiento de la enseñanza en artes responde a una praxis y por lo tanto no puede utilizar los estándares de la educación científico humanista.
- Creación de espacios y biblioteca versátil donde el arte pueda acontecer, circular y converger desde la interdisciplinariedad.
- El sector debe mejorar sus mecanismos de registro o documentación de sus procesos de investigación creativa.
- Las instituciones de educación superior promueven la participación de plataformas y prácticas artísticas en la construcción de conocimientos para la transformación sociocultural.

- Los procesos de Vinculación con la sociedad aportan en la construcción de conocimientos, saberes desde las artes y las creatividades dentro y fuera de la universidad, para la transformación sociocultural con la participación activa de todas las partes de la comunidad universitaria.
- Es un desafío de las instituciones de educación superior crear y consolidar redes de facultades y universidades de artes en Iberoamérica.
- Propiciar la articulación e integración en la formación de públicos en la educación básica y la educación media.
- Las acciones afirmativas, la interculturalidad, los planes de igualdad y las políticas de inclusión, el enfoque de género y el cuidado del medio ambiente son principios orientadores de la educación superior en artes.
- Flexibilización de los sistemas de acreditación de docentes investigadores en artes con producciones artísticas.



IV

RUTA INTERNACIONAL
HACIA UN MODELO
DE ASEGURAMIENTO
DE CALIDAD
DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN ARTES

HOJA DE RUTA

La siguiente hoja de ruta identifica los espacios para la construcción colectiva de un esquema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en artes común a la región iberoamericana. Los espacios se caracterizan por la presencia de actores que pertenecen a instituciones de educación superior, agencias de aseguramiento de la calidad educativa y autoridades gubernamentales de educación superior cuya participación es fundamental para el establecimiento de consensos y propuestas sobre el desarrollo y la evaluación de la formación artística.

Se invita a las y los lectores a circular y realizar aportes a este instrumento. Sin lugar a dudas, esto permitirá sumar adhesiones y contribuir a la transformación de los marcos de evaluación regionales.

1. Guayaquil - Ecuador, mayo (23 y 24) 2018: participación en el Manifiesto de Guayaquil por el derecho a las artes en la educación, resultado del II Encuentro Internacional por la Calidad de la Educación Superior en Artes en el marco de la CRES 2018.
2. Guayaquil - Ecuador, octubre (30 y 31) 2019: participación en la Declaración de Guayaquil en el marco del I Encuentro Iberoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Artes.
3. Ciudad de México - México, noviembre (26 y 27) 2019: socialización de los resultados en el Foro Latinoamericano de Evaluación de Científica de CLACSO.
4. Ciudad de México - México, diciembre (11) 2019: socialización de los resultados del I Encuentro Iberoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Artes en el marco de los 25 años del aniversario de CENART.
5. Madrid – España, febrero (4-6) 2020: lectura de la Declaración de Guayaquil en el marco de las Jornadas constituyentes del Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES) organizadas por SEGIB.
6. La Habana – Cuba, febrero (10 y 11) 2020: presentación de los resultados del I Encuentro Iberoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Artes y lectura de la Declaración de Guayaquil en la I Reunión de Ministras, Ministros y altas autoridades de Educación Superior organizado por la Secretaría General Iberoamericana.
7. La Habana – Cuba, febrero (12 – 14) 2020: socialización de los resultados del I Encuentro Iberoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Artes en el IV Simposio Internacional sobre la Enseñanza de las Artes para el Desarrollo Sostenible en el marco del 12.o Congreso Internacional de Educación Superior “La Universidad y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”.

DECLARACIÓN DE GUAYAQUIL



Guayaquil, 31 de octubre de 2019

Declaración de Guayaquil:

Por una evaluación y acreditación de la calidad específica de la Educación superior en artes en Iberoamérica.

Nosotras y nosotros, delegados de Universidades, Facultades de Artes, Conservatorios, directivos, artistas, docentes, investigadores, estudiantes, gestores culturales, representantes de asociaciones y redes nacionales e internacionales de colaboración, así como las altas autoridades de las Universidades Públicas de Artes de América Latina y el Caribe, los representantes del Organismo de evaluación de la calidad en educación superior en Ecuador (CACES), el Comité de acreditación de la educación superior de las artes en México (CAESA) y representantes de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), nos reunimos en la Universidad de las Artes en Guayaquil, Ecuador, en la última semana de octubre 2019, durante el I Encuentro Iberoamericano para la evaluación de la calidad de la educación superior en artes.

Tomamos como antecedente el Manifiesto de Guayaquil por el Derecho a las Artes en la Educación, suscrito el 24 de mayo de 2018. En esta ocasión nos proponemos construir un modelo de evaluación de la calidad de la educación superior en artes, que responda a la realidad específica de nuestras formaciones; para la docencia, la creación, el vínculo con la sociedad y la investigación en artes. En concordancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que propicie el mejoramiento continuo de su calidad para garantizar una educación con inclusión y equidad.

Partimos de la premisa de que las artes son generadoras de conocimientos sensibles y trascendentales: en su actividad se manejan códigos, parámetros y criterios particulares que su examen debe reconocer y ser considerados en los modelos de evaluación.

La construcción de un modelo específico, tiene como objetivo evitar distorsiones y permitir el desarrollo de estándares que contemplen las características particulares de la educación artística para obtener evaluaciones más pertinentes, que realmente contribuyan a la mejora de su calidad.

Esta propuesta contribuirá a un mejor desarrollo de la educación superior de las artes y las culturas, a la producción de conocimientos, a la consolidación de la soberanía cultural y a la construcción de valor económico y simbólico en nuestras sociedades.

Es por esto, que, en el ejercicio de este encuentro, reiteramos nuestra convicción de trabajar integralmente en la constitución de una agenda estratégica que sea expuesta en diferentes foros gubernamentales y académicos, nacionales e internacionales, con el objetivo de consensuar un modelo propio de evaluación de la educación superior en artes que tenga pertinencia y relevancia para el espacio cultural iberoamericano.



Para ello, en esta cita, hemos repensado colectivamente los procedimientos de evaluación de la calidad de la educación superior de las artes, que tomen en cuenta la diversidad disciplinar, cultural y su "saber hacer". En consecuencia, instalamos un foro permanente de discusión a nivel iberoamericano que permita llegar a una propuesta innovadora y singular que incluya el reconocimiento de las instituciones de educación artística, de los artistas y de los cultores, como actores fundamentales de la institucionalización de la educación superior.

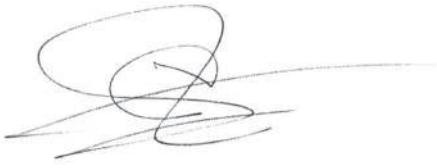
Más artes para una educación de calidad.

Hecho en Guayaquil, el 31 de octubre de 2019


Ramiro Noriega
Universidad de las Artes
Ecuador


Sandra Torlucci
Universidad Nacional de las Artes
Argentina

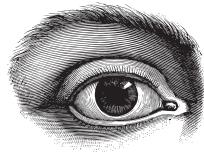

Marituz León
ISA Universidad de las Artes
Cuba


Alberto Dibbern
Secretaría General Iberoamericana
(SEGIB)

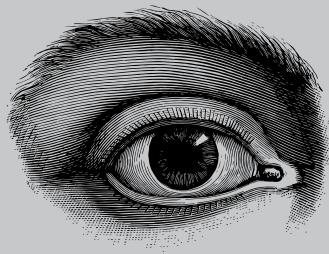

Ana Capilla
Organización de Estados Iberoamericanos
(OEI)


Miguel Flores
Universidad Veracruzana
México


Mauro Cerbino
Testigo de honor
Consejo de Aseguramiento de la Calidad
de la Educación Superior
(CACES)



Boris Anibal Chumbi Flores Rector del Conservatorio Superior José María Rodríguez Cuenca - Ecuador	Angelita Sánchez Plasencia Docente de la Facultad de Artes Universidad de Cuenca Cuenca - Ecuador
Luis Gabriel Mesa Martínez Director de la maestría en Música y profesor de Profesor Enlace de internacionalización Pontificia Universidad Javeriana Bogotá - Colombia	Edisson Santiago Palate Labre Docente del Instituto Técnico Superior Babahoyo Babahoyo - Ecuador
Emilio Salinas Rector del Conservatorio Superior Salvador Bustamante Celi Loja - Ecuador	Ólger Alfonso Arias Rodríguez Director de la Escuela de Artes Plásticas Universidad de Costa Rica San José - Costa Rica
Oreste La O León Coordinador de Evaluación de la calidad Universidad Nacional de Loja Loja - Ecuador	Jaime Hernán Cabrera Director de la División Autoevaluación, Acreditación y Certificación Universidad de Nariño Pasto - Colombia
Esther María Surós Reyes Junta de Acreditación Nacional La Habana - Cuba	Priscilla Zerega Garaycoa Docente y gestora cultural independiente Guayaquil - Ecuador
Alejandro Giraldo Gil Centro de Investigación y Creación Universidad de los Andes Bogotá - Colombia	Gino Plaza Vanegas Representante estudiantil Universidad de las Artes Guayaquil - Ecuador
Claudio Ponte Salazar Vicepresidente académico de la Comisión Organizadora Universidad Nacional de Música Lima - Perú	José Cianca Moncayo Representante estudiantil Universidad de las Artes Guayaquil - Ecuador
Alemania González Peñafiel Decana de la Facultad de Artes y Humanidades Universidad Católica de Santiago de Guayaquil Guayaquil - Ecuador	Gerardo Sánchez Decano de la Facultad de Artes Universidad de Nariño Pasto - Colombia
Carlos Bancayán Jefe de la Oficina de Gestión de calidad Universidad Nacional de Música Lima - Perú	Isabel Macías Galeas Representante estudiantil Universidad de las Artes Guayaquil - Ecuador
Andrea Sarmiento Miembro titular del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Artes Universidad Nacional de Córdoba Córdoba - Argentina	Andrea Torres Armas Representante estudiantil Universidad de las Artes Guayaquil - Ecuador
Ignacio Barcia Rodríguez Encargado de Calidad del programa de doctorado en Creación e Investigación en Arte Contemporánea de la Facultad de Bellas Artes de Pontevedra Universidad de Vigo Pontevedra - España	Javier García Morales Secretario (e) de Calidad de la Educación Universidad de las Artes Guayaquil - Ecuador



V
ANEXOS

Conclusiones del I Encuentro Iberoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Artes



Luego de dos días de diálogos, reflexiones y análisis de temas vinculantes en mesas de trabajo y paneles de discusión concluyó la tarde de hoy, jueves 31 de octubre, el I Encuentro Iberoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Artes, el cual congregó en Guayaquil a representantes de nueve países. Junto con Ecuador, España, México, Colombia, Argentina, Chile, Perú, Costa Rica, Colombia y Cuba.

Previo a la firma de la denominada Declaración de Guayaquil, «por una evaluación y acreditación especial de la educación superior en artes, en el espacio cultural iberoamericano», los participantes se congregaron en el salón Simón Bolívar de la Gobernación del Guayas, donde dieron a conocer sus conclusiones.

Ana Capilla, representante de la Organización de Estados Iberoamericanos y coordinadora de Educación Superior, Educación Técnico Profesional y Ciencia, indicó que desde la OEI se busca favorecer una armonización en estándares, en procedimientos a nivel de Iberoamérica.

«Es una base firme en la construcción de un espacio común en el que haya más movilidad y relaciones entre nuestras instituciones de educación superior, incluyendo las universidades de las artes», dijo, y agregó que la línea de trabajo desde la organización —marcada en el programa aprobado por los ministros de educación en Guatemala en 2018— se refiere al reforzamiento de los sistemas de calidad.

Mariluz León, del Instituto Superior de Artes (ISA) de Cuba, calificó el encuentro como un espacio idóneo para valorar «lo que hemos construido desde nuestra Universidad de las Artes y para pensar en lo que tenemos por construir. Gracias por la oportunidad de estar aquí y por quienes están pensando en mejorar realmente la posibilidad de visibilizar el espacio académico y la formación de los artistas».

En representación del Consejo de Aseguramiento de la Calidad (CACES) y de su titular Gabriel Galarza, el consejero Mauro Cerbino reveló que en estos años el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) tuvo que enfrentar la problemática de evaluar conservatorios de música y otros institutos superiores técnicos y tecnológicos que tienen carrera de artes. «Hemos dado cuenta de la necesidad de pensar en las artes para tener modelos acordes, idóneos, adecuados para este campo del saber. Hemos identificado problemas en el país que no se deben repetir», anotó, y se comprometió a proponer en el ámbito del pleno del CACES la conformación de una o más comisiones con profesores que pertenecen al campo artístico, que «nos permitan a los consejeros tener un mejor modelo para evaluar a las artes».

Mauro Cerbino aclaró que no dependerá solo de él porque es uno de los seis consejeros, pero «al menos voy a promover la composición de estos comités más específicos para tratar este campo». Es una deuda con el país y el sistema de educación superior, «pero también debemos pensar en la necesidad de que nuestras instituciones de educación superior incluyan las artes, no como algo auxiliar o agregado a la producción de otros conocimientos y saberes, sino articulados y vinculados».

Sandra Torlucci, rectora de la Universidad Nacional de Argentina (UNA), calificó al encuentro como un hito que se encuadra en un camino que empezaron en algún tiempo «y me parece que está llegando a un punto de consolidación importante que augura otros encuentros, sustanciales también». Todas las universidades, más los conservatorios y las escuelas de enseñanza de educación artística nos constituimos en sujetos políticos en la educación superior y eso lo estamos viendo como un logro que fortalece el sistema de educación superior. «Transdisciplinariamente tenemos mucho que aportar».

Miguel Gómez Covarrubias, de la Universidad Veracruzana, mencionó que en México «sí tenemos un organismo acreditador de artes y aunque la universidad que represento no tiene el nombre 'artes', en sus genes y origen tiene un fuerte compromiso con las artes. Con todas estas cosas a favor nos vemos en la necesidad de unirnos a otros actores que tienen nuestras mismas condiciones porque, una vez que abandonas esa burbuja que puede ser tu universidad u organismo, te das cuenta de que al mundo todavía le falta enriquecerse de las artes».

Hay cuestiones como la vinculación, la investigación, la internacionalización que van a poder consolidarse en cada una de nuestras instituciones si nos sentamos a vernos entre nosotros, a dialogar entre iguales. «Es la intención de nuestra participación, seguir colaborando y mantenernos firmes e insistiendo en la importancia de las artes, para las artes mismas y para la sociedad en conjunto», dijo.

Alberto Dibbern, secretario ejecutivo del Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior, creado a través del mandato que dieron los presidentes de la región en Cartagena de Indias, saludó con alegría la decisión de asumir el desafío de evaluar y acreditar a partir de ciertos márgenes necesarios de calidad. «Todos los procesos surgen de una autoevaluación, cuando la practiquen se darán cuenta de que es positiva porque nos

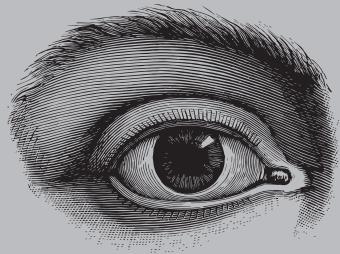
da la oportunidad de conocer las instituciones. No es solo la responsabilidad y el desafío de iniciar procesos, sino transmitir esa responsabilidad a los Estados, que deben garantizar la educación».

Ramiro Noriega, rector de la Universidad de las Artes de Ecuador, se refirió a un campo artístico más transversal. «Las universidades asumimos el deseo de hacerlo mejor. Este equipo logró un grupo de trabajo dedicado al campo de los conocimientos desde las artes, relevantes para la transformación activa de todo tipo. Invito a seguir trabajando juntos para asumir la inmensa decisión de la educación artística en Iberoamérica».

Un informe publicado por
la Universidad de las Artes del Ecuador,
bajo el sello editorial UArtes Ediciones.

Septiembre 2020

Familias tipográficas: Garamond y Uni Sans



ISBN: 978-9942-977-30-4

A standard 1D barcode representing the ISBN 9789942977304. Below the barcode, the numbers 9 789942 977304 are printed in a small, sans-serif font.

Artes
EDICIONES
MEMORIAS

ILIA Instituto
Latinoamericano
de Investigación
en Artes

TOEI
1949 - 2019