

GOBIERNO Y GOBERNANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN **IBEROAMÉRICA**

TEORÍAS,
PRÁCTICAS Y
EXPERIENCIAS



RED2GES

Red Iberoamericana de Investigación en
Gobierno y Gobernanza de la Educación Superior

GOBIERNO Y GOBERNANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA: TEORÍAS, PRÁCTICAS

COMPILADORES:

Patricia Del Pilar Martínez Barrios, PhD.

Remberto Jesús De La Hoz Reyes, PhD.

Prólogo por el Dr. Jamil Salmi

Gobierno y gobernanza de la educación superior en Iberoamérica: teorías, prácticas / compiladores Patricia Del Pilar Martínez Barrios, Remberto Jesús De La Hoz Reyes; prólogo Jamil Salmi -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2025.

362 páginas; figuras a color, tablas a blanco y negro

ISBN: 978-628-7852-13-6 (Versión electrónica)

1. Administración universitaria 2. Autonomía universitaria 3. Educación superior 4. Planificación universitaria I. Martínez Barrios, Patricia del Pilar, compiladora-autora II. De la Hoz Reyes, Remberto Jesús, compilador III. Arosa Carrera, Charles, autor IV. Rodríguez Pomedá, Jesús, autor V. Sánchez Fernández, Flor, autora VI. Romero Arévalo, Adrián, autor VII. Martínez Cruz, Mariana, autora VIII. Martínez Posada, Jorge Elicier, autor IX. López Dukmak, Floriz, autor X. Patiño Peña, Laura, autora XI. Duarte De Krummel, Matilde, autora XII. Peralta de Aguayo, Estela Mary, autora XIII. Gaona Franco, Kitty, autora XIV. Castillo Peñaherrera, Cristian, autor XV. Pérez Ortega Giovanni, autor XVI. Alegría Córdoba, Norma Katherine, autora XVII. Leal Pabón, Jessica Lorena, autora XVIII. Hernández Albarracín, Juan Diego, autor XIX. Bravo Valero, Antonio José, autor, XX. Nieto Rujana, María Clara, autora XXI. Anzola Montero, Germán, autor XXII. Pardo García, Aldo, autor XXIII. Mojica Acevedo, Eliana Caterine, autora XXIV. Lagos de Vergara, Diana, autora XXV. Vera Jurado, Diego, autor XXVI. Páez Meza, Sandra Milena, autora XXVII. Zárate Rueda, Ruth, autora XXVIII. Ortega Zambrano, Catalina, autora XXIX. Herrera Martínez, Sheyla Vanessa, autora XXX. Menaca Guerrero, Indira, autora XXXI. Rivera Ortega, Raquel, autora XXXII. Bautista Uruña, Keisy D., autora XXXIII. Molina Bernal, Irma Amalia, autora XXXIV. Uribe Urán, Adriana Patricia, autora XXXV. Vásquez Ruiz, Leydi Lorena, autora XXXVI. Consuegra Bolívar, José Eusebio, prologuista XXXVII. Salmi, Jamil, prologuista

378.101 G575 2025 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª edición

Universidad Simón Bolívar - Sistema de Bibliotecas

DOI: <https://doi.org/10.17081/r.book.2026.02.17324>

ISBN: 978-628-7852-13-6 (Versión electrónica)

Autor:

El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 64-223 sede posgrados

Barranquilla - Cúcuta

<https://www.unisimon.edu.co/ie/index/sello-editorial-unisimon/1664>

Contacto: dptpublicaciones@unisimon.edu.co



Producción Editorial

Ediciones Carrera 7 SAS.

Corrección y formación: Julián Hernández Rosas

Diseño y diagramación: Nathalia A. López Ramírez

gerentecarrera7@hotmail.com

Teléfono: 3106665525

Bogotá-Colombia

Febrero de 2026

Barranquilla-Colombia

Índice

PRESENTACIÓN	7
PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	13
EJE TEMÁTICO I:	
GOBIERNO Y GOBERNANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	17
Gobierno, gobernanza y liderazgo en IES: desafíos y factores claves de éxito	18
Gerencia transformacional Universitaria (GTU) como modelo de gobernanza para la educación superior	33
Dispositivos de gobierno y gubernamentalidad en la universidad contemporánea: biopolítica, autonomía gestionada y producción de subjetividades	54
Gobernanza y participación estudiantil en Iberoamérica: de la formalidad a la incidencia real en la educación superior	73
Hacia una cultura de sostenibilidad con enfoque de gobernanza: aprendizajes desde la U.D.C.A.	93
Autoridad y liderazgo: gobierno corporativo un rastreo bibliométrico	117
EJE TEMÁTICO II:	
BUENAS PRÁCTICAS EN GOBIERNO Y GOBERNANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	141
Prácticas para la gestión administrativa socialmente responsable en las universidades	142
Las fundaciones en la universidad pública	163
La educación superior en el Paraguay y el entorno: experiencias de gobernanza sostenible	181

Gobierno y gobernanza universitaria en Ecuador: un análisis crítico POST-LOES.....	199
Gobernanza, calidad e inteligencia artificial en la educación superior: un análisis crítico desde el marco institucional colombiano.....	230

EJE TEMÁTICO III:

INNOVACIÓN FRENTE A LOS DESAFÍOS

CONTEMPORÁNEOS Y FUTUROS DEL GOBIERNO Y

LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA243

Interpretar con máquinas, comprender con humanidad: hermenéutica crítica ante la expansión de la inteligencia artificial en la Educación Superior	244
---	-----

Factores de incidencia en el gobierno y gobernanza de la Universidad de los Llanos y respuesta a retos del contexto.....	261
---	-----

Universidad de Pamplona 5.0: gobernanza digital, hacia la transformación de la educación superior	276
--	-----

Principales aspectos de la situación actual de la ciencia abierta en la universidad española: enseñanzas, desafíos y consecuencias.....	296
---	-----

Hacia una política educativa ambiental intercultural desde las experiencias pedagógicas del pueblo Totoro	314
--	-----

Innovación curricular: apuesta no parametral para la formación de licenciados-otros	333
--	-----

COMPILADORES351

SOBRE LOS AUTORES352

PRESENTACIÓN

La Red Iberoamericana de Investigación en Gobierno y Gobernanza de la Educación Superior - RED2GES, se complace en entregar a la comunidad académica de investigadores, directivos, administrativos, docentes, estudiantes y demás interesados en los temas de gobierno y gobernanza de la educación superior esta publicación, resultante de la primera convocatoria de proyecto editorial liderado por la Red.

La idea del proyecto nació de la identificación de la necesidad de una reflexión profunda sobre los desafíos significativos que enfrentan en materia de gobierno y gobernanza las instituciones de educación superior en Iberoamérica. La complejidad de estos desafíos, que van desde la adaptación a las nuevas tecnologías hasta la respuesta a las demandas sociales y económicas, requieren enfoques innovadores y la colaboración de múltiples actores. En este marco, desde la Red se propuso reunir un conjunto de trabajos inéditos, reflexiones teóricas y estudios de casos que exploraran y analizaran diversas dimensiones del gobierno y la gobernanza en las instituciones de educación superior en Iberoamérica que abordaran estos temas de manera integral, contribuyendo al debate y al desarrollo de buenas prácticas en la región.

En esta primera convocatoria editorial lanzada a inicios del mes de mayo de 2025, participaron académicos de seis (6) países del ámbito iberoamericano: Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, España y Paraguay; se recibió un total de veintidós (22) propuestas, de las cuales fueron seleccionados diecisiete (17) después de un proceso de evaluación externa por pares académicos expertos en la temática. Las propuestas seleccionadas conforman los capítulos del libro distribuidos en tres (3) secciones temáticas, reflejando la diversidad y profundidad de los enfoques presentados, según las líneas temáticas: Gobierno y gobernanza de la educación superior, buenas prácticas en gobierno y gobernanza universitaria, innovación frente a los desafíos contemporáneos y futuros del gobierno y la gobernanza universitaria. Los autores tuvieron la oportunidad de socializar y validar sus trabajos durante el Primer Encuentro Internacional RED2GES “Innovación

y buenas prácticas de Gobierno y Gobernanza de la Educación Superior en Iberoamérica: Teorías, Prácticas y Experiencias”, celebrado el 3 de octubre de 2025 bajo modalidad híbrida, con escenario presencial en la Casa Cultural La Perla de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Colombia.

La Red Iberoamericana de Investigación en Gobierno y Gobernanza de la Educación Superior – RED2GES, avalada por la AUIP nace en 2023 con el propósito de constituir un espacio de articulación académica y científica entre investigadores e instituciones de educación superior del ámbito iberoamericano, comprometidos con el fortalecimiento del gobierno institucional y la gobernanza. Para ello, impulsa proyectos colaborativos relacionados con buenas prácticas, políticas públicas y sistemas de aseguramiento de la calidad. Sus líneas de acción se vinculan con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, 10 y 17, promoviendo la dinamización del conocimiento, la cooperación interinstitucional, la transparencia, la ética y la rendición de cuentas como pilares de una educación superior más sólida, equitativa y transformadora. Desde abril de 2024, la RED2GES forma parte de las 132 redes reconocidas por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrados (AUIP), consolidándose como una plataforma de cooperación interinstitucional e internacional. Actualmente, la red cuenta con 48 miembros activos, entre ellos 37 doctores, siete (7) candidatos a doctorado y cuatro (4) magísteres, vinculados a 33 instituciones de educación superior con presencia en trece (13) países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

Agradecemos al rector de la Universidad Simón Bolívar el Dr. José Consuegra Bolívar; a la vicerrectoría de investigación, extensión e innovación, al equipo de publicaciones de la misma Universidad por el apoyo institucional recibido; a todos los autores que con su dedicación fue posible el desarrollo del proyecto editorial; a la AUIP por su respaldo y a todos nuestros lectores.

Barranquilla, octubre de 2025

PRÓLOGO

Dr. Jamil Salmi

Experto internacional en educación superior

Profesor Emérito en Universidad Diego Portales de Chile

Un ensayo publicado en el Reino Unido hace una década anunciaba la llegada inminente de una “avalancha” para describir los cambios radicales que iba a vivir la educación superior (Barber *et al.*, 2013). Dentro de los factores de ruptura que han venido acumulándose se encuentran las innovaciones tecnológicas –clases invertidas (*flipped classroom*), MOOCS (*Mass Online Open Courses*), micro credenciales–, novedosas formas de competencia por parte de las empresas EdTech, y nuevas modalidades de rendición de cuentas como los rankings internacionales que proponen medidas cuantitativas para comparar el desempeño de las universidades. No solamente se puede observar un número creciente de factores de ruptura que transforman radicalmente el entorno en el cual operan las instituciones de educación superior, y que influyen directamente en la manera en que desempeñan sus funciones de enseñanza e investigación, sino que los factores de disrupción han ido multiplicándose a raíz de la pandemia COVID-19 y la irrupción de plataformas basadas en la inteligencia artificial accesibles al gran público.

Estos cambios rápidos y profundos requieren una buena gobernanza para dar a los sistemas y a las instituciones de educación superior toda la flexibilidad necesaria para poder adaptarse de manera rápida. Entre los principales factores que influyen en los resultados y el desempeño de las universidades, investigaciones recientes han identificado la gobernanza como un determinante clave (Aghion *et al.*, 2008; Salmi, 2009; 2013). Una estructura de gobernanza adecuada y condiciones regulatorias favorables

pueden promover un comportamiento innovador entre las instituciones de educación superior, permitir el desarrollo de sólidos sistemas de garantía de calidad, y facilitar el diseño de mecanismos de financiación eficaces, mientras que, de no existir una buena gobernanza, estos resultados no podrán darse. Una serie de estudios de casos sobre universidades emergentes indica que las instituciones que gozan de plena autonomía no están limitadas por regulaciones impuestas externamente y, como resultado, pueden gestionar sus recursos (ya sean financieros o humanos) con mayor agilidad, y así logran realmente responder a los cambios en el entorno nacional e internacional.

En este contexto, el libro editado por la Red Iberoamericana de Investigación en Gobierno y Gobernanza de la Educación Superior (RED2GES) llega en un momento muy oportuno. Esta ambiciosa publicación, que reúne a un impresionante grupo de académicos, ofrece una visión comprensiva de la evolución de la gobernanza en el mundo iberoamericano. El libro explora la complejidad de la gobernanza de la educación superior en sus múltiples dimensiones. Muestra cómo, frente a la complejidad de los grandes desafíos enfrentados, el mundo de la educación superior integra enfoques innovadores y busca nuevas formas de interacción y colaboración entre los múltiples actores involucrados para permitir una adaptación positiva a las nuevas tecnologías y respuestas ágiles a las demandas sociales y económicas.

El libro está dividido en tres secciones. La primera analiza los temas de gobierno y gobernanza de la educación superior con un enfoque teórico e histórico mientras la segunda sección agrupa estudios de caso de buenas prácticas. La tercera y última parte del libro explora aspectos de innovación en la gobernanza universitaria frente a los desafíos contemporáneos. Aunque la mayoría de los diecisiete capítulos examinan experiencias en el contexto colombiano, el libro incluye también cinco estudios sobre temas de gobernanza en Ecuador, España, y Paraguay, así como un capítulo comparando la evolución de los modelos de gobernanza en Colombia, México y Venezuela.

En la primera parte, los seis capítulos que analicen modelos de gobierno y gobernanza a nivel nacional y/o institucional cubren aspectos

importantes cómo las diferencias entre universidades públicas y privadas, las características del modelo de gerencia transformacional, el grado de participación real de los estudiantes en las decisiones de las universidades, y el vínculo entre gobernanza y cultura de sostenibilidad de las universidades. El último capítulo presenta un interesante estudio bibliográfico de las interacciones entre liderazgo y autoridad y el impacto en la eficacia organizacional.

La segunda parte muestra ejemplos interesantes de buenas prácticas en temas de uso de la inteligencia artificial, de búsqueda de modelos sustentables de gobernanza y de gobernanza socialmente responsable. El capítulo sobre el impacto de la nueva ley de educación superior en Ecuador presenta un análisis comparativo de las estrategias de adaptación de las universidades públicas y privadas, mientras el capítulo sobre los desafíos de gobernabilidad en España examina como la creación de fundaciones dentro de las universidades públicas ha sido una manera de superar las limitaciones de los reglamentos de las entidades gubernamentales.

En la tercera parte, dedicada a experiencias innovadoras, se exploran temas de gobernanza digital, de adaptación a un entorno rural, de avances en la ciencia abierta, de innovación curricular, y de políticas de educación ambiental intercultural. Se analiza también el desafío de mantener el pensamiento humano en control del uso de la inteligencia artificial y del aprendizaje con las máquinas ("*machine learning*").

Conviene felicitar a la Red Iberoamericana por la preparación de esta destacada publicación sobre la gobernanza de la educación superior. Los lectores seguramente encontrarán el libro muy informativo y estimulante. Los distintos capítulos representan una valiosa contribución a los debates internacionales y nacionales sobre los desafíos que enfrenta. Se espera que el libro sirva también para informar a los responsables políticos de todo el mundo sobre la necesidad de reformas de la gobernanza y la importancia de buscar formas innovadoras para integrar a todas las partes interesadas, tanto grupos internos como externos. El enfoque comparativo adoptado por los investigadores que contribuyeron a este libro ofrece valiosas perspectivas sobre la evolución dinámica de la gobernanza de la educación superior en América Latina y España.

Referencias

- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A. & Sapir, A. (2009). "The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the US." *Working Paper 14851*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w14851>
- Barber, M., Donnelly, K. & Rizvi, S. (2013). *An Avalanche is Coming: Higher Education and the Revolution Ahead*. IPPR. [http://med.stanford.edu/smili/support/FINAL%20Avalanche%20Paper%20110313%20\(2\).pdf](http://med.stanford.edu/smili/support/FINAL%20Avalanche%20Paper%20110313%20(2).pdf)
- Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington DC: The World Bank. *Directions in Development*. Published in English, French, Spanish, Russian, Chinese, Korean, and Turkish. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/06255c79-659b-5e82-854c-31e45b474436>
- Salmi, J. (2013). *Formas Exitosas de Gobierno Universitario en el Mundo*. Estudio # 3/2013 de la Fundación CYD. <http://www.fundacioncyd.org/images/documentosCyd/EstudiosCYD3.pdf>

INTRODUCCIÓN

José Consuegra Bolívar

Rector Universidad Simón Bolívar

Herramientas indispensables para la educación 5.0

En las últimas décadas, los actores de la educación superior en Colombia e Iberoamérica han venido diseñando y aprovisionándose de las herramientas necesarias para aproximarse a modelos óptimos de gobernanza en las instituciones a través de la definición de formas innovadoras de organización universitaria, la estructuración de funciones, la definición de responsabilidades sociales, la rendición de cuentas, una adecuada arquitectura institucional, etc., que viabilicen el cumplimiento de sus objetivos y permitan afrontar los retos que impone la educación 5.0.

El mundo se mueve en un contexto geopolítico sumamente agitado, caracterizado por guerras, incertidumbre, polarización política. Además, persisten conflictos y enfrentamientos sociales de toda índole que promueven y modulan cambios en las sociedades locales y en los países, impulsando transformaciones en el sector social, incluyendo, por supuesto, el sector educativo. Por ello, la gobernanza educativa es un factor clave para avanzar hacia sistemas educativos más justos y también más sostenibles, que respondan de manera propositiva ante tantas problemáticas a nivel global.

Un concepto acertado sobre la buena gobernanza de la educación superior lo resumió la Unesco, luego de la Tercera Conferencia Mundial de la Educación Superior, al indicar que consiste en la toma de decisiones de calidad para la supervisión eficaz de las relaciones entre las instituciones de educación superior (IES) y sus componentes internos y externos, que incluyen a los estudiantes y al personal académico y profesional, así como al Estado, el sector privado, la sociedad civil, los proveedores, la prensa libre.

Además, resalta que “la clave de la gobernanza sigue siendo la creación de un consenso que garantice diversas perspectivas y posibilidades para el futuro diseño y desarrollo institucional”.

Así mismo, frente a la evolución de la sociedad y al momento que vivimos, el académico José Joaquín Brunner (2017) plantea que la gobernanza debe asumir un orden adicional de desafíos:

relacionado con la imprescindible innovación de las funciones propiamente académicas: docencia, investigación, vinculación con la sociedad civil y participación en la esfera pública. Ahí podrá juzgarse la efectividad de las nuevas formas de gobernanza emergentes; esto es, su capacidad para impulsar una renovación de los modos de producción, transmisión, transferencia y comunicación del conocimiento de manera de ponerlos a la altura de las demandas del siglo XXI (p. 2).

En Colombia, se establecieron bases de la gobernanza institucional en la Ley 30 de 1992, para efectos de las entidades de educación superior de naturaleza estatal, importante para la política pública de la educación superior, acorde con el principio de autonomía universitaria consagrado en la Constitución Política Nacional, que permite a las universidades establecer sus respectivos estatutos y definir sus mecanismos de gobernanza. Ya en el Decreto 1330 de 2019 se promueve la autonomía a través de los sistemas propios de aseguramiento de la calidad con mecanismos de autorregulación y autoevaluación. También, más recientemente, a través del Acuerdo 01 de 2025 del CESU, por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad, se incentivan los procesos de buen gobierno institucional que permitan a las organizaciones mantener continuidad, sostenibilidad y transparencia en el aseguramiento de la calidad.

Por ello, con suprema satisfacción presento el libro *Gobierno y Gobernanza de la Educación Superior en Iberoamérica: Teorías, Prácticas y Experiencias*, editado por la Red Iberoamericana de Investigación en Gobierno y Gobernanza de la Educación Superior (RED2GES), que trasciende los conceptos y las normas, y suma experiencias de altísimo valor, análisis de casos, proyecciones y, también, su recorrido histórico, para entender en dónde estamos y hacia dónde nos dirigimos, con los efectos del marco social y político actual,

la calidad, la influencia de la inteligencia artificial, entre otros aspectos. Indudablemente, contamos con un documento de consulta obligada para los actores de los sectores educativo y gubernamental y el ámbito académico por su riqueza de miradas, de análisis y de información, una verdadera bitácora de la gobernanza en las instituciones educativas.

Bibliografía

Brunner, D. J. J. (2017). Los desafíos de la gobernanza de la educación superior en Iberoamérica. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 25(1), 2-4.

EJE TEMÁTICO I: GOBIERNO Y GOBERNANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este primer eje temático aborda el análisis de las estructuras y procesos de toma de decisiones al interior de las instituciones de educación superior, así como el estudio de los marcos normativos, las relaciones de poder y los actores que intervienen en la conducción de las instituciones de educación superior. Se exploran modelos de liderazgo, mecanismos de participación y prácticas de rendición de cuentas, considerando tanto las dinámicas internas de gobierno como los sistemas más amplios de gobernanza que configuran el funcionamiento, la autonomía y la responsabilidad institucional en contextos diversos.

Gobierno, gobernanza y liderazgo en IES: desafíos y factores claves de éxito

Adriana Uribe Uran¹

Irma Amalia Molina Bernal²

Resumen

El presente capítulo tiene como propósito fundamental analizar en el contexto de las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, los significados del gobierno, gobernanza y gobernabilidad relacionados con los estilos de gobierno de las instituciones. En esta línea, se reflexiona que al parecer dichos términos tuvieran una visión simplista e incluso fuesen parecidos, pero se destaca cómo esos tres pueden vislumbrar toda la dinámica en el quehacer académico, ya que abarcan pluralidad y armonizan el conjunto de actividades y desarrollos que en ellas suceden. De allí que muchos autores se han dado a la tarea de explicar su significado evidenciándose tanto aspectos en común como tensiones en su aplicación (Ganga-Contreras y Núñez-Mascayano, 2018).

Igualmente, de manera complementaria, se exponen algunos de los factores claves de éxito que deberían poseer los líderes educativos en la época actual y se enfatiza sobre el tipo de liderazgo que de estos emerge para coadyuvar al éxito de su gestión; de tal manera, se describe cómo el liderazgo universitario demanda un conocimiento detallado, no sólo del sector de la educación, sino de la historia de su institución, de la estructura

1 Doctora en Administración. Email: adriana.uribe@usa.edu.co

2 Doctora en Ciencias de la Educación. Email: adriana.uribe@usa.edu.co

organizativa, de la normatividad vigente y de las apuestas académicas e investigativas de la institución.

Palabras clave: gobierno, gobernanza, desafíos, líderes educativos.

Introducción

El presente capítulo presenta revisiones y análisis en torno a los significados de la gobernanza, el gobierno y la gobernabilidad en las Instituciones de Educación Superior, (IES), en Iberoamérica; se abordan las diferencias en torno a las condiciones de gobernanza en IES de carácter público vs las de carácter privado y se exponen las cualidades específicas que deben asistir a los líderes educativos en cada uno de estos contextos; posteriormente se desarrollan algunas reflexiones sobre el corporativismo como estilo de gobierno que ha emergido en las universidades. En la segunda parte se exponen algunos de los factores claves de éxito que deberían poseer los líderes educativos en la época actual y se enfatiza sobre el tipo de liderazgo al cual sería importante que estos emerjan para coadyuvar al éxito de su gestión, acudiendo a estudios y referentes en la materia; finalmente se presentan las conclusiones con fundamento en la literatura base.

Gobernanza, gobierno y gobernabilidad: conceptos y reflexiones

En el contexto de las universidades, como centros de producción del conocimiento, emergen con progresivo protagonismo los términos: gobernanza, gobierno y gobernabilidad; en una visión simplista, estos tres conceptos parecieran ser sinónimos importados del contexto empresarial y podría interpretarse que minimizan la complejidad y propósitos de una Institución de Educación Superior (IES); no obstante, los tres pueden comprender toda la dinámica del mundo académico, abarcar su pluralidad y armonizar el conjunto de actividades que en ellas suceden. Varios autores se han dado a la tarea de explicar su significado evidenciándose tanto aspectos en común como tensiones en su aplicación (Ganga-Contreras y Núñez-Mascayano, 2018).

La gobernanza universitaria es un concepto aún en construcción que da cuenta, de la calidad del relacionamiento interno entre los cuerpos

que conforman el gobierno de una IES, entre estos y el sector externo y determina la confiabilidad que la institución logre en su calidad académica y administrativa por parte de los diferentes grupos de interés; por sí misma genera debates y tensiones, dado el efecto que tiene en los miembros de la comunidad académica. Para Labraña *et al.* (2023) parecen haber quedado atrás los tiempos de una gobernanza relativamente simple, centrada en la gestión de la enseñanza y una incipiente investigación básica.

Según Harvey (2004), la gobernanza en la educación superior se refiere a la manera en que las instituciones se hallan organizadas y son operadas internamente y a sus relaciones con entidades externas, con vistas a asegurar los objetivos de la educación superior. Por su parte, González-Gil & Dueñas (2022) consideran que alude a la estructura de relaciones que generan coherencia organizacional, autorizan políticas, planes y decisiones dando cuenta de su probidad y capacidad de respuesta.

En la compleja dinámica de las universidades al emerger el siglo XXI, siendo estas, testigo de grandes transformaciones tales como el surgimiento de la Transformación Digital y de la Inteligencia Artificial, entre otras, las cuales han incidido en la modificación de procesos de diversa naturaleza, se hace necesaria la revisión de los modelos de gobernanza, bajo la premisa de que estos deben ser flexibles y responder a los escenarios actuales, para no perder de vista su propósito fundamental, la educación y con ella lograr el cumplimiento de sus objetivos misionales.

El gobierno universitario. Se refiere a aquellas “estructuras y procesos internos en cada IES, que permiten la planificación y gerenciamiento con énfasis en el papel de los diversos actores” (Labraña *et al.*, 2023); este concepto pareciera provenir del mundo corporativo por llevar implícita la generación, legitimación y distribución del poder e incluir conceptos relacionados con el logro de objetivos y metas a través del despliegue de estrategias, la aplicación de conceptos como el de planificación, logro de indicadores y atención a las demandas de los grupos de interés.

En el contexto de este capítulo, nos acogemos al concepto del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que asume el gobierno institucional, como un conjunto de políticas, planes, programas y estrategias, acordes con los principios de gobernabilidad y gobernanza (Decreto 1330 del 25

de julio de 2019), y está conformado por las estructuras que conducen y dirigen a una Institución de Educación Superior.

La gobernabilidad. Se refiere a los límites entre el poder y la autoridad; es el cómo operativo que evidencia el cumplimiento de los propósitos, es el control de las operaciones acorde a un modelo de gestión, en si misma tiene relación con la forma de gobierno. La adecuada gobernabilidad en una IES hace necesaria la articulación entre el liderazgo y visión de los órganos colegiados de carácter superior y la gestión del rector (González-Gil y Dueñas, 2022); por lo tanto, este concepto es relativo y su manifestación interna en una IES, tiene una relación directa con el estilo de liderazgo con el que se gestiona, el cual la facilita u obstaculiza la labor.

La importancia de estos tres conceptos radica en lograr su integración armónica para contribuir a los fines fundacionales de la universidad y lograr la articulación entre los conceptos teóricos, cumplimiento de una visión, misión y propósitos prácticos, ofertar una educación superior de calidad, acorde con las exigencias del entorno actual y operativos, lograr efectividad, de forma que las distintas áreas concilien sus intereses transiten hacia una “*simbiosis tranquila*” como lo denominan González-Gil y Dueñas (2022).

Gobernanza en IES públicas vs. gobernanza en IES privadas

A lo largo de Iberoamérica, hay substanciales diferencias en la forma y condiciones de ejercer gobierno en las IES de carácter público vs las de carácter privado, derivadas de su naturaleza, estructura y particularidades.

La universidad estatal tiene unos rasgos propios tales como: *el financiamiento público*, factor que le permite ofertar su servicio educativo a menor o a cero costo para los estudiantes; *políticas de admisión abierta*, las cuales permiten que un mayor número de estudiantes pueda acceder a ellas; *misión fundamentada en el servicio público*, con el fin de contribuir al bienestar de la sociedad; *población estudiantil marcadamente diversa*, propia de su mayor apertura a la sociedad y proveniente de múltiples estratos socioeconómicos; *enfoque hacia la investigación y la proyección social* como aportes obligados hacia el desarrollo regional y *orientación hacia la rendición*

de cuentas, en cumplimiento en el caso colombiano de la Ley 1757 de 2015, “Estatuto de Participación Ciudadana”.

En consecuencia de lo anterior, en las IES de carácter público, coexiste un mayor nivel de complejidad en su gobierno derivado de sus características particulares manifiestas en: dificultades de convivencia interna en sus comunidades, esporádicos brotes de violencia propios de su naturaleza, compleja relación con uno de sus más representativos grupos de interés, los sindicatos y sus demandas políticas y económicas no siempre sencillas de lograr; turbulencias derivadas de las cambiantes políticas, planes y programas que en torno a la educación tenga el gobierno de turno y mayor dificultad en la ejecución de los asuntos económicos y financieros propia de los excesivos tramites que caracterizan al sector; este suele ser el panorama común para las IES públicas a lo largo de Iberoamérica.

En el ámbito académico, la voluntariedad de la acreditación las obliga a fomentar los procesos de autoevaluación, lo cual implica un permanente esfuerzo de todos los estamentos institucionales; todo este contexto obliga al líder educativo del sector público a enfrentar mayores retos y desafíos para tramitar estas situaciones, a fin de que su adecuada conducción contribuya al logro de los objetivos misionales; el líder educativo de lo público debe revestirse de múltiples habilidades que le permitan navegar en contextos de mayor turbulencia, tales como la resiliencia, la capacidad de concertación, la apertura de pensamiento y la habilidad para la resolución de conflictos así como un gran capital relacional entre otros.

Las IES privadas, transitan por otro tipo de complejidades en el marco de su gobierno, gobernanza y gobernabilidad, centradas en el logro de una gestión acorde con su contexto e implican del líder educativo un profundo conocimiento de su institución, su misionalidad, estructura, normas y políticas, para satisfacer las demandas de la sociedad; algunas de las particularidades de este tipo de instituciones son: su *financiamiento privado*, proveniente en altos porcentajes de la matrícula de los estudiantes y en un menor grado de las actividades de investigación, proyección social y donaciones; *mayor autonomía y flexibilidad en la gestión*, derivadas de la capacidad de definir su oferta académica y su enfoque investigativo, así como de una mayor posibilidad de adaptarse a las condiciones y demandas del mercado laboral; *su enfoque hacia la calidad*, el cual es requisito para

competir y las obliga a contar con altos estándares académicos y ofrecer educación pertinente y contextualizada; *una mayor autonomía para elegir sus áreas de especialización*, atributo que les facilita definir las áreas en las que se ha de concentrar de acuerdo a las necesidades del contexto; *su infraestructura física* puede ser definida internamente de manera ágil y acorde con su plan estratégico de desarrollo y capacidades financieras, competencia y regulación. Las IES privadas compiten por estudiantes, profesores y recursos lo cual las obliga a la mejora continua; en cuanto a la regulación a lo largo de Iberoamérica las universidades están sujetas a la vigilancia de las entidades dispuestas para tal fin de acuerdo con las políticas vigentes propias de cada país, tal es el caso de Chile en donde El Ministerio de Educación, El Consejo Nacional de Educación, La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y la Superintendencia de Educación Superior, trabajan juntas para garantizar que las IES privadas cumplan con requisitos y estándares de calidad; así mismo en Colombia El Ministerio de Educación, El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), y La Comisión Nacional de Acreditación, (CNA), trabajan mancomunadamente para garantizar que las IES privadas cumplan con unos estándares de calidad requeridos. Bajo esta dinámica, un líder educativo del sector privado debe poseer una importante capacidad administrativa, de planeación y una visión prospectiva para diseñar el crecimiento de su IES a mediano y largo plazo.

Las substanciales diferencias en torno a la administración las IES públicas y privadas demandan del líder educativo el desarrollo de capacidades propias del contexto y carácter de su institución e invitan a la generación de habilidades genéricas tales como el conocimiento del sector y de la normatividad, compromiso, visión estratégica, que le permitan el logro de una gobernanza y gobernabilidad armónicas y enmarcadas en el logro de unos fines y propósitos institucionales.

Gobernanza y corporativismo

Este concepto se relaciona con el surgimiento del capitalismo académico también denominado corporativismo, como una nueva forma de gobernanza que ha emergido en las universidades, motivada por las crisis económicas subyacentes en la década en los 90 en distintos países del mundo y en especial en Iberoamérica.

El enfoque denominado capitalismo académico plantea como las IES se han venido transformando en entidades que buscan capitalizar su producción en respuesta al incremento de la competencia por recursos (Slaughter & Roadhes, 2004). El mismo ha emergido como un fenómeno desde el cual se abordan una variedad de temas que conciben a las universidades como otra organización más en el contexto empresarial y sus motivaciones van desde la comercialización de la investigación hasta la transformación de las estructuras de gobernanza para adaptarse a las estrategias institucionales (Fillippakou y Williams, 2014; Cantwell y Kaupinnen, 2014).

Bajo esta concepción emerge la teoría económica y su interés por desarrollar diversificados mecanismos de financiamiento enmarcado ello en una visión gerencial centrada en el liderazgo y la innovación para el manejo de las universidades y en la necesidad de transformación y modernización de la gestión implementando estrategias de desarrollo gerencial que traigan como resultante la eficiencia, la eficacia y la efectividad, términos todos ellos provenientes del ámbito empresarial (Slaughter y Roadhes, 2004).

Surgen bajo esta óptica la necesidad de nuevas formas de coordinación y logro de resultados con el fin de especializarse en temas que van desde la participación en convocatorias, hasta la experticia en planeación estratégica y la necesidad de mejoramiento en indicadores. Las universidades que han sucumbido hacia esta nueva visión han migrado hacia la conformación de distintos cuerpos de profesionales especializados en aportar al crecimiento económico y financiero de la institución en detrimento de los tradicionales cuerpos académicos encargados de pensar y fortalecer la academia. La gobernanza bajo el corporativismo se centra en una lógica de mercado reduciendo las relaciones de poder y colaboración a simples transacciones económicas, generadoras de ingresos y de recursos financieros (Shattock, 2010).

Este es un enfoque que subestima y limita la comprensión de las IES y desdibuja su papel en la sociedad como centros de pensamiento, producción de conocimiento y agentes de transformación social, que puede llegar a ser inferior a los retos de una institución educativa. Toda organización debe identificar y resolver los problemas propios de su complejidad y derivados de los cambios del entorno debiendo emplear para ello sus propios recursos (Lenartowics, 2015).

La respuesta a la vertiente del corporativismo, debe entonces ser el logro de una simbiosis en la que se combinen la experiencia y experticia de equipos multidisciplinarios académicos y administrativos que promuevan la producción de excedentes que puedan reinvertirse en la prestación del servicio académico de calidad sin detrimento del cumplimiento de la función misional de las IES y del papel que estas han de cumplir en la sociedad.

Desafíos de los líderes educativos en contextos universitarios

De las consideraciones anteriores surgen interrogantes como, ¿Cuáles son los desafíos de los líderes educativos en los contextos de las universidades públicas o privadas?, ¿Cuáles son los factores claves de éxito para esos líderes de las instituciones educativas?

El liderazgo universitario, demanda un conocimiento detallado, no sólo del sector de la educación, sino de la historia de su institución, de la estructura organizativa, de la normatividad vigente y de su historia y de las apuestas académicas e investigativas de la institución, donde se demarcan sus políticas, misión, visión, entre otros. Igualmente, es clave reconocer las características de los actores que la conforman, sus estudiantes, docentes y personal administrativo, para orientar adecuadamente las decisiones estratégicas. Pensar y querer ver reflejado el liderazgo educativo, contempla, no solo enfocarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comunidad, sino además en los asuntos gerenciales que van desde la planeación hasta la gestión (Miranda & Valdivieso, 2021).

En esa medida los desafíos inician con el estilo de liderazgo y la ética que lo demarca, repensando que, además de tener el conocimiento, deber ser flexible, planeador, democrático y participativo (Montañez *et al.*, 2022). Ello se ratifica en los procesos de evaluación y autoevaluación institucionales, en cómo se fortalecen los estamentos académicos y administrativos, en cómo mejorar los productos y en general, en que fases tendrán que establecerse para consolidar un mejor monitoreo.

Esa primera mirada, conlleva a otro desafío: la toma de decisiones y el nivel comunicacional que asumen hoy los líderes educativos. La toma de

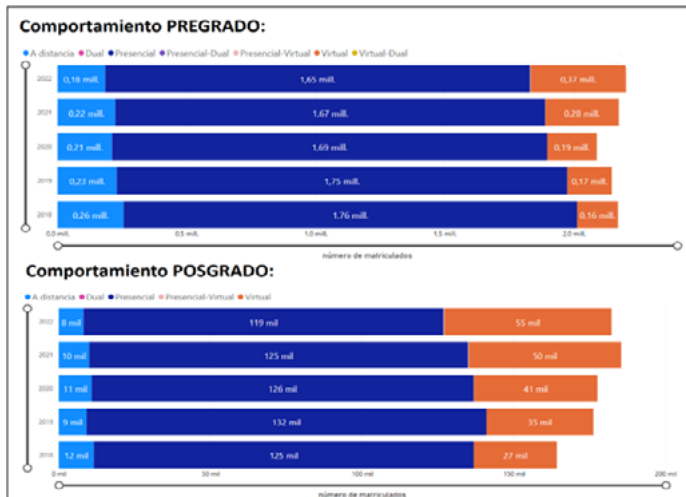
decisiones siempre está supeditada a las necesidades tanto internas como externas de la institución, a los imprevistos y “urgencias” que se presenten en el día a día; el aspecto comunicacional está dado por las relaciones intra e interpersonales que se dan entre los directivos, docentes y diferentes actores, lo cual favorece ese trabajo en equipo y colectivo, tal y como lo describen Leiva-Guerrero y Vásquez (2019). Además, agregan ellos, debe existir un ambiente donde se genera confianza y en el cual se propicie un buen clima organizacional.

Ampliando un poco este desafío, el buen manejo de la toma de decisiones de las instituciones educativas, permite, no solo mejorar la gestión y los procesos de calidad, sino que impacta lo pedagógico, los servicios y así lograr un buen clima organizacional. Aquí Lund *et al.* (2020) precisan que, de las organizaciones que hoy se enfrentan desafíos más complejos, más retadores en pro de la consecución de metas; ello los ha llevado a tener una adecuada información, para la buena toma de decisiones. Dichas decisiones no solo impactan los resultados, sino que deben servir como eje central y ser dinamizadas por las nuevas disposiciones, pues como ya se ha establecido desde la administración, una buena nota de decisión tiene que ver con la mejor alternativa ante una necesidad.

Para no ir lejos, en época de pandemia, los líderes educativos y directivos institucionales, enfrentaron una dinámica fuerte tanto en la toma de decisiones como en lo comunicativo, como fue el hecho de integrar los desafíos que demandó el acceso y el uso de la tecnología.

Siguen en la línea los desafíos frente a la innovación y la competitividad. Los líderes de las IES, públicas y privadas enfrentan el reto de guiar a toda su institución hacia una integración efectiva de herramientas tecnológicas que promuevan aprendizajes en lo posible significativos (Arreaga *et al.*, 2024). Las experiencias de cambio han sido evidenciadas, con más fuerza, ya hace 4 años. En Colombia, por ejemplo, producto de esa competitividad e innovación, se ha incrementado la creación y matriculación en programas virtuales (Figura 1) y hoy las instituciones y sus líderes se están repensando, en cómo siguen cambiando para impactar y competir en el mercado de la educación de la mejor manera.

Figura 1. Colombia: comportamiento matrículas universitarias distintas modalidades



FUENTE: elaboración propia con base en datos del SNIES.

El desafío del líder educativo frente a la innovación debe fundamentarse, desde la mirada de la *innovación de la educación*. En ese sentido, como lo manifiestan Hernández *et al.* (2023), el cambio tiene que ver con la inclusión en todos los procesos de enfoques y métodos de enseñanza que impacten de manera significativa los resultados académicos, para que así, se pueda responder de manera directa a los cambios que la sociedad demanda. Este desafío conlleva a la generación de planes estratégicos dinámicos y creativos que estén articulados a las competencias profesionales de los estudiantes.

Reflexionar, en el desafío de innovar en la educación, desde el éxito de los estudiantes y docentes, no solo tiene que ver con los resultados –rendimiento académico– sino en esa adaptabilidad de las prácticas pedagógicas como respuesta a los entornos educativos de los alumnos (Benalcazar Balzero *et al.*, 2025). De esa manera, para que el líder enfrente este desafío debe aportar por un mejor aprendizaje para los estudiantes y una planeación integral, hacia la formación de los formadores.

El desafío del líder educativo en la competitividad

En pleno siglo XXI la educación mundial, en sus diferentes niveles formales e incluso en la formación para el desarrollo y el trabajo humano, los líderes educativos han tenido que aprender y reaprender.

Las tics han impactado favorablemente los diversos entornos para la enseñanza-aprendizaje, pero no solo a estos, sino que han generado entre las instituciones un interés competitivo, como elemento esencial para direccionar y redireccionar los procesos (Jiménez, 2022). Como elemento competitivo es preciso analizar el papel que juega para el líder el buen uso de las tecnologías, en el mundo de hoy es un reto y la competitividad tiene que ver también con la integración y uso de la Inteligencia artificial, ejemplo de ello se evidencia en aquellos gerentes de la educación que decidan implementar algunas de las inteligencias artificiales existentes y pertinentes en su contexto, podrán automatizar sus procesos y con ello disponer de mayores espacios de interacción humana para gestionar aspectos estratégicos de su institución

Los retos siguen impulsando la transformación; en esta transformación, las dinámicas de la comunicación organizacional, en un alto porcentaje, dependen de los canales y redes digitales, lo cual sin duda genera oportunidades educativas (Navarro Salcedo, 2024). Ello redundará en una sana competitividad, y por el impacto que generan, deben focalizarse en sentidos íntegros del deber ser de la institucionalidad, fundamentados en los principios institucionales y filosóficos que los rigen.

Hoy día la competitividad y la educación exigen tener un compromiso con la calidad educativa, no sólo para dar respuesta a estándares, sino para generar procesos claros de autorregulación en las instituciones que les permita a los líderes conversar y tener diversas formas de relacionamiento tanto al interior de la organización como fuera.

En este despliegue, llegamos a preguntarnos entonces; ¿qué líder requieren hoy las IES? Y en efecto la respuesta aflora y es el *liderazgo transformacional*. En este breve escrito, se asume como ese tipo de liderazgo en el cual los actores-empleados ven y sienten que su labor es importante y tiene significado (Varela Medina y Balcázar, 2021). Es relevante tener esta concepción, inicialmente por el papel y objeto social que enfrentan las

organizaciones educativas. En las Universidades, todos los actores son fundamentales, pero si se analiza quiénes llevan los currículos a buen término, sabemos que son los docentes y a quiénes impactan es a sus estudiantes.

En dicha línea, hay varios estudios a lo largo de Iberoamérica, por ejemplo, en Perú, se analizó la incidencia del liderazgo transformacional en el clima institucional y el desempeño docente. En este estudio, es claro que sí hay una incidencia en el desempeño docente y que existe la necesidad de que las instituciones promuevan cambios (Quispe-Llactahuaman *et al.*, 2023).

De otro lado, en un estudio sobre la *revisión sistemática de las características del liderazgo transformacional en docentes a nivel internacional* se encontraron: el aspecto intelectual, la motivación, el tener presente al individuo y el carisma (Vásquez & Ojeda, 2021), características que no son ajenas a ese líder transformacional de las organizaciones educativas, conformadas por seres humanos y personas virtuosas, que con el cúmulo de experiencias, se convierten en líderes exitosos que, motivan, inspiran y apuestan por una mejor educación.

A manera de cierre, el líder transformacional en las organizaciones educativas es aquel que asume el compromiso de su propia formación, celebra los logros de él y de todos, que asume el compromiso de transformación, que es tomador de decisiones fundamentadas, que enfrenta el cambio con herramientas, que incluye estrategias innovadoras para enfrentar siempre los procesos de calidad e impacto institucional.

Conclusiones

Las reflexiones planteadas a lo largo del capítulo permiten concluir que existen: substanciales diferencias en torno a las condiciones de gobernanza entre IES de carácter público vs las de carácter privado, las cuales hacen necesario poseer destrezas que van desde el conocimiento del sector, el poder de adaptación y habilidades particulares propias del entorno el que se gobierne.

Los líderes educativos, requieren de capacidades de carácter humano tales como resiliencia, poder de concertación, apertura de pensamiento, habilidad para la resolución de conflictos, habilidades relacionales y

de carácter técnico como el conocimiento de la normatividad, visión estratégica, capacidad de gestión, de planeación, visión prospectiva todas ellas enmarcadas en los rasgos del liderazgo transformacional.

Los líderes educativos propician dinámicas de comunicación organizacional, asumen compromiso con su propia formación y la de los demás, toman decisiones responsables e informadas, fomentan el uso de canales y de redes digitales y propician procesos de transformación en sus instituciones.

Referencias

- Arreaga, M. F. S., Macias, J. E. S., Zurita, G. E. T. & Aguillón, L. L. C. (2024). El papel del liderazgo pedagógico en la innovación educativa y la adaptación a nuevas tecnologías. *Ciencia latina revista científica multidisciplinar*, 8(6), 3417-3427.
- Benalcazar Balarezo, C. A., Zambrano Pintado, P. E., Torres Vega, A. G., Sarango Alejandro, M. G., Martínez Camacho, M. M. & Guerrero Saavedra, E. G. (2025). Liderazgo educativo: análisis integrado de teorías y prácticas en contextos diversos. *Revista InveCom*, 5(2).
- Cantwell, B. & Kauppinen, I. (2014). *Academic capitalism in theory and research*. Johns Hopkins University Press.
- Cantwell, B. & Kauppinen, I. (Eds.). (2014). Editorial. En *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 3–9). Johns Hopkins University Press.
- Filippakou, O. & Williams, G. L. (2014). *Higher education as a public good: Critical perspectives on theory, policy and practice*. Peter Lang.
- French, A. E. (2015). Academic capitalism in the age of globalization by Brendan Cantwell and Ilkka Kauppinen. *The Review of Higher Education*, 39(1), 159-162.
- Ganga-Contreras, F. & Nuñez-Mascayano, O. A. (2018). Gobernanza de las organizaciones: acercamiento conceptual a las instituciones de Educación Superior. *Revista Espacios*, 39(17).
- González-Gil, E. & Dueñas, D. C. (2022). Aproximaciones al concepto de gobernanza universitaria: una revisión desde la normativa

- colombiana. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP)*, 15(2), 399-424.
- Harvey, L. (2004). *Glosario de calidad analítica*. *Quality Research International*. <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- Hernández, H., López, F. & Martínez, J. (2023). Estrategias de Liderazgo para la Implementación Exitosa de la Enseñanza Innovadora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 1586-1601. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7832>
- Jiménez, J. (2022). Gestión y liderazgo educativos: Las TIC en la mejora de la competitividad. *Neutrosophic Computing and Machine Learning*, 19, 66-74. <http://fs.unm.edu/NCML2/index.php/112/article/view/184>
- Labraña, J., Brunner, J.J., Rodríguez-Ponce, E. & Puyol, F. (2023). *Redefiniendo la educación superior chilena: Cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Leiva-Guerrero, M. V. & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251.
- Lenartowicz, M. (2015). The nature of the university. *Higher Education*, 69, 947-961. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9815-0>
- Lund, M., Migani, S., Vera, C., Orellana Vasallo, A., Gómez, A., Pinto, S., Riveros, A., Checarelli, D., Alaniz, M., Drazic, L., Guevara, D. & Molina, M. (2020). *Inteligencia y analítica de negocios para la toma de decisiones en diferentes contextos*. *XXIII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/120107/Ponencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Nacional (2019, julio 25). *Decreto 1330 de 2019*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270>

- Miranda, L. C. B. & Vadivieso, K. E. D. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE- UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284-309.
- Montañez Huancaya De Salinas, A. P., Palumbo Pinto, G. B., Ramos Vera, R. P. & Ramos Vera, P. M. (2022). Estilos de liderazgo en organizaciones educativas: aproximaciones teóricas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97).
- Navarro Salcedo, G. (2024). *El liderazgo y la formación docente en la era digital: un análisis contemporáneo*. TE & ET.
- Quispe-Llactahuaman, S. M., Dávila-Asenjo, M., Cubas-Díaz, M. & Tapia-Díaz, A. (2023). *Liderazgo transformacional en el clima institucional y el desempeño docente en Perú*. <https://repositorio.cidcuador.org/handle/123456789/2505>
- República de Colombia (2015). *Ley 1757 de 2015*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=65335>
- Rosinger, K. O., Taylor, B. J., Coco, L. & Slaughter, S. (2016). Organizational segmentation and the prestige economy: Deprofessionalization in high- and low-resource departments. *The Journal of Higher Education*, 87(1), 27-54.
- Shattock, M. (2010). The entrepreneurial university: An idea for its time. *London Review of Education*, 8(3), 263-271. <https://doi.org/10.1080/14748460.2010.515125>
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Varela Medina, N. D. V. & Balcázar, G. M. (2021). El liderazgo transformacional y su influencia en el sentido de pertenencia laboral: Una revisión literaria en el contexto organizacional. *NovaRua*, 13(22).
- Vásquez Calle, D. S. & Ojeda López, I. A. (2021). Revisión sistemática de las características del liderazgo transformacional en docentes a nivel internacional. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1).

Gerencia transformacional Universitaria (GTU) como modelo de gobernanza para la educación superior

Giovanni Pérez Ortega³

Resumen

Este capítulo del libro es resultado de la tesis doctoral presentada por el autor como requisito para obtener el título de doctorado en Gerencia y tiene como objetivo proponer la gerencia transformacional universitaria –GTU– como modelo para la gobernanza universitaria con miras a afrontar los retos que le propone la sociedad del Siglo XXI. Para esto, dentro del enfoque racionalista positivista enmarcado por conceptos sobre las problemáticas asociadas a la gerencia universitaria y el Liderazgo Transformacional, utilizó tres rondas Delphi a expertos en gerencia universitaria, de cuyo resultado surgió el GTU para la gerencia de la universidad, la cual fue aplicada a directivos de 31 universidades en Colombia, Venezuela y México. A estos mismos directivos se les aplicó el formulario de Inventario de Prácticas de Liderazgo –IPL–, para luego con esos resultados mediante un análisis de regresión múltiple, generar el modelo de GTU con 15 variables, distribuidas en las dimensiones habilitar para actuar, extensión, docencia, investigación y apoyo. Una de las conclusiones principales, es que la gobernanza universitaria debe priorizar la dimensión Habilitar para actuar, lo que reduce el ambiente de incertidumbre, y lo que implica una respuesta de gestión, de tal manera que sea sostenible en el tiempo.

Palabras clave: gobernanza universitaria, liderazgo transformacional, gerencia transformacional universitaria, modelo de regresión múltiple.

3 Doctor en Gerencia. Email: gperezo@unal.edu.co

Introducción

El papel de la educación superior en el mundo se hace cada vez más relevante, debido, entre otras cosas a su estrecha relación con el desarrollo de un país, más aún, si se quiere hacer frente a los cambios que se presentan en los contextos global y local, especialmente en temas como la tecnología, la economía, y la sociedad (Villanueva, 2010). A este respecto, Morín (2000) le otorga a la educación el papel de mediador hacia la transformación, al afirmar que “La educación es la fuerza del futuro, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar los cambios” (p. 13).

Dentro de esta transformación, la gestión que realiza la gerencia universitaria va más allá del simple cumplimiento de los planes de desarrollo, puesto que sus resultados, que involucran la docencia, investigación y extensión –funciones misionales– impactan directamente el progreso tecnológico, científico y cultural de una nación.

En este sentido, muy a pesar de que hasta el momento ha logrado liderar parte de la transformación de la humanidad a través de la actuación de la universidad, no cabe duda de que ésta debe responder por lo menos a los procesos de cambio; asociado a los fenómenos de internacionalización y globalización al que asistimos desde finales del Siglo XX, los cuales han sido asumidos desde finales de los años 90 por la Unesco (1998), ratificados por ella misma en 2009, y por los directivos universitarios en la declaración de Cartagena de Indias en la CRES (2008), la carta de Rio 2014, la declaración de Valencia de 2023, la declaración de Sevilla de 2024 y en la pasada convención Iberoamericana de Rectores de Cartagena de 2024, como retos para salvaguardar el beneficio común.

Para lograr estos propósitos, las universidades deben proponer espacios donde la innovación, el fomento de las capacidades de liderazgo y el establecimiento de estrategias pertinentes para la planificación y el trabajo en equipo, faciliten el análisis de políticas institucionales orientadas al apoyo de la gestión, la cooperación y la coordinación entre ellas y los diferentes organismos nacionales responsables de la educación. Bajo esta orientación, la gestión universitaria se caracterizará por ser eficiente y racional en la utilización efectiva de los recursos.

Además de lo anterior, otro aspecto en el que la Unesco (1998) ha enfatizado, es que en la universidad se deben adoptar prácticas de gestión prospectiva dirigida a la solución de problemas de sus entornos (extensión prospectiva) como punto de partida para la creación de conocimiento generado en su interior, de esta manera se obliga a gestionarlo desde sus límites locales o nacionales hacia otros contextos; se trata que la universidad sea participe del avance de la humanidad, a partir de procesos de retroalimentación que la conduzcan a mejorar continuamente hasta lograr la eficacia de los procedimientos y las reglas administrativas, lo que obliga a una función gerencial sometida a evaluación permanente.

Así las cosas, los rectores de las universidades Iberoamericanas en la denominada Carta Universia Río, publicada en Universia (2014) manifestaron la necesidad de mejorar la gestión y el financiamiento de la enseñanza superior, para lo cual proponían elaborar capacidades y estrategias apropiadas de planificación y análisis de las políticas, en las que mediara la cooperación entre las universidades y los diferentes organismos responsables de la planeación y de la coordinación de la educación superior en cada país.

Por otro lado, los rectores también se comprometieron con la adopción de prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que respondiera a las necesidades de sus entornos, dándole un sentido mucho más social a la función de extensión. Además, enfatizaron en que el perfil de los administradores universitarios, deberían ser receptivos, competentes, capaces de evaluar su gestión y líderes que lleven a la universidad a la transformación, lo que se relaciona con que implícitamente están de acuerdo con la necesidad de un liderazgo transformacional para la universidad (Pérez-Ortega & Moreno- Freites, 2017).

Adicional a lo anterior, la gestión universitaria ha adquirido nuevos compromisos desde esa época hasta la fecha, los cuales se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1. Compromisos universitarios para la transformación de la gestión universitaria

Declaración de Valencia	2023	V Encuentro Internacional de Rectores Universia	Se definieron siete compromisos clave en innovación, sostenibilidad y formación continua
Declaración de Sevilla	2024	I Encuentro Iberoamericano de Patrimonio Universitario.	Énfasis en la protección del patrimonio cultural universitario y lanza un Plan de Cooperación de universidades iberoamericanas. Además, Establece pautas para inventario, gestión y difusión del patrimonio universitario, así como la creación de redes para investigación y formación
Red de Rectores y Rectoras por la Sostenibilidad	2024	III Convención Iberoamericana de Rectores en Cartagena.	Propone la integración de la sostenibilidad en gobernanza, currículos y políticas públicas, alineándose con los ODS de la Agenda 2030

FUENTE: elaboración del autor.

Por último, los principales objetivos de la universidad están relacionados con el aseguramiento de la enseñanza e investigación de calidad y una extensión muy ligada a la problemática social, por lo que se convierten en retos permanentes para la gestión universitaria; de allí que para cumplir dichos retos se requiera una dirección que combine una visión social compartida con la comunidad universitaria y un liderazgo que desafíe los procesos de cambio y, al mismo tiempo, que aliente a las personas a involucrarse para lograr una actuación eficaz.

Otra investigación es la de Bernasconi *et al.* (2023), que en un trabajo analítico comparando literatura y políticas universitarias en América Latina encuentran la predominancia de modelos híbridos con tensiones por dependencia estatal y por las tensiones en torno a la transparencia. Ello plantea el reto de transformar la gobernanza universitaria en un marco que fortalezca la autonomía, sin perder la articulación con el Estado y sus instituciones.

Una investigación más, de finales de la década, pero esta vez en Europa, de Boer & File (2009) examinan las tendencias en gobernanza universitaria europea, tomando como base las políticas públicas post Bolonia, encontrando que en la medida que se aprecia un mayor uso de modelos gerenciales, se debilita la participación académica y la responsabilidad universitaria; resultado que pone entre la espada y la pared a algunos modelos de gobernanza que toman solo variables cuantitativas para evaluar

gestión universitaria. Es decir, se deben tomar en cuenta dimensiones cualitativas que permitan una mirada más integral y matizada. En concreto, plantean que la gobernanza debe considerar componentes formales e informales (dinámicas no escritas), a la vez que observar una coordinación interna y externa (vinculación entre órganos de decisión de la institución y presiones, regulaciones y políticas provenientes del Estado).

Sin embargo, Sánchez-Barrioluengo & Benneworth (2021), que buscaban evaluar el impacto de la gobernanza participativa en el cambio institucional, encontraron que esta, mejora la legitimidad y la cohesión interna, pero enfrenta la presión de indicadores externos. Así las cosas, el relacionamiento con actores externos vía extensión universitaria, puede ser una dimensión para un modelo de gobernanza que se sostenga en el tiempo, pero necesariamente se enfrenta a fuerzas externas que la presionan hacia intereses que podrían desviar los verdaderos objetivos de esta función misional.

Por otro lado, en el tema de las políticas y directrices públicas, Acevedo (2025) identifica retos clave en cuanto a la gobernanza universitaria, como lo son: la interferencia política, la inestabilidad de la financiación y las desigualdades persistentes en la representación. Esta investigación hace recomendaciones acerca de formular políticas que propicien entre otros aspectos, la búsqueda del equilibrio entre la universidad y los grupos de interés, que protejan la autonomía universitaria y fomenten al mismo tiempo la capacidad institucional, la inclusión y la resiliencia.

En este mismo aspecto, Estermann & Nokkala (2021) estudian en universidades europeas la relación existente entre la autonomía y el desempeño, encontrando que existe relación directa entre el desempeño y la regulación, puesto que el mejor desempeño de la gobernanza universitaria depende en gran medida del contexto regulatorio.

Regresando a América latina, específicamente a México, Maldonado-Maldonado (2022) exploran el efecto de las reformas de gobernanza en académicos encontrando que dichas reformas están afectando negativamente a los académicos, pues tienden a aumentar su carga administrativa y reduce influencia académica en decisiones.

El trabajo de Veiga & Magalhães (2023) toma casos en Portugal y España, en el que se propusieron analizar el impacto de la digitalización en la gobernanza universitaria, encontrando que esta mejora la transparencia corporativa y la participación de la comunidad académica, como beneficios directos, pero genera brechas de competencias y tensiones internas.

Ya en el tema del liderazgo en la gobernanza, Goedegebuure & Meek (2021) comparan el liderazgo académico y la gobernanza en un estudio global en el que incluyen casos de Asia, Europa y América, encontrando que el liderazgo efectivo requiere de un balance entre la autonomía, la participación y gestión basada en evidencia, lo que sugiere que el *liderazgo transformacional* es un liderazgo para apoyar la gobernanza universitaria.

En otros trabajos sobre *liderazgo transformacional* desde la primera década del siglo XXI, Ramalu & Darus (2013), Birasnav (2014), Li *et al.* (2014), Li *et al.* (2015) analizaron el nivel de influencia que tiene este tipo de liderazgo en las prácticas de gestión del conocimiento, encontrando que éste influye positivamente en factores como la creación, el almacenamiento, la apropiación y transferencia. Lo que indica la importancia de utilizar este tipo de liderazgo en universidades que son instituciones dedicadas a la creación, trasmisión y transferencia de conocimiento.

También, Asmawi *et al.* (2013) determinaron cómo este tipo de liderazgo afecta la cultura de investigación y desarrollo –I+D–, y las variables: toma de riesgos; diversidad del trabajo en equipo; tolerancia de errores; intercambio de conocimientos; autonomía; participación de los empleados; comunicación abierta; y las redes sociales. Los resultados mostraron que el *liderazgo transformacional* se relaciona positivamente con todas las variables de cultivo de I+D, dando por sentado que la gerencia universitaria y el *liderazgo transformacional* tienen relación directa con la sostenibilidad de la investigación que este tipo de institución desarrolla.

Así las cosas, particularmente, para la gobernanza universitaria de acuerdo a las observaciones anteriores, resulta esencial un liderazgo transformador; tomando como premisa que el rol directivo es especialmente diverso y fundamentalmente complejo, pues en muchas ocasiones se pasa de ser directivo a ejercer como docente, y viceversa; hasta se hace de directivo a la vez que docente, en una continua rotación no sólo de sus múltiples

funciones, sino de las demandas cotidianas de estudiantes, profesores y empleados, factor que limita la actuación estratégica del gerente.

Esta problemática se hace difícil de eliminar dado que históricamente, la universidad ha sido una institución tradicional y clásica no sólo en su componente estructural y en la forma en que se designan sus directivos, sino en la forma en que se relaciona con el entorno; más aún cuando la autonomía universitaria le permite gobernarse y tomar las decisiones que a bien le favorezcan, más allá de los intereses de los diferentes *stakeholders* o grupos de interés.

En consecuencia, se encuentra una brecha gerencial entre el entorno cercano y estas instituciones tradicionalmente reconocidas como generadoras del desarrollo, dado que mientras la sociedad, la Unesco y las políticas educativas de los diferentes gobiernos han tomado nuevos rumbos, bajo la influencia de una cultura globalizada e internacional, las universidades se estancan en su gobernanza y en su capacidad de respuesta para la sostenibilidad y perdurabilidad.

Con base a lo anterior, los instrumentos que debe utilizar la universidad para llevar a cabo su proceso de transformación a partir de un nuevo modelo de gerencia, se respalda en las investigaciones de Pérez (2006), Pérez *et al.* (2007) y Sepúlveda (2009), que indican que ante la constante incertidumbre del cambio y la complejidad que se presenta en las relaciones internas de una organización, utilizar el proceso de liderazgo que potencie las habilidades gerenciales para influir en las personas a través de la motivación es uno de los mecanismos más acertados para lograr la transición exitosa entre una situación actual y un futuro ideal de cambio.

En este sentido, Bass (1990; 1999) y Bass & Stogdill's (1990) apoyan la idea de que un proceso de liderazgo transformacional en la universidad, puede al mismo tiempo satisfacer a la organización en sus necesidades y estimular intelectualmente al grupo de personas que participa en el logro de los objetivos, generando crecimiento para ambas partes; mientras que Chamorro (2005) afirma que “el estilo transformacional es el más adecuado para los contextos educativos” (p. 2), encontrando que este proceso posibilita la participación y colaboración de las personas en la consecución de las metas.

De lo anterior, se plantea la pregunta de investigación **¿Cuáles son las dimensiones que comprende un modelo de gobernanza transformacional en el contexto universitario?**, de la cual se desprende el objetivo de este capítulo del libro; proponer un modelo de gobernanza transformacional para el contexto universitario.

Metodología

Asumiendo la fundamentación filosófica y epistemológica del paradigma racionalista, positivista y complementario, se establecen los criterios metodológicos que incluyen la naturaleza, el tipo y diseño de la investigación, la selección de los sujetos categorizados como informantes claves, la selección de los instrumentos y el procedimiento para el análisis de la información.

Desde esta perspectiva, se utilizó la deducción como una operación del lenguaje lógico-matemático que condujo al análisis y a las conclusiones. Además, la investigación fue de corte complementaria, es decir, tomó las ventajas del enfoque cualitativo para la identificación y conceptualización de las categorías y de las unidades de análisis que observaron la realidad de la gobernanza universitaria y con los que se elaboraron los constructos sobre la gerencia a partir de la interpretación de las palabras, los gestos y los comportamientos de los directivos universitarios. Y por su parte, el enfoque cuantitativo implicó la construcción y aplicación de una escala para la medición numérica del modelo de gobernanza universitaria a fin de establecer de esta forma patrones de comportamiento en algunas universidades seleccionadas.

Con relación al trabajo de campo, se utilizó el método Delphi, basada en paneles de expertos en gobernanza universitaria para la elaboración y validación de la escala del modelo, paso seguido se utilizó el formulario "Inventario de Prácticas de Liderazgo -IPL- de Kouzes y Posner (2000), validado por la comunidad científica, para posteriormente caracterizar las prácticas del liderazgo transformacional en el contexto universitario.

Esta investigación se desarrolló en las instalaciones de las universidades y en las oficinas de los directivos universitarios; no se realizó ningún tipo de experimento ni se controlaron variables, ni intervenciones en la

acción gerencial de los sujetos informantes; además, el período de tiempo en el que se desarrolló la investigación fue definido y en un momento determinado.

Adicionalmente, se utilizaron: los coeficientes de correlación Alfa de Cronbach para realizar el análisis de confiabilidad de los resultados de la aplicación del formulario IPL; la regresión lineal simple y regresión lineal múltiple para evidenciar la relación entre el liderazgo transformacional y la gobernanza universitaria; y la escala tipo Redit como técnica para eliminar las subjetividades de la escala, además el P Value, para encontrar los grados de significancia de las dimensiones tanto de la gobernanza universitaria como del *liderazgo transformacional* en el modelo de gerencia transformacional que se propone.

Como sujetos para aplicar los formularios se seleccionaron directivos universitarios (decanos) vinculados formalmente a 31 instituciones de educación superior, distribuidas en 17 universidades públicas y 14 universidades privadas, los cuales fueron contactadas utilizando la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (el caso de las universidades de Colombia) y vía email a los decanos de las universidades de Venezuela y México.

La selección se basó en los criterios situacionales estipulados por Valles (1999), es decir accesibilidad: relacionada con tener fácil acceso, por la cercanía y conocimiento previo a las fuentes de información primaria; disponibilidad: considerando la actitud de colaboración para realizar de manera apropiada el trabajo de campo diseñado.

Resultados y discusión

Como respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las dimensiones que comprende un modelo de gobernanza transformacional en el contexto universitario?, y al mismo tiempo, dando cumplimiento al objetivo “Proponer un modelo de gobernanza transformacional para el contexto universitario”, se presentan los resultados sobre las dimensiones que hace referencia a la representación de la realidad del ámbito gerencial universitario, con las participación de expertos en gerencia universitaria y directivos de 31 universidades públicas y privadas de 3 países (Colombia, Venezuela y México).

Componentes: la gerencia universitaria se compone de las dimensiones misionales investigación, docencia, y extensión y de la función de apoyo a la gestión; por su parte, el liderazgo transformacional está conformado por cinco dimensiones, desafiar los procesos, inspirar una visión compartida, habilitar a otros para actuar, modelar el camino y brindar aliento. Así las cosas, el modelo GTU está compuesto de manera general por las 9 dimensiones mencionadas.

Lo anterior, considerando la relación que existe entre la gerencia universitaria y el liderazgo transformacional, demostrada al calcular el coeficiente de correlación con valor de 0.8609 (Tabla 2), el cual cuanto más cercano a 1 esté, más relación existe entre las variables que se analizan.

Tabla 2. Resumen Anova regresión múltiple gerencia universitaria dimensiones del liderazgo transformacional

Resumen	
<i>Estadísticas de la regresión</i>	
Coefficiente de correlación múltiple	0,8609
Coefficiente de determinación R ²	0,7411
R ² ajustado	0,7322
Error típico	0,3038
Observaciones	31,0000

ANÁLISIS DE VARIANZA					
	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Promedio de los cuadrados	F	Valor crítico de F
Regresión	1	7,661	7,660845914	83,01998844	5,21517E-10
Residuos	29	2,676	0,092277126		
Total	30	10,337			

	Coefficientes	Error típico	Estadístico t	Probabilidad
Intercepción	0,635914818	0,298672845	2,12913503	0,04185958
Ind_Liderazgo	0,998509919	0,109587508	9,111530521	5,21517E-10

	Inferior 95%	Superior 95%	Inferior 95,0%	Superior 95,0%
Intercepción	0,025060261	1,246769375	0,025060261	1,246769375
Ind_Liderazgo	0,774378301	1,222641538	0,774378301	1,222641538

FUENTE: Elaboración del autor (2025).

Para este caso, la relación es directa y positiva, es decir, cuando una aumenta una unidad, la otra aumenta en una proporción a 0.8609. Esta correlación se representa por la ecuación: Y (gerencia) = $0,9985x + 0,6359$ En donde X es el valor que toma el *liderazgo transformacional presente en la universidad*. Así las cosas, para la situación en la que se desee conocer el avance de la gerencia en una nueva institución, teniendo sólo el valor

de la escala de liderazgo, es posible estimar el valor que toma la gerencia, reemplazando el valor X (liderazgo) en la ecuación de Y (gerencia). Además, el valor del coeficiente de Determinación R^2 es 0.7411 (Tabla 1) también muy cercano a 1, lo que indica que más o menos el 74% de los datos del modelo explica la totalidad de la variabilidad de todos los datos.

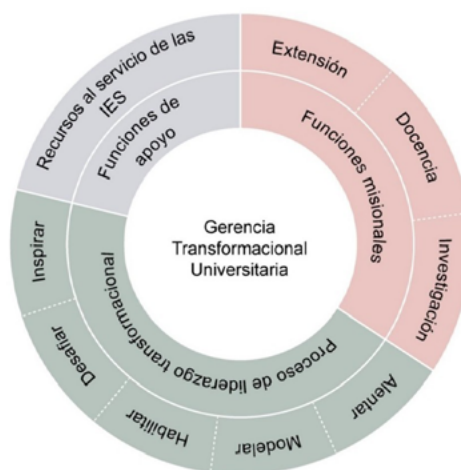
De igual manera, las correlaciones entre las dimensiones son valores positivos y mayores a 0.5, tal como se muestra en la Tabla 3, lo que permite afirmar que el modelo GTU está compuesto por las dimensiones extensión, docencia, investigación, apoyo, inspirar, desafiar, alentar, habilitar y modelar. La Figura, presenta los componentes del modelo GTU.

Tabla 3. Coeficientes de correlación dimensiones gerencia-dimensiones del liderazgo transformacional

		GERENCIA			
		SCORE_EXT	SCORE_DOC	SCORE_INV	SCORE_APOYO
LIDERAZGO	SCORE_INSPIRA	0,68	0,68	0,65	0,62
	SCORE_DESAFIO	0,67	0,69	0,66	0,67
	SCORE_ALENTAR	0,69	0,74	0,57	0,61
	SCORE_HABILITA	0,76	0,83		0,75
	SCORE_MODELA	0,71	0,64	0,62	0,59

FUENTE: Elaboración del autor.

Figura 1. Componentes de la GTU



FUENTE: elaboración del autor.

Con relación a estos resultados, autores como Tintoré (2010), Klimenco (2008), Álvarez y Topete (2007); y entidades como la Comisión Nacional de Acreditación de Colombia –CNA– (2013), ya han manifestado la necesidad de que la universidad defina un proyecto institucional que oriente el proceso educativo, la administración y la gestión de los programas que sirva como referente fundamental en la toma de decisiones sobre la gestión del currículo, la docencia, la investigación, la extensión o proyección social; corrobora la importancia de estos hallazgos sobre las dimensiones misionales y de apoyo que conforman el modelo GTU.

Adicionalmente, respecto a las dimensiones de liderazgo transformacional complementan el mencionado modelo: desafiar los procesos, inspirar una visión compartida; habilitar a otros para actuar; modelar el camino y brindar motivación, aspectos que también conforman el modelo GTU. Autores como Torres (2012), Aguilera (2011) y Banegas (2013) habían manifestado la necesidad de que los procesos gerenciales utilicen liderazgo transformacional, correlacionándolos con la efectividad de dichos procesos específicamente para los directivos universitarios, lo que también afianza la importancia de este aporte investigativo.

Descripción funcional del GTU

En el paso siguiente se identificaron las principales prácticas gerenciales que se requieren para el funcionamiento del GTU, de tal manera que se logre la mayor eficiencia de los recursos y se alcancen los resultados para lo cual fue creado, calculados como aparecen en la Tabla 4.

Tabla 4. Coeficientes de correlación entre gerencia y dimensiones del liderazgo transformacional

Coeficientes de correlación Pearson, N = 31

Prob > |r| suponiendo H0: Rho=0

Ind_ Gerencia	SCORE_ INSPIRA	SCORE_ DESAFIO	SCORE_ ALENTAR	SCORE_ HABILITA	SCORE_ MODELA	
Ind_Gerencia	1.00000	0.74743	0.76141	0.72229	0.83665	0.72222
<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001

FUENTE: elaboración del autor.

De la Tabla 4 se desprenden correlaciones con valores para las variables de cada dimensión así: Inspirar, 0.74743; desafiar, 0.76141; alentar, 0.72229; habilitar, 0.83665; y modelar, 0.72222; por lo que se afirma que todas las variables que hacen parte de las dimensiones del liderazgo transformacional influyen directa y positivamente sobre la gerencia.

Con este resultado y para confirmar lo anterior, el modelo de regresión múltiple (Tabla 5) presenta un valor P inferior a 0.0001, lo que confirma la existencia de una relación significativa entre el índice de gerencia y las variables que conforman las dimensiones asociadas a liderazgo transformacional.

Tabla 5. Modelo de regresión múltiple gerencia dimensiones del liderazgo transformacional

Análisis de la varianza					
Suma de Fuente	Cuadrado DF	cuadrados	de la media	F-Valor	Pr > F
Model	5	7.80915	1.56183	15.29	<.0001
Error	25	2.55434	0.10217		
Total corregido	30	10.36348			

FUENTE: Elaboración del autor.

De las dimensiones del liderazgo transformacional, la dimensión habilitar es la de mayor coeficiente de correlación, 0.83665; y por ello, posee la mayor significancia e impacto directo y positivo sobre la gerencia; convirtiendo a sus variables, en las que la gerencia debe hacer mayor énfasis de gestión.

Las variables de la dimensión habilitar son: P4, P9, P14, P19, P24 y P29, todas ellas descritas en el formulario IPL; y que de acuerdo con Kouzes y Posner (2000) caracterizan a un directivo por ser conquistador del apoyo y la actuación de sus seguidores para que las cosas funcionen; Además, el líder indica las metas a sus seguidores creando al mismo tiempo relaciones de confianza mutua; y se preocupa por hacer sentir importantes a sus seguidores.

Por otro lado pero en el mismo tema del GTU, se procedió a elaborar la prueba de consistencia de la escala de gerencia, es decir, aquellas variables que se mantienen consistentes a pesar de que las universidades sean divididas en diferentes categorías –públicas, privadas, procedencia

de país y procedencia de región-, utilizando el coeficiente de asimetría y el coeficiente de curtosis (si la distribución de los datos independiente de la manera en que se separe la muestra, mantiene la misma forma y la misma concentración, se dice que es consistente en esas variables, por lo que éstas se convierten en la base de la propuesta del modelo GTU). Para nuestro caso con un coeficiente de asimetría ($g_1 = \pm 0.5$) y un coeficiente de Curtosis de ($g_2 = \pm 0.5$), la variable P conserva su forma y su concentración.

El resultado permitió identificar 9 variables con coeficientes en el rango ± 0.5 distribuidos en las siguientes dimensiones elaboradas a partir del juicio de expertos, que se distribuirán por dimensión de la siguiente manera: dos variables de la dimensión extensión -P6 y P7-, dos variables de la dimensión docencia -P11 y P10-, tres variables de la dimensión investigación -P17, P25 y P27- y dos variables de la dimensión de apoyo -P28 y P31-, las cuales se describen a continuación:

P6: Proceso de adopción de prácticas de gestión prospectiva dirigida a la solución de problemas de sus entornos e ir más allá de la simple creación de conocimiento.

P7: Proceso de participación de la universidad en el avance de la humanidad, especialmente en los menos favorecidos mediante actividades de Extensión.

P10: Proceso de incremento de la cobertura de los programas académicos que tiene para ofrecer la universidad.

P11: Proceso de aseguramiento de una enseñanza de calidad.

P17: Proceso de aseguramiento de una investigación de calidad

P25: Proceso para que los resultados de las investigaciones apoyen la solución de problemas de su entorno

P27: Proceso para establecer relaciones internacionales con investigadores reconocidos y de alta productividad en áreas de interés para la universidad.

P28: Proceso de evaluación para mejorar continuamente para lograr la eficacia de los procedimientos y las reglas administrativas en la universidad

P31: Proceso para garantizar la autonomía universitaria a partir de la formación de docentes directivos como una política institucional de largo plazo en la universidad.

De esta forma quedan definidas como variables con mayor poder e incidencia en el modelo GTU 15 variables, (6 del liderazgo transformacional, dimensión habilitar para actuar; y 9 de gerencia universitaria, dos de dimensión extensión, dos de dimensión docencia, tres dimensiones investigación y dos dimensiones de apoyo), las cuales se describen de la siguiente manera:

Habilitar

P4. Desarrolla habilidades cooperativas con las personas con las que trabaja.

P9. Escucha atentamente los diversos puntos de vista.

P14 Trata a las personas con dignidad y respeto.

P19 Respalda las decisiones que las personas toman por iniciativa propia.

P24. Brinda a la demás libertad y la posibilidad de elección en cuanto a cómo hacer su trabajo.

P 29. Se asegura de que las personas crezcan en sus trabajos a través del aprendizaje de nuevos conocimientos y el desarrollo personal.

Extensión

P6: Proceso de adopción de prácticas de gestión prospectiva dirigida a la solución de problemas de sus entornos e ir más allá de la simple creación de conocimiento.

P7: Proceso de participación de la universidad en el avance de la humanidad, especialmente en los menos favorecidos mediante actividades de Extensión.

Docencia

P10: Proceso de incremento de la cobertura de los programas académicos que tiene para ofrecer la universidad.

P11: Proceso de aseguramiento de una enseñanza de calidad.

Investigación:

P17: Proceso de aseguramiento de una investigación de calidad.

P25: Proceso para que los resultados de las investigaciones apoyen la solución de problemas de su entorno.

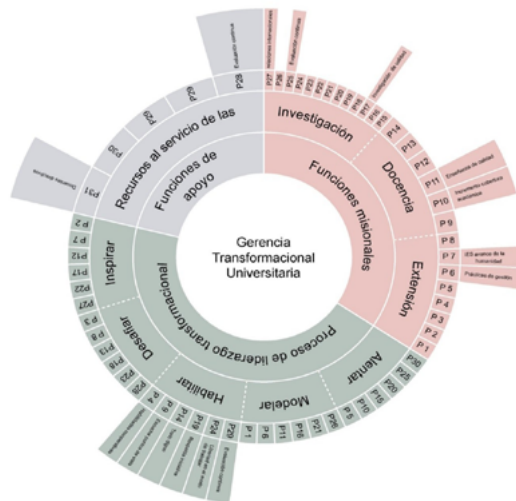
P27: Proceso para establecer relaciones internacionales con investigadores reconocidos y de alta productividad en áreas de interés para la universidad.

Apoyo

P28: Proceso de evaluación para mejorar continuamente para lograr la eficacia de los procedimientos y las reglas administrativas en la universidad.

P31: Proceso para garantizar la autonomía universitaria a partir de la formación de docentes directivos como una política institucional de largo plazo en la universidad.

Figura 3. Gerencia universitaria transformacional (GTU)



FUENTE: Elaboración del autor. La figura, presenta el esquema del modelo GTU en el que se incluyen todas las variables y dimensiones correspondientes.

Conclusiones

Al correr los modelos de regresión lineal simple y regresión múltiple queda en evidencia la relación directa y positiva que ejerce el liderazgo transformacional sobre la gerencia universitaria, lo que permite concluir que es posible explicar el resultado de la gerencia universitaria con base en los resultados que se tenga en las variables explicativas del liderazgo transformacional, es decir que en la medida que se aumente el nivel de liderazgo transformacional, se aumenta también el avance de la gerencia universitaria.

De lo anterior, las dimensiones investigación, docencia y extensión, y las funciones de gestión (dimensión de apoyo), se constituyen en los componentes básicos de un modelo para la gerencia universitaria en el marco de la transformación universitaria; y su escala de medición, está compuesta por 32 ítems, distribuidos en 8 para extensión, 6 en docencia, 13 para investigación, y 5 para apoyo.

La dimensión habilitar para actuar y sus variables son las que mayor impacto o poder ejercen sobre la gerencia universitaria, es decir que entre más: se desarrollen habilidades cooperativas en las personas con las que se trabaja; escuchar atentamente los diversos puntos de vista, tratar a las personas con dignidad y respeto; se respalde las decisiones que las personas toman por iniciativa propia; se brinde a los demás libertad y posibilidad de elección en cuanto a cómo hacer su trabajo; y se asegure de que las personas crezcan en sus trabajos a través del aprendizaje de nuevos conocimientos y el desarrollo personal, más avance de la gerencia universitaria se tendrá.

El modelo de gerencia transformacional universitario –GTU– ha quedado definido por dos ítems de extensión, dos ítems de docencia, tres ítems de investigación, dos ítems de apoyo; y las 6 variables de la dimensión habilitar para actuar, lo que permite concluir bajo este modelo, el gerente universitario debe empoderar a su comunidad académica para que tome decisiones respecto a funciones misionales y de apoyo, de tal manera que se conviertan en colaboradores autogestionarios, en un sentido lógico de acuerdo con las características y el nivel de formación de las personas que coexisten en este tipo de instituciones.

El GTU es una herramienta gerencial que responde favorablemente a los procesos de cambios, para lo cual requiere del compromiso de los *stakeholders* involucrados, y sobre todo de un gerente universitario que se caracterice por su liderazgo transformador. Con la aplicación de GTU, se obtiene un análisis crítico de las funciones misionales y de su contexto institucional identificando los factores que afectan la sustentabilidad y perdurabilidad de la universidad.

Referencias

- Acevedo, J. (2025). *Gobernanza universitaria en América Latina: Una revisión sistemática de los modelos existentes*. *Revista de Desarrollo del Sur de Florida*, 6(6), e5411. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n6-009>
- Aguilera, V. (2011). *Liderazgo y clima de trabajo en las instituciones educativas de la Fundación Creando Futuro* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá].
- Álvarez, I. & Topete, C. (2007). *Estrategia integral de gestión para la calidad de la educación básica en el siglo XXI*. Perspectiva de la Educación desde América Latina.
- Asmawi, A., Zakaria, S. & Wei, C. (2013). *Understanding transformational leadership and R&D culture in Malaysian universities*. *Innovation: Management, Policy & Practice*. *Innovation* 15(3), 287. <https://doi.org/10.5172/impp.2013.15.3.287>
- Banegas, A. (2013). *El liderazgo en instituciones educativas superiores. El caso de UNITEC y su impacto en la práctica educativa, durante 2005-2010* [Tesis doctoral, Universidad Europea de Madrid].
- Bass, B. M. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. *Organizational Dynamics*.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M. & Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. The Free Press.

- Bernasconi, A., Ganga-Contreras, F. & Viancos, P. (2023). *Reforma de la gobernanza universitaria en América Latina: Patterns, drivers, and resistance*. *Higher Education Policy*, 36, 758-780. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00284-y>
- Birasnav, M. (2014). Knowledge management and organizational performance in the service industry: The role of transformational leadership beyond the effects of transactional leadership. *Journal of Business Research*, 67(8), 1622-1629. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.09.006>
- Chamorro, D. (2005). *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director/a* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Comisión Nacional de Acreditación (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2008). Declaración de la CRES 2008. UNESCO-IESALC.
- De Boer, H. & File, J. (2009). *Higher education governance reforms across Europe (Lifelong Learning Project No. 142354-LLP-1-2008-BE-ERASMUS-ENW)*. Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- Estermann, T. & Nokkala, T. (2021). *University governance, institutional autonomy, and performance: Evidence from Europe*. *Higher Education Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00172-1>
- Goedegebuure, L. & Meek, V. (2021). *University governance and academic leadership: Comparative perspectives*. *Tertiary Education and Management*. <https://doi.org/10.1007/s11233-021-09069-0>
- Klimenko, O. (2008). *La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI*. Educación y Educadores.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2000). *The Leadership Practices Inventory (LPI) - Deluxe Facilitator's Guide Package*.
- Li, C., Zhao, H. & Begley, T. (2015). Transformational leadership dimensions and employee creativity in China: A cross-level analysis. *Journal*

- of Business Research*, 68(6), 1149-1156. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2014.11.009>
- Li, G., Shang, Y., Liu, H. & Xi, Y. (2014). Differentiated transformational leadership and knowledge sharing: A cross-level investigation. *European Management Journal*, 32(4), 554-563. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2013.10.004>
- Maldonado-Maldonado, A. (2022). Governance reforms in higher education: The impact on academic work in Latin America. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00770-7>
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021082/und1/anexos/sietesaberes.pdf
- Pérez-Ortega, G. & Moreno-Freites, Z. (2019). Model of relationship of transformational leadership and university management. *DYNA*, 86(210), 9-16. <https://doi.org/10.15446/dyna.v86n210.78035>
- Pérez, G. (2006). *Caracterización del liderazgo en las organizaciones no gubernamentales (ONG) de Antioquia* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana].
- Pérez, G., Arango, M. D. & Rojas, M. (2007). *El liderazgo en las organizaciones no gubernamentales: Una aproximación a su caracterización en Antioquia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ramalu, S. & Darus, A. (2013). *Transformational leadership style and knowledge management among university administrators in Malaysia: Examining the moderating effect of organizational structure*. http://www.researchgate.net/profile/Selamah_Yusof/publication/264672809
- Sánchez-Barrioluengo, M. & Benneworth, P. (2021). Participatory governance and institutional change in universities: A systematic review. *Research Policy*, 50(9), 104294. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2021.104294>
- Sepúlveda, L. (2009). *Caracterizar las variables del liderazgo transformacional que perciben los seguidores de las organizaciones no gubernamentales (ONG)* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].

- Tintoré, M. (2010). *Las universidades como organizaciones que aprenden: El caso de la Facultad de Educación en la Universitat Internacional de Catalunya* [Tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya].
- Torres, A. (2012). *Rol y características del liderazgo del docente en la educación superior a distancia en Colombia* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza].
- Unesco (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Unesco. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universia (2014). *Carta Universia Río 2014: Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas*. http://www.universia.net/nosotros/files/CARTA_RIO_28_07_14_ES.pdf
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Veiga, A. & Magalhães, A. (2023). The reconfiguration of the relationships between the state and higher education: the shift from state control to state supervision. En *Handbook on Higher Education Management and Governance* (pp. 146-158). <https://doi.org/10.4337/9781800888074.00021>
- Villanueva, G. (2010). *e-competencias: Nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación de conocimiento*. Signpensam.

Dispositivos de gobierno y gubernamentalidad en la universidad contemporánea: biopolítica, autonomía gestionada y producción de subjetividades

Jorge Eliécer Martínez Posada⁴

Mariana Martínez Cruz⁵

Resumen

El capítulo analiza la universidad contemporánea como un dispositivo central de gubernamentalidad que produce subjetividades y gestiona la vida académica bajo lógicas neoliberales. Desde una perspectiva genealógica foucaultiana, se muestra cómo la universidad ha dejado de ser un proyecto público orientado al pensamiento crítico para convertirse en una institución atravesada por tecnologías de gestión, evaluación y competencia que moldean los modos de ser, sentir y actuar de estudiantes y docentes. Conceptos como autonomía gestionada, performatividad, autoexplotación y producción de verdad permiten describir el tránsito hacia un régimen en el que la libertad institucional se convierte en un mecanismo de control, la evaluación moldea sujetos medibles y ansiosos, y la escritura académica se transforma en herramienta de normalización discursiva.

4 Doctor en Filosofía y en Ciencias Sociales. Email: jmartinezp2@gmail.com

5 Candidata a doctora en Bioética. Email: marianasandra1146@gmail.com

Asimismo, el capítulo evidencia las tensiones entre autonomía y control en las políticas universitarias latinoamericanas, especialmente en Colombia, donde los sistemas de aseguramiento de la calidad han redefinido la vida universitaria según criterios externos de eficiencia y productividad. Esta racionalidad neoliberal produce cuerpos gobernados, subjetividades precarizadas y un ethos académico orientado por métricas más que por la búsqueda de pensamiento crítico.

Finalmente, se plantea la necesidad de imaginar otras formas de habitar la universidad: prácticas pedagógicas situadas, comunidades de cuidado, temporalidades lentas y saberes alternativos que recuperen la dimensión ética, política y común del quehacer universitario. El capítulo propone, así, una crítica radical acompañada de la apuesta por una institución capaz de reinventarse más allá de los imperativos de mercado.

Palabras clave: gubernamentalidad, universidad neoliberal, subjetividad, autonomía gestionada, evaluación, biopolítica, escritura académica, producción de verdad.

Introducción

La universidad contemporánea, lejos de ser una institución neutra orientada exclusivamente a la transmisión de saberes, se presenta como un dispositivo central en la producción de subjetividades, en la configuración de formas de vida y en el gobierno de poblaciones. En este contexto, es necesario interrogar cómo opera su racionalidad, qué modelos de sujeto promueve y cuáles son las formas de poder que la atraviesan. Desde un enfoque posestructuralista, la universidad no debe ser analizada únicamente como espacio de enseñanza-aprendizaje, sino como una tecnología de gobierno articulada con los regímenes neoliberales, donde la gestión, la evaluación y la rendición de cuentas se constituyen en vectores centrales de subjetivación (Foucault, 2008).

Este trabajo parte de una premisa fundamental: las transformaciones en las formas de gobernar la universidad reflejan desplazamientos más amplios en la gubernamentalidad contemporánea. Siguiendo a Foucault (1982), la gubernamentalidad puede entenderse como el conjunto de racionalidades, saberes y prácticas orientadas a la conducción de conductas. En el caso

universitario, dichas prácticas toman cuerpo en una serie de tecnologías que regulan, forman y valoran a los sujetos que habitan la institución, desde estudiantes hasta docentes y gestores académicos. Estas tecnologías no se ejercen desde el exterior, sino que se inscriben en los cuerpos y se interiorizan como parte de la experiencia cotidiana.

En lugar de promover una autonomía crítica, muchas universidades hoy operan bajo una lógica de “autonomía gestionada”, en la que los sujetos son exhortados a autogobernarse según los imperativos de la eficiencia, la empleabilidad y la excelencia medible (Lorey, 2015). Esta forma de sujeción no se impone mediante la coerción directa, sino a través de mecanismos de evaluación, acreditación y competencia que organizan los deseos, las prácticas y los discursos. En este sentido, la universidad actúa como un dispositivo de gubernamentalidad que incide directamente en la configuración del ethos académico.

Numerosos trabajos en América Latina han dado cuenta de estas mutaciones. Ordorika (2003) analiza la manera en que las reformas educativas de las últimas décadas han instalado un modelo de universidad subordinado al mercado, donde lo público se redefine en términos de eficiencia y productividad. De modo similar, Boaventura de Sousa Santos (2006) ha advertido sobre la mercantilización del conocimiento y la pérdida del horizonte emancipador de la educación superior, reducida ahora a una función instrumental de reproducción económica.

Desde una lectura situada, se ha propuesto comprender la universidad como un dispositivo de producción de productores, esto es, como un entramado institucional que no solo forma profesionales, sino que modela formas de subjetividad ajustadas a las necesidades del capitalismo cognitivo (Martínez, 2009). Esta tesis se articula con la crítica foucaultiana a las instituciones modernas como fábricas de normalización y gobierno de los cuerpos. La universidad, en este marco, participa en la administración de lo viviente al organizar las trayectorias vitales según parámetros de rendimiento, competitividad y productividad.

La escritura académica, por ejemplo, se convierte en un artefacto de poder, un espacio donde se produce y regula el decir legítimo, jerarquizando voces y limitando formas de expresión. En este sentido, se ha planteado

que escribir en la universidad implica enfrentarse a una máquina de subjetivación que opera tanto por inclusión como por exclusión (Baquero & Martínez, 2019). La normatividad discursiva impone formas de existencia académica que muchas veces sofocan la creatividad, el pensamiento crítico y la experiencia situada.

Este capítulo tiene como objetivo analizar los dispositivos de gobierno que estructuran la vida universitaria, con énfasis en las tensiones entre autonomía institucional, control burocrático y subjetivación neoliberal. Para ello, se adoptará una perspectiva genealógica y crítica que permita desnaturalizar las formas actuales de gobierno universitario y abrir un espacio para pensar alternativas posibles. Se propondrá una lectura que entrecruza aportes de la filosofía política, la sociología crítica y la pedagogía latinoamericana, a partir de una mirada situada en el Sur Global.

En suma, se busca contribuir a una problematización radical de la universidad como espacio de producción de subjetividades. No se trata de idealizar un pasado pre-neoliberal ni de rechazar de plano toda forma de evaluación, sino de visibilizar los regímenes de verdad que sustentan las prácticas actuales y de explorar grietas desde las cuales imaginar otras formas de habitar la educación superior. Este gesto, aunque modesto, se inscribe en una ética del pensamiento comprometido con la transformación de lo común.

Genealogía de la gubernamentalidad universitaria

Analizar la universidad desde una perspectiva genealógica implica comprenderla como una construcción histórica cuya forma actual es resultado de sedimentaciones, rupturas y desplazamientos. Esta mirada, inspirada en Michel Foucault (1996), permite rastrear las condiciones bajo las cuales el saber universitario se constituye como forma de gobierno de las conductas y de las poblaciones. En este sentido, la universidad no es solo un lugar de producción de conocimiento, sino también un dispositivo que articula saberes, prácticas institucionales, tecnologías administrativas y normas sociales que modelan subjetividades.

Durante buena parte del siglo XX, la universidad latinoamericana fue concebida como un proyecto modernizador, vinculado a la idea de desarrollo

nacional y autonomía del conocimiento. Esta etapa, particularmente fuerte en las décadas de 1960 y 1970, articulaba la universidad a procesos de transformación social y política, con un fuerte compromiso con lo público y lo colectivo. Sin embargo, como señalan Tünnermann Bernheim (2008) y Arocena y Sutz (2006), este modelo comenzó a ser erosionado a partir de las reformas estructurales impulsadas por organismos multilaterales como el Banco Mundial y el BID desde los años ochenta.

La introducción de una lógica de mercado en la educación superior marcó el inicio de una nueva racionalidad gubernamental en las universidades, caracterizada por la gestión por resultados, la evaluación permanente, la rendición de cuentas y la competencia entre instituciones. Este nuevo régimen, según Santos (2006), transformó la función social de la universidad al convertir el conocimiento en mercancía y al estudiante en cliente. El principio de excelencia fue redefinido bajo criterios cuantitativos, desplazando la reflexión crítica por el cumplimiento de indicadores.

En el caso colombiano, autores como Pedro Hernández (2010) han mostrado cómo las políticas públicas de aseguramiento de la calidad se convirtieron en mecanismos de control indirecto sobre la autonomía universitaria. A través de la acreditación institucional, la medición de competencias y la vigilancia de la productividad académica, se impuso un modelo de gobernanza que despolitiza el acto educativo y reconfigura el ethos docente. La libertad de cátedra, tradicional baluarte de la autonomía se ve reducida a la adaptación flexible a estándares externos.

En este marco, la universidad pasa a operar como un “dispositivo de captura” de la vida, no solo en términos epistemológicos sino también afectivos y corporales. Como plantea Martínez (2014), lo que se produce en la universidad no es solo saber, sino también formas de subjetividad ajustadas a los imperativos de la racionalidad neoliberal. Esta producción está mediada por dispositivos como los sistemas de estímulos, las plataformas digitales de control académico, los protocolos de evaluación docente y las estrategias de “gobierno por resultados”.

La genealogía permite así evidenciar que la universidad no ha sido siempre gobernada de la misma manera ni responde a una esencia fija. Muy por el contrario, ha sido escenario de disputas sobre qué saberes son legítimos, quiénes pueden hablar, cómo se forma, y para qué se forma. Las mutaciones

contemporáneas no suprimen del todo las formas anteriores de gobierno, sino que las reconfiguran. Persisten huellas de una universidad crítica y pública, pero subsumidas bajo nuevas formas de control menos visibles y más internalizadas.

En este sentido, la gubernamentalidad universitaria actual puede entenderse como una articulación de tecnologías blandas de poder que operan desde la autonomía gestionada y la autoexplotación. Como señala Lorey (2015), la precarización no se impone desde fuera, sino que se interioriza como forma de vida. En la universidad, esta precarización toma la forma de ansiedad por resultados, autoevaluación constante, autoformación permanente y disponibilidad total. La crítica pierde espacio ante la adaptabilidad.

La tarea genealógica no se reduce a una denuncia del presente, sino que habilita un espacio para pensar alternativas. Al desnaturalizar la forma actual de gobierno universitario, se abre la posibilidad de imaginar otras configuraciones, otros vínculos entre saber y vida, entre enseñanza y libertad. La universidad no está condenada a reproducir el neoliberalismo; también puede ser un espacio de interrupción, de invención y de cuidado de lo común. Pero para ello, es necesario comprender cómo hemos llegado hasta aquí.

Autonomía gestionada y gubernamentalidad

Uno de los conceptos clave para entender la forma contemporánea de gobierno universitario es el de “autonomía gestionada”. Esta expresión nombra una paradoja: las instituciones de educación superior reclaman autonomía mientras internalizan dispositivos de control externo que moldean su funcionamiento, sus prácticas y sus discursos. En lugar de una autonomía plena en la definición de sus fines y medios, lo que prevalece es una autonomía condicionada por sistemas de evaluación, estándares de calidad, y modelos de financiamiento basados en desempeño (De Sousa Santos, 2006).

En este escenario, la gestión universitaria se convierte en un campo estratégico de gobierno. No se trata únicamente de administrar recursos o coordinar funciones, sino de orientar las conductas de profesores,

estudiantes y trabajadores académicos hacia metas alineadas con lógicas de productividad, competitividad y eficiencia. Como ha mostrado Lorey (2015), esta forma de gubernamentalidad se sostiene en la movilización de afectos como el miedo a quedar por fuera del sistema, el deseo de reconocimiento y la búsqueda constante de legitimidad institucional.

La autonomía gestionada implica también una transformación de los lenguajes institucionales. Conceptos como “calidad”, “pertinencia”, “impacto” y “excelencia” operan como significantes flotantes que estructuran el campo discursivo universitario, imponiendo una racionalidad técnico-administrativa que desplaza el debate político y ético sobre los fines de la educación. Esta lógica produce una suerte de “gramática gerencial” que modela no solo las decisiones de política institucional, sino también las subjetividades de quienes habitan la universidad (Martínez, 2009).

Los mecanismos de control no operan exclusivamente desde el Estado o los organismos multilaterales. En muchos casos, son las propias universidades las que, en su afán por mantenerse competitivas en los rankings, reproducen voluntariamente las lógicas neoliberales. Esto conduce a una forma de “gobierno sin soberano”, donde la normatividad se interioriza y se reproduce por los mismos sujetos que la padecen. Foucault (2008) denominó este fenómeno como “gobierno de sí”, una forma de poder que actúa a través de la libertad, no contra ella.

En este sentido, la universidad contemporánea puede ser leída como una institución biopolítica, en la medida en que administra la vida y produce cuerpos y conductas ajustadas a las exigencias del capital cognitivo. Martínez (2014) ha señalado que la figura del docente como “productor de productores” representa esta nueva configuración: se espera que enseñe, investigue, gestione, publique, innove y, además, forme sujetos capaces de autogobernarse y autovalorarse. Esta polivalencia funcional está sustentada en una ética de la autoexplotación.

Numerosos estudios en América Latina han dado cuenta del desgaste subjetivo que esta lógica produce. Martínez (2015) analizan cómo los dispositivos de evaluación docente afectan la salud mental y las prácticas pedagógicas en universidades colombianas, generando una cultura de la sospecha y de la permanente vigilancia. En vez de construir comunidad

académica, estas prácticas tienden a fragmentar vínculos, aumentar la competencia y reforzar jerarquías institucionales.

La autonomía gestionada se expresa también en el currículum, en la forma en que se definen los contenidos, las competencias y los resultados de aprendizaje. Lo que está en juego no es solo qué se enseña, sino cómo se concibe al sujeto que aprende. Bajo esta lógica, el estudiante es construido como “emprendedor de sí”, responsable individual de su éxito o fracaso. Esta figura, como ha mostrado Bröckling (2015), representa la subjetivación neoliberal por excelencia: flexible, evaluable, competitivo y siempre disponible.

La autonomía gestionada no es una simple contradicción, sino una tecnología de poder altamente eficaz. Al operar desde el interior de la propia institucionalidad universitaria, produce sujetos que se autogobiernan según lógicas externas, pero sin necesidad de imposiciones autoritarias. La crítica a esta forma de gobierno no puede limitarse a una defensa abstracta de la autonomía, sino que debe preguntarse por las condiciones materiales, políticas y epistémicas que harían posible una universidad verdaderamente comprometida con la transformación social.

Evaluación, performatividad y cuerpos gobernados

La evaluación, en el contexto de la universidad neoliberal, ha dejado de ser una herramienta pedagógica o de mejora institucional para convertirse en una práctica performativa que produce realidades, modela conductas y normaliza subjetividades. Esta performatividad no se reduce a una lógica de medición, sino que opera como tecnología de poder que fabrica lo que supuestamente mide: calidad, productividad, impacto. Como señala Ball (2003), los sistemas de evaluación en la educación superior crean sujetos “medibles” que aprenden a narrarse, actuar y trabajar de acuerdo con lo que es evaluado.

El cuerpo académico es uno de los principales objetos de esta lógica. En lugar de constituirse como espacio de creación, diálogo y pensamiento crítico, la docencia y la investigación se reconfiguran como prácticas orientadas al cumplimiento de indicadores. Los profesores universitarios, al ser evaluados por su número de publicaciones, ponencias, citas o

proyectos, se ven compelidos a una constante “puesta en escena” de resultados. Esta presión no solo transforma la forma de enseñar e investigar, sino que afecta el modo en que se concibe el trabajo académico y la propia identidad docente (Correa & Martínez, 2021).

El carácter performativo de la evaluación se extiende también al estudiantado. Las evaluaciones estandarizadas, los sistemas de créditos, las rúbricas y los perfiles de egreso generan una subjetividad centrada en la competencia y en la rendición de cuentas individual. Se espera que los estudiantes sean agentes racionales y autorregulados, capaces de responder a exigencias técnicas y adaptarse rápidamente a los cambios del entorno. Esta lógica, como ha mostrado Lorey (2015), impone una normatividad que atraviesa el cuerpo, los afectos y los tiempos de vida.

Esta forma de gubernamentalidad produce cuerpos gobernados, es decir, cuerpos que han interiorizado las expectativas institucionales y que se autorregulan en función de ellas. Como plantea Judith Butler (1997), la performatividad no es solo repetición de normas, sino también su incorporación corporal. En el caso universitario, esto se manifiesta en gestos, discursos, silencios y prácticas cotidianas que reafirman el orden establecido, incluso cuando este resulta opresivo o insostenible. La resistencia se vuelve difícil porque el poder opera desde dentro.

Martínez y Baquero (2019), en su trabajo sobre la escritura académica como dispositivo de subjetivación, muestran cómo los rituales institucionales – publicar, aplicar, ser evaluado – imponen formas discursivas que moldean la subjetividad docente. La escritura deja de ser un espacio de pensamiento y se convierte en un acto funcional al sistema, regulado por normas externas y marcado por la ansiedad de reconocimiento. Esta experiencia “contra las cuerdas” revela cómo la performatividad atraviesa incluso los espacios más íntimos del quehacer académico.

Además, la evaluación tiene un fuerte componente emocional. El miedo al fracaso, la necesidad de validación, el agotamiento crónico y la culpa por no cumplir las expectativas son afectos comunes entre los actores universitarios. Como ha señalado Braidotti (2015), las políticas de evaluación generan cuerpos “cansados pero obedientes”, atrapados en un ciclo de autoexplotación que limita la imaginación política. La gobernanza

de los cuerpos se realiza a través de afectos, no solo a través de normas explícitas.

Esta situación plantea un desafío epistemológico y ético: ¿cómo pensar una evaluación que no sea dispositivo de normalización, sino herramienta de reconocimiento de la diversidad, la diferencia y la creatividad? Algunos autores latinoamericanos, como Catherine Walsh (2009), han propuesto enfoques decoloniales que interrogan los criterios universales de evaluación y abren el espacio para otras formas de validación del saber. La evaluación, entonces, podría convertirse en un acto pedagógico y político, no en una forma de control.

Por tanto, los cuerpos gobernados por la evaluación performativa no son cuerpos sin agencia, pero sí son cuerpos en tensión. Reconocer esta tensión implica desnaturalizar los discursos de calidad y excelencia, y abrir la posibilidad de prácticas contrahegemónicas que devuelvan a la universidad su capacidad crítica. La performatividad no es destino; también puede ser espacio de intervención. Pero para ello, es necesario recuperar el valor del cuerpo como lugar de resistencia y reconfiguración del poder.

Subjetividad académica y autoexplotación

La reconfiguración de la universidad bajo el neoliberalismo no solo ha transformado sus estructuras institucionales, sino también ha rearticulado la subjetividad académica. La figura del profesor-investigador se ha desplazado hacia una lógica de rendimiento, polifuncionalidad y productividad sin tregua. En esta configuración, el sujeto académico ya no se piensa como parte de un proyecto colectivo de producción de conocimiento, sino como un emprendedor de sí, responsable individualmente de su éxito, visibilidad y rendimiento. Esta forma de subjetivación implica un imperativo de rendimiento constante, que se traduce en jornadas extendidas, múltiples encargos y presión institucionalizada (Martínez, 2009).

Tal como señala Han (2012), la sociedad del rendimiento no necesita de un opresor externo: cada sujeto se convierte en explotador de sí mismo. La autoexplotación, entonces, aparece como un modo dominante de gestión subjetiva en la universidad contemporánea. El docente se exige permanentemente, incluso por fuera de los horarios laborales o los límites

contractuales. Esta sobrecarga no es vivida como imposición, sino como exigencia interna: se asume como un deber moral con la institución, con el conocimiento, con los estudiantes. De este modo, el dispositivo neoliberal de la productividad se naturaliza en el plano afectivo y ético.

Este fenómeno no es nuevo, pero ha adquirido una dimensión particular en las últimas décadas. El trabajo de Martínez y Baquero (2019) sobre la escritura académica muestra cómo el régimen de publicación ha modificado los tiempos y ritmos de la producción intelectual. La presión por publicar en revistas indexadas genera un modelo de escritura acelerada, que prioriza la forma sobre el contenido, y que muchas veces relega la reflexión profunda a favor de la efectividad evaluativa. Así, el docente-investigador se ve envuelto en una carrera sin meta clara, donde la fatiga y la frustración son comunes.

El ideal de excelencia académica, promovido por las agencias de evaluación, actúa como un operador central de esta subjetivación. Se espera del docente que innove, que se forme constantemente, que participe en redes, que internacionalice su trabajo, que mantenga una producción constante. Este modelo, que podría parecer virtuoso en principio, se sostiene en una dinámica excluyente: no todos pueden cumplir con las exigencias, y quienes no lo logran son rápidamente estigmatizados como ineficientes o poco competitivos (Ball, 2003).

En este contexto, el cuerpo docente experimenta una doble carga: la presión institucional por rendir y la presión subjetiva por responder a esa demanda. El resultado no es solo el agotamiento físico y mental, sino la erosión del sentido mismo del trabajo académico. La enseñanza se vuelve una obligación secundaria, la investigación un trámite, la relación con los estudiantes un problema de gestión. Esta desafección progresiva del sentido crítico ha sido analizada por autores como Bourdieu (1997), que ya advertía sobre los efectos de la mercantilización del campo académico.

No obstante, esta subjetividad no está cerrada sobre sí misma. Existen fisuras, resistencias, desplazamientos. Algunos colectivos de profesores y redes académicas han comenzado a cuestionar los modelos de autoexplotación y a reivindicar formas alternativas de producción de conocimiento. La cooperación, el trabajo lento ("*slow academia*"), la

escritura compartida y la docencia situada se han convertido en prácticas contraculturales dentro del espacio universitario (Mountz *et al.*, 2015). Estas prácticas no escapan completamente a las lógicas neoliberales, pero sí permiten construir zonas de fuga.

En América Latina, diversas experiencias de educación popular, universidades comunitarias y redes críticas han abierto caminos para reconfigurar la subjetividad académica más allá del modelo gerencial. La perspectiva decolonial, por ejemplo, propone pensar la subjetividad en relación con los territorios, las memorias y las luchas sociales, desplazando la centralidad del sujeto meritocrático hacia formas relacionales de ser y conocer (Walsh, 2009). En este horizonte, la subjetividad académica se redefine como praxis situada y comprometida.

Por tanto, el problema no radica simplemente en la cantidad de tareas que se asignan a los docentes, sino en el tipo de sujeto que se espera producir. Frente a la figura del académico autoexplotado, competitivo y aislado, es urgente imaginar otras formas de estar en la universidad. Esto implica desmontar las ficciones del emprendedor de sí y del sujeto excelente, y abrir espacio a formas ético-afectivas de habitar la academia, que valoren la lentitud, el cuidado y la colaboración como dimensiones fundamentales del quehacer universitario.

Producción de verdad y reconfiguración del ethos universitario

La universidad contemporánea ha devenido un espacio privilegiado de producción de verdad en clave neoliberal. En este régimen, lo verdadero no se establece por su valor epistemológico o su relevancia crítica, sino por su capacidad de ser cuantificado, medido y transformado en dato. Esta transformación responde a lo que Foucault (2008) denomina “racionalidad gubernamental”: un modo de ejercicio del poder que opera mediante la gestión de la vida, el saber y la conducta. En este marco, la universidad ya no se limita a enseñar e investigar, sino que administra, orienta, jerarquiza y norma modos de existencia académica.

Como han señalado Martínez (2009) y posteriormente Martínez y Baquero (2019), este proceso ha reconfigurado profundamente el *ethos*

universitario. El compromiso con la verdad, con la crítica, con la formación de pensamiento, ha sido desplazado por un compromiso con la gestión eficiente de recursos, la productividad individual y el alineamiento institucional con agendas globales de competitividad. Esta transformación no se impone desde fuera, sino que es incorporada por los sujetos como mandato interno. El docente, el investigador y el estudiante actúan dentro de marcos de verdad que definen qué es un “buen académico”, qué significa “ser de calidad” o “estar al día”.

La producción de verdad en la universidad neoliberal implica también la producción de ignorancia, silencios y exclusiones. Como advierte Santos (2010), los saberes del Sur, las epistemologías populares, los conocimientos comunitarios o ancestrales quedan fuera de los sistemas de validación académica. Lo que no puede ser traducido a lenguaje evaluativo, lo que no se ajusta al formato artículo o a la retórica de la innovación, es deslegitimado o invisibilizado. Así, la universidad no solo produce saber, también produce lo que no cuenta como saber.

Este *ethos* se materializa en prácticas cotidianas: el énfasis en la internacionalización por encima de los contextos locales, la obsesión por las métricas de impacto, el desprecio por la docencia como actividad formadora. Se privilegia lo visible, lo que circula en redes de alta citación, lo que se adapta a los moldes de la productividad. Esta lógica ha sido fuertemente criticada por Dussel (2006), que propone repensar la universidad como lugar de enunciación ética y política en diálogo con las necesidades de los pueblos latinoamericanos.

La gubernamentalidad universitaria también establece regímenes afectivos. La ansiedad por publicar, el temor a ser relegado, la culpa por no rendir lo suficiente son efectos del dispositivo. No se trata solo de normas y políticas, sino de formas de sentir y habitar la institución. Tal como lo propone Berlant (2011), los afectos se constituyen en tecnologías de gobierno que configuran el campo de lo deseable, lo posible y lo soportable. La verdad, en este contexto, se vuelve no solo un asunto epistemológico, sino afectivo.

Autores como Ball (2003) y Braidotti (2015) han mostrado que este régimen de verdad se articula con una subjetividad académica que se ve

atrapada entre el cinismo y el compromiso. Por un lado, muchos académicos reconocen la artificialidad del sistema; por otro, sienten que no tienen otra opción que reproducirlo para sobrevivir en él. Esta contradicción erosiona el sentido ético de la práctica universitaria y alimenta una cultura de simulación que socava la posibilidad de una universidad crítica.

En los textos de Martínez (2014) se plantea que la universidad debe ser pensada como un espacio de producción de subjetividad antes que como mera transmisora de saber. Desde esta perspectiva, recuperar el *ethos* universitario implica no solo criticar las políticas institucionales, sino reinventar los modos en que se piensa, se enseña y se construye conocimiento. La verdad no puede seguir siendo una mercancía evaluada por su impacto o rentabilidad, sino una práctica situada, ética y comprometida con la transformación social.

Por tanto, la reconfiguración del *ethos* universitario exige una reapropiación crítica del sentido de lo académico. Esto no pasa exclusivamente por la resistencia individual, sino por la construcción de comunidades epistémicas que desafíen los regímenes de verdad vigentes y que articulen otras formas de validez, otras nociones de rigor, otros modos de habitar la universidad. Solo así será posible imaginar un porvenir universitario que no reproduzca la lógica de la empresa, sino que sostenga la pregunta por lo común, lo justo y lo verdadero.

Tensiones entre autonomía y control en la gobernanza universitaria

Uno de los nodos más complejos en la comprensión de la universidad contemporánea se sitúa en las tensiones que emergen entre la autonomía institucional y los mecanismos de control que caracterizan los dispositivos de gobernanza actuales. En las últimas décadas, las reformas educativas han promovido un discurso que exalta la autonomía universitaria como principio constitucional y garante de libertad académica. No obstante, esta autonomía ha sido progresivamente erosionada por sistemas de regulación externa, evaluación de desempeño, rendición de cuentas y alineación con políticas de eficiencia y productividad (Bernasconi, 2011).

Desde una perspectiva foucaultiana, esta situación puede comprenderse como una forma de gubernamentalidad que no suprime la autonomía, sino que la modula y la dirige. Como señala Foucault (2006), el gobierno moderno no busca anular la libertad, sino canalizarla, producirla como forma gestionada de existencia. Así, la universidad no pierde su autonomía formal, pero esta se encuentra cada vez más condicionada por indicadores, rankings, criterios de acreditación y modelos de calidad importados desde matrices empresariales y organismos multilaterales.

Este fenómeno ha sido ampliamente documentado en América Latina. En Colombia, por ejemplo, el Sistema Nacional de Acreditación ha generado una lógica en la que la autonomía se convierte en cumplimiento normativo, y la innovación académica queda supeditada a formatos estandarizados de evaluación. Según Martínez (2009), esta paradoja produce una forma de autonomía gestionada, donde el margen de maniobra institucional se encuentra severamente delimitado por marcos normativos que definen qué es la calidad, qué se entiende por excelencia y cómo debe ser evaluado lo universitario.

La crítica no reside en la necesidad de rendición de cuentas en las universidades públicas, sino en los criterios que definen lo que debe ser evaluado y lo que queda fuera del campo de visión. En este punto, autores como Arocena y Sutz (2005) advierten que los modelos de gobernanza universitaria orientados por la lógica de mercado no fortalecen la autonomía, sino que configuran formas sutiles de dependencia: a recursos, a agendas externas, a lenguajes y formas de validación que fragmentan el proyecto universitario como bien público.

El discurso sobre la autonomía también se encuentra profundamente atravesado por la geopolítica del conocimiento. Como han señalado Dussel y Walsh (2009), la idea de universidad autónoma muchas veces oculta la dependencia epistémica respecto de centros de saber del Norte Global, cuyos modelos de investigación, escritura, evaluación e institucionalización son impuestos como universales. En este sentido, la autonomía universitaria se revela como ficción regulada, donde las decisiones propias se toman dentro de un marco de verdad ajeno.

A nivel subjetivo, esta tensión se traduce en malestares cotidianos. Los equipos docentes y directivos se debaten entre la defensa de la autonomía y la obligación de responder a requerimientos externos que muchas veces contradicen los principios pedagógicos o epistemológicos que orientan sus proyectos. Esta ambivalencia ha sido explorada por Martínez y Baquero (2019), que muestran cómo los discursos institucionales de autonomía se vacían de sentido en la práctica ante la burocratización de lo académico y la fetichización de los resultados.

Paradójicamente, algunos dispositivos de gobernanza terminan por producir un tipo de autonomía neoliberal: una institución que debe autofinanciarse, autogestionarse y competir por recursos en condiciones desiguales. Como señala Slaughter y Rhoades (2004), esta autonomía de mercado no garantiza libertad, sino que expone a las universidades a presiones que distorsionan su vocación formativa. Bajo esta racionalidad, las universidades son incentivadas a priorizar programas rentables, formar estudiantes como “recursos humanos” y orientar la investigación hacia objetivos económicamente útiles.

Repensar la autonomía desde una clave crítica implica desvincularla de los lenguajes del control. Autonomía no como aislamiento, ni como autorreferencia, sino como capacidad colectiva de pensar y decidir los fines del conocimiento, los modos de enseñanza, los vínculos con la sociedad. Solo así es posible disputar los regímenes de verdad que organizan la gobernanza universitaria contemporánea y abrir horizontes para una institución que no sea gobernada por los imperativos de la eficiencia, sino por el cuidado del saber, la justicia epistémica y la formación de subjetividades críticas.

A modo de conclusiones: hacia otras formas de habitar la universidad

En el horizonte de la crítica a los dispositivos de gubernamentalidad universitaria, emerge la necesidad de imaginar y practicar otros modos de habitar la universidad. Este gesto no parte de una nostalgia por un pasado idealizado, ni de la mera denuncia del presente, sino de la afirmación de posibilidades ético-políticas que rebasan la racionalidad neoliberal dominante. Como sugiere Deleuze (1995), resistir no es simplemente

oponerse, sino crear; no es repetir lo que ya fue, sino trazar líneas de fuga que abran otros mundos posibles dentro de lo existente.

Diversos autores latinoamericanos han propuesto una reapropiación situada de lo universitario, una universidad que no sea reductible a una fábrica de indicadores ni a una plataforma de gestión de capital humano. Para Boaventura de Sousa Santos (2010), la universidad debe convertirse en un espacio de traducción intercultural, donde los saberes subalternos puedan dialogar sin ser absorbidos por los códigos epistemológicos hegemónicos. Esta propuesta implica recuperar el valor del conocimiento como bien común y no como mercancía.

En este sentido, la universidad no puede seguir siendo pensada solo desde su funcionalidad en el mercado o su aporte al crecimiento económico. Debe ser comprendida como un dispositivo de producción de subjetividades, afectos, memorias y vínculos. Martínez (2014) ha planteado que pensar la universidad como productora de productores exige desplazarse del paradigma de la instrucción hacia el de la subjetivación, reconociendo que todo proceso formativo conlleva una ética de la existencia. No se trata solo de saber, sino de devenir.

Habitar la universidad de otro modo implica cuestionar también las formas dominantes de evaluación y escritura. En su trabajo con Baquero, Martínez (2019) advierte cómo la escritura académica puede convertirse en un dispositivo de control subjetivo, pero también en una práctica de resistencia. Escribir contra las cuerdas, como lo han formulado, es hacer del texto un campo de batalla donde se disputa el sentido de lo académico, el lugar del cuerpo, el ritmo del pensamiento y la potencia de lo común.

Asimismo, la docencia como práctica viva puede resistir la estandarización a través de pedagogías afectivas, relacionales y críticas. La recuperación del aula como espacio ético-político ha sido explorada por autores como Adriana Puiggrós (2008), que plantea que enseñar es siempre una forma de intervenir en la configuración del presente y sus desigualdades. Habitar la universidad de otro modo es también habitar el aula con cuidado, con escucha, con hospitalidad hacia lo incierto.

Los procesos colectivos son otro eje clave en esta reapropiación. Las redes entre docentes, estudiantes, trabajadores, colectivos y comunidades

permiten generar prácticas alternativas de saber, encuentros transversales, espacios de cuidado y resistencia que subvierten las lógicas jerárquicas y competitivas. Como lo señala Rodríguez (2017), las micropolíticas del aula, el pasillo, el comité o la asamblea, son fundamentales para sostener modos otros de existencia universitaria.

Sin embargo, estas prácticas no pueden mantenerse sin una disputa por las condiciones materiales que las sostienen. La defensa de lo público, la financiación adecuada, la autonomía real y la democratización institucional son luchas que deben articularse con las propuestas epistemológicas y pedagógicas. No se trata de elegir entre crítica y gestión, sino de reinventar la gestión desde la crítica, como propone Martínez (2009), pensando una universidad que se autogobierne desde el cuidado, la corresponsabilidad y el saber situado.

Por último, imaginar otras formas de habitar la universidad es también imaginar otras temporalidades. Frente a la urgencia del rendimiento y la aceleración de los ciclos evaluativos, se propone una temporalidad lenta, cuidadosa, que permita pensar, sentir, dialogar. Una universidad que no sea un campo de supervivencia, sino un espacio de formación de vida. En este gesto, más que resistir lo nuevo con lo viejo, se trata de inaugurar lo inédito: una universidad donde la subjetividad, el saber y la comunidad no estén al servicio del capital, sino de la vida.

Referencias

- Arocena, R. & Sutz, J. (2005). Universidad y desarrollo en América Latina: Tendencias, interacciones y alternativas. *Revista CTS*, 1(3), 139–160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87010308>
- Bernasconi, A. (2011). *La educación superior en América Latina: Tendencias, retos y propuestas*. Universidad Diego Portales. <https://doi.org/10.31434/IDP.2011.01>
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations 1972–1990* (M. Joughin, Trad.). Columbia University Press.
- Dussel, E. & Walsh, C. (2009). *Pensamiento crítico latinoamericano: Horizontes y desafíos*. Ediciones Abya-Yala.

- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. A. (2004). *The Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. Paradigm Publishers.
- Martínez, J. (2009). *La universidad productora de productores: Entre biopolítica y subjetividad*. Universidad de La Salle.
- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: Una lectura desde el dispositivo*. Universidad de La Salle.
- Martínez, J. E. & Baquero, P. (2019). Escribir contra las cuerdas: La escritura académica, dispositivo de subjetivación. *La Palabra*, (34), 145–159. <https://doi.org/10.19053/01218530.n34.2019.9540>
- Puiggrós, A. (2008). *Educación en la incertidumbre*. Ediciones Colihue.
- Rodríguez, P. (2017). *Universidad y micropolítica: Ensayos sobre lo que (nos) pasa en la educación superior*. Editorial Tinta Limón.
- Santos, B. de S. (2010). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100504023246/universidad.pdf>
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Johns Hopkins University Press.

Gobernanza y participación estudiantil en Iberoamérica: de la formalidad a la incidencia real en la educación superior

Un estudio de caso desde la Facultad de Ciencias Económicas (Campus Cajicá) de la Universidad Militar Nueva Granada

Laura Patiño Peña⁶

Floriz López Dukmak⁷

Resumen

El presente capítulo aborda la complejidad de la gobernanza y la participación estudiantil en las instituciones de educación superior (IES) de Iberoamérica, un ámbito crucial frente a los desafíos contemporáneos como la digitalización, la globalización y las demandas sociales. Específicamente, este estudio analiza la dinámica de la participación estudiantil en la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG) con un enfoque en la Facultad de Ciencias Económicas, Campus Cajicá. Mediante un diagnóstico normativo de la reglamentación institucional, el análisis de informes de autoevaluación, la aplicación de encuestas a grupos de interés y entrevistas a expertos, se identifica una paradoja central: mientras el marco jurídico institucional formalmente promueve la participación, la percepción de los actores revela una incidencia práctica limitada. Los hallazgos destacan cómo una cultura organizacional jerárquica y el desconocimiento de funciones de los representantes transforman la

6 Estudiante de segundo semestre de Economía en la Universidad Militar Nueva Granada
Email: est.laura.patinop@unimilitar.edu.co.

7 Doctoranda en Desarrollo Sostenible. Email: floriz.lopez@unimilitar.edu.co

participación en una presencia mayormente simbólica. Se concluye que, para una gobernanza universitaria democrática e inclusiva, es imperativo trascender la formalidad normativa. Se proponen estrategias concretas, como la formación estructurada de representantes, la creación de espacios debidamente reglamentados para el debate y el reconocimiento simbólico del liderazgo estudiantil, buscando dotar de sentido y funcionalidad a los mecanismos participativos existentes. Este enfoque busca transformar la participación en una herramienta efectiva para una gobernanza corresponsable en IES.

Palabras clave: gobernanza universitaria, participación estudiantil, educación superior Iberoamérica, cultura organizacional.

Introducción

La educación superior en Iberoamérica enfrenta hoy un panorama de transformaciones aceleradas y desafíos complejos. Fenómenos como la digitalización, la globalización, la irrupción de la inteligencia artificial, los cambios en el mercado laboral y las crecientes demandas sociales exigen una revisión profunda de las estructuras y dinámicas que rigen las instituciones universitarias. Es crucial, entonces, reflexionar sobre el gobierno, la gobernanza y la gobernabilidad en las instituciones de educación superior, un ejercicio que contribuye al diagnóstico y proyección de respuestas a las necesidades reales (Acosta, 2020). El tema de gobernanza, en particular, ha evolucionado de centrarse en la legitimidad del gobierno a enfocarse en la acción y los resultados de dicha acción.

Actualmente, gobernar se entiende como una acción dinámica que implica coordinar, participar y ejecutar con la colaboración de diversos actores sociales, reconociendo que ningún dirigente tiene la capacidad de atender todas las necesidades por sí solo (Aguirre *et al.*, 2024).

En la búsqueda de modelos universitarios más democráticos, inclusivos y efectivos, la participación de la comunidad académica, y en particular la estudiantil, emerge como un pilar fundamental de la gobernanza. La voz de los estudiantes, como actores centrales en el proceso educativo y futuros profesionales, es indispensable para la pertinencia de los currículos, la innovación en las prácticas pedagógicas y la construcción de una cultura

institucional que promueva la corresponsabilidad. Sin embargo, a pesar de la consolidación de marcos normativos que reconocen y promueven la participación estudiantil en diversas instituciones de la región, persisten desafíos significativos en su implementación efectiva y en la percepción de su incidencia real en la toma de decisiones. Esta paradoja entre el mandato formal y la práctica percibida es un tema recurrente que exige una comprensión más profunda de los factores que la configuran.

Este capítulo se propone analizar críticamente la dinámica de la participación estudiantil en la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), con un enfoque específico en la Facultad de Ciencias Económicas, Sede Campus Cajicá. La particularidad de la UMNG, al ser una institución pública con autonomía de gestión similar a la privada, y cuyo carácter “militar” no solo refleja su origen institucional, sino que también permea su enfoque y población objetivo, ofrece un estudio de caso relevante para comprender cómo las estructuras y percepciones institucionales pueden moldear la efectividad de los mecanismos participativos. El estudio busca identificar las brechas existentes entre el diseño institucional y la experiencia de participación, así como proponer vías para fortalecer la incidencia real del estamento estudiantil en la gobernanza universitaria.

Para ello, se empleó una metodología de tipo mixto, que incluyó un exhaustivo diagnóstico normativo de la reglamentación institucional aplicable (Reglamento Estudiantil de Pregrado, Proyecto Educativo del Programa de Economía, Proyecto Educativo Institucional), el análisis de informes de autoevaluación específicos del programa de Economía, la aplicación de encuestas de valoración a grupos de interés (estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo del Campus Cajicá) y entrevistas semiestructuradas a expertos institucionales de la Facultad de Ciencias Económicas.

Estos enfoques permitieron contrastar las disposiciones formales con las percepciones y experiencias de los actores involucrados, revelando la complejidad de la participación en un contexto institucional específico.

Los resultados de esta investigación evidencian una marcada brecha entre el robusto marco jurídico que auspicia la participación y la percepción generalizada de una presencia más simbólica que incidente por parte del

estudiantado. Se concluye que factores como la prevalencia de una cultura organizacional jerárquica y el desconocimiento de las funciones y canales de participación, limitan la capacidad de incidencia de los representantes estudiantiles. Ante este escenario, este capítulo ofrece una serie de recomendaciones prácticas dirigidas a trascender la mera formalidad normativa, buscando dotar de vida y sentido a los espacios participativos existentes y, con ello, contribuir a una gobernanza universitaria más democrática, inclusiva y corresponsable.

Gobierno, gobernabilidad y gobernanza: aproximación conceptual

La comprensión de los términos “gobierno”, “gobernabilidad” y “gobernanza” es fundamental para analizar las dinámicas de poder, decisión y participación en las instituciones de educación superior. Si bien estos conceptos se entrelazan, cada uno posee una especificidad que enriquece el estudio de la gestión universitaria.

El gobierno se refiere, primariamente, a la estructura formal y al conjunto de instituciones jurídicamente organizadas para ejercer la soberanía y tomar decisiones. Como sostiene Groppali (s. f.), el gobierno es el “conjunto de medios por los cuales la soberanía se traduce en actos”, implicando una dimensión institucional y formal de la autoridad.

Por su parte, la gobernabilidad alude a la capacidad y probabilidad de un gobierno para ejercer el poder de forma efectiva, logrando consensos y tomando decisiones que comprometan a la sociedad (D'Eramo, 2017). Esta dimensión se enfoca en la eficacia del ejercicio del poder y la estabilidad política y social resultante de la interacción entre el gobierno y la sociedad.

Finalmente, la gobernanza emerge como un concepto más amplio y complejo, que trasciende la visión puramente estatal o gubernamental. Se define como el conjunto de procesos e instituciones a través de los cuales se determina la forma en que se ejerce el poder en un país o, en este caso, en una institución (Zurbriggen, 2011). Implica un entramado de relaciones que incluye a actores públicos y privados, formales e informales, en la formulación de políticas y la toma de decisiones colectivas. Mientras el gobierno actúa como el actor principal en la dirección, la gobernabilidad

evalúa su capacidad operativa y la gobernanza representa el sistema o proceso en el cual múltiples actores interactúan para lograr objetivos comunes, incluso en ausencia de una autoridad central única. Este último concepto es particularmente relevante para comprender la interconexión de fuerzas que moldean la participación y la gestión de la educación superior en contextos contemporáneos.

Marco jurídico de la participación estudiantil en la educación superior

La autonomía universitaria en Colombia, consagrada en la Ley 30 de 1992, establece los fundamentos para la organización y el gobierno de las instituciones de educación superior (IES). Esta normativa, junto con el Decreto 1330 de 2019, que regula las condiciones de calidad de los programas académicos y las instituciones, y la Ley 1740 de 2014, sobre la inspección y vigilancia, conforma el marco general que dota a las universidades de la capacidad para autogobernarse y definir sus estructuras de participación.

En la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), este marco nacional se aterriza a través de su propia normativa interna, que formaliza los mecanismos de participación estudiantil. El Reglamento Estudiantil de Pregrado de la UMNG es el pilar que define la composición de los cuerpos colegiados y las instancias formales de representación estudiantil, así como las funciones y responsabilidades de los estudiantes elegidos. Este reglamento también contempla incentivos como bonificaciones de matrícula, diseñados para fomentar la involucración estudiantil en la gestión universitaria.

Por su parte, el Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas profundiza en el reconocimiento de la participación estudiantil y de los egresados, elevando la corresponsabilidad a un principio educativo. La filosofía del PEP promueve un ambiente de participación abierta y consciente, diferenciando entre la participación formal (estructurada) y aquella que surge orgánicamente de la iniciativa de los estudiantes. Finalmente, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la UMNG consolida la participación como un fin social estratégico y un objetivo institucional medible, reafirmando el compromiso de la universidad con

la inclusión de todos los estamentos en su desarrollo. La autoevaluación institucional, en su Característica No. 6, valida la existencia de este “Marco Normativo y Estructural” como una fortaleza de la institución, reflejando la solidez de las bases formales para la participación.

Metodología

Este capítulo se basa en una investigación de tipo mixto, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos para ofrecer una comprensión integral de la participación estudiantil en la gobernanza universitaria. La elección de este enfoque permitió triangular datos, contrastando el marco normativo formal con las percepciones y experiencias de los actores involucrados en un contexto específico.

El estudio se centró en la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), específicamente en la Facultad de Ciencias Económicas, Sede Campus Cajicá. La población de estudio incluyó a estudiantes, docentes, personal administrativo y directivos de dicha facultad y sede.

Para la recolección de datos, se emplearon tres instrumentos principales:

- **Diagnóstico Normativo:** Se analizó la normativa institucional de la UMNG (Reglamento Estudiantil de Pregrado, PEP de Economía, PEI) para identificar disposiciones formales sobre participación.
- **Encuestas de Valoración:** Se aplicaron encuestas a los grupos de interés (estudiantes, docentes, administrativos, directivos) utilizando una escala de Likert para medir percepciones sobre la claridad normativa, la efectividad de canales y la incidencia percibida.
- **Entrevistas a Expertos:** Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes, administrativos y directivos/as de la Facultad de Ciencias Económicas de la Sede Campus Cajicá para explorar las dinámicas cualitativas de la participación, barreras y facilitadores.

El análisis de datos se realizó de forma complementaria. Para los datos cuantitativos de las encuestas, se aplicaron técnicas de estadística descriptiva. Los datos cualitativos, del diagnóstico normativo y las entrevistas, fueron sometidos a análisis de contenido, permitiendo la

identificación de categorías y temas emergentes para una interpretación contextualizada de la paradoja de la participación.

Resultados

Diagnóstico normativo: El diagnóstico normativo preliminar se fundamentó en el análisis de tres documentos institucionales clave de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG): el Reglamento Estudiantil de Pregrado, el Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Economía y el Informe de Autoevaluación con fines de renovación de la acreditación. El objetivo principal fue identificar los mecanismos formales de participación estudiantil, así como detectar sus limitaciones y las oportunidades de mejora en el camino hacia una gobernanza más inclusiva.

El Reglamento Estudiantil de Pregrado (Acuerdo 02 de 2015), específicamente en sus Artículos 100 a 102, establece una estructura formal clara para la participación estudiantil mediante la representación en diversos órganos colegiados, incluyendo los consejos de Facultad, Bienestar, Académico y Superior. Este reglamento también prevé beneficios concretos para los representantes, como un 10 % de descuento en la matrícula (Art. 90). No obstante, a pesar de su rigor normativo, el análisis preliminar revela una desconexión con la realidad estudiantil, manifestada en un bajo conocimiento y una escasa difusión, visibilidad, seguimiento y rendición de cuentas de estos mecanismos. Se destaca la figura del representante de curso como un potencial puente directo con la dirección del programa y la decanatura, aunque su rol aún no es valorizado plenamente a nivel institucional.

En cuanto al Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Economía, se observa una notable evolución. Mientras que su versión de 2012 carecía de referencias explícitas a la participación estudiantil o a las competencias ciudadanas, las versiones actuales evidencian avances sustanciales. El PEP ahora reconoce la participación, el liderazgo y el pensamiento crítico como elementos clave, integrándolos en el perfil del egresado. Se consolida así una filosofía pro-participativa, incorporando la participación como pilar pedagógico y formativo, y promoviendo un modelo educativo que favorece la interacción crítica sobre lógicas autoritarias.

El Informe de Autoevaluación para la renovación de la acreditación aportó hallazgos cruciales. Por un lado, confirmó las fortalezas normativas de la UMNG, que cuenta con un marco reglamentario sólido y eficaz, obteniendo altas calificaciones en características como “Políticas y Reglamentos Claros” (4,63/5,00) y “Difusión normativa” (5,00/5,00), con una mejora sostenida desde 2017. Los sistemas de apoyo estudiantil (COASE) también fueron bien valorados. Por otro lado, el informe reveló una debilidad significativa en la percepción estudiantil respecto a la participación en actividades de formación integral (Característica 3), con una calificación de 2,99, considerada “insatisfactoria”. Esta baja percepción se atribuyó a la falta de espacios físicos (influencia de la pandemia) y a horarios restrictivos, particularmente para estudiantes de jornada nocturna. Se identificó una contradicción: alta participación real en ciertos aspectos (calificación de 4,80) frente a una baja percepción general. La conclusión fue la existencia de una brecha entre la oferta estructural y la percepción estudiantil, sugiriendo la necesidad de fortalecer estrategias de comunicación, motivación e inclusión, especialmente en espacios no curriculares. En la evolución entre 2017 y 2022, se observó una leve mejora en la Característica 3 (de 4,27 a 4,35), lo cual refleja una autoconciencia institucional y la proposición de acciones de mejora, como la de reforzar la difusión.

El diagnóstico también permitió diferenciar los tipos de participación. La participación estructurada (curricular), como las prácticas profesionales y los mecanismos de retroalimentación, mostró un buen funcionamiento, reflejando la capacidad institucional para alinear su misión con las necesidades del entorno. Por el contrario, la participación orgánica (co-curricular), evidenciada en actividades como semilleros de investigación o formación integral, aún no logra un alcance amplio. Aunque estas actividades son valoradas positivamente, no se traducen en participación masiva ni en una percepción generalizada de inclusión.

Finalmente, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) reafirma la participación como un principio institucional y un objetivo estratégico. La misión de la UMNG incluye formar profesionales que contribuyan a una sociedad “justa, participativa y en paz”, y su Política de Formación resalta el rol del estudiante como protagonista de su proceso educativo, basado en autonomía, colaboración y participación. El Eje Estratégico No. 1 busca consolidar un modelo pedagógico que fomente el pensamiento

crítico, la autonomía y la participación activa como componentes medibles y prioritarios del quehacer universitario.

En conclusión, este diagnóstico preliminar revela que la UMNG ha consolidado un modelo normativo y estructural fuerte para la participación estudiantil. Sin embargo, el principal reto radica en transformar esta participación formal en una participación activamente vivida y con incidencia. La participación, en este contexto, trasciende ser una mera herramienta interna, consolidándose como un objetivo ético, pedagógico y social fundamental en los documentos institucionales de la universidad.

Análisis DOFA de la participación estudiantil en la UMNG: El análisis DOFA complementa el diagnóstico normativo al sintetizar los principales hallazgos sobre la participación estudiantil. Esta herramienta permite identificar las condiciones internas y externas que influyen en el fortalecimiento de la gobernanza participativa en el contexto de orden y jerarquía de la Universidad Militar Nueva Granada.

Fortalezas: La UMNG cuenta con una sólida base institucional y normativa para la representación estudiantil, con estructuras colegiadas (Comité de Currículo, Consejo de Facultad, Comités de Autoevaluación) donde los estudiantes participan según lo establecido en el reglamento de pregrado y el PEP. Esta normatividad, junto con el principio de corresponsabilidad del PEI, reconoce al estudiante como un actor legítimo, sugiriendo que la participación es compatible con la disciplina y la jerarquía, y puede fortalecer la vida universitaria.

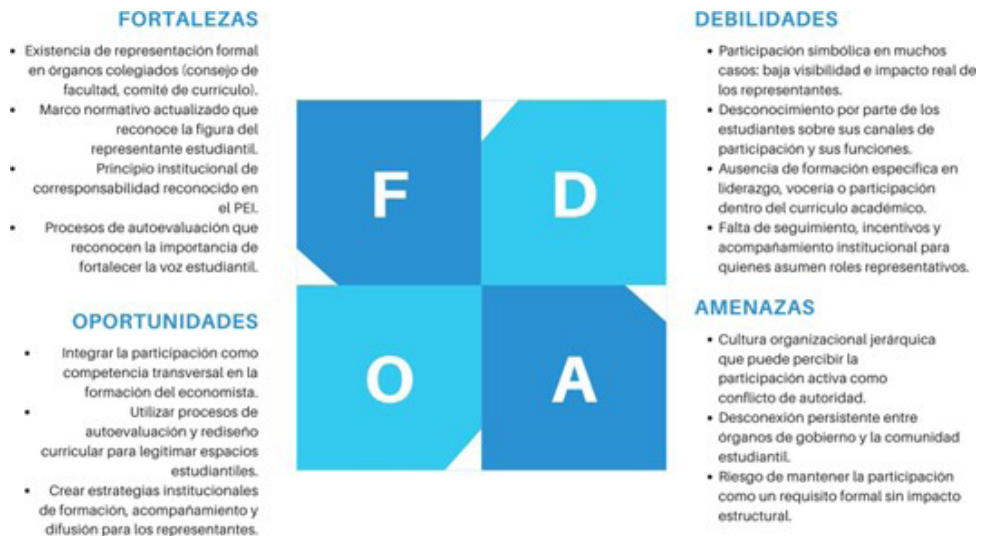
Debilidades: A pesar del marco formal, la participación significativa se ve limitada. Los mecanismos existentes operan más como espacios simbólicos. Los estudiantes desconocen las funciones de sus representantes, los procesos de elección carecen de visibilidad, y no hay un sistema claro de evaluación o acompañamiento. No existe representación por cada carrera, y la selección de representantes no valora competencias de participación o liderazgo. Esta desconexión fomenta una figura administrativa sin profundidad formativa, reproduciendo lógicas de obediencia que alejan al estudiante de su rol político.

Oportunidades: El proceso de autoevaluación institucional y curricular ofrece una coyuntura para integrar la participación como competencia

transversal, especialmente en carreras como Economía. Existe la posibilidad de desarrollar estrategias internas de formación y fortalecimiento para representantes (módulos, inducciones, planes de trabajo), convirtiéndolos en puentes efectivos con respaldo técnico, pedagógico y simbólico. La inclusión de un representante por cada carrera podría aumentar la participación. La visibilidad creciente de la participación en documentos institucionales y la actualización normativa indican una voluntad formal de mejora, abriendo camino a propuestas viables. Se pueden establecer nuevos beneficios que estimulen la participación, evaluando su objetividad y pertinencia.

Amenazas: Persisten tensiones culturales, como la lógica jerárquica y disciplinaria propia de la institución militar, que puede inhibir la participación activa si se percibe como crítica o disenso. La amenaza más significativa radica en una cultura institucional que tiende a desincentivar el protagonismo estudiantil y a premiar la obediencia formal. La ausencia de mecanismos claros de rendición de cuentas y continuidad para los representantes podría perpetuar una participación formal sin impacto real en la toma de decisiones.

Figura 4. Análisis DOFA de la participación estudiantil en la UMNG



FUENTE: Datos obtenidos del diagnóstico de la UMNG; elaboración propia.

Reflexión final del análisis: Este DOFA permite concluir que la UMNG posee las condiciones básicas para fortalecer su gobernanza hacia una perspectiva más incluyente, sin alterar su identidad institucional. Es crucial potenciar la participación mediante un modelo estructurado que reconozca la participación estudiantil propositiva y significativa, lo cual puede reforzar la legitimidad, eficiencia y sostenibilidad de la estructura jerárquica.

La participación, para la UMNG, trasciende ser una herramienta interna, consolidándose como un objetivo ético, pedagógico y social fundamental.

Verificación de resultados con grupo focal: Con el fin de verificar los resultados se realizó la aplicación de un instrumento a un grupo focal que contemplaba estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo. Este instrumento complementó el estudio y permitió establecer la diversidad desde múltiples perspectivas institucionales, clave para comprender la participación estudiantil como fenómeno relacional entre estamentos, estableciendo 12 preguntas cada una de ellas calificable de 1 a 5, siendo 1 la menor calificación y 5 la nota máxima.

Tabla 6. Resumen de los Principales Hallazgos Cuantitativos del Estudio

Categoría	Promedio general	Percepción por rol
Conocimiento y claridad normativa	Promedio general de claridad normativa: 3.78/5	Los docentes (4.6)/5 y personal administrativo (4.0)/5 perciben mayor claridad sobre los mecanismos de participación que los estudiantes (3.44)/5. Esta percepción valida el diagnóstico normativo: aunque los mecanismos están claramente definidos (Art.100-102), su visibilidad es limitada para los estudiantes.
Comunicación institucional	Promedio general: 3.72/5 Los estudiantes valoran relativamente bajo este ítem (3.78)/5, señalando una difusión insuficiente de oportunidades de participación.	Esto refuerza lo evidenciado en el informe de autoevaluación: la brecha entre oferta y percepción de espacios participativos persiste
Conocimiento de funciones del representante	Promedio general: 4.11/5	Mientras directivos y docentes afirman conocerlas (5.0 y 4.8)/5, los estudiantes están por debajo (3.44)/5, confirmando la desconexión formativa y funcional mencionada en el FADO.

Categoría	Promedio general	Percepción por rol
Impacto real de la participación estudiantil	Promedio general: 3.83/5	Aunque directivos y docentes tienen una percepción más positiva (4.0+)/5, los estudiantes muestran escepticismo (3.33)/5, lo que corrobora la idea de que la participación suele ser simbólica más que transformadora.
Incentivos y Matrícula Cero	Motivación por incentivos: 3.11/5 Efecto de Matrícula Cero: 3.39/5	Los estudiantes puntúan bajo ambos aspectos (3.22 y 2.67)/5, lo cual confirma que la bonificación del 10% en matrícula ha perdido eficacia como estímulo, una observación crítica ya identificada en el análisis normativo.
Cultura institucional y liderazgo	Cultura que fomenta liderazgo y pensamiento crítico: 3.67/5	Aunque es una percepción relativamente positiva, los directivos bajan el promedio (3.33)/5, lo que sugiere una brecha entre lo que se enuncia en el PEI y la vivencia real.
Obstáculos y percepción crítica	Brecha entre oferta y percepción: 4.11/5 Falta de tiempo como barrera: 3.72/5 Participación percibida como formalidad: 4.00/5	Estas cifras revelan un desencanto generalizado, particularmente entre estudiantes, frente al verdadero alcance de su voz en los procesos de decisión. Esto valida la idea de que, en un contexto jerárquico, la participación se percibe como alineación, no transformación.

FUENTE: Instrumento aplicado al grupo focal, los autores (2025).

Las respuestas permiten trazar una imagen clara de cómo se percibe la participación estudiantil dentro de la universidad. Los resultados destacan de forma contundente por su valor crítico: por un lado, la baja percepción del impacto real de la participación estudiantil; por otro, la noción generalizada de que esta se vive como una formalidad sin efecto transformador.

Ante la afirmación “*La participación estudiantil en la UMNG tiene un impacto real y significativo en las decisiones institucionales*”, los estudiantes respondieron con un promedio de 3.33/5, mientras que docentes y directivos otorgaron puntuaciones superiores a 4,0. Este dato refleja una brecha estructural en la percepción de la gobernanza: mientras quienes diseñan o implementan las políticas consideran que la participación es efectiva, los estudiantes, sujetos centrales de esa participación, no la perciben como influyente. Esta desconexión se alinea con lo ya advertido en el diagnóstico normativo: “los mecanismos [...] suelen convertirse en un trámite formal más que en un ejercicio participativo sustantivo”.

Aún más revelador es que el ítem *“La percepción de poca influencia real o de que la participación es una ‘formalidad’ desincentiva el compromiso estudiantil”* alcanzó un promedio general de 4.00/5, con picos de 4.67/5 entre directivos. Este resultado no solo confirma que el estudiantado percibe la participación como poco relevante, sino que incluso los propios estamentos directivos reconocen la existencia de esa percepción. La figura del representante, aunque formalmente definida en el Reglamento Estudiantil, carece de legitimidad o eficacia simbólica dentro de la cultura institucional, convirtiéndose en una representación vacía más que en un canal real de deliberación.

Ambos resultados fortalecen la tesis central del capítulo: en la UMNG existe una participación estructurada, pero predomina una lógica de cumplimiento normativo más que de transformación institucional. Se participa, sí, pero sin incidencia significativa. Esta paradoja entre una norma pro-participativa y una vivencia estudiantil marcada por la apatía, la desconexión o la inutilidad es el principal obstáculo para una cultura de gobernanza inclusiva.

De ahí que, más allá de ajustes normativos, el reto sea de carácter cultural y pedagógico: recuperar el sentido formativo y político de la participación, dotarla de propósito, visibilidad y legitimidad, y construir un ecosistema institucional que no solo permita, sino que necesite y valore la voz estudiantil.

Entrevistas a expertos: Con el fin de profundizar en la brecha entre la norma escrita y la vivencia estudiantil en la UMNG, se realizaron entrevistas semiestructuradas a expertos institucionales de la Facultad de Ciencias Económicas, Sede Campus Cajicá. Los participantes incluyeron docentes, administrativos y directivos con experiencia en procesos académicos, curriculares y de acompañamiento estudiantil. Las entrevistas permitieron recoger percepciones cualitativas sobre el papel de los representantes estudiantiles, los mecanismos de participación y los desafíos en su implementación. A continuación, se presentan los principales hallazgos, estructurados en cinco ejes de análisis:

1. *Reconocimiento formal de los espacios, pero escasa apropiación estudiantil:* Los entrevistados coinciden en que la UMNG cuenta con múltiples instancias de participación estudiantil formal, mencionando frecuentemente el Consejo de Facultad, el Comité de Currículo, el Consejo Académico y otros órganos colegiados. Sin embargo, la mayoría señala que el conocimiento de estos espacios por parte del estudiantado es superficial o fragmentario, y que existe poca apropiación real de su funcionamiento. Como lo expresó un experto: *“Sí, claro. El Consejo de Facultad, el Comité de Currículo, el Consejo Superior, el Consejo de Bienestar, el Consejo Académico a nivel general”*. Otro añadió: *“Bueno, no los tengo exactamente muy claros, porque no estoy vinculado a la parte estudiantil, pero sé que hay representación”*. Esta distancia limita el impacto de la participación y debilita el vínculo entre la estructura institucional y la cultura universitaria.
2. *Una representación que se percibe como simbólica:* Aunque la UMNG garantiza formalmente la figura del representante estudiantil, varios entrevistados advierten que su ejercicio no siempre se traduce en una incidencia real. La representación tiende a operar como un requisito que legitima la estructura sin integrarse a la toma efectiva de decisiones. Un participante comentó: *“Sí hay representantes, pero no es claro si sus opiniones se toman en cuenta. A veces parece más una figura para cumplir con un requisito”*. Otro añadió: *“En teoría tienen funciones, pero no se ve mucho movimiento. Algunos ni siquiera se presentan en clase”*. Esta falta de rendición de cuentas, visibilidad, evaluación y acompañamiento institucional acentúa la debilidad, transformando la figura del representante en una formalidad.
3. *Incentivos desarticulados de la realidad estudiantil:* Uno de los elementos críticos identificados es la ineficacia de los incentivos actuales para motivar la participación. Aunque la normativa prevé una bonificación económica, esta ha perdido valor en el contexto de la política de gratuidad extendida. *“Yo ni sabía que daban algo. Igual, la mayoría no lo hace por plata, pero sí se necesita algo que motive”*, señaló un entrevistado. Los testimonios reflejan la ausencia de una cultura institucional que reconozca, valore y fortalezca simbólicamente el rol del representante, erosionando la motivación del estudiantado a participar activamente.

4. *Participación espontánea y liderazgo: escasos, pero posibles:* A pesar de las limitaciones estructurales, algunas entrevistas evidencian experiencias positivas de representación basadas en el compromiso individual, que han logrado sostener procesos participativos con cierto impacto. *“Este semestre tenemos a Javier, que es estudiante de Economía y representa todos los programas. Es muy comprometido”*, afirmó un experto. No obstante, estos casos dependen más de la voluntad del estudiante que de un ecosistema institucional de apoyo. La recurrencia de expresiones como *“nadie te explica nada”* o *“uno va aprendiendo solo”* revela una debilidad formativa.
5. *El sistema promueve la participación, pero no garantiza su legitimidad:* Una conclusión transversal es que, aunque la UMNG promueve normativamente la participación, no ha logrado construir las condiciones culturales necesarias para legitimarla como una práctica transformadora. La participación es formal pero no efectiva; se cumplen los procedimientos (como tener representantes), pero sin un verdadero debate o cuestionamiento de las decisiones, ni una adecuada información sobre las obligaciones. Los representantes cumplen un rol funcional, validando decisiones ya tomadas, en lugar de contribuir con ideas nuevas o cuestionar lo establecido. En palabras de un experto: *“Nos dicen que debemos participar, pero el sistema funciona más como un conducto regular que como un espacio donde realmente se escuche al estudiante”*. La falta de legitimidad cultural implica que la participación no es vista como un factor de cambio, sino como un trámite formal.

En resumen, la participación está presente en la normativa, pero no en la cultura institucional de fondo, lo que limita su impacto real en la toma de decisiones y en el fortalecimiento democrático universitario. Este desfase entre el diseño formal y la vivencia práctica refuerza la tesis de que, en un entorno altamente estructurado y jerárquico, la participación estudiantil corre el riesgo de operar como un mecanismo de validación institucional antes que como una herramienta de corresponsabilidad crítica.

Discusión

La investigación revela una paradoja central en la gobernanza de la UMNG respecto a la participación estudiantil. Aunque el diagnóstico normativo (sección 5.1) demuestra un marco formal robusto que habilita la participación, las encuestas (sección 5.2) y las entrevistas a expertos (sección 5.3) convergen en la percepción de una participación más simbólica que efectivamente incidente.

Esta brecha entre la oferta estructural y la vivencia real se atribuye a varios factores. Los hallazgos cualitativos indican una escasa apropiación estudiantil y un conocimiento superficial de los espacios formales, percibidos como distantes del quehacer cotidiano. La representación se percibe como simbólica, operando más como un requisito que como un ejercicio de incidencia real. Esta debilidad fue corroborada en el análisis DOFA, señalando que los mecanismos “operan más como espacios simbólicos que como escenarios de poder o deliberación efectiva”.

Los incentivos desarticulados con la realidad estudiantil también contribuyen a esta situación. La bonificación económica ha perdido valor, y la ausencia de una cultura institucional que valore simbólicamente el rol del representante erosiona la motivación. La cultura organizacional jerárquica y disciplinaria de la UMNG emerge como una amenaza significativa, pudiendo desincentivar el protagonismo estudiantil y premiar la obediencia formal. Esto transforma la participación en un “conducto regular” más que en un espacio de escucha genuina.

A pesar de estas limitaciones, la investigación vislumbra oportunidades de mejora.

La participación espontánea y el liderazgo individual, aunque escasos, demuestran su potencial. El proceso de autoevaluación institucional y curricular representa una oportunidad estratégica para integrar la participación como competencia transversal y desarrollar programas de formación para representantes, según se identificó en el DOFA. La voluntad formal de mejora, evidenciada en documentos institucionales, sugiere un terreno fértil para propuestas viables que transformen la participación formal en una experiencia vivida y significativa.

En síntesis, la UMNG ha sentado las bases normativas para la participación, pero el reto fundamental es trascender la formalidad para construir una cultura de participación genuina y con incidencia. La paradoja reside en la coexistencia de un sistema que fomenta la participación en el papel, pero cuya operatividad se ve limitada por una cultura institucional que, en la práctica, no la legitima como una práctica transformadora y dialógica.

Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación revela una paradoja central en la UMNG: la coexistencia de un sólido marco normativo que promueve la participación estudiantil con una vivencia percibida como simbólica y de limitada incidencia real. Aunque la normativa ofrece canales claros para que el estudiante sea un actor y participe, la implementación y apropiación de estos espacios se ven comprometidas.

Esta disonancia surge de cómo la propia rigurosidad de la norma puede, paradójicamente, obstaculizar la participación orgánica. La formalidad procedimental a menudo eclipsa la deliberación genuina, transformando la representación en un requisito administrativo más que en un motor de cambio. La falta de un conocimiento profundo, incentivos desalineados con la realidad estudiantil y la ausencia de una cultura de reconocimiento efectivo, contribuyen a que el estudiante no logre asumir plenamente su rol político y co-creador.

Crucialmente, el origen institucional particular de la UMNG, con su arraigada cultura jerárquica y disciplinaria, impacta significativamente la vivencia de la gobernabilidad. Si bien asegura el orden, este modelo puede inadvertidamente inhibir el disenso constructivo y el protagonismo estudiantil. La participación corre el riesgo de operar como un mecanismo de validación más que como una herramienta de corresponsabilidad crítica, haciendo que la gobernanza se sienta como un “conducto regular” donde la voz estudiantil no siempre resuena con la incidencia deseada.

Figura 5. Nube de palabras sobre la participación estudiantil en la UMNG



FUENTE: Elaboración de los autores (2025).

La brecha entre la “participación en el papel” y la “participación en la cultura institucional” es el desafío fundamental. En definitiva, el reto para la UMNG no es crear nuevos espacios, sino dotar de vida y sentido a los ya existentes, fortaleciendo una cultura en la que el estudiante no solo participe, sino que incida. Solo así la participación dejará de ser una formalidad y podrá convertirse en una herramienta efectiva para la gobernanza universitaria democrática, inclusiva y corresponsable. Se recomienda:

- Fomentar la apropiación efectiva de los espacios de participación y redefinir incentivos que valoren el liderazgo estudiantil.
- Implementar programas de capacitación para representantes que les empoderen en la deliberación y la rendición de cuentas.
- Promover una cultura institucional de diálogo abierto, equilibrando la disciplina con la valoración de la crítica constructiva, para que la voz estudiantil incida genuinamente.
- Reafirmar al estudiante como actor estratégico, integrando su perspectiva como un pilar fundamental en la toma de decisiones y en la mejora continua de la universidad.

La evolución hacia una participación genuina no solo fortalecerá la legitimidad de la UMNG, sino que también enriquecerá su gobernanza, alineándola con los principios éticos, pedagógicos y sociales que la institución promueve.

La experiencia de la UMNG, con sus particularidades históricas y culturales, ofrece una oportunidad valiosa para repensar la participación estudiantil en el ámbito iberoamericano. Superar la formalidad normativa y avanzar hacia una cultura institucional que reconozca al estudiante como actor estratégico no es solo un desafío local, sino un compromiso ético con la educación superior como espacio de formación ciudadana.

En un mundo globalizado, donde las universidades compiten y cooperan por el conocimiento, fortalecer la participación estudiantil implica preparar profesionales capaces de ejercer liderazgo democrático, pensamiento crítico y corresponsabilidad social. Solo así las instituciones educativas podrán responder no solo a las exigencias de calidad académica, sino también a la demanda de sociedades más justas, participativas y dialogantes.

La gobernanza universitaria, entonces, no puede ser entendida únicamente como un sistema de normas, sino como una práctica viva que se construye desde el encuentro genuino de voces diversas. En esa tarea, el estudiantado no es un actor accesorio, sino un protagonista insustituible en la construcción del futuro de nuestras universidades y de Iberoamérica.

Referencias

- Acosta Silva, A. (2020). Autonomía universitaria y estatalidad. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 1-23. <http://resu.anui.es.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1025>
- Aguirre Logroño, J. A., Alvarez Zamora, N. F. & Logroño Santillán, M. A. (2024). Hacia una gobernanza universitaria: Caso Universidad Central del Ecuador. *Podium*, (45), 71-86. <https://doi.org/10.31095/podium.2024.45.5>

- D'Eramoi, D. (2017). Governability, governance... en definitiva, el Estado. APyS. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/APyS/article/download/15314/17153/48296>
- Groppali. (s. f.). Definición de gobierno según Orlando. En *Teoría general del Estado* (cit. Orlando). Studocu. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-nacional-autonoma-de-honduras/teoria-general-del-estado/definiciones-resumen-teoria-general-del-estado/83309779>
- Universidad Militar Nueva Granada (2015). Acuerdo 07 de mayo de 2015. *Por el cual se expide el Reglamento General Estudiantil de Pregrado.*
- Universidad Militar Nueva Granada (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional (PEI).*
- Universidad Militar Nueva Granada (2022). *Informe de autoevaluación con fines de renovación de acreditación del Programa de Economía (Sedes Bogotá y Campus Nueva Granada).*
- Universidad Militar Nueva Granada (2022). *Proyecto Educativo del Programa de Economía (PEP).*
- Zurbriggen, C. (2011). *Gobernanza: Una mirada desde América Latina.* Scielo México. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-76532011000200002&script=sci_arttext

Hacia una cultura de sostenibilidad con enfoque de gobernanza: aprendizajes desde la U.D.C.A.

María Clara Nieto Rujana⁸

German Anzola Montero⁹

Resumen

Este artículo presenta la experiencia de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (U.D.C.A) en la incorporación de la sostenibilidad como principio rector de su gobernanza institucional. En un contexto caracterizado por la intensificación de la crisis ambiental, las exigencias sociales de equidad, la transformación digital y la necesidad de mayor transparencia en la gestión universitaria, la U.D.C.A ha adoptado un enfoque sistémico e innovador para integrar la sostenibilidad en todos los niveles de su quehacer institucional. A través del liderazgo rectoral, la participación de la comunidad universitaria, la consolidación de estructuras como el Comité de Sostenibilidad y la implementación de políticas específicas, la institución ha logrado articular su misión, visión, currículo, investigación y gestión en torno a una cultura organizacional sostenible. El artículo propone un enfoque integral de transformación (*Whole Institution Approach*) que promueve la coherencia entre lo que se enseña, se gestiona y se practica en materia de sostenibilidad. Asimismo, se documentan los logros, tensiones y aprendizajes derivados del proceso, y se presentan recomendaciones estratégicas para fortalecer la gobernanza universitaria en

8 Internacionalista del Rosario y Magíster en Gerencia para el Desarrollo. Email: marianieto@udca.edu.co

9 Magíster en Ciencias Biológicas y Asamblea General de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A. Email: ganzola@udca.edu.co

clave de sostenibilidad, con base en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y principios de equidad, resiliencia e innovación institucional.

Palabras clave: sostenibilidad universitaria, gobernanza participativa, educación superior, transformación institucional, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), enfoque sistémico, liderazgo ético.

Introducción

Las universidades son concebidas como aquellas instituciones donde se construye el conocimiento, pero también como aquellas instituciones donde el intelecto cobra especial valor. Con el paso del tiempo, las universidades han venido transformándose para responder a los desafíos de su época; no obstante, una constante siempre ha permanecido: la corriente donde unos aprenden y otros enseñan.

En América Latina y en Iberoamérica, las universidades se han convertido en actores indispensables para el crecimiento y desarrollo de los países, y en esa línea, las demandas para que puedan responder a las dinámicas que movilizan el cambio siempre son una constante.

El siglo XXI ha traído importantes retos para la humanidad y, especialmente, para el mundo del conocimiento. La intensificación de la crisis ambiental a nivel global, las crecientes exigencias sociales por dinámicas de equidad e inclusión, la aceleración de la transformación digital y la constante exigencia de mayor transparencia y rendición de cuentas han puesto en tensión los modelos clásicos de gestión universitaria (Berchin *et al.*, 2021; Bauer *et al.*, 2021). En ese contexto, la gobernanza universitaria se configura como un eje estratégico para redirigir el rumbo institucional hacia un modelo más democrático, colaborativo, creativo y sostenible.

La sostenibilidad es un término acuñado recientemente como indispensable para cualquier proceso de gobierno corporativo. Se entiende como un proceso holístico que supera la inclusión del término en documentos para materializarlo en las acciones de vida que demarquen la reflexión que alrededor del mismo se haya hecho. Esto pone sobre la mesa el desafío de transformar el discurso en una serie de acciones verificables que permitan enfrentar la crisis global con herramientas claras.

En la U.D.C.A la sostenibilidad, se entiende como un proceso transversal y holístico, que debe generar un desarrollo humano, que logre una armonía con uno mismo, con los otros seres vivos y con la naturaleza y que aporte a mitigar la crisis ambiental global y a la Educación Superior para el Desarrollo Sostenible, como su dinamizador.

Este acercamiento al proceso que conlleva la sostenibilidad señala que sus dimensiones ambientales, políticas, sociales y económicas deben convivir para configurar un principio estructurante en la gobernanza universitaria, y en este artículo es concebido como una oportunidad para innovar en las formas de gobierno y gestión. Incorporar la sostenibilidad como un eje de la gobernanza implica dar un paso importante, transformar la cultura organizacional, los mecanismos de toma de decisiones y los procesos de planeación y planificación, articulando los grupos de interés y promoviendo visiones de futuro (Latha *et al.*, 2025).

Este capítulo presenta el caso de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A., una institución colombiana que ha asumido la sostenibilidad como eje articulador de su desarrollo institucional. A través de un enfoque de gobernanza participativa y con un liderazgo rectoral, la U.D.C.A. promueve proyectos, estructuras y prácticas orientadas que generen una transición hacia la sostenibilidad en la Universidad.

El capítulo tiene como objetivo examinar la experiencia de la U.D.C.A. en la incorporación de la sostenibilidad como un principio de gobernanza institucional, creyendo identificar avances, tensiones y descubrir lecciones aprendidas relevantes para otras universidades en la región iberoamericana.

La estructura del texto está organizada en seis apartados, después de esta introducción, la segunda sección presenta el marco conceptual de la gobernanza universitaria y la sostenibilidad. La tercera sección describe la trayectoria y transformación de la U.D.C.A. La cuarta muestra una reflexión crítica sobre la experiencia. La quinta presenta una serie de recomendaciones y proyecciones. Finalmente, la sexta sección sintetiza las conclusiones.

Marco conceptual

Gobierno y gobernanza en la educación superior: Es útil diferenciar entre gobierno y gobernanza. Mientras que el primero tiene que ver con estructuras jerárquicas y formales para la toma de decisiones, el segundo abarca procesos más amplios, incluyendo relaciones horizontales, la participación de diversos actores y el trabajo en red (Berchin *et al.*, 2021).

Esta diferenciación también ha dado lugar en el entorno universitario a nuevos modelos de gestión, que se alejan de lo burocrático hacia modelos más abiertos, participativos y colaborativos (Bauer *et al.*, 2021).

Los paradigmas de gobernanza moderna en la educación superior son: (i) modo jerárquico o control centralizado; (ii) modo participativo con diferentes grupos participando en la toma de decisiones; y (iii) el modo colaborativo con la universidad asociándose con la sociedad civil y otros sectores (Latha *et al.*, 2025).

Estos modelos no son absolutamente exclusivos, y en realidad, la mayoría de las instituciones implementan piezas de varios. El truco está en cómo equilibrar el liderazgo estratégico, la participación real y los procesos de rendición de cuentas institucionalizados. Tal y como lo señalan Hernández *et al.* 2024; incorporar la sostenibilidad dentro de los objetivos estratégicos permite mejorar el desempeño y calidad de lo que se comunica a los grupos de interés, sino que posiciona a la educación como un actor que contribuye al desarrollo sostenible.

A partir de la teoría de gestión de la Administración y su vinculación con la educación superior, también podemos obtener componentes que merecen ser examinados. Henri Fayol (1990) indicó que el gobierno facilitaba el funcionamiento eficaz de la organización, pues corresponde al conjunto que posibilita la consecución de metas, sin ignorar la proyección temporal y considerando las circunstancias del entorno. El gobierno considera las regulaciones, los sistemas, los procedimientos, las normas y las prácticas que facilitan el funcionamiento de la entidad. En el caso de las Universidades, esto se refleja en las estructuras formales y no formales que facilitan la elaboración de políticas y su implementación. En ese sentido, las estructuras son importantes, pero deben contemplar las

expectativas de su matriz de interesados para dar una respuesta oportuna (Ganga-Contreras *et al.*, 2024).

Pese a que la gobernanza es un término con una limitada producción bibliográfica es posible señalar que el consenso teórico lo define como el proceso bajo el cual se toman las decisiones y no deja de lado la cooperación, coordinación, legitimidad, estabilidad, arreglos institucionales, actores estratégicos, políticas institucionales y acción pública. Esto conlleva la participación de los grupos de interés en el proceso de toma de decisiones (Brunner y Ganga-Contreras, 2016; Ganga-Contreras *et al.*, 2019; Acosta *et al.*, 2021; citados en Ganga-Contreras *et al.*, 2024).

Tal y como lo señala Ganga-Contreras *et al.* (2024) la gobernanza de la educación superior define los roles de cada actor (consejos directivos, profesores, estudiantes, administrativos, directivos y en algunos casos entidades de control) y su distribución de poder. Esto indica que es fundamental para el desempeño eficiente y eficaz de la organización, privilegiando la transparencia traducida en una rendición de cuentas y en prácticas innovadoras que permitan su gestión.

Esta aproximación teórica, para la U.D.C.A no podría ser posible sin el enfoque sistémico, entendido como aquel sistema que admite la necesidad de estudiar los componentes de un sistema, pero no se limita a ello. Reconoce que los sistemas poseen características de las que carecen sus partes, pero aspira a entender esas propiedades sistémicas en función de las partes del sistema y de sus interacciones, así como en función de circunstancias ambientales. Es decir que el enfoque sistémico invita a estudiar la composición, el entorno y la estructura de los sistemas de interés (Bunge, 1995).

Con base en lo anterior, se considera que la experiencia de gestión y gobernanza en la U.D.C.A ha venido conformándose con elementos que permitan que desde el liderazgo rectoral hasta su interacción con los grupos de gobierno se genere un ambiente propicio para una transición ordenada que permita la sostenibilidad a nivel sistémico en toda la comunidad universitaria.

La sostenibilidad como principio estructurante: La discusión académica del término de sostenibilidad no puede darse sin tomar en cuenta el momento

en el que la Tierra se encuentra en esta época. Señalan Steffen *et al.*, 2015 que nos encontramos ante una “Gran Aceleración” que ha sido generado por una presión humana creciente por un desarrollo que no toma en cuenta los límites planetarios (Rockström *et al.*, 2009).

La idea del Antropoceno es una época geológica nueva y no finalizada, marcada por una gran huella humana en el sistema terrestre, que se ha desarrollado en los últimos cien años. Este cambio se observa en fenómenos globales, como la rápida urbanización, el aumento de las inequidades sociales y económicas, la sobreexplotación de los recursos naturales, la degradación de los ecosistemas, la mayor frecuencia y severidad de los eventos climáticos extremos y la rápida pérdida de biodiversidad (Chaparro Mendivelso & Meneses Arias, 2015; Freire & De Paula, 2019; Moreno Godoy, 2023.).

Bajo esta perspectiva, el Antropoceno se conceptualiza como una categoría clave para entender los desafíos contemporáneos de la sostenibilidad, ya que señala los límites planetarios que se han cruzado y subraya la necesidad de una profunda transformación de los modelos de desarrollo actuales (Rockström *et al.*, 2009; Steffen *et al.*, 2015; Freire & De Paula, 2019). En este sentido, la universidad debe reinventarse y no solo ajustarse a las nuevas condiciones ecológicas, sino también desempeñar un papel estratégico en una transición hacia sociedades más sostenibles.

Por lo tanto, la gobernanza universitaria, como el sistema de estructuras, procesos y decisiones que dirigen las actividades institucionales, necesita estar activa en la incorporación de la sostenibilidad como un proceso transversal. Tal articulación no solo es una respuesta ética al Antropoceno, sino también una apertura para reimaginar la misión de las instituciones de educación superior como lugares para la generación de conocimiento, para la constitución de ciudadanías críticas y para la transformación socio-ecológica (Steffen *et al.*, 2015; Gutiérrez Bastida, 2022).

Enraizada en la discusión sobre medio ambiente, la sostenibilidad ha evolucionado hasta convertirse en un término global que abarca diferentes áreas, tales como la ambiental, social, económica, institucional y cultural (Berchin *et al.*, 2021). En el ámbito universitario, implica abordar no solo el efecto ambiental del campus, sino también incluir la sostenibilidad

en la misión de la institución, sus planes de desarrollo, la enseñanza, la investigación y la extensión hacia la comunidad.

Actualmente, hay dos enfoques principales: la integración, donde se incorpora la sostenibilidad en todos los aspectos de la labor y operaciones de la universidad, y la institucionalización profunda, que establece las normas de gobernanza y la cultura organizacional basadas en la sostenibilidad (Bauer *et al.*, 2021). Este último enfoque es más innovador, promoviendo que la sostenibilidad dirija todas las decisiones estratégicas.

Además, la sostenibilidad proporciona herramientas valiosas que fomentan una planificación estratégica eficiente, una gobernanza ética y la creación de sistemas de supervisión, evaluación y rendición de cuentas en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (Latha *et al.*, 2025).

La U.D.C.A en transformación hacia la sostenibilidad

Breve historia institucional, misión y articulación con la sostenibilidad: Desde su fundación en 1983, la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (U.D.C.A) se ha basado en una visión institucional enfocada en el desarrollo sostenible y la universalidad del conocimiento. Ha integrado esta visión transversalmente a través de la Alta Dirección y organismos académicos, dentro de sus funciones clásicas de formación, investigación y extensión. La sostenibilidad en sus componentes social, económico y ambiental siempre ha sido un componente constitutivo del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y también un eje articulador de la misión y visión, y de los planes de desarrollo estratégico de la U.D.C.A (U.D.C.A, 2024).

Esto puede evidenciarse en los documentos que han marcado su desarrollo como Proyecto Educativo Institucional, Plan de Desarrollo y Políticas institucionales que han venido siendo actualizadas conforme la dinámica de la educación superior, pero siempre con un sello distintivo el compromiso irrestricto con el cuidado del ambiente.

La comunidad universitaria, conformada por estudiantes, profesores, directivas y personal administrativo, se concibe como un sujeto activo en la promoción de la educación superior basada en los principios de sostenibilidad. Es en este escenario que se destaca el Sistema Integrado

de Gestión Ambiental (SIGA) en la implementación de acciones por la sostenibilidad ambiental en el campus universitario, para la reducción de residuos y el uso responsable de recursos renovables, a partir de una Política Ambiental que define líneas de acción que permiten su articulación con la sostenibilidad institucional (U.D.C.A, 2021).

Mejorar el desempeño ambiental institucional y favorecer la consolidación de un Campus Ambientalmente Sostenible: La mejora del desempeño ambiental en las universidades es fundamental para la creación de un campus sostenible. Según Lozano *et al.* (2013), “la sostenibilidad en la educación superior no solo implica la implementación de prácticas sostenibles, sino también la medición y evaluación de su efectividad”. La participación en rankings y redes universitarias, como el GreenMetric World University Ranking, permite a las instituciones no solo evaluar su desempeño, sino también aprender de las mejores prácticas de otras universidades. Esto fomenta una cultura de mejora continua y responsabilidad ambiental. Además, la implementación de indicadores de desempeño ambiental puede facilitar la identificación de áreas de mejora y el establecimiento de metas claras (Wright, 2010).

Propiciar la formación y consolidación de un Capital Cultural Ambiental enfocado a la conservación del medio ambiente, y respeto por las normas ambientales locales, nacionales e internacionales: La creación de un Capital Cultural Ambiental es esencial para fomentar una conciencia colectiva sobre la conservación del medio ambiente. Según Bourdieu (1986), el capital cultural se refiere a las habilidades y conocimientos que permiten a los individuos interactuar con su entorno de manera efectiva. En el contexto universitario, esto implica no solo la educación formal, sino también la promoción de una cultura de respeto y cuidado por el medio ambiente. La sensibilización de la comunidad universitaria sobre la importancia de la biodiversidad y el uso responsable de los recursos naturales es crucial. Como señala Tilbury (2011b), “la educación ambiental debe ser un proceso continuo que involucre a toda la comunidad, promoviendo un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el entorno”.

Fomentar la investigación, innovación y gestión del conocimiento ambiental: La U.D.C.A. reconoce su campus como un “aula viva” para la investigación y la innovación en temas ambientales. Según el Informe de la Unesco

sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (2014), “las instituciones de educación superior tienen un papel clave en la investigación y la innovación, contribuyendo a la solución de problemas ambientales”. La investigación en el campus abarca desde estudios sobre la biodiversidad local hasta la implementación de tecnologías sostenibles, todo hecho por estudiantes y profesores. Además, la gestión del conocimiento ambiental puede facilitar la transferencia de información y la colaboración entre diferentes disciplinas, lo que es esencial para abordar los desafíos ambientales complejos (Gibbons *et al.*, 1994).

Adoptar y adaptar de forma transversal los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): La integración de los ODS en la estrategia institucional es un paso crucial hacia la sostenibilidad. Según el Informe de la ONU sobre los ODS (2015), “la educación es fundamental para alcanzar todos los ODS, ya que empodera a las personas para que tomen decisiones informadas”. La U.D.C.A. incorpora los ODS en sus documentos institucionales y prácticas diarias, promoviendo un compromiso colectivo hacia la sostenibilidad, esto incorpora la priorización de cuatro ODS con los cuales la Universidad puede comprometerse, los cuales son: 3 Salud y Bienestar, 6 Agua Potable y Saneamiento Básico, 11 Ciudades y Comunidades Sostenibles, 15 Vida de Ecosistemas Terrestres y 17 Alianzas para lograr los objetivos. La colaboración entre diferentes actores de la universidad, incluyendo estudiantes, docentes y personal administrativo, es esencial para asegurar que los ODS se conviertan en una parte integral de la cultura institucional (Sachs, 2015).

La priorización de ODS no es excluyente, pero si permite que se focalice el esfuerzo institucional y su medición resulte más real.

Desarrollar la comunicación ambiental de forma transversal, fomentando la visibilidad y la proyección externa de la universidad a nivel nacional e internacional, a partir del reconocimiento y divulgación del compromiso, los desarrollos y aportes de la institución en los ámbitos de la gestión ambiental y la sostenibilidad: La comunicación ambiental efectiva es clave para aumentar la visibilidad y el impacto de las iniciativas de sostenibilidad de la universidad. Según McCright y Dunlap (2010), “la comunicación sobre el cambio climático y la sostenibilidad debe ser clara y accesible para fomentar la participación y el compromiso”. La U.D.C.A. puede utilizar

diversas plataformas de comunicación, como redes sociales, conferencias y publicaciones académicas, para difundir sus logros y compromisos en el ámbito ambiental. Esto no solo mejora la imagen institucional, sino que también puede atraer a estudiantes y colaboradores interesados en la sostenibilidad, fortaleciendo así la proyección externa de la universidad a nivel nacional e internacional.

Articulación en la gestión y funciones misionales

La investigación e innovación en la U.D.C.A se centran en estudiar y resolver problemas ambientales actuales. Esta orientación aparece en proyectos de colaboración institucional, cuyas acciones obedecen a los principios de transparencia, rendición de cuentas y mejora de la calidad. La universidad proporciona un informe sobre su progreso y los desafíos encontrados en la implementación de los ODS, generando un ciclo de retroalimentación que da forma a la revisión y actualización de políticas internas (SDSN, 2020; Unesco, 2022).

La gestión institucional ha sido redefinida, y el Plan Estratégico de Sostenibilidad contiene un compromiso integral con la transición hacia la sostenibilidad, esto implica que todos los actores de la comunidad universitaria se mueven con el mismo propósito: ser una comunidad sostenible. Esto ha implicado cambios profundos para el PEI, que hoy tiene la sostenibilidad como un principio explícito. Los resultados más importantes incluyen:

- La integración de una cultura de sostenibilidad en la universidad.
- La introducción de actividades de reducción, eliminación, reciclaje, y energías renovables como la solar y eólica.
- La creación y evolución de estrategias efectivas de gestión de recursos naturales, consistentes con los objetivos institucionales.
- La creación de alianzas estratégicas que conducen a la capacidad de resolver problemas de sostenibilidad en común (Cortese, 2003; Lozano *et al.*, 2013).
- La difusión de tecnologías ambientales asociadas con procesos de innovación institucional.

La participación de profesores y estudiantes en la toma de decisiones y talleres de formación, así como su conciencia ambiental crítica, son el pilar del modelo educativo de la U.D.C.A. Esta orientación se articula aún más en el desarrollo curricular, donde se incorporan prácticas sostenibles como elementos indispensables o constitutivos de los programas curriculares (Tilbury, 2011a). Este proceso fue motivado por una profunda reforma curricular en el 2024, que incorporó en los veintiún programas de pregrado de la universidad resultados de aprendizaje en sostenibilidad, indistintamente de la disciplina de formación.

Transición institucional hacia la sostenibilidad: principios, enfoques y dimensiones estratégicas en la U.D.C.A.

La incorporación de la sostenibilidad como eje de la misión, visión, los objetivos institucionales y el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (U.D.C.A.) se erige como el primer paso hacia la consolidación de una comunidad universitaria sostenible. Tal promesa no es meramente una frase, sino que se construye y constituye en principios integradores que cambian el ser académico, administrativo y social de la universidad.

La transición hacia la sostenibilidad significa una transformación profunda en la forma en que las sociedades —y las instituciones de educación superior en particular— se orientan en el mundo. Se trata de reconocer la necesidad de equilibrar el desarrollo de la humanidad con la conservación de la naturaleza y la salvaguarda del medio ambiente, fomentando una lógica de resiliencia socio-ecológica, equidad intergeneracional y armonía con la naturaleza (Rockström *et al.*, 2009; Unesco, 2020). Desde esta perspectiva, la U.D.C.A. ha tomado la decisión de integrar modelos conceptuales y pedagógicos que hagan posible que la integración crítica y colectiva de los principios de sostenibilidad sea el trabajo de toda la comunidad universitaria. Algunos de los enfoques integrales incluyen:

- Los límites planetarios (Rockström *et al.*, 2009) como un marco para contextualizar la problemática ecológica global y establecer límites seguros para la actividad humana.

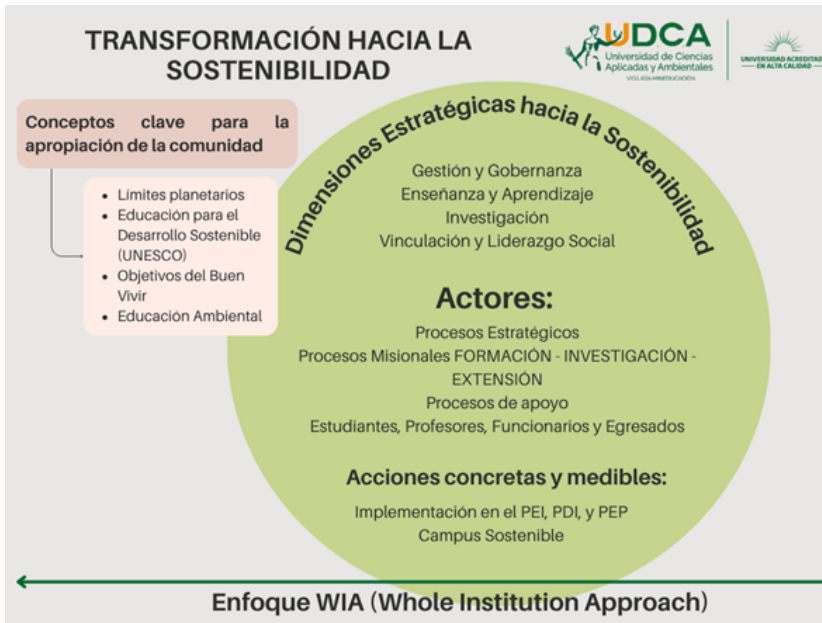
- La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), propagada por la Unesco (2020), debía dirigirse hacia la transformación de valores, conocimientos y estilos de vida para un futuro sostenible.
- El Buen Vivir, tomado de la cosmovisión indígena andina, en la que se enfatiza un equilibrio entre el hombre y la naturaleza (Hidalgo-Capitán *et al.*, 2019).
- La Educación Ambiental con énfasis en generar conciencia reflexiva y desarrollar actitudes frente a los problemas ambientales.

Hacia un enfoque integral: *whole institution approach*

Para avanzar en el proceso de institucionalización coherente de la sostenibilidad, la U.D.C.A. está desarrollando el “Whole Institution Approach”, según el cual es necesario articular lo que se enseña, lo que se practica y cómo se orienta institucionalmente hacia la sostenibilidad (Holst *et al.*, 2024). Esto implica que todos los miembros de la institución, desde estudiantes hasta profesores, y desde líderes de proceso hasta personal administrativo, sean actores que participen activamente en procesos de transformación, en el aprendizaje continuo y en el análisis de necesidades colectivas. La implementación del WIA debería resultar en una cultura de sostenibilidad o sostenibilidad institucional donde los valores, principios, conocimientos y habilidades de sostenibilidad estén integrados en todos los aspectos del trabajo universitario, incluyendo:

- Pedagogía y métodos educativos.
- Infraestructura física y operaciones del entorno.
- Interacción en la comunidad.
- Vida estudiantil y cultura organizacional.
- Políticas y gobernanza institucional.
- Eventos institucionales.
- Capacitación y desarrollo del personal.
- Producción científica e investigativa (Unesco, 2012; 2014).

Figura 6. Enfoque WIA (*whole institution approach*)



FUENTE: Elaboración de los autores.

Dimensiones estratégicas para la creación de una comunidad de educación superior sostenible

Basado en las consideraciones anteriores, la U.D.C.A. ha estipulado claramente cuatro agendas estratégicas a través de las cuales nos comprometemos con la integración de la sostenibilidad en la misión, el plan estratégico y los sistemas de apoyo y programas académicos:

- **Gestión y gobernanza:** Integrar la sostenibilidad en todos los procesos de la institución desarrollando sistemas de monitoreo, evaluación e informes.
- **Educación y formación:** Incluir la sostenibilidad en el contenido curricular, formando profesionales para el cambio social y ambiental.
- **Investigación:** Fomentar la interdisciplinariedad y contribuir a la generación de conocimiento con aplicaciones a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

- Interacción social y liderazgo: Trabajar hacia un liderazgo compartido que permita acciones sostenibles que arraiguen comunidades.
- En consecuencia, el uso de la sostenibilidad como retórica debe llegar a su fin y necesita ser, diariamente, una tarea transversal. Su incorporación en el PEI, el PDI y el PEP es fundamental para la cristalización de un proceso de transformación que se refleje en acciones específicas, medibles y articuladas en todos los niveles de gestión universitaria. También implica el enfoque colectivo y diario hacia la sostenibilidad dentro del concepto, para consolidar a la U.D.C.A como una comunidad universitaria sostenible y que produzca un impacto positivo en la sociedad colombiana.

La historia de la institucionalidad en la U.D.C.A y su compromiso con la sostenibilidad han condicionado un modelo universitario que aspira a ser competitivo, innovador y resiliente en el contexto actual. La gestión transparente y responsable en temas de sostenibilidad no solo construye confianza pública, sino que son la base de un futuro más justo y sostenible.

Desde una perspectiva ambiental, la U.D.C.A. fue concebida desde el principio con una misión clara. Esto la convierte en una de las pocas instituciones de educación superior en Colombia que tiene una identidad ambiental desde su creación. A lo largo de su historia, ha pasado de una visión basada en enfoques sectoriales a una visión global de sostenibilidad, impregnando ahora su misión institucional, sus tareas sustantivas y sus obras estratégicas.

La misión de la U.D.C.A. se centra en la formación integral de profesionales conscientes de la sostenibilidad y preparados para desarrollar y transformar áreas. Esto ha permitido la convergencia de una oferta diversa, con programas en ciencias de la salud, agropecuarias, ambientales, sociales y administrativas, con un enfoque transversal de sostenibilidad.

Estructuras de gobernanza y rendición de cuentas para la sostenibilidad

Desde el año 2023, la Universidad de Ciencias Aplicadas (U.D.C.A) ha llevado a cabo un importante proceso de consolidación de estructuras de gobernanza institucional en una tarea para establecer la sostenibilidad

como un eje incluido en sus acciones académicas y administrativas. Este compromiso se ha traducido en políticas explícitas que no solo reconocen la relevancia de la sostenibilidad, sino que proporcionan un marco normativo para su desarrollo en diferentes aspectos de la vida universitaria.

Las más significativas entre estas políticas son la Política Ambiental y la Política de Sostenibilidad, que detallan regulaciones prácticas sobre aspectos de la gestión institucional, la vida académica y el compromiso con el medio ambiente. Estas medidas no solo tienen como objetivo reducir el impacto ambiental de las actividades universitarias, sino también fomentar una cultura de responsabilidad social y ambiental en toda la comunidad universitaria. Al establecer metas específicas y cuantificables, permiten a la U.D.C.A avanzar hacia un paradigma de modelo universitario sostenible, adaptado a las circunstancias del momento.

Para hacer cumplir y materializar esta política, se ha establecido el Comité de Sostenibilidad, un órgano de análisis que es liderado por la Rectoría e incorpora líderes de los procesos transversales y determinantes para la implementación de la sostenibilidad en la comunidad universitaria. Este comité es importante ya que asesora al Consejo Académico y a la Rectoría sobre prioridades, programas y objetivos institucionales para continuar con los objetivos establecidos en el marco de los ODS de las Naciones Unidas, la implementación de la estrategia de sostenibilidad y toda aquella acción que en el marco de la gobernanza impacte en el Proyecto Educativo Institucional. Este intercambio añade perspectiva y relevancia al debate y contribuye a asegurar que los proyectos de sostenibilidad estén alineados con las prioridades y expectativas de la amplia comunidad universitaria.

Además, la U.D.C.A ha fomentado la participación de su comunidad en la toma de decisiones a través de convocatorias abiertas, grupos de trabajo entre facultades y espacios de construcción de comunidad en eventos académicos, publicaciones y la incorporación de la sostenibilidad en la Cátedra de Sostenibilidad obligatoria para todos los programas académicos que oferta la Universidad. Esto no solo fomenta una gobernanza de participación, sino que también fortalece la interdisciplinariedad, es decir, una diversidad de perspectivas y campos de conocimiento para tener en cuenta en la búsqueda de soluciones sostenibles. Esto se refleja en los principios de gobernanza colaborativa como se describe en la literatura

académica (Bauer *et al.*, 2021), que señalan la necesidad de cooperación entre diferentes actores para abordar problemas sociotécnicos complejos.

Señalan Filho *et al.*, 2023; que la administración eficaz y la buena gobernanza en una institución de educación superior requieren un modelo de liderazgo que fomente la claridad, la responsabilidad, el monitoreo, la elaboración de informes y los métodos de planificación (p. 2) Tan importante como introducir iniciativas de sostenibilidad en los campus es analizar y comunicar los impactos utilizando herramientas adecuadas e identificando indicadores clave de rendimiento (Ankareddy *et al.*, 2025).

En resumen, los avances de la U.D.C.A en la implementación de prácticas de sostenibilidad y gobernanza participativa no solo son indicativos de un compromiso institucional con la sostenibilidad, sino también de un modelo para otras instituciones de educación superior. La inclusión de la sostenibilidad en todos los niveles es un paso importante al educar para un futuro sostenible en el que participen profesionales conscientes y responsables.

Lecciones aprendidas y reflexiones críticas

La experiencia de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (U.D.C.A) ha llevado a lecciones aprendidas sobre las condiciones que permiten o no construir una gobernanza sostenible en el ámbito académico. Vale la pena destacar algunos de los aspectos positivos que se han creado, como la decisión, estratégicamente, de hacer de la sostenibilidad un principio y eje para la institución, siendo un compromiso liderado por el Rectorado. En ese sentido, “Ha permitido la conceptualización de una visión a largo plazo, alineada con los ODS, y ha creado legitimidad interna en el curso de la transformación institucional” (Latha *et al.*, 2025).

La construcción de estructuras participativas ha jugado un papel clave en fomentar un sentido de propiedad colectiva del proceso sostenible. La implementación del Comité de Sostenibilidad, agenda académica alrededor de la sostenibilidad y currículos con componentes de sostenibilidad ha estimulado el debate interno, extendiendo la práctica de integrar múltiples conocimientos y perspectivas. Estos proyectos fomentan la cooperación entre campos de conocimiento y aumentan el sentido de

adhesión y compromiso de la comunidad universitaria con los objetivos de sostenibilidad (Bauer *et al.*, 2021).

Sin embargo, la U.D.C.A se enfrenta a su propio conjunto de contradicciones estructurales que limitan la consolidación de su gobernanza de manera verdaderamente sostenible. Algunas de estas tensiones incluyen la apropiación de culturas organizacionales fragmentadas y verticales, el límite de recursos para llevar a cabo acciones sostenibles, y el hecho de que aún es necesario fortalecer las capacidades institucionales necesarias para el monitoreo y evaluación integral y perspectiva de resultados. Estas barreras están en buena concordancia con las observadas por Berchin *et al.* (2021), que advierten que existen resistencias normativas y operativas que las universidades deben superar al buscar integrar la sostenibilidad en sus prácticas.

A pesar de estas dificultades, la U.D.C.A ha demostrado que cuando estas tres palancas para su desarrollo se despliegan —liderazgo ético y visionario, coherencia institucional entre discurso y acción, y participación real de la comunidad universitaria— se pueden lograr avances sustanciales. Esto corresponde a la confianza, la legitimidad de las decisiones y la continuidad de los procesos de transformación hacia la sostenibilidad, siendo considerados esenciales para estas relaciones.

De la experiencia de la U.D.C.A hay lecciones para otras universidades de Iberoamérica. En primer lugar, enfatiza la necesidad de las instituciones de vincular la gobernanza corporativa a la sostenibilidad como principio rector. En segundo lugar, destaca el valor de los marcos de políticas estratégicas, como el Plan de Aplicación Institucional (PAI), como un instrumento en ayuda de la implementación de acciones específicas. Finalmente, subraya la importancia de percibir la sostenibilidad como un proceso de transformación cultural que no se limita a aspectos técnicos o ambientales (Bauer *et al.*, 2021).

En resumen, la experiencia de la U.D.C.A como una institución ancla en la consolidación de la gobernanza sostenible ofrece un modelo que puede ser emulado por otras instituciones de educación superior. El liderazgo, la participación y la coherencia institucional podrían ser el enfoque principal

para abordar los desafíos contemporáneos y avanzar hacia un futuro de educación superior más sostenible.

Recomendaciones y prospectiva

Para reforzar la sostenibilidad como una herramienta de gobernanza universitaria, se sugieren las siguientes recomendaciones:

1. Integrar la sostenibilidad en los planes de estudio y sistemas de planificación y gobernanza dentro de las instituciones. Para hacer operativa la sostenibilidad, se requieren objetivos claros, indicadores para monitorear y mecanismos para revisar y confirmar acciones en sincronía con los recursos y la toma de decisiones (Latha *et al.*, 2025). Reconocer los esfuerzos que hasta hoy han hecho las universidades son importantes para definir la metodología de reporte, pero sigue existiendo oportunidad para la innovación (Jungabadoor *et al.*, 2025. pp. 102).
2. Reforzar la formación de líderes en sostenibilidad en todos los niveles de los estamentos universitarios. La visión a largo plazo y la capacidad de movilizar equipos diversos son habilidades de liderazgo ético necesarias para la sostenibilidad. Se recomienda que las herramientas sobre gobernanza sostenible sean institucionalizadas para cada estamento.
3. Ampliar y diversificar los mecanismos de participación de la comunidad universitaria. La experiencia de la U.D.C.A ha demostrado cómo involucrar a estudiantes, profesores y personal administrativo en el proceso de toma de decisiones enriquece las estrategias y facilita el logro de la propiedad colectiva.
4. Consolidar alianzas interinstitucionales e intersectoriales. La sostenibilidad no es independiente. Se sugiere fortalecer las redes de cooperación con otras universidades, gobiernos locales, organizaciones sociales y el sector productivo.
5. Proveer recursos financieros y humanos adecuados. La sostenibilidad es una inversión estratégica. La disponibilidad de presupuestos

asignados y de un personal técnico capacitado es importante para la continuación de los procesos ya iniciados.

6. Promover la innovación y el aprendizaje organizacional. Finalmente, los campus universitarios deben ser espacios de pruebas de sostenibilidad donde se puedan experimentar soluciones, probar resultados y replicar las mejores prácticas. El enfoque de “aula viva” garantiza un acercamiento directo con esta estrategia.

Se recomienda, en perspectiva, promover el establecimiento de un sistema regulatorio que reconozca y apoye a las universidades sostenibles. También hay oportunidades para profundizar el trabajo comparativo entre instituciones iberoamericanas, reconociendo algunos modelos exitosos de gobernanza sostenible y fomentando su adaptación a las particularidades.

Conclusiones

La sostenibilidad, aunque todavía se refiere a un conjunto de prácticas ambientales, se enmarca cada vez más como un principio de gobernanza universitaria. En este sentido, no se trata tanto de integrar contenido temático en los planes de estudio o de reducir el impacto operativo, sino de cambiar la forma en que las universidades piensan, organizan y actúan. La gobernanza sostenible se trata de tener líderes éticamente competentes, sistemas inclusivos, planes que converjan con los ODS y mecanismos muy eficientes para la rendición de cuentas.

Se puede observar a partir de la experiencia de la U.D.C.A. que este cambio es posible, convirtiendo la sostenibilidad en un eje institucional y se define de manera clara en la misión, políticas y proyectos de la universidad. El establecimiento de instituciones como el Comité de Sostenibilidad, el desarrollo de políticas individuales y la entrada en la planificación a nivel institucional, han hecho posible al menos algún movimiento hacia una gobernanza más coordinada, inclusiva y progresista.

A pesar de los obstáculos estructurales y culturales identificables, el progreso hasta la fecha en esta área indica que la fabulación del liderazgo rectoral, el compromiso a nivel universitario y la visión estratégica a largo plazo pueden resultar en una transformación sustancial. Estos hallazgos

son útiles para otras universidades iberoamericanas que también desean insertar la sostenibilidad en su gobernanza.

Finalmente, el caso de la U.D.C.A. es un ejemplo que refuerza la idea de que la sostenibilidad no debería ser solo sobre el contenido de los planes de estudio o cómo gestionar las operaciones, sino que debería tratarse de cómo gobernar: un horizonte ético-político desde el cual las universidades pueden reimaginar su funcionamiento en la sociedad y contribuir de cualquier manera a construir futuros más justos, resilientes y sostenibles.

Referencias

- Acosta-Silva, A., Ganga-Contreras, F. & Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2021.33.854>
- Ankareddy, S. & Dorfleitner, G. & Zhang, L. & Ok, Y. S. (2025). Embedding Sustainability in Higher Education Institutions: A Review of Practices and Challenges. *Cleaner Environmental Systems*, 17, 100279. <https://doi.org/10.1016/j.cesys.2025.100279>.
- Bauer, M., Niedlich, S., Rieckmann, M., Bormann, I., and Jaeger, L. (2020). Interdependencies of culture and functions of sustainability governance at higher education institutions. *Sustainability* 12, 2780. <https://doi.org/10.3390/su12072780>
- Berchin, I. & Dutra, A. & Andrade Guerra, J. B. (2021). How do higher education institutions promote sustainable development? A literature review. *Sustainable Development*, 29, 1204-1222. <https://doi.org/10.1002/sd.2219>.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood
- Brunner, J. y Ganga-Contreras, F. (2016). Reflexiones en torno a economía política y gobernanza de los sistemas nacionales e instituciones de educación superior en América Latina. *Revista Interciencia*, 41(8), 573-579.

- Bunge, M. A. (1995). *Sistemas sociales y filosofía*. Editorial Sudamericana.
- Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education*, 31(3), 15-22.
- Fayol, H. (1990). *Administración industrial y general*. Herrero Hermanos.
- Filho, W. & Abubakar, R., Ismaila & Mifsud, Mark & Eustachio, João & Albrecht, Clarissa & Dinis, Maria & Borsari, Bruno & Sharifi, Ayyoob & Levesque, Vanessa & Ribeiro, Priscilla Cristina & LeVasseur, Todd & Pace, Paul & Viera Trevisan, Laís & Dibbern, Thais. (2023). Governance in the implementation of the UN sustainable development goals in higher education: global trends. *Environment, Development and Sustainability*. 1-24. 1 <https://doi.org/10.1007/s10668-023-03278-x>.
- Freire de Mello, L., de Paula, S.A. (2019). Anthropocene and Sustainable Development. En W. Leal Filho (Eds.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0_108
- Ganga-Contreras, F., Galán-Muros, V. y De Melo, P.A. (2024). Presentación del Dossier temático: Gobernanza, gobierno y gestión de la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36(1), 16-21. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.927>
- Ganga-Contreras, F., Suárez, W., Calderón, A., Wandercil, M. & Jung, H. (2019). Retos a la Gobernanza Universitaria. Acotaciones sobre la cuestión de la autoridad y la profesionalización de la gestión de las Universidades. *Revista*, 8(3), 435-456. <https://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/3723>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S. & Scott, P. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage.
- Gutiérrez Bastida, J. M. (2022). Antropoceno: hacia una sostenibilidad en clave ecosocial. En Trápaga-Monchet, K. y Polo-Romero, L.A. (Eds.), *Historia, Sociedad Medio Ambiente: la sostenibilidad*. Sílex

Universidad. <http://www.silexediciones.com/producto/historia-sociedad-y-medio-ambiente/>

- Hernández-Pajares, J., Venegas Morales, C. & Tolentino-Monjorte, H. (2024). Reporte de sostenibilidad de universidades: Una revisión bibliométrica y literaria de la base de SCOPUS. *Comunicación*, 15(4), 397-410. Epub 31 de diciembre de 2024. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.4.1234>
- Hidalgo-Capitán, A. L. et al. (2019). Los Objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 8(1), 6-57.
- Holst, J. & Grund, J. & Brock, A. (2024). Whole Institution Approach: measurable and highly effective in empowering learners and educators for sustainability. *Sustainability Science*, 19. <https://doi.org/10.1007/s11625-024-01506-5>.
- Jahn, T. & Hummel, D. & Schramm, E. (2015). Sustainability Science in the Anthropocene. *Gaia: Ökologische Perspektiven in Natur-, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften*, 24, 92-95.
- Jungbadoor, K. P., Hong, X., Liu, L. et al. (2025). SDG rubrics for higher education: framework design, indicator development, and practical applications. *Tert Educ Manag*, 31, 65-104. <https://doi.org/10.1007/s11233-025-09153-w>
- Latha, K. & Prof, S., Yujie, Z. & Tee, M., Nivethikha, R. & Kaur, D. (2025). Leadership And Governance In Higher Education: Steering Institutions Toward SDG Alignment. *International Journal of Environmental Sciences* 11(14s), 389-397. <https://doi.org/10.64252/1nz4xw18>.
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisingh, D. & Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: Becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.006>

- McCright, A. & Dunlap, Riley. (2011). The Politicization Of Climate Change And Polarization In The American Public's Views Of Global Warming, 2001-2010. *The Sociological Quarterly*, 52, 155-194. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01198.x>.
- Moreno Godoy, F. A. (2023). Una mirada teórica a la era del Antropoceno y su relación con los objetivos del desarrollo sustentable. *Sustentabilidad Al día*, 9. <https://doi.org/10.70219/sad92023176>
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K. et al. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461, 472–475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- Sachs, J. D. (2015). *The Age of Sustainable Development*. Columbia University Press.
- SDSN [Sustainable Development Solutions Network] (2020). *Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions*. <https://www.sdsn.org/education-guide>
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S., Fetzer, I., Bennett, E., Biggs, R., Carpenter, S., Vries, W., de Wit, C., Folke, C., Gerten, D. & Heinke, Jens & Persson, Linn & Ramanathan, Veerabhadran & Meyers, Belinda & Sörlin, Sverker. (2015). 'Planetary Boundaries: Guiding Human Development on a Changing Planet'. *Science*. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- Tilbury, D. (2011a). *Higher education for sustainability: A global overview of commitment and progress*. *Higher Education in the World 4*, GUNI. <https://www.guni-call4action.org>
- Tilbury, D. (2011b). Tilbury, D. (2011). 'Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning'. Unesco.
- Unesco (2012). *Educación para el desarrollo sostenible: Libro de consulta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216756>
- Unesco (2014). *Roadmap for implementing the global action programme on ESD*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>

- Unesco (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta. Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. UNESCO Digital Library.
- Unesco (2022). *Contribución de la Educación Superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Marco Analítico. Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: marco analítico*. Unesco Digital Library.
- Unesco (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A. (2021). *Política Ambiental*. Bogotá, Colombia.
- Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A. (2024). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Colombia.
- Wright, T. (2010). University presidents' conceptualizations of sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(1), 61-73. <https://doi.org/10.1108/14676371011010057>

Autoridad y liderazgo: gobierno corporativo un rastreo bibliométrico

Sheyla Vanessa Herrera-Martínez¹⁰

Indira Meñaca Guerrero¹¹

Raquel Rivera Ortega¹²

Resumen

El presente documento es de carácter bibliométrico y aborda las complejas interacciones entre autoridad y liderazgo; gobierno corporativo en entornos empresariales y su impacto en la eficacia organizacional. La investigación empleó la base de datos Scopus cuyo propósito desencadenó en un estudio descriptivo, acompañado de un análisis estadístico y documental, así mismo se utilizaron técnicas cualitativas. Se identificaron las características y tendencias actuales propuesta en la investigación con el método ordinario, también se usó el software VOSviewer, el cual reveló las palabras claves vinculadas a la temática. En este sentido, se aportaron perspectivas claves sobre las dinámicas de autoridad y liderazgo, subrayando la importancia de futuros estudios específicos para optimizar la eficiencia organizacional.

Palabras clave: autoridad, liderazgo, gobierno corporativo, gobernanza.

10 Candidata a Doctora en Administración. Email: herreramsheyla@gmail.com

11 Doctora en Ciencias Gerenciales. Email: indira.menaca@libertadores.edu.co

12 Magister en Gerencia de Empresas. Email: raquelortega73@gmail.com - raquel.rivera@unisimon.edu.co

Introducción

La realización de una revisión sistemática implica que los investigadores deben definir claramente, identificar de manera precisa, seleccionar cuidadosamente y analizar exhaustivamente la literatura pertinente; esta clase de revisión se distingue por ser un proceso minucioso de búsqueda bibliográfica y una rigurosa selección basada en criterios específicos; en contraste, las indagaciones sistemáticas en ciencias sociales abordan aspectos más complejos que la mera acumulación de evidencia, pueden por ejemplo, contextualizar la literatura a través de marcos teóricos específicos, centrarse en variables de investigación, comprender la evolución temporal de un tema, sintetizar corrientes fundamentales o incluso identificar tendencias emergentes, entre otros enfoques (Boell y Cecez-Kecmanovic, 2015).

Asimismo, se ha observado un incremento notable en el número de publicaciones científicas, lo cual subraya la importancia crítica de la selección de documentos relevantes en el contexto de las revisiones sistemáticas. Este proceso involucra criterios cualitativos y/o cuantitativos para garantizar la exhaustividad y la pertinencia de las indagaciones, abordando el *Methodi Ordinatio* (de Campos *et al.*, 2018) en donde se proponen índices bibliométricos para identificar y seleccionar de manera efectiva las publicaciones relevantes antes de iniciar la revisión sistemática de la literatura.

Cabe resaltar, la existencia de una relación intrínseca entre la autoridad y liderazgo en el marco del gobierno corporativo, la cual ha conllevado a despertar un gran interés en los lectores por su literatura académica y empresarial. Teniendo en cuenta que la capacidad de los líderes para ejercer autoridad de forma eficaz se ha transformado en un elemento crítico que influye directamente en la toma de decisiones, la gestión estratégica y la cultura organizacional. La intersección de estos factores desempeña un papel fundamental en la configuración del éxito y la sostenibilidad de las entidades empresariales en un contexto dinámico y competitivo.

La evolución de las teorías de liderazgo y gobierno corporativo ha llevado a un reconocimiento profundo sobre la importancia de la autoridad en la efectividad de los líderes y su capacidad para conducir a las organizaciones

hacia la consecución de sus objetivos, en este sentido, diversos estudios han explorado las características y competencias que definen la autoridad de los líderes y su impacto en la gobernanza de las empresas. El análisis integral de estos aspectos no solo enriquece la comprensión teórica, sino que proporcionan valiosas lecciones prácticas para la gestión ejecutiva y los órganos de gobierno.

La autoridad, entendida como la legitimidad y el poder otorgados a los líderes, se manifiesta de manera multifacética en el marco del gobierno corporativo; desde una óptica de los líderes, es la capacidad para influir en las decisiones estratégicas que orientan el destino de la organización, esto implica una gestión hábil de la misma (Tourigny *et al.*, 2003); igualmente, desde una visión de los órganos del gobierno, la autoridad se convierte en una herramienta que busca proteger los intereses de los accionistas asegurando una transparente rendición de cuentas y administración empresarial.

La dinámica de autoridad y liderazgo se encuentra inmersa en un entorno empresarial que se caracteriza por la complejidad, la globalización y las demandas cambiantes de los *stakeholders*. Esta investigación se centra en una exploración exhaustiva de la literatura existente sobre la autoridad en el liderazgo y su intrínseca conexión con el gobierno corporativo. Al examinar estudios claves y teorías pertinentes, no solo se busca consolidar conocimientos previos, sino también identificar nuevas perspectivas y posibles direcciones para futuras investigaciones.

Con respecto a la literatura, la convergencia entre autoridad y gobierno corporativo emerge como un tema crucial, delineando las complejas interrelaciones y desafíos inherentes a estas áreas claves. El presente documento se introduce en examinar la autoridad y el liderazgo en el contexto del gobierno corporativo, centrándose en la dinámica de toma de decisiones y la influencia en las organizaciones. En este orden de ideas, los estudios de Bass y Riggio (2005) sobre el liderazgo transformacional son fundamentales para comprender cómo los líderes ayudan a inspirar y estimular a sus seguidores, generando un ambiente apropiado para la innovación y el cambio. Por su parte, Caldwell *et al.* (2010) aportó una perspectiva valiosa al explorar la relación entre liderazgo y confianza,

resaltando el rol fundamental de la confianza en el establecimiento de relaciones efectivas en el ámbito corporativo.

Por otro lado, el papel del CEO (*chief executive officer*) en la gestión del cambio estudiado por Schein (1989) vincula estrechamente la capacidad de liderazgo y autoridad, subrayando cómo el liderazgo individual puede tener un impacto significativo en la gerencia estratégica de una empresa. Hitt *et al.* (2016), en su libro sobre la gestión estratégica suministran un marco integral para entender cómo las decisiones de liderazgo contribuyen a la competitividad y la globalización empresarial. A su vez, desde la perspectiva del gobierno corporativo, Jensen (2001) abordó la maximización de valor y la teoría de los *stakeholders*, señalando la complejidad de nivelar los intereses entre los distintos actores; estas teorías ofrecen un análisis sobre los desafíos de control y colaboración en la gobernanza, resaltando las paradojas inherentes, por lo tanto, la combinación de estos estudios ofrece una comprensión integral de la autoridad y el liderazgo en el contexto del gobierno corporativo, recalcando la significancia de la confianza, la toma de decisiones estratégicas y la gestión efectiva del cambio para el éxito organizacional.

Metodología

Para la elaboración de presente documento se realizó una exhaustiva revisión sistemática de la literatura, utilizando fuentes de datos científicos reconocidas, como Scopus. El principal objetivo se basó en establecer una base sólida de investigación siguiendo el método ordinati, conocido por su rigurosidad; puesto que, ofrece recomendaciones detalladas sobre cómo planificar, ejecutar y reportar revisiones sistemáticas de manera precisa y rigurosa.

Para el fortalecimiento de la investigación se realizó la búsqueda de palabras claves tales como: AUTORIDAD Y GOBIERNO CORPORATIVO, por medio de la siguiente ecuación:

Ecuación 1

TITLE-ABS-KEY (authority AND corporate AND governance) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "BUSI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ECON") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ENVI")

OR LIMIT-TO (SUBJAREA , “DECI”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA , “MULT”)) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Corporate Governance”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Corporate Strategy”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Governance”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Decision Making”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Government”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Authority”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Risk Management”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Transparency”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Governmentality”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Good Corporate Governance”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Corporate Responsibility”)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE , “cp”)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , “English”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “Spanish”)) AND (LIMIT-TO (OA , “publisherfullgold”)).

El rastreo llevado a cabo ha desvelado en la literatura científica relacionada con AUTORIDAD Y GOBIERNO CORPORATIVO, con los filtros realizados, se identificó un total de 47 artículos.

Como segunda búsqueda con las palabras de LIDERAZGO Y GOBIERNO CORPORATIVO:

Ecuación 2

TITLE-ABS-KEY (leadership AND corporate AND governance) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , “BUSI”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA , “ECON”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA , “SOCI”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA , “DECI”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA , “MULT”)) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Corporate Governance”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Governance”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Management”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Decision Making”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Leadership”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Strategy”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Strategic Management”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Business”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Government”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Managers”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Strategic Planning”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Business Strategy”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Economics”) OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Strategic Leadership”)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”) OR LIMIT-TO

(DOCTYPE , "ch")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish")) AND (LIMIT-TO (OA , "publisherfullgold"))

El análisis efectuado ha proporcionado una visión exhaustiva de la literatura científica en relación con LIDERAZGO Y GOBIERNO CORPORATIVO; al emplear diversas estrategias de búsqueda de los datos examinados, se consiguió identificar un total de 47 artículos.

El método incorporó análisis bibliométricos descriptivos soportado en revisión de artículos, revista o autor, así como en las referencias más citadas, entre otros. También integró la exploración e incorporación de cocitaciones con el propósito de identificar referencias relevantes que sustentarán teóricamente el conjunto de artículos seleccionados, para ello se usó el programa Vosviewer teniendo en cuenta las referencias citadas (van Eck y Waltman, 2010). Posteriormente, se cotejaron los resultados de las cocitaciones posteriores y previas al estudio basándose específicamente en 25 cocitaciones principalmente.

Resultados

Al realizar el análisis de resultados con la búsqueda de AUTORIDAD Y GOBIERNO CORPORATIVO, se identifican los siguientes resultados:

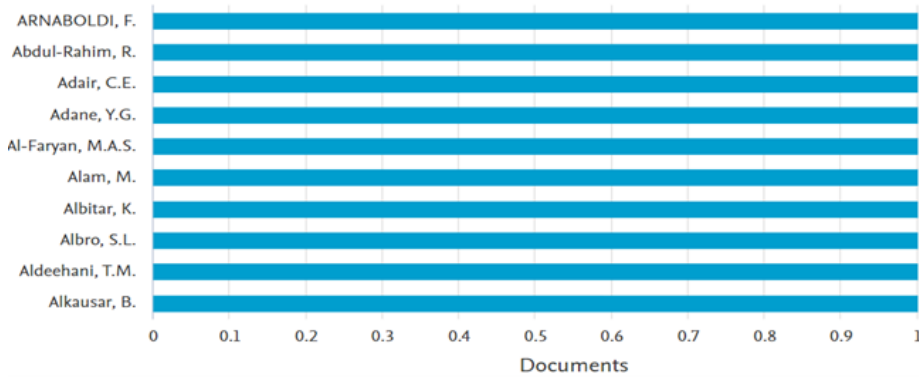
En la figura a continuación, se observa que entre los años 2010 al 2023 las publicaciones indexadas en Scopus que abordaron la temática sobre autoridad y gobierno corporativo, alcanzaron su máxima producción en el 2020, donde se publicaron de 11 documentos, seguido de 8 publicaciones en los años 2018 y 2022 respectivamente. La tendencia en el año 2020 pudo obedecer a la relevancia y fuerza global que tomó la gobernanza empresarial producto de la pandemia del COVID- 19, situación que provocó un replanteamiento de las estructuras de gobierno para afrontar las crisis y la sostenibilidad organizacional.

Figura 7. Evolución de las investigaciones de autoridad y gobierno corporativo



FUENTE: Elaborado por los autores de acuerdo con la base de datos Scopus (2023).

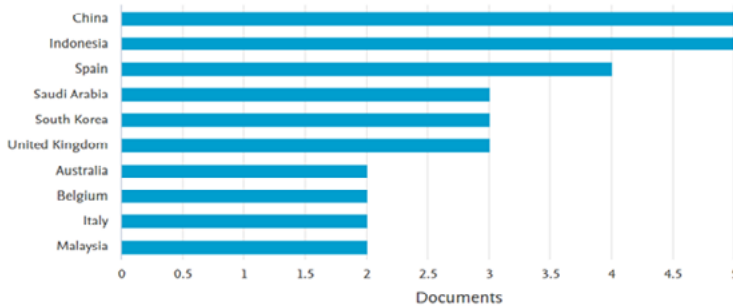
Figura 8. Relevancia por autor



FUENTE: Elaborado por los autores de acuerdo con la base de datos Scopus (2023).

Los autores que se destacaron con artículos publicados en el tema de autoridad y gobierno corporativo según el análisis desarrollado fueron: Arnaboldi, Abdul-Rahim,, Adair, Adane, Al-Faryan, Albitar, Albro, Aldeehani, Alkausar.

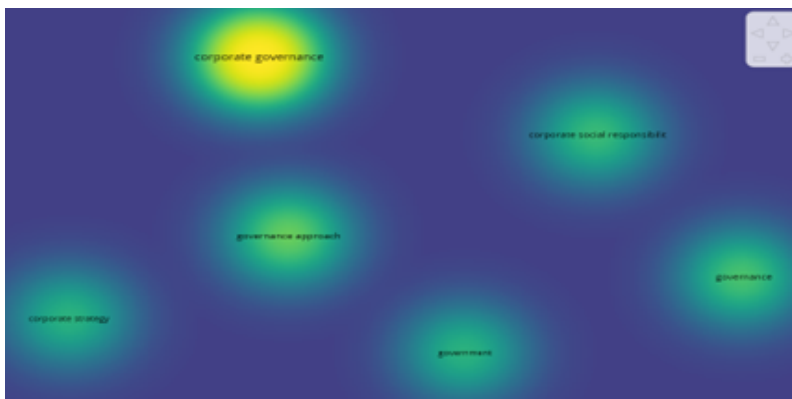
Figura 9. Documentos por país



FUENTE: Elaborado por los autores de acuerdo con la base de datos Scopus (2023).

Según la ilustración, los países con mayor número de publicaciones sobre el tema son: China e Indonesia con cinco (5) artículos cada país, España con cuatro (4) documentos, seguido de Arabia Saudita, Corea del Sur y el Reino Unido con tres (3) artículos cada nación. Cabe destacar que China debido a su rápido crecimiento y desarrollo económico en la última década, ha despertado un mayor interés por el tema de gobierno corporativo debido a la promoción del manejo integral y eficiente de las firmas chinas que cotizan en bolsa, hecho que llevo al país y a su comisión reguladora de valores a publicar un código de gobierno corporativo para dichas empresas. Con respecto al estudio bibliométrico por Voswiever en la Ilustración se muestra la coocurrencia de los términos: autoridad y gobierno corporativo.

Figura 10. Visualización por densidad de coocurrencia de términos: autoridad y gobierno corporativo



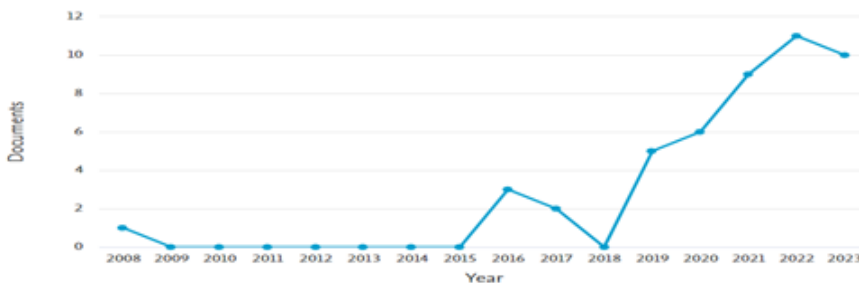
FUENTE: Elaborado por los autores con base en el programa Voswiever.

Después de plantear y estimar la ecuación de Scopus teniendo en cuenta los términos: Autoridad y Gobierno Corporativo, el análisis de ocurrencia de estos fue organizado en dos (2) clústeres y representados visualmente mediante colores como lo evidencia la ilustración anterior. La información obtenida se orientó a identificar los temas de publicación representado en un gráfico de densidad; que muestra los pesos de aparición de cada término reflejados mediante el conteo binario que influye en el tamaño respectivo de cada palabra representada visualmente, en donde se observa que las palabras relevantes son:

Clusters 1: corporate social responsibility, governance y government.

Clusters 2: corporate governance, corporate strategy, governance approach. Siendo la palabra corporate governance la de mayor densidad. Por otro lado, cuando se realizó la búsqueda del tema de Liderazgo y Gobernanza Corporativa en Scopus, se observaron documentos desde el año 2008, siendo el año 2022 el más productivo en esta área. Este auge en la escritura pudo obedecer al surgimiento de problemas de estudio que se suscitaron a raíz de la crisis económica mundial, la inflación y los problemas de cadena de suministros que vehicularon a las empresas a replantear sus modelos de negocios.

Figura 11. Evolución de las investigaciones de autoridad y gobierno corporativo



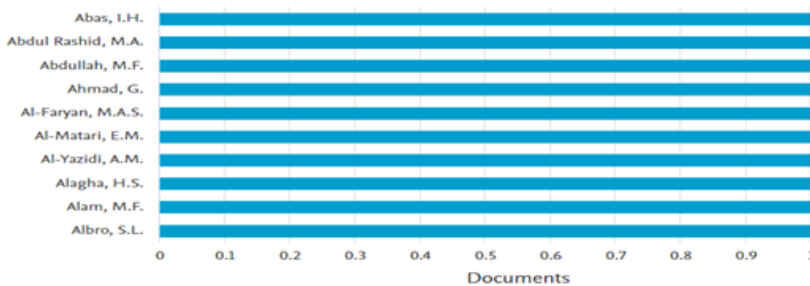
FUENTE: Elaborado por los autores de acuerdo con la base de datos Scopus (2023).

Según la ilustración, que es el resultado del análisis bibliométrico donde se usó la base de datos Scopus teniendo en cuenta publicaciones desde el año 2008 hasta el 2023, en temas relacionados con liderazgo y gobierno corporativo. Los hallazgos muestran un pico en la producción del año

2022 con once (11) documentos publicados, seguido de diez (10) artículos en el año 2023.

De acuerdo con la ilustración siguiente, se contempla que los investigadores Abdul Rashid, Abdullah, Ahmad, Al-Faryan y Al-Matari (quienes cuentan con una publicación cada uno) han desarrollado textos sobre el área temática: Abas.

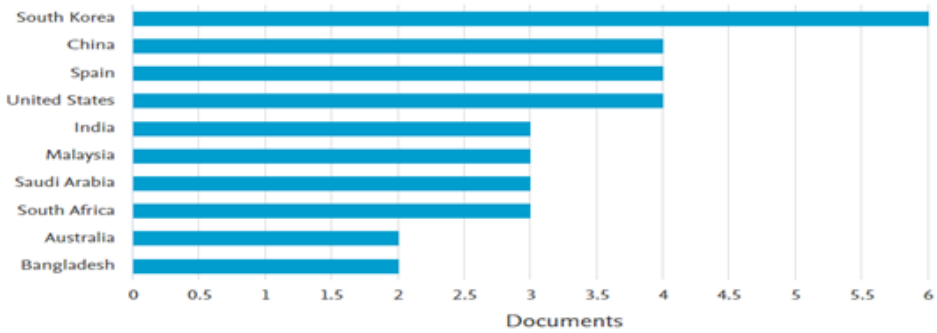
Figura 12. Relevancia por autor



FUENTE: Elaborado por los autores de acuerdo con la base de datos Scopus (2023).

Por otra parte, el país con mayor volumen de publicaciones sobre el tema fue Corea del Sur con seis (6) artículos, mientras que países como: China, España y Estados Unidos han publicado cuatro (4) documentos, seguido con 3 documentos India, Malasia Arabia Saudita y Sur África respectivamente. Se resalta que Corea del Sur es un epicentro de investigación sobre liderazgo y gobierno corporativo porque ha logrado diseñar, implementar y promover un modelo de desarrollo económico basado en grandes grupos empresariales familiares (Chaebol), que lo transformó en país próspero. En lo concerniente a su liderazgo político, el cual es fundamental para la generación de estrategias relacionadas con la gobernanza, debido a rol central del presidente. Además, se considera que la política de Corea del sur esta cimentada en el líder, que en este caso está representado por la presidencia, autoridad que se comporta como el corazón y la mente de este país (Librado Castillo, 2024).

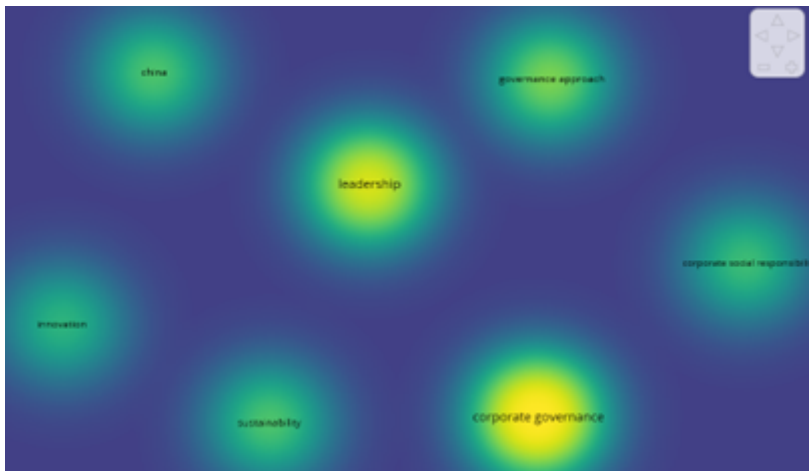
Figura 13. Documentos por país



FUENTE: Elaborado por los autores de acuerdo con la base de datos Scopus (2023).

Así mismo, se realizó un estudio bibliométrico con el programa Vosviewer, en donde se evidenció mediante la ecuación de Scopus utilizada la coocurrencia de las palabras Liderazgo y Gobierno Corporativo, tal como se muestra a continuación:

Figura 14. Visualización por densidad de coocurrencia de términos: liderazgo y gobierno corporativo



FUENTE: Elaborado por los autores con base en el programa Vosviewer.

Una vez realizada la ecuación de Scopus sobre Liderazgo y Gobierno Corporativo, el estudio de ocurrencia de términos fue organizados en dos clústeres y representados visualmente mediante colores en la Ilustración. La información obtenida del análisis de coocurrencia se encaminó a identificar los temas de publicación, el cual se presenta a través de un gráfico de densidad. Dicho gráfico, enseña los pesos de aparición de cada palabra mediante el conteo binario, en donde se observa que las palabras relevantes son:

Clusters 1: China, innovation, leadership, sustainability.

Clusters 2: corporate governance, corporate social responsibility, governance approach. Siendo la palabra corporate governance la de mayor densidad, seguida de corporate governance.

El Methodi Ordinatio se expone como una herramienta que facilita el proceso de toma de decisiones, su principal ventaja es definir la relevancia científica de cada artículo mediante tres criterios (factor de impacto, año de publicación y número de citas). Es importante resaltar que, mediante el proceso propuesto por la Methodi Ordinatio, la determinación de la significancia se realiza científicamente antes de llevar a cabo la lectura sistemática, para el presente documento se tomaron 25 artículos de los 94 que se hallaron en Scopus.

Tabla 7. Documentos Finales

Ranking	Artículos	Journal	Factor de Impacto	Año	Citaciones	Ordinati
1	Composition and activity of the board of directors: Impact on ESG performance in the banking system	Sustainability	0,664	2018	121	166,01
2	Critical success factors of the project management in relation to industry 4.0 for sustainability of projects	Sustainability	0,664	2021	62	107,01
3	The emergence of social license necessitates reforms in environmental regulation	Ecology and Society	1,188	2018	39	84,01
4	Corporate governance and disclosure of information on corporate social responsibility: An analysis of the top 200 universities in the Shanghai ranking	Sustainability	0,664	2020	25	70,01

Ranking	Artículos	Journal	Factor de Impacto	Año	Citaciones	Ordinati
5	The effect of corporate governance on firms' capital structure of listed companies in Sri Lanka	Journal of Competitiveness	0,801	2017	23	68,01
6	The relationship between corporate governance and foreign ownership of the banks in developing countries; [La relación entre gobierno corporativo y propiedad extranjera de los bancos en los países en desarrollo]	Contaduría y Administración	0,182	2017	20	65,00
7	Leading educational change in the 21st century: Creating living schools through shared vision and transformative governance	Sustainability	0,664	2019	16	61,01
8	Environmental firms' better attitude towards nature in the context of corporate compliance	Sustainability	0,664	2018	15	60,01
9	Mental health network governance: comparative analysis across Canadian regions	International Journal of Integrated Care	0,698	2010	14	59,01
10	Regional anti-corruption and CSR disclosure in a transition economy: The contingent effects of ownership and political connection	Sustainability	0,664	2019	14	59,01
11	Corporate governance structures and performance of firms in Asian markets: A comparative analysis between Singapore and Vietnam	Organizations and Markets in Emerging Economies	0,196	2016	14	59,00
12	Boardroom leadership: The board of directors as a source of strategic leadership	Economics and Business Review	0,169	2020	14	59,00
13	The effect of ownership composition on earnings management: evidence for the Mexican stock exchange	Journal of Economics, Finance and Administrative Science	0,666	2018	13	58,01

Gobierno y gobernanza de la educación superior:

Ranking	Artículos	Journal	Factor de Impacto	Año	Citaciones	Ordinati
14	The Effects of Digital Leadership and ESG Management on Organizational Innovation and Sustainability	Sustainability	0,664	2022	13	58,01
15	Effect of corporate governance board leadership models and attributes on earnings quality of quoted Nigerian companies	Cogent Business and Management	0,524	2019	3	58,00
16	CEO tenure, corporate social performance, and corporate governance: A Korean study	Sustainability	0,664	2020	1	56,01
17	Effect of transaction rules on enterprise transaction costs based on Williamson transaction cost theory in Nanhai, China	Sustainability	0,664	2020	0	55,01
18	The influence of corporate governance systems on a company's market value	Sustainability	0,664	2020	9	54,01
19	CEO overconfidence, leadership ethics, and institutional investors	Sustainability	0,664	2017	9	54,01
20	Leadership in informal stormwater governance networks	PLoS ONE	0,885	201	8	53,01
21	The new EU remuneration policy as good but not desired corporate governance mechanism and the role of CSR disclosing	Sustainability	0,664	2021	8	53,01
22	Board effects on innovation in family and non-family business	Heliyon	0,609	2020	8	53,01
23	Management overconfidence and CSR activities in Korea with a big data approach	Sustainability	0,664	2020	7	52,01
24	Board governance, sustainable innovation capability and corporate expansion: Empirical data from private listed companies in China	Sustainability	0,664	2019	7	52,01
25	Governance and financial efficiency of Brazilian credit unions	RAUSP Management Journal	0,598	2020	7	52,01

FUENTE: Elaboración de los autores (2023).

La tabla presenta de manera clara y concisa los artículos que han sido incorporados en el marco de la investigación, detallando información esencial como el título, el año de publicación y el autor correspondiente. Este formato facilita la inmediatez a la hora de referenciar y muestra de manera eficaz aquellos elementos claves que hacen parte del presente estudio.

Para facilitar el proceso de comprensión de múltiples aspectos relevantes en construcción de un análisis a profundidad sobre la identificación de autores con aportes significativos a la contribución desde particularidades de la autoridad y el liderazgo en gobierno corporativo, se presenta un relacionamiento entre diversas publicaciones con este enfoque y los factores más destacados dentro de las reflexiones obtenidas.

De acuerdo con Gonzales-Bustos *et al.* (2020), la naturaleza de las estructuras organizacionales y la composición de las juntas directivas juegan un papel determinante en la innovación y la productividad empresarial. Si bien, esta premisa es respaldada por otros estudios, como el de Castellanos y George (2020), que enfatizan en el impacto positivo de los directorios en la experiencia, conocimiento y liderazgo estratégico. De modo que, los hallazgos sugieren que la elección cuidadosa de la estructura organizativa y de liderazgo es crucial para el éxito a largo plazo en las empresas, sin embargo, se debe considerar la variabilidad que puede surgir en las relaciones entre empresas familiares y no familiares, debido a que tiende a impactar en las acciones de liderazgo y la composición organizativa (Van Tuan y Tuan, 2016)

Por otra parte, las investigaciones realizadas por P. Xu & Bai (2019) destacan el papel fundamental del CEO en la capacidad de innovación sostenible. La perspectiva de estos autores se complementa con el trabajo realizado por Kang y Cho (2020), que resalta la tendencia de los líderes gerenciales centralizados hacia una mayor participación en actividades de Responsabilidad Social Corporativa (CSR) y sostenibilidad.

Además, Birindelli *et al.* (2018), en sus producciones científicas, evidencian la influencia positiva de la diversidad en las juntas directivas en el desempeño ambiental, social y de gobernanza (ESG), la cual coincide con la idea sobre como la composición de la junta directiva influye en la responsabilidad social. Según Sánchez *et al.* (2020), la presencia de mujeres

en las directivas, así como una mayor cantidad de miembros muestran una correlación positiva con la adopción de prácticas empresariales social y ambientalmente responsables.

Por otra parte, Deng & Zhang (2020) exploraron como la influencia de la estructura de propiedad en la administración impacta en las ganancias de las empresas mexicanas. Por otro lado, Ramírez y Palos-Sánchez (2018) examinaron como la importancia de los incentivos influye en la actitud de los funcionarios de las empresas ambientales en España, aunque los contextos varían, ambos estudios enfatizan en la importancia de la estructura y los incentivos en el comportamiento empresarial.

Por otro lado, Favalli *et al.* (2020) analizaron la gobernabilidad de cooperativas de crédito en Brasil, destacando la importancia de la Junta Directiva y la rendición de cuentas del director ejecutivo. Por su parte, Tunay y Yüksel (2017) exploraron la conexión entre la gobernabilidad y las actividades de los bancos extranjeros en países en desarrollo.

Igualmente, Chaffin *et al.* (2019) se enfocaron en los líderes informales para la gestión de aguas pluviales, los autores destacaron la relevancia que tienen la confianza y la habilidad para las forjar relaciones efectivas. Mientras que Howard *et al.* (2019) con el concepto de Living School, abogan por reformas educativas conectadas con la sostenibilidad, ambos estudios resaltan la influencia de líderes y estructuras innovadoras en la implementación exitosa de prácticas sostenibles.

Entre tanto Wiktorowicz *et al.* (2010), en su análisis de redes de salud mental, resaltan la importancia del liderazgo estratégico y la autoridad para coordinar la atención. Estos elementos demuestran ser fundamentales para la cooperación interorganizacional, esta necesidad de liderazgo estratégico se aplica también en el contexto de la divulgación de responsabilidad social corporativa (RSC) en empresas, donde la intensidad regional anticorrupción afecta la divulgación de RSC, especialmente en empresas no estatales (S. Xu *et al.*, 2019).

Adicionalmente, van Putten *et al.* (2018) en su estudio sobre recursos naturales sugieren que la confianza y la legitimidad son esenciales en la gobernanza ambiental. Por otro lado, Oncioiu *et al.* (2020) aseveran que la presencia de liderazgo efectivo fortalece la confianza y legitimidad en

la presentación de informes financieros y prácticas empresariales; En este sentido, Enguix (2021) destaca la importancia de la transparencia a la hora de regular y determinar la remuneración de ejecutivos bancarios. Esta necesidad de un monitoreo institucional busca evitar situaciones de sobreinversiones. Por otra parte, Park y Chung (2017) sostienen que la figura de líder gerencial centralizado puede caer en una sobreconfianza.

Cabe destacar que, las estrategias de liderazgo y su relación prácticas sostenibles son fundamentales para el éxito de proyectos en la era de la Industria 4.0, especialmente cuando se busca integrar la sostenibilidad. La conexión positiva entre los beneficios de la Industria 4.0 y la sostenibilidad destaca el potencial de proyectos que abordan aspectos ambientales y eficiencia energética en contextos dinámicos y tecnológicos (Vrchota *et al.*, 2021). El rol de las juntas directivas en la generación de ganancias resulta indispensable, puesto que los modelos y atributos de liderazgo emergen como factores esenciales que influyen en la persistencia y pertinencia de las utilidades. Además, es necesario comparar la evolución internacional de las diversas juntas y su impacto en la gobernanza y la percepción de los inversores, debido a que, un liderazgo efectivo permite asegurar la sostenibilidad y relevancia de las ganancias en entornos empresariales diferentes (Asogwa *et al.*, 2019).

Desde la responsabilidad social corporativa existe la obligación de divulgar la información sobre la misma, lo cual puede promoverse desde distintos contextos culturales y políticos, que además se ven relacionados e incluso obstaculizados por situaciones de corrupción. Debido a ello, algunos autores proponen futuras investigaciones relacionadas con las implicaciones de la percepción de los consumidores y la reputación de las empresas respecto a la información que suministran sobre RSC (Siromi y Chandrapala, 2017). Por consiguiente, es importante realizar análisis sobre la autoridad y el liderazgo en el contexto del gobierno corporativo, basándose en las dinámicas de toma de decisiones y su influencia en las organizaciones.

En este sentido, los estudios de Bass y Riggio (2005) sobre el liderazgo transformacional son esenciales para comprender cómo los líderes pueden inspirar y motivar a sus seguidores, creando un entorno propicio para la innovación y el cambio. Al respecto, Caldwell *et al.* (2010) aportaron una

perspectiva valiosa al explorar la relación entre liderazgo y confianza, resaltando la importancia de la confianza en el establecimiento de relaciones efectivas en el ámbito corporativo, Por otro lado, el artículo de Hitt *et al.* (2016) sobre la gestión estratégica proporciona un marco integral para comprender cómo las decisiones de liderazgo contribuyen a la competitividad y la globalización empresarial. Desde la perspectiva del gobierno corporativo, Jensen (2001) aborda la maximización de valor y la teoría de los *stakeholders*, señalando la complejidad de equilibrar los intereses de las diferentes partes interesadas.

La combinación de estos estudios ofrece una comprensión integral de la autoridad y el liderazgo en el contexto del gobierno corporativo, destacando la trascendencia de la confianza, la toma de decisiones estratégicas y la gestión efectiva del cambio en el éxito organizacional.

Discusión

Al realizar el presente estudio bibliométrico basado en el tema de autoridad y gobierno corporativo y empleando la base de datos Scopus, se lograron identificar 1.169 artículos sin aplicar filtros. La temática fue abordada desde el año 1982, siendo el año 2022 el de mayores publicaciones con 110 artículos, seguido del 2021 con 105.

En cuanto a los países, el Reino Unido se destacó por contar con 186 publicaciones, siendo la nación de mayor producción, seguido de Estados Unidos con 180 y Colombia con 6 artículos que se publicaron entre los años 2013 y el 2020; y los autores con el mayor volumen de citas fueron Carmona y Jaramillo (2020), que en su artículo resaltaron la influencia de la autoridad y el gobierno corporativo en la flexibilización de leyes, el estudio utiliza un enfoque etnográfico que combina la observación, entrevistas y análisis documental para obtener una visión completa de las diversas posturas y enfoques del conflicto.

En el contexto Latinoamericano las publicaciones sobre autoridad y gobierno corporativo se concentraron en países como México con 4 publicaciones entre los años de 2017 y 2023; Argentina y Perú con 2 artículos y Chile con una publicación. En cuanto a la búsqueda de la ecuación de Liderazgo y Gobierno Corporativo (sin la utilización de filtros)

se hallaron 1.288 artículos en Scopus, sobre el tema se comenzó a escribir a partir 1979. El país con mayores publicaciones es Estados Unidos con 329, seguido de Reino Unido con 178 artículos indexados en Scopus; por su parte Colombia cuenta con 5 artículos desde el año 2020, siendo el artículo con más citas el realizado por Del Pilar Ramírez-Salazar *et al.* (2020), cuyo título es “Modelo RISE: su aplicación en empresas de buceo ubicadas en el Archipiélago de San Andrés”. Los autores utilizaron una metodología descriptiva y transversal centrada en evaluar y mejorar la sostenibilidad en 11 factores claves que integran la innovación, el liderazgo y la tecnología. Adicionalmente, plantearon una matriz de diagnóstico que abordó dimensiones ambientales, económicas, sociales y de gestión para proporcionar una evaluación integral, este enfoque ofreció una herramienta efectiva para promover la sostenibilidad en las empresas de buceo.

El análisis bibliométrico reveló que los términos de gobierno corporativo, autoridad y liderazgo han sido objeto de estudio significativo especialmente en el ámbito empresarial, encontrándose aproximadamente 94 artículos publicados en Scopus (teniendo en cuenta las diversas filtraciones), dichos documentos se escribieron desde el año 2010. Además, se halló que países como España, México y Perú han promovido estas publicaciones; En lo referente al tema sobre liderazgo y gobierno corporativo desde el 2008 se comenzó la redacción y publicación de textos, destacándose los países de España, Guatemala y México como los principales promotores de esta temática.

Finalmente, este análisis pretende ofrecer un insumo para futuras investigaciones que busquen profundizar en la exploración de la conexión existente entre la estructura de liderazgo y la innovación, abarcando diferentes categorías empresariales que incluyan a las pequeñas y medianas empresas, además, se propone la posibilidad de que los investigadores interesados indaguen acerca de la cultura organizacional y el entorno geográfico y su relación con la composición de la junta y el fomento de la innovación.

Conclusiones

La indagación de la relación entre gobierno corporativo, autoridad y liderazgo, abarca un espectro que implica distintos sectores y dimensiones

empresariales. La literatura sugiere una evolución desde enfoques centrados en los accionistas hacia los modelos más inclusivos que consideran a todos los grupos de interés.

La gobernanza corporativa se vislumbra como un componente crucial en los desafíos y oportunidades inherentes a la implementación de las prácticas de gobierno corporativo que se manifiestan de formas diferentes en diversos espacios geográficos y entornos regulatorios, en este sentido, se identifica la necesidad de generar investigaciones que aborden como la influencia de las reformas legales y regulatorias afectan la dinámica de liderazgo y autoridad en las empresas.

Así mismo, la intersección entre gobierno corporativo, autoridad y liderazgo se percibe como un campo prometedor para futuros estudios, que destaquen la importancia de explorar las prácticas de gobernanza en empresas estatales, así como comprender la relación entre la composición de la junta directiva con la innovación y evaluar el impacto de la regulación legal en la propiedad extranjera en el sector bancario. También, se subraya la relevancia de estudiar la gobernanza ambiental y su conexión con el liderazgo y la necesidad de escudriñar a profundidad sobre la relación entre las características de gestión y las actividades de responsabilidad social corporativa.

Las investigaciones sobre autoridad y liderazgo; gobierno corporativo se convierten en un campo dinámico que ofrece numerosas oportunidades para contribuir al entendimiento de cómo las empresas pueden mejorar su desempeño, responder a desafíos contemporáneos y abrazar prácticas sostenibles y socialmente responsables; la continuidad de estudios rigurosos y contextualmente relevantes en estas áreas serán esenciales para orientar el desarrollo empresarial y la toma de decisiones estratégicas presentes y futuras.

Referencias

Asogwa, C. I., Ofoegbu, G. N., Nnam, J. I. & Chukwunwike, O. D. (2019). Effect of corporate governance board leadership models and attributes on earnings quality of quoted Nigerian companies.

- Cogent Business and Management*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2019.1683124>
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2005). *Transformational Leadership, Second Edition*. Psychology press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Birindelli, G., Dell'Atti, S., Iannuzzi, A. P. & Savioli, M. (2018). Composition and activity of the board of directors: Impact on ESG performance in the banking system. *Sustainability (Switzerland)*, 10(12). <https://doi.org/10.3390/su10124699>
- Boell, S. K. & Cecez-Kecmanovic, D. (2015). On being “systematic” in literature reviews in IS. *Journal of Information Technology*, 30(2), 161-173. <https://doi.org/10.1057/jit.2014.26>
- Caldwell, C., Goddard, J. B. & Hayes, L. A. (2010). *Leadership, trustworthiness, and the mediating lens*. www.emeraldinsight.com/O262-1711.htm
- Carmona, S. & Jaramillo, P. (2020). Anticipating futures through enactments of expertise: A case study of an environmental controversy in a coal mining region of Colombia. *Extractive Industries and Society*, 7(3), 1086–1095. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2020.06.009>
- Castellanos, J. D. & George, B. (2020). Boardroom leadership: The board of directors as a source of strategic leadership. *Economics and Business Review*, 6(1), 103–119. <https://doi.org/10.18559/ebrev.2020.1.5>
- Chaffin, B. C., Floyd, T. M. & Albro, S. L. (2019). Leadership in informal stormwater governance networks. *PLoS ONE*, 14(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222434>
- de Campos, E. A. R., Pagani, R. N., Resende, L. M. & Pontes, J. (2018). Construction and qualitative assessment of a bibliographic portfolio using the methodology Methodi Ordinatio. *Scientometrics*, 116(2), 815–842. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2798-3>
- Del Pilar Ramírez-Salazar, M., Pérez-Urbe, R. I., Salcedo-Pérez, C. & Juffington-Smith, J. P. (2020). RISE Model: Its Application on Diving Enterprises Located in the San Andres Archipelago (Colombia). En *Studies on Entrepreneurship, Structural Change and*

- Industrial Dynamics* (pp. 327–347). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15526-1_16
- Deng, M. & Zhang, A. (2020). Effect of transaction rules on enterprise transaction costs based on Williamson transaction cost theory in Nanhai, China. *Sustainability (Switzerland)*, 12(3). <https://doi.org/10.3390/su12031129>
- Enguix, L. P. (2021). The new EU remuneration policy as good but not desired corporate governance mechanism and the role of CSR disclosing. *Sustainability (Switzerland)*, 13(10). <https://doi.org/10.3390/su13105476>
- Favalli, R. T., Gori Maia, A. & da Silveira, J. M. F. J. (2020). Governance and financial efficiency of Brazilian credit unions. *RAUSP Management Journal*, 55(3), 355–373. <https://doi.org/10.1108/RAUSP-02-2019-0018>
- Gonzales-Bustos, J. P., Hernández-Lara, A. B. & Li, X. (2020). Board effects on innovation in family and non-family business. *Heliyon*, 6(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04980>
- Hitt, M. A., Ireland, R. D. & Hoskisson, R. E. (2016). *Strategic management: competitiveness and globalization*. Cengage AU.
- Howard, P., O'Brien, C., Kay, B. & O'Rourke, K. (2019). Leading educational change in the 21st century: Creating living schools through shared vision and transformative governance. *Sustainability (Switzerland)*, 11(15). <https://doi.org/10.3390/su11154109>
- Jensen, M. C. (2009). 1. Value maximization, stakeholder theory, and the corporate objective function. En *US corporate governance* (pp. 3-25). Columbia University Press.
- Kang, S.-A. & Cho, S.-M. (2020). Management overconfidence and CSR activities in Korea with a big data approach. *Sustainability (Switzerland)*, 12(11). <https://doi.org/10.3390/su12114406>
- Librado Castillo, H. (2024). Gobernanza, innovación y competitividad. Análisis de la experiencia de Corea del Sur. En J. E. Moreno Peláez & A. M. González González (Eds.), *Relaciones entre Colombia y Corea*

del Sur: un análisis de la política exterior colombiana como estrategia geopolítica en el Asia-Pacífico (pp. 61-85). Sello Editorial ESDEG. <https://doi.org/10.25062/9786287602724.03>

- Oncioiu, I., Petrescu, A.-G., Bîlcan, F.-R., Petrescu, M., Fülöp, M. T. & Topor, D. I. (2020). The influence of corporate governance systems on a company's market value. *Sustainability (Switzerland)*, 12(8). <https://doi.org/10.3390/SU12083114>
- Park, J. & Chung, C. Y. (2017). CEO overconfidence, leadership ethics, and institutional investors. *Sustainability (Switzerland)*, 9(1). <https://doi.org/10.3390/su9010014>
- Ramírez, R. R. & Palos-Sánchez, P. R. (2018). Environmental firms' better attitude towards nature in the context of corporate compliance. *Sustainability (Switzerland)*, 10(9). <https://doi.org/10.3390/su10093321>
- Sánchez, R. G., Flórez-Parra, J. M., López-Pérez, M. V. & López-Hernández, A. M. (2020). Corporate governance and disclosure of information on corporate social responsibility: An analysis of the top 200 universities in the Shanghai ranking. *Sustainability (Switzerland)*, 12(4). <https://doi.org/10.3390/su12041549>
- Schein, E. H. (1989). *1989 Massachusetts Institute of Technology Management in the 1990s Sloan School of Management Massachusetts Institute of Technology*.
- Siromi, B. & Chandrapala, P. (2017). The effect of corporate governance on firms' capital structure of listed companies in Sri Lanka. *Journal of Competitiveness*, 9(2), 19–33. <https://doi.org/10.7441/joc.2017.02.02>
- Tourigny, L., Dougan, W. L., Washbush, J. & Clements, C. (2003). Explaining executive integrity: governance, charisma, personality and agency. *Management Decision*, 41(10), 1035–1049. <https://doi.org/10.1108/00251740310509562>
- Tunay, K. B. & Yüksel, S. (2017). The relationship between corporate governance and foreign ownership of the banks in developing

- countries | La relación entre gobierno corporativo y propiedad extranjera de los bancos en los países en desarrollo. *Contaduría y Administración*, 62(5), 1627–1642. <https://doi.org/10.1016/j.cya.2017.05.007>
- van Eck, N. J. & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- van Putten, I. E., Cvitanovic, C., Fulton, E., Lacey, J. & Kelly, R. (2018). The emergence of social licence necessitates reforms in environmental regulation. *Ecology and Society*, 23(3). <https://doi.org/10.5751/ES-10397-230324>
- Van Tuan, N. & Tuan, N. A. (2016). Corporate governance structures and performance of firms in Asian markets: A comparative analysis between Singapore and Vietnam. *Organizations and Markets in Emerging Economies*, 7(2), 112–140. <https://doi.org/10.15388/omee.2016.7.2.14210>
- Vrchota, J., Řehoř, P., Maříková, M. & Pech, M. (2021). Critical success factors of the project management in relation to industry 4.0 for sustainability of projects. *Sustainability (Switzerland)*, 13(1), 1–19. <https://doi.org/10.3390/su13010281>
- Wiktorowicz, M. E., Fleury, M.-J., Adair, C. E., Lesage, A., Goldner, E. & Peters, S. (2010). Mental health network governance: comparative analysis across Canadian regions. *International Journal of Integrated Care*, 10(4). <https://doi.org/10.5334/ijic.525>
- Xu, P. & Bai, G. (2019). Board governance, sustainable innovation capability and corporate expansion: Empirical data from private listed companies in China. *Sustainability (Switzerland)*, 11(13). <https://doi.org/10.3390/su11133529>
- Xu, S., Qiao, M., Che, B. & Tong, P. (2019). Regional anti-corruption and CSR disclosure in a transition economy: The contingent effects of ownership and political connection. *Sustainability (Switzerland)*, 11(9). <https://doi.org/10.3390/su11092499>

EJE TEMÁTICO II: BUENAS PRÁCTICAS EN GOBIERNO Y GOBERNANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este apartado se enfoca en la presentación de casos de éxito en la implementación de modelos de gobierno y gobernanza, destacando las estrategias que han demostrado ser efectivas en diferentes contextos. El propósito central es identificar las lecciones aprendidas y analizar su transferibilidad a diversos contextos de la educación superior.

Prácticas para la gestión administrativa socialmente responsable en las universidades

Catalina Ortega Zambrano¹³

Sandra Milena Páez Meza¹⁴

Ruth Zárate Rueda¹⁵

Resumen

Este trabajo identifica las prácticas para la Gestión Administrativa Socialmente Responsable de las Universidades y se desarrolló mediante dos fases metodológicas, la bibliometría y el uso de la herramienta web ToS; el análisis de resultados se realizó en un software especializado en vigilancia tecnológica. Los resultados señalan las tendencias en investigación de producción en la temática de estudio que direccionan a las Instituciones de Educación Superior a desempeñar un rol más activo y comprometido con los aspectos sociales, medioambientales y económicos que conforman sus factores de interés y que involucran a las partes interesadas.

Palabras clave: gestión universitaria, sostenibilidad, responsabilidad-social.

Introducción

La responsabilidad social de las universidades se constituye en la actualidad como un imperativo para sus componentes misionales, que debe plantearse de manera permanente y no como una temática para contextos y/o casos específicos o por periodos de necesidades inmediatas. Su implementación

13 Doctora en Historia. Email: catalina2168712@correo.uis.edu.co

14 Magister en Derechos Humanos y Cultura de Paz. Email: sandramilenapm@ufps.edu.co

15 Doctora en Educación. Email: ruzarate@uis.edu.co

en las instituciones de educación superior juega un rol trascendental al ser estos entes generadores de nuevos conocimientos y profesionales que ejecutarán transformaciones sociales en búsqueda de un desarrollo humano sostenible (Aristimuño y Rodríguez, 2014).

Es un reto actual que exige hoy a este tipo de organizaciones, la generación de iniciativas que contribuyan a la solución de problemas de insostenibilidad social y ambiental que redunden de manera positiva y eficiente en el mejoramiento de la calidad de vida tanto de la comunidad educativa como de la ciudadanía en general, al encontrar formas de realizar su gestión administrativa de manera articulada a una práctica de responsabilidad social (RS) Bakker, *et al.* Groenewegen y Den Hond (2005) que, como afirma Rendueles (2010) pueda ser aplicada en la cotidianidad del campus universitario, refrendando así su papel transformador en la consolidación de sociedades más justas y equitativas (Ibarra, Fonseca, Santiago, 2020).

La indagación previa para este análisis deja en evidencia la inexistencia de estándares de gestión universitaria en materia de RS ampliamente consolidados, lo que origina que cada institución la incorpore en sus estrategias de manera autónoma. Partiendo de este contexto, Larrán y Andrades (2015) establecen la necesidad de generar un modelo de dirección y gestión de las universidades que, desde las teorías de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), inciden en cada una de sus funciones a partir de su alineación a una serie de principios éticos, sociales y/o medioambientales que impacten de manera positiva en su entorno social. Aunque no se puede desconocer que las universidades en Colombia han tenido avances en prácticas de responsabilidad social, la realización desagregada y la falta de sinergia entre ellas, dificulta su visibilización y capacidad de réplica hacia las sedes regionales, elemento que incide en la dificultad para generar un marco de referencia a nivel nacional de prácticas de RSU.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es un concepto que se puede definir a partir de las acepciones planteadas por autores como Polo de Lobatón, Lobatón y Arredondo (2014) y Gaete (2011). El primero, propone a la RSU como el proceso que nutre la universidad en sus operaciones, a fin de orientarlas al servicio de la sociedad, con el compromiso de transformarla para mejorar la calidad de vida de quienes la componen. Por su parte Gaete quien sigue una perspectiva transformacional, habla de la RSU como la

tarea de liderar los aportes y reflexiones que permitan alcanzar una mejor sociedad, más equitativa y justa con especial atención en un desarrollo más sustentable, en donde la universidad sea la institución capaz de mostrar cuáles son las mejores formas de construir una mejor sociedad (Gaete, 2011).

Siguiendo la idea de una construcción permanente y hasta ahora autónoma en cada universidad, en México, Beltrán *et al.* (2014) plantean el concepto de RSU en virtud de la relación establecida entre universidad y sociedad, a partir de las determinaciones a las que se llegó en el congreso de Belo Horizonte, donde se establecen ciertas directrices para esta construcción que están relacionadas con la finalidad general de la RSU, tales como, la orientación de las universidades hacia una conciencia de su misión, como un aporte al desarrollo humano y sustentable, equidad, derechos humanos, justicia y paz; la generación de políticas y estrategias coherentes con esta misión, la promoción de la autonomía enfatizando en la responsabilidad de sus propias decisiones y procesos; la creación de condiciones para una cultura de la observación; la transparencia y rendición de cuentas tanto a la comunidad universitaria como a la sociedad en general; y la integración curricular de la Responsabilidad Social, en forma de modelo educativo, programas específicos de ética aplicada, procesos evaluativos, así como técnicas y metodologías pedagógicas, tal y como señala Villar (2010).

De otra parte, Vallaey (2013), citado por Olarte y Ríos (2015), define a la RSU como “una política de mejora continua de la universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos: gestión ética y ambiental de la institución; formación de ciudadanos responsables y solidarios; producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes; participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible”. En ese sentido, Vallaey (2013) propone una visión holística que la enmarca como una práctica capaz de articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes y la formación de profesionales ciudadanos responsables. De esta manera, la universidad se consolida como el ente que permite la construcción de procesos con identidad regional, pero con un carácter de sostenibilidad que aseguran el verdadero empoderamiento de la base (Cohen, 2007).

Asimismo, Vallaey *et al.* (2009), en su libro “Manual de Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos”, plantean el concepto de “responsabilización” para establecer la RSU no como un modelo acabado sino como un horizonte de sentido, una brújula y un estímulo, incluso como una inquietud institucional permanente para la mejora continua de la universidad para poder asumir su compromiso social, sin nunca pretender haber cumplido totalmente con la meta. El manual proporciona herramientas de análisis que permiten enmarcar en parámetros específicos las acciones emprendidas por la institución y así establecer la correlación y grado de congruencia entre el discurso y la acción ejecutada, a partir del análisis de factores relacionados con la RSU como la identificación de los actores interesados en el buen desempeño de la universidad y los ejes programáticos⁴ que propician la gestión socialmente responsable y proporcionan fundamentación a la misma.

A su vez, esta propuesta la complementa Vallaey (2013), al proponer un esquema con los componentes fundamentales de la RSU, sus funciones (promoción, apoyo, enseñanza, orientación, visibilización, organización, capacitación) y relaciones principales, y resalta además cuatro líneas de acción institucional: gestión interna, docencia, investigación y proyección social. Es así como, la finalidad de la RSU debe estar centrada hacia la construcción del nuevo contrato social entre sociedad y universidad, a partir de la formación de una ciudadanía democrática, con profesionales agentes de desarrollo, que conocen su realidad y participan en la transformación positiva de la sociedad. “Una universidad que maneje sus aspectos organizacionales constituye un campus responsable el cual promueve un comportamiento organizacional comprometido de todos los integrantes de la comunidad universitaria” (Ojalvo y González, 2014).

De otra parte, Cortés (2010) plantea una visión aún más integradora de la RSU en su trabajo “La responsabilidad social universitaria y su importancia para el fortalecimiento de las instituciones”, al definir ésta como un proceso de gestión que implica un esfuerzo administrativo consciente y colectivo, que se trabaje en conjunto con la docencia, la investigación y la extensión. Para Cortés, la RSU, debe cumplir con dos características fundamentales: ser ética e inteligente, al albergar principios de transparencia, honestidad, dignidad humana y desarrollo sostenible; e inteligente al generar capacidad de respuesta a los requerimientos que demandan las problemáticas sociales.

Entiéndase estos ejes programáticos como líneas base y de acción que contribuyen a la determinación de un camino constituido por ciertas prácticas que es coherente y responde a los intereses para los cuales se construyan. El documento “Responsabilidad social desde el enfoque de la gestión pública en el sector universitario”, de los autores Salom, De Pelekais y Núñez (2011) describen cómo la responsabilidad social universitaria, no sólo es una iniciativa que se adquiere de manera voluntaria, sino que además esta práctica refiere todo un conjunto de actividades interrelacionadas de manera armoniosa entre la organización, el clima laboral, y la gestión de recursos humanos, el proceso democrático interno y el cuidado con el medio ambiente, lo que permite de manera útil gestionar y promover herramientas para los diversos problemas y/o las oportunidades que se presentan (pp. 74-77).

Esta misma relación de la RSU con el clima laboral se plantea en “Cultura organizacional y la responsabilidad social en las universidades públicas”, de Pelekais y Rivadeneira (2008), en donde se expone cómo la RSU se articula a prácticas relacionadas con un buen clima laboral al interior de la universidad, determinadas por una adecuada remuneración salarial, así como por oportunidades de desarrollo y crecimiento profesional. Asimismo, frente a la educación se promueve una formación con estándares de calidad, además de buscar no solo un profesional con propiedad teórica, sino que también sea un ciudadano socialmente responsable y comprometido y finalmente desde lo comunitario, busca mitigar al máximo los impactos negativos de sus actividades productivas. Es así como, la universidad como afirman Vallaeyes y Álvarez (2019) citado por Mundo (2020), tiene un compromiso con la comunidad y la sociedad donde se encuentra inmersa, para impulsar el desarrollo sostenible mediado por la participación ciudadana donde el bien común debe imperar.

Los trabajos hasta acá referenciados abordan un eje en común al entender la RSU como parte del enfoque holístico que deben tener los procesos misionales de una institución de educación superior, en donde no solo la formación académica de calidad constituye su intencionalidad central, sino que, como afirman Shek y Hollister (2017); Rincón y Salazar (2018); Martín (2020) y Mendoza *et al.* (2020), citados por Díaz *et al.* (2021), también hace parte de su quehacer “el ser concebidas como entes generadores de conocimiento e incubadoras de soluciones para mejorar las condiciones y

calidad de vida [en donde] el conocimiento generado por ellas mismas esté alineado directamente a las necesidades que la sociedad tiene” (p. 156).

Metodología

El desarrollo del presente análisis se estructuró en dos etapas: en la primera, se desarrolló una bibliometría siguiendo los postulados de Ordóñez *et al.* (2009), en este sentido, en la fase inicial, se establecieron términos, criterios y acciones de búsqueda (Perego y Miguel, 2014), los cuales se ingresaron en la base de datos Web of Science con la finalidad de explorar la información existente referente al tema de estudio. La bibliometría, se constituye hoy día como una herramienta efectiva (Fernández *et al.*, 2009) “no solo para la cuantificación de la producción, sino para otros fines como identificar grupos y áreas de excelencia, asociaciones temáticas, interdisciplinariedad, disciplinas emergentes, redes de colaboración temáticas, prioridades, etc.” (Filippo, 2002, p. 69).

En este sentido, el protocolo de búsqueda incluyó artículos y conferencias en idiomas español e inglés de la base de datos Web of Science en temas de Salud, Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Por último, como términos para la selección se determinaron las siguientes palabras: Practice, Practicing, Activity, Strategies, Tools, Programs, Praxis, Projects, practical Application, Initiative, Universities, Higher Education, College, Social Responsibility.

Elaboración de la ecuación de búsqueda y selección de documentos: En esta fase se procedió con la formulación estructurada y organizada de las expresiones o términos con la finalidad de diseñar la ecuación de búsqueda (Shapiro, 1992; Sorenson, 2004), tales expresiones se introdujeron en la base de datos Web of Science (WOS), seleccionada debido a su reconocimiento como la base de datos con mayor número de referencias bibliográficas de literatura científica y multidisciplinar (Ministerio Español de Ciencia e Innovación, 2022), además de contar con filtros de búsqueda y herramientas que posibilitan acceder a información como: perfil de autor, perfil de institución, rastreador de citas, índice H y analizador de revistas científicas (Filippo y Fernández, 2002), (Russell, 2003).

Como resultado de la ecuación de búsqueda mencionada, se obtuvo un total de 416 artículos, correspondientes a diferentes áreas de estudio,

fecha de publicación, y país. Por lo que fue imprescindible efectuar un proceso de filtración de los datos con base en los criterios de inclusión y exclusión, su relevancia para el tema de estudio.

Ejecución de la revisión: Consistió en la identificación, selección y evaluación de artículos obtenidos al introducir la ecuación de búsqueda en la base de datos Web of Science, los cuales se seleccionaron de acuerdo con su pertinencia en la temática de estudio, luego se procedió con la extracción y síntesis de los datos de los artículos que conforman los referentes investigativos (Licea *et al.*, 2003).

Identificación y selección de estudios: Para esta fase se aplicaron criterios de inclusión y exclusión (Tabla 1), así como criterios de calidad (Hood y Wilson, 2001), en donde se tuvo en cuenta los artículos de conferencia, artículos de libros y journals, lo cual arrojó 324 documentos; asimismo se aplicó como segundo criterio de inclusión la fecha de publicación y ventana de tiempo, comprendida entre los años 2010-2024. De este proceso se obtuvieron 424 artículos; posteriormente se aplicaron los criterios de exclusión, descartando los documentos no pertenecientes a las áreas de la Salud, Ciencias Sociales, Humanas, Educación, reduciendo el número de artículos a 404.

Tabla 8. Criterios de Inclusión y Exclusión

Criterios	Descripción
Criterios de Inclusión	Documentos publicados en la plataforma Web of Science. Artículos de conferencia, artículos de libros y journals. Artículos encontrados en el intervalo de tiempo comprendido entre el 2010 y el 2024. Pertenecientes a áreas de la Educación, Ciencias Sociales o Humanas. Artículos en inglés y español.
Criterios de Exclusión	Documentos que no estuvieran relacionados con el tema de investigación. Documentos tales como: editorial, corrección, resumen, carta o noticias. Documentos que no se encontraron dentro del intervalo de tiempo comprendido entre los años 2010-2024. Los que no pertenecían a las Ciencias Sociales, Humanas y Educación. Artículos que no estuvieran escritos en inglés o español

FUENTE: Elaboración de las autoras (2025).

Criterios y evaluación de calidad: Para la evaluación de los criterios de calidad de los artículos, se especificó que cumplieran con las condiciones de proporcionar un aporte significativo en la identificación de prácticas socialmente responsable de las universidades y que a su vez las describiera en el contexto universitario mundial. Teniendo en cuenta que los indicadores bibliométricos pueden clasificarse para partir de dos criterios: el de actividad, relacionado con los índices de dispersión del documento y los de impacto, asociados con su nivel de citación (Escorcia, 2008), la lectura de los resúmenes configuró un momento significativo en la evaluación de los criterios de calidad (Ardanuy, 2012), a partir de la cual se definieron 64 artículos constituyentes en la masa documental, base para el estudio de investigación.

Figura 15. Proceso de filtración



FUENTE: Elaboración de las autoras (2025).

Análisis de los datos: Una vez culminada la fase de filtración de documentos, se procedió a elaborar una matriz de clasificación en el programa Excel, en la cual se especificaron las categorías: título, autor, año de publicación, filiación institucional, palabras clave y abstracts. Adicionalmente se incluyeron dos categorías de interés para el investigador: campos y palabras clave, al considerar su pertinencia para el proceso de revisión de los abstract ya que se encontró que en algunos casos los artículos plantean temáticas distintas a las relacionadas con las Prácticas para la Gestión

Administrativa Socialmente Responsable de las Universidades. A su vez, la categoría Responsabilidad Social se creó con la finalidad de contrastar la producción literaria respecto al tema de estudio y la orientación de estas prácticas a la salud y educación.

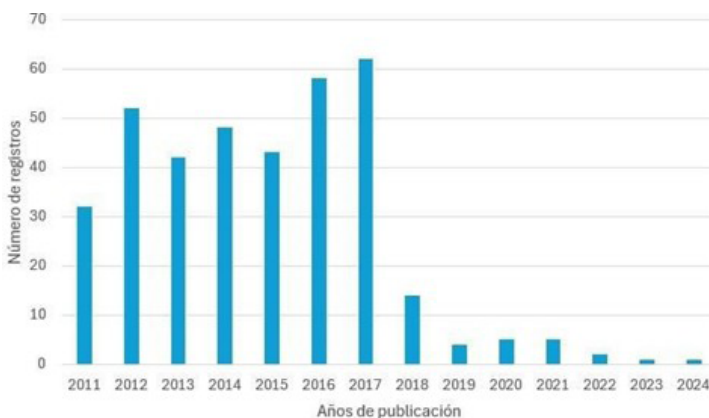
Posteriormente, la matriz de clasificación se ingresó en el software Vantage Point, lo cual permitió la organización de datos, mediante el uso de métodos cuantitativos, representados gráficamente en tablas, adunas y nubes de palabras, evidenciándose tendencias bibliográficas en el grupo de publicaciones científicas seleccionado.

Desarrollo

Exploración del Conocimiento Respecto a Prácticas para la Gestión Administrativa Socialmente Responsable de las Universidades

Producción científica de artículos por año: En cuanto a la producción de artículos en la ventana de tiempo comprendida entre los años 2010 a 2024, la figura señala que el número de artículos publicados por año corresponde a: 2011 (32), 2012 (52), 2013 (42), 2014 (48), 2015 (43), 2016 (58), 2017 (62); de modo que la mayor producción de artículos respecto al tema de estudio se registra durante los años 2016 con 58 artículos y 2017 con 62 publicaciones; en contraposición, la menor producción se registra en los años 2011 y 2013 con 32 y 42 investigaciones respectivamente, los registros más bajos se identifican entre 2022 y 2024 (2) (ver figura).

Figura 16. Registros por año



FUENTE: Elaboración de las autoras (2025).

Producción científica de artículos según país de publicación: De acuerdo al orden de ubicación en el ranking de los países con mayor productividad, los diez más representativas son: Estados Unidos (USA) con 138 documentos del total, de los cuales comparte 4 con Reino Unido, país que a su vez posee 122 artículos y comparte 9 estudios más con Australia, seguido de Noruega con 10 publicaciones y 5 en colaboración con USA; China publicó 8 investigaciones y comparte 1 publicación con Reino Unido y Arabia Saudí, de otra parte India y Holanda publicaron 4 artículos; Dinamarca.

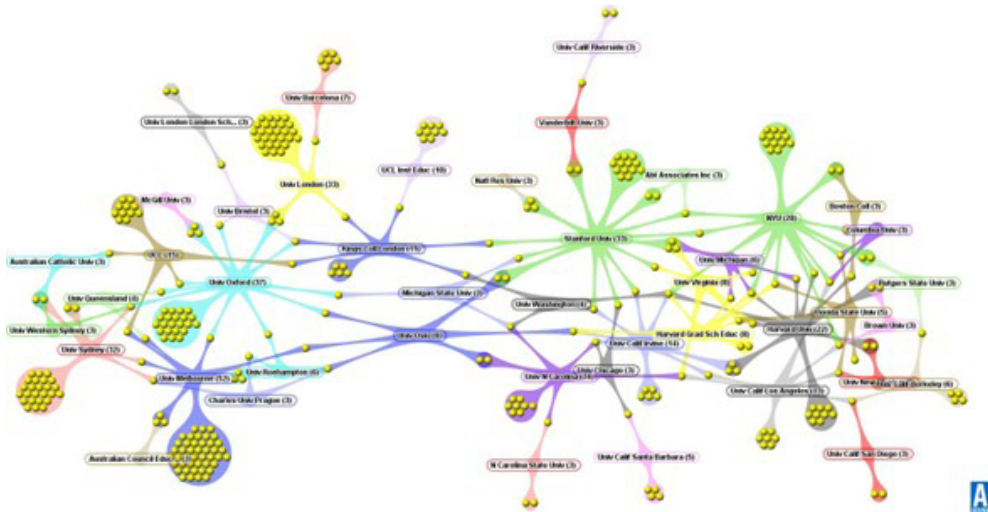
Se destaca Estados Unidos (USA) como principal país de asociación de los artículos en la temática objeto de estudio, debido a que éste actualmente impulsa la investigación en RSU y encuentra sus orientaciones más importantes en la “Estrategia Universidad 2015” del Ministerio de Educación, especialmente en lo relacionado con la internacionalización de las universidades y su competitividad a nivel mundial. En este contexto, la RSU aparece en relación directa con los objetivos de la mencionada estrategia, especialmente aquellos que tienen que ver con el compromiso de las universidades en la transformación social y económica del país, mediante la generación de conocimiento e innovación desde el ámbito universitario; de igual forma como un reconocimiento implícito del papel preponderante que juegan las universidades en la sociedad del conocimiento (Gaete, 2011).

Asimismo, se pudo evidenciar que, en Latinoamérica existen varias iniciativas como la Red Iberoamericana de Universidades por la Responsabilidad Social Empresarial (Redunirse) y la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, que se encuentra comprometida con la Responsabilidad Social Universitaria en el desarrollo de sus actividades. Se destaca, además, el proyecto Universidad: Construye País, cuyo objetivo principal es promover la RSU en el sistema universitario chileno y su socialización en la comunidad científica (Aldeanueva y Jiménez, 2012).

Finalmente, Sudáfrica, Arabia Saudí, Alemania, Japón, Portugal y Chile tienen 2 publicaciones, Chipre, Italia, Singapur, Suiza, Kenya y Bangladesh aparecen con 1 artículo respectivamente, por tanto, estos últimos constituyen los países con la menor producción de documentos con relación al tema objeto de estudio (Figura a continuación).

en las referencias con los índices inferiores de publicaciones con 14 respectivamente.

Figura 18. Filiación institucional por país



FUENTE: Elaboración de las autoras (2025).

Discusión

Con base en los análisis de las fuentes consultadas, se identifica que, la Universidad de Tsinghua ubicada en Pekín, China es pionera en el desarrollo de un modelo de universidad sostenible. Esta desempeña un papel de liderazgo en la transformación de la sostenibilidad social, al pasar por un proceso de transformación institucional estratégica, en donde las reformas estaban orientadas a integrar la sostenibilidad en su marco de desarrollo.

La estrategia aborda tres dimensiones: la “educación verde”, que permite a los estudiantes interiorizar su conciencia de la protección del medio ambiente; la “investigación verde” para integrar el principio de desarrollo sostenible en la investigación y finalmente, promueve un “campus verde”, mediante la protección del ambiente y la construcción de un campus ecológico, con lo cual logran que sus estudiantes fortalezcan su conciencia de desarrollo sostenible en su vida cotidiana (Zhao & Zou, 2015).

En la misma línea de sostenibilidad que presenta la Universidad de Tsinghua, en la Universidad de Osaka se identificaron diferentes alternativas que

permitieron la realización de un campus sostenible, alternativas que dialogan con los postulados de González *et al.* (2017). Algunas de las soluciones propuestas por la universidad de Osaka son, la implementación de tecnologías de ahorro energético y la instalación de tecnologías de energía renovable como la fotovoltaica y la estrategia de eficiencia energética, la cual categoriza los diferentes edificios según su uso energético.

De otra parte, la Universidad de Córdoba en España identificó que, uno de los aspectos que frenaban el desarrollo de estrategias de responsabilidad social era la falta de indicadores de rendimiento, debido a que era difícil comparar, medir, trazar objetivos y tomar decisiones relacionadas con la RSU. Como solución, presentaron una propuesta de indicadores conforme a la guía G4 del GRI (Global Reporting Initiative), ya que al ser una guía internacional ésta podría aplicarse a otras Instituciones de Educación Superior (IES) dentro del mismo contexto, lo cual se encuentra inserto en las propuestas de Barreto *et al.* (2021). Asimismo, se analizaron artículos de experiencias que se han dado en otras universidades Latinoamericanas (Gaete y Álvarez, 2019), (Ríos *et al.*, 2021), (Vallaey y Álvarez, 2019), (Bosquez y Cognita, 2022) como el caso argentino expuesto por Kent (2020), y el trabajo realizado por la Universidad Industrial de Santander, así como el estudio realizado en Venezuela para revisar la relación entre la universidad y su entorno.

La experiencia que se ha dado en la UIS respecto a la temática de las universidades socialmente responsables ha sido recogida por los autores Zárate y García (2014) quienes describen algunas de las estrategias implementadas en esta institución, como la inclusión de asignaturas de ética profesional dentro de los programas académicos, donde se busca orientar el aprendizaje socialmente responsable por medio de proyectos o estudios de caso y espacios como la Cátedra Low Mous como asignatura de libre elección donde se abordan temas científico-tecnológicos, culturales, ambientales y políticos.

En el caso de Venezuela, Lescher, Lescher y Caira (2015) exponen los resultados de un estudio aplicado en universidades de este país, en donde se plantea la necesidad de una mayor integración de las instituciones de educación superior con sus *stakeholders* como el gobierno, la empresa

privada y las organizaciones no gubernamentales, para tener un mayor impacto.

Se resalta que el concepto de gestión administrativa socialmente responsable en las universidades ganó un impulso entre 2022 y 2024, haciendo hincapié en la integración de la responsabilidad social en las acciones universitarias. Este enfoque se considera una necesidad estratégica para alinear las funciones universitarias con las necesidades de la sociedad, fomentando una relación simbiótica entre las instituciones educativas y sus comunidades. En las próximas líneas se identifican las prácticas y estrategias clave identificadas en investigaciones recientes.

Las universidades están incorporando la responsabilidad social en sus valores y operaciones fundamentales, garantizando que sea un aspecto central de su identidad y sus procesos de toma de decisiones (Chen *et al.*, 2015), esto implica alinear las actividades universitarias con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y garantizar que todas las partes interesadas participen en estos esfuerzos (Rojo-Carlón *et al.*, 2024). En la búsqueda se identifica el desarrollo de marcos éticos como el SCOPE, el cual se utiliza para identificar y abordar las cuestiones éticas en las operaciones universitarias, promoviendo la transparencia y la rendición de cuentas (Chen *et al.*, 2015). También se hace hincapié en el comportamiento ético como un medio para contribuir positivamente a la sociedad y el medio ambiente, alineándose con las normas internacionales (Chen *et al.*, 2015).

En lo referente a la implementación de buenas prácticas, las universidades están catalogando y clasificando las buenas prácticas que afectan a los ODS, centrándose en las partes interesadas internas y en la comunidad en general (Rojo-Carlón *et al.*, 2024). Estas prácticas incluyen iniciativas de enseñanza, investigación y participación comunitaria que abordan las necesidades de la sociedad (Soto-Dávila, 2018). Otra línea que toma relevancia es la reestructuración estratégica, en tanto, la responsabilidad social está llevando a las universidades a reestructurar sus tareas para seguir siendo relevantes y receptivas a los cambios sociales (Cortez, 2023), esto implica un enfoque integral que incorpore la enseñanza, la investigación y la participación de la comunidad con la gestión administrativa (Soto-Dávila, 2017).

Si bien la atención se centra en integrar la responsabilidad social en la gestión universitaria, siguen existiendo vacíos para equilibrar estos esfuerzos con los objetivos académicos tradicionales, teniendo en cuenta que algunas instituciones pueden tener dificultades para asignar recursos o resistirse al cambio, lo que pone de relieve la necesidad de un diálogo y una adaptación continua para garantizar que las prácticas socialmente responsables se implementen y mantengan de manera efectiva.

Conclusiones

La temática en torno a las Prácticas para la Gestión Administrativa Socialmente Responsable de las Universidades, ha tomado mayor protagonismo en la dinámica de publicación científica frente a lo que se ha encontrado en el caso de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), una de las razones que explica esta tendencia tiene que ver con la falta de consensos en la materia, pues como se evidenció en los documentos analizados, no hay definida una directriz clara frente a las acciones que representan el concepto de Responsabilidad Social Universitaria.

Las publicaciones científicas constituyen indicadores clave para evaluar la productividad científica. Los resultados del estudio permitieron identificar particularidades como indicadores de producción de conocimiento por país, en donde se destacan Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Noruega, China y Arabia Saudí. De otra parte, es de resaltar la importancia que reviste la necesidad de replicar los métodos de RSU de alto impacto empleados en los trabajos encontrados, en contextos universitarios en donde estas prácticas suelen ser incipientes o inexistentes.

En el ámbito de búsqueda internacional, al menos el 68% de los artículos de la muestra han sido citados una o más veces, encabezando el ranking de los más citados han alcanzado valores promedio de incluso 75% citaciones por año, un valor importante considerando los diferenciados criterios y abordajes que se pueden hacer de una temática; son recurrentes las citaciones de documentos con objetivos como la conceptualización, la construcción de un modelo o la concertación de definiciones, así como aquellos en los que se evalúa el impacto financiero y el comportamiento del consumidor (mercado) frente a las acciones que se emprenden en cuanto a Responsabilidad Social Universitaria.

Desde una perspectiva científica e investigativa, se presenta una tendencia incremental débil respecto a la productividad de los trabajos científicos publicados en torno a la RSU, ratificándose lo expuesto por Larrán y López (2009), mientras se percibe la existencia de una cuantiosa literatura sobre la RSE, en el contorno del sector público y educativo, y más específicamente, en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior esta preocupación ha sido muy inferior, ya que se encuentra en fase de desarrollo la reflexión sobre la RSU.

Finalmente, la RSU como temática más articulada a la extensión universitaria, no es reconocida aún como objeto de investigación científica, se espera que esta escasa visibilidad y la pertinencia de estudios como el planteado en esta investigación, contribuyan a que se convierta en una temática con mayor impacto científico con mayores precursores.

Referencias

- Aldeanueva Fernández, I. & Jiménez Quintero, J. A. (2013). Responsabilidad social universitaria: Retos a partir del análisis de un estudio de caso. *Revista de Investigación y Desarrollo*, 18(64), 649–662. <https://doi.org/10.31876/revista.v18i64.11168>
- Aristimuño, M. & Rodríguez Monroy, C. (2014). Responsabilidad social universitaria: Su gestión desde la perspectiva de directivos y docentes. *Estudios de caso: una pequeña universidad latinoamericana. Interciencia*, 39(6), 375–382.
- Bakker, F. de, Groenewegen, P. & Den Hond, F. (2005). A bibliometric analysis of 30 years of research and theory on corporate social responsibility and corporate social performance. *Journal of Business & Society*, 44, 283–317. <https://doi.org/10.1177/0007650305278086>
- Barreto Cruz, M., Guacaneme Duque, N., Navarrete Pita, Y. & Obando Gil, H. (2021). Percepciones y prácticas de responsabilidad social universitaria: Un llamado a la coherencia. *Estudios del Desarrollo Social*, 9(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322021000100019

- Beltrán Llevador, J., Iñigo Bajo, E. & Mata Segreda. (2014). La responsabilidad social universitaria: El reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 3–18. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.14>
- Bosquez, P. & Cognita, O. (2022). *Iniciativas internacionales de responsabilidad social universitaria y situación de las universidades públicas panameñas*. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/213/2132858006/2132858006.pdf>
- Chen, S.-H., Na-Songkhla, J. & Donaldson, J. A. (2015). University Social Responsibility (USR): Identifying an ethical foundation within higher education institutions. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(4), 165–172. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077652.pdf>
- Cohen, D. (2007). Desafíos de la responsabilidad social universitaria. *Razón y Palabra*, (55). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520735023>
- Cortés Barrera, J. E. (2010). La responsabilidad social universitaria y su importancia para el fortalecimiento de las instituciones. *Gestión y Sociedad*, 3(2), 54–68.
- Cortez, G. G. (2023). Social responsibility as a strategy in university management. *Centro Sur*, 7(1). <https://doi.org/10.37955/cs.v7i1.305>
- Díaz Herrera, R., Zorrilla Castillo, A. L. del & García Mata, O. (2021). Financiamiento y competitividad de instituciones de educación superior: Impacto en la responsabilidad social universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 154–168. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i3.36762>
- Fernández Fuentes, B., Pérez Álvarez, S. & Valle Gastaminza, F. del. (2009). Metodología para la implantación de sistemas de vigilancia tecnológica y documental: El caso del proyecto INREDIS. *Investigación Bibliotecológica*, 23(49), 149–177. <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2009.49.21393>

- Filippo, D. de & Fernández, M. T. (2002, octubre). *Bibliometría: Importancia de los indicadores bibliométricos*. <http://www.ricyt.org/2019/09/bibliometria-importancia-de-los-indicadores-bibliometricos/>
- Gaete Quezada, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la educación superior: El caso de España. *Revista de Educación*, (355), 109–133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3638879>
- Gaete Quezada, R. & Álvarez Rodríguez, J. (2019). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica: Los casos de URSULA y AUSJAL. *Actualidades de Investigación en Educación*, 19 (3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38637>
- González Villanueva, L., Méndez Montes de Oca, E., García Bernal, J. & Arguello Zepeda, F. (2017). La responsabilidad social universitaria: El cumplimiento de los fines de la universidad. <https://www.redalyc.org/journal/676/67656569008/html/>
- Hood, W. W. & Wilson, C. S. (2001). The literature of bibliometrics, scientometrics, and informetrics. *Scientometrics*, 52, octubre. <https://doi.org/10.1023/A:1017919924342>
- Ibarra Uribe, L. M., Fonseca Bautista, C. D. & Santiago García, R. (2020). La responsabilidad social universitaria: Misión e impactos sociales. *Sinéctica*, (54). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-011)
- Kent, P. (2020). *Universidades socialmente responsables*. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Larrán Jorge, M. & Andrades Peña, F. J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 91–107. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.15>
- Larrán Jorge, M. & López Hernández, A. (2009). Una propuesta de memoria de sostenibilidad universitaria. En **Memoria de Responsabilidad Social de las Universidades Andaluzas** (p. 37).

- Lescher, M., Lescher, I. & Caira, N. (2015). Responsabilidad social universitaria en Maracaibo, Venezuela. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 17(2), 196–207.
- Licea Arenas, J. de, Arenas Vargas, M., Cabello, M., Carmona, V. & Romero, R. D. (2008). Investigación mexicana significativa en ciencias de la salud 1999–2004: Un análisis bibliométrico. *Anales de Documentación*, 9, 129–132.
- Mendoza Fernández, D. L., Jaramillo Acosta, M. C. & López Juvinao, D. D. (2020). Responsabilidad social de la Universidad de La Guajira respecto a las comunidades indígenas. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 95–106. <https://doi.org/10.31876/racs.v26i2.32426>
- Ministerio Español de Ciencia e Innovación (2022). *Bases de datos Web of Science*. <https://www.recursoscientificos.fecyt.es/licencias/productos-contratados/wos>
- Mundo Hernández, J. J. (2020). Educando para un mundo sostenible a través de la responsabilidad social universitaria. *Revista Científica de Arquitectura y Urbanismo*, XLI(3), 102–110.
- Ojalvo Mitrany, V. & González Rivero, B. M. (2014). Curso corto 25: La responsabilidad social universitaria para la formación. En *9no Congreso Internacional de Educación Superior* (pp. 7–39). La Habana.
- Olarte Mejía, D. V. & Ríos Osorio, L. A. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en instituciones de educación superior: Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 19–40. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.10.001>
- Ordóñez, M. G., Hernández, A. B., Hernández, C. & Méndez, C. (2009). Análisis bibliométrico de la Revista Economía Institucional en sus primeros diez años. *Revista Economía Institucional*, 11(20), 309–353.
- Pelekais, C. de & Rivadeneira, M. (2008). Cultura organizacional y la responsabilidad social en las universidades públicas. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 140– 148.

- Perego, L. H. & Miguel, R. S. (2014, julio). *Innovación e inteligencia estratégica*. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2014/1405/index.htm>
- Pérez Domínguez, F. (2009). *La responsabilidad social universitaria (RSU)*. https://web.unican.es/unidades/igualdad/Documents/responsabilidadesocialuniversitaria_UHU.pdf
- Polo Lobatón de, G., Lobatón Polo, D. & Arredondo, K. (2014–2015). Significación de responsabilidad social universitaria para la formación de un profesional bajo el enfoque del emprendimiento con sentido de justicia, equidad y desarrollo. *Revista Electrónica Arbitrada del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales -CICAG-*, 12(1), 4–25. <http://ojs.urbe.edu/index.php/cicag/article/view/1550>
- Rendueles, M. (2017). Desarrollo económico y social en el marco de la responsabilidad social universitaria. *Coceptum: Revista Electrónica de Gerencia Empresarial*, 1(2), 100–112.
- Rincón Quintero, Y. A., Caridad Faría, M. & Salazar Llamarte, C. (2017). Responsabilidad social en universidades de gestión privada en Barranquilla. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(3), 48–62. <https://doi.org/10.31876/rcs.v23i3.25129>
- Rios-Campos, C., Garcés, N. A. H., Mazzini, A. J. M., Hubeck, J. A., Ynga, E. G. L., Vargas, D. J. C.,... & Aguirre, G. F. S. (2021). Responsabilidad social de las universidades latino-americanas: Social responsibility of Latin American universities. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 8171-8188.
- Rojo-Carlón, J. M., Rivera-Iribarren, M. & Valencia-Romero, A. Z. (2024). Good practices of social responsibility for promoting sustainable development goals from the university: A case study. *ECORFAN Journal of Research and Professional*, 10(18), 1–6. <https://doi.org/10.35429/ejrp.2024.10.18.1.6>
- Salom, J., Pelekais, C. de la & Núñez, M. G. (2011). Responsabilidad social desde el enfoque de la gestión pública en el sector universitario. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 17(1), 70–80.

- Shapiro, F. R. (1992). Origins of bibliometrics, citation indexing, and citation analysis: The neglected legal literature. *Journal of the American Society for Information Science*, 43(5), 337–339. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(199206\)43:5<337::AID-ASI2>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199206)43:5<337::AID-ASI2>3.0.CO;2-T)
- Shek, D. T. L. & Hollister, R. (Eds.). (2017). *University social responsibility and quality of life: A global survey of concepts and experiences* (1st ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3877-8>
- Sorenson, O. & Fleming, L. (2004). Science and the diffusion of knowledge. *Research Policy*, 33(10), 1615–1634. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2004.09.008>
- Soto-Dávila, O. (2018). La responsabilidad social en la universidad ecuatoriana. *Razón y Palabra*, 22(102), 340–357. <https://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1275>
- Vallaey, F. (2014). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? *Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL)*. <https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/2021/04/Que-es-la-Responsabilidad-Social-Universitaria.pdf>
- Vallaey, F. & Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria: Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX*, 22(1), 93–116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19442>
- Vallaey, F., De la Cruz, C. & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos* (1.ª ed.). McGraw-Hill.
- Zárate Rueda, R. & García Rincón, S. C. (2014). La cultura socialmente responsable de la UIS: Una perspectiva desde el ámbito educativo y social. *Encuentros*, 12(2), 105–120.
- Zhao, W. & Zou, Y. (2015). Green university initiatives in China: A case of Tsinghua University. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(4), 491–506. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2014-0021>

Las fundaciones en la universidad pública

Diego J. Vera Jurado¹⁶

Resumen

La universidad pública es una organización administrativa que necesita incorporar todas las fórmulas posibles para una mejor gestión de sus objetivos. Y ello como consecuencia de la obligada búsqueda de eficacia y, especialmente de los nuevos escenarios que se presentan en el desarrollo de la educación superior. Las fundaciones han tenido una larga tradición en el ámbito universitario y hoy se constituyen como un instrumento práctico que, sometido a una serie de controles y límites determinados, puede constituir una técnica eficiente y eficaz de gestión del servicio público de la universidad. La elección generalizada de la figura fundacional frente a otro tipo de personas jurídico-privadas se fundamentó precisamente en el efecto derivado de cada uno de los elementos esenciales y definitorios de la institución; la evolución de la concepción patrimonial a la organizativa, su carácter no lucrativo y su orientación a fines de interés general.

Palabras clave: universidad pública, fundación, derecho administrativo, contrato público, gestión, eficacia, eficiencia, sector público, investigación, docencia, transferencia.

Introducción

Las fundaciones constituyen un mecanismo de organización y de gestión de primer nivel para las universidades públicas. Al margen de las condiciones propias impuestas por cada ordenamiento jurídico, las fundaciones pueden cumplir dos tipos de funciones. Por una parte, pueden facilitar

16 Doctor en derecho. Email: djvera@uma.es

el desarrollo de las actividades propias y básicas de las universidades públicas (reconocidas legal y estatutariamente) y, por otra, pueden cubrir una serie de actividades complementarias, no siempre de fácil manejo para las propias universidades. Junto a estas dos funciones básicas, se puede poner de manifiesto igualmente el importante papel que pueden jugar en las crecientes necesidades de cofinanciación privada de las universidades, con la captación de fondos vía mecenazgo y patrocinio. Las fundaciones universitarias pueden aportar un valor añadido en la gestión de programas que conectan universidad y entorno empresarial, profesional, cultural e institucional.

La creación de fundaciones universitarias en la mayoría de los sistemas de educación superior se vincula a la ampliación exponencial de las actividades que las universidades desarrollan, y si bien es cierto que la prestación del servicio público universitario y las actividades básicas que lo integran sería realizable utilizando estructuras tradicionales (estructuras propias de la organización administrativa), también resulta evidente la dificultad de lograr con dichos medios una gestión eficaz de los nuevos servicios y actividades accesorias que la universidad actualmente (y más en el futuro) presta, y que se caracterizan por su heterogeneidad, eventualidad, peculiaridades de destinatarios y diversidad de fórmulas de financiación. La elección de la figura fundacional frente a otro tipo de personas jurídico-privadas se fundamenta, por tanto, en el efecto derivado de cada uno de sus elementos esenciales y definitorios; la evolución de la concepción patrimonial a la organizativa, su carácter no lucrativo y su orientación a fines de interés general.

Es cierto que la opción por las fundaciones como instrumento gestor en la universidad pública entraña riesgos –probablemente los mismos que la opción por cualquier otra fórmula organizativa, dicho sea de paso–, pero los controles, la rendición de cuentas y la nueva gobernanza universitaria, pueden dar respuesta a cualquier disfuncionalidad operativa que se pueda producir. No tenemos duda de que el coste-beneficio de su implantación es favorable para el sistema universitario, pero, como en tantas otras cuestiones de organización y de gestión de lo público, las fundaciones no son buenas ni malas a priori, sus bondades y disfuncionalidades dependerán de la claridad de ideas y voluntad política de los gestores que la pongan en marcha.

Respuestas para una mejor gestión de lo pública: la huida del derecho administrativo

El objetivo básico de este artículo se centra en reflexionar sobre las *fundaciones universitarias* como instrumento de gestión e impulso de la educación superior. Y ello tanto desde una visión de legalidad, por una parte, como de oportunidad, por otra. Es importante no perder de vista, en este sentido, que las *universidades públicas* no dejan de ser administraciones públicas en la mayoría de los sistemas normativos y, por tanto, el empleo de estructuras instrumentales de gestión ha sido una constante habitual en su trayectoria pasada y en su regulación presente¹⁷. Serán, por tanto, las universidades públicas el destino de nuestra reflexión, ya que sus misiones y *reglas de juego* son objeto de una preocupación estructural, vinculada a la gestión de lo público y diferente, por tanto, del rol que ejercen las *universidades privadas*.

La reflexión que pretendemos realizar en estas líneas pretendemos que tenga, además, un carácter general –casi conceptual– ya que las trayectorias de los diferentes sistemas normativos no son necesariamente coincidentes y, aunque con elementos comunes, cada una presenta sus propias características y singularidades (estatal, regional o autonómico). Y ello tanto en lo que se refiere a las estructuras administrativas generales como a las propiamente universitarias, más aún las referidas a las fundaciones. Evitaremos, por tanto, y salvo excepciones, referencias normativas concretas en favor de una reflexión conceptual más fácilmente compartible e integrable. Ello, no obstante, no puede evitar que traslade y reflexione sobre escenarios normativos y prácticas más cercanas a la realidad y experiencia conocida.

17 En efecto, la figura de la fundación no ha sido nunca ajena a la universidad. De hecho, las primeras universidades nacieron como verdaderas fundaciones producto, primero, de iniciativa de la monarquía y ya, en los siglos XV y XVI, de los arzobispos y cardenales con nutridos patrimonios personales que actuaban movidos por un espíritu altruista. Este carácter fundacional es lo que explica que las universidades fueran creándose, en tanto en cuanto dependían exclusivamente de la voluntad de sus fundadores que se perpetuaba en las constituciones, y lo que justifica su inicial autonomía frente a los poderes establecidos pues las universidades eran, antes que nada, instituciones independientes, con potestad normativa y autosuficiencia financiera, autogestionadas y dotadas de un fuero privativo y privilegiado a salvo de otras intromisiones.

No cabe duda de que una de las cuestiones que mayor preocupación puede provocar en los órganos de gobierno de cualquier universidad pública es, sin duda, la consecución de una forma ágil y rápida de gestionar los servicios, tanto de aquellos consustanciales con la vida universitaria –*docencia, investigación y transferencia de conocimiento*– como aquellos otros que, con un carácter más instrumental, complementan la actividad universitaria (*divulgación, bienestar social, actividades culturales, idiomas, relaciones con el mundo empresarial, emprendimiento, mecenazgo, cooperación internacional, entre otras muchas*)¹⁸.

Ciertamente, *la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento* constituyen la finalidad última y la razón de ser de las universidades públicas y, posiblemente por ello, el ordenamiento jurídico se ha preocupado por regular las formas de prestación de dichos servicios de manera detallada. Esta detallada regulación, que sin duda alguna aporta *garantías y seguridad jurídica*, limita también la capacidad operativa, eficacia y eficiencia de los servicios universitarios, pudiendo llegar a ser asfixiante en muchos casos. Y es justamente aquí donde se encuentra la principal razón, entre otras, por la que los gestores universitarios públicos ponen la mirada en modos alternativos a las formas de gestión tradicional de los servicios, fundamentalmente para aquellos servicios que hemos calificados de *complementarios* de la actividad universitaria básica. Esta búsqueda, obviamente, no se ha hecho de manera autónoma y aislada en el mundo de la universidad, sino que ha tenido lugar al socaire de las

18 *Sobre las funciones que pueden asumir las universidades públicas valga citar, a título de ejemplo, el artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (España), que puede representar perfectamente el de otros muchos sistemas normativos de Europa y América Latina:*

1. *El sistema universitario presta y garantiza el servicio público de la educación superior universitaria mediante la docencia, la investigación y la transferencia del conocimiento.*

2. *Son funciones de las universidades: a) La educación y formación del estudiantado a través de la creación, desarrollo, transmisión y evaluación crítica del conocimiento científico, tecnológico, social, humanístico, artístico y cultural, así como de las capacidades, competencias y habilidades inherentes al mismo; b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación y actualización de conocimientos y métodos científicos, tecnológicos, sociales, humanísticos, culturales y para la creación artística; c) La generación, desarrollo, difusión, transferencia e intercambio del conocimiento y la aplicabilidad de la investigación en todos los campos científicos, tecnológicos, sociales, humanísticos, artísticos y culturales; d) La promoción de la innovación a partir del conocimiento en los ámbitos sociales, económicos, medioambientales, tecnológicos e institucionales.*

experiencias desarrolladas en el resto de las administraciones públicas¹⁹ (Piñar Mañas, 2005).

Esta preocupación por buscar *nuevos modelos de gestión* viene justificada no solo por la obligación legal –en su sentido más básico y conceptual– de que la gestión universitaria pública (cualquier actuación pública, en definitiva) tiene que ser lo más eficaz y eficiente posible, sino que se ve acentuada, especialmente en los últimos años, por el incremento de las universidades privadas que, reguladas por un conjunto de reglas y normas diferentes, poseen un ámbito de actuación más flexible y menos rígido que la universidad pública. Ésta, por tanto, se ve en la imperiosa necesidad de adaptarse a nuevas circunstancias económicas (incursión en las fórmulas de *mecenazgo*, *patrocinios* y financiación externa), nuevos entornos globalizados e internacionalizados, nuevas tecnologías y un sinfín de relaciones con el tejido empresarial, que permita una respuesta más acorde y rápida con los nuevos escenarios docentes, investigadores y de transferencia de conocimiento, y todo ello sin limitar ni alterar el sentido de *servicio público* que la justifica, y que no es condición en la universidad privada²⁰.

19 *Es cierto que ha sido una búsqueda constante. En muchos casos permitiendo exclusivamente una mejor forma de gestión de lo público (intentando no incurrir en modelos de privatización o similares), donde la administración pública puede retraerla de tener unas estructuras de personal muy amplias, con poco margen de maniobra, por lo que se plantea la posibilidad de externalizar algunos de sus servicios. En otros, como referente ideológico más cercanos a la privatización que a la simple gestión externalizada. En forma cíclica, y eso es un hecho que puede detectarse históricamente, los servicios públicos se han gestionado acudiendo a fórmulas directas o alternativamente mediante modos de gestión indirectos que, sin perjuicio de mantener la titularidad del servicio en manos públicas, permitían acudir a la empresa privada para asumir la gestión propiamente del mismo. Si realizamos una rápida mirada a la historia, en el S. XIX fueron empresarios privados los que prestaron la mayoría de los servicios públicos, especialmente locales, que hoy conocemos como tales y fue, precisamente, la baja calidad con que se prestaban los mismos, y la exclusión de amplios sectores de la población, lo que motivó que progresivamente fueran los municipios lo que se hicieran cargo de su gestión en prácticamente toda Europa. En la última etapa, acontecida en torno a la década de los ochenta y noventa del pasado siglo, se incrementaron las voces que reclamaban un cambio en las formas y en los medios para gestionar el sector público propugnándose procesos de externalización de servicios. Y ya, en forma más reciente y tras la crisis económica acontecida a partir de 2008 y la aparición en el escenario político de nuevas formaciones, volvimos a asistir a una cierta tendencia a revertir a la gestión pública directa algunos servicios otrora externalizados y cuyos resultados habían sido ciertamente, y en más de un supuesto, claramente discutibles.*

20 Véase, en este sentido, las conclusiones de la cuarta edición del Informe Educación Superior en Iberoamérica de la Secretaría General Iberoamericana, un estudio que radiografía el sexenio 2016-2022, y en el que queda de manifiesto todos estos factores ya las dificultades de la universidad pública en el presente momento.

En cualquier caso, no podrá entenderse correctamente este fenómeno en el ámbito de la universidad pública si con anterioridad no se analiza, aunque sea de manera breve y descriptiva, el fenómeno en términos generales. El punto de partida lo podemos encontrar en la clásica concepción del *Derecho administrativo* como derecho común de las administraciones públicas. Esta situación jurídica de las administraciones públicas –y por tanto de las administraciones universitarias– se prolonga, al menos en España y muchos países de Iberoamérica, hasta mediados de los años ochenta de manera inalterable, momento en que se produce una quiebra de la generalizada aplicación del Derecho administrativo, con la correlativa búsqueda e introducción de técnicas jurídico-privadas en la gestión de los servicios prestados por las administraciones públicas (González-Varas, 2024).

Para muchos autores la justificación de la adopción de esta denominada *huida del derecho administrativo* ha sido justamente la búsqueda de la eficacia. No obstante, no sé debe olvidar que lo que hace más eficaces –algunas veces se confunde eficacia con simple rentabilidad– a las estructuras jurídico-privadas es que las pérdidas y ganancias recaen en la propia estructura empresarial, con las consecuencias que ello conlleva; en cambio, en lo público (aun empleando técnicas de derecho privado) acaba repitiéndose los mismos comportamientos en sentido estricto, al contar con los fondos de la financiación pública. Siempre se *disparar con pólvora del rey*, afirmarían los clásicos. Ello es una realidad que se constata al analizar las fundaciones universitarias, cuya verdadera eficacia será directamente proporcional a su propia capacidad –o posibilidad– de autofinanciación.

En cualquier caso, como veremos seguidamente, el Derecho de la Unión Europea (en adelante UE) ha sido el que ha servido para frenar en determinadas ocasiones esta huida del Derecho administrativo, o al menos para racionalizarla. Al igual que, como en la vida misma, el que huye no suele volver al lugar del que huyó por su propia voluntad, tampoco las administraciones públicas (con el legislador que les ha dado cobertura), han reprimido, durante muchos años, su más que probada vocación por la huida del derecho público. Ha tenido que ser el Derecho de la UE el que, en determinados ámbitos, ha servido de freno –creo que efectivo– a la huida del Derecho público. Destacamos dos ámbitos en los que se ha dejado de sentir este efecto de freno a la huida del derecho administrativo: el de la

contratación pública y el de la personificación de los entes públicos con forma jurídico-privada (Chinchilla Marín, 2016).

Las fundaciones del sector público: normas de contratación y medios propios

Las fundaciones se pueden describir en términos generales como organizaciones constituidas sin ánimo de lucro que, por voluntad de sus creadores, tiene afectado de modo duradero su patrimonio a la realización de fines de interés general. Establece el Tribunal Constitucional –en el caso de España– *que nace, por tanto, de un acto de disposición de bienes que realiza el fundador, quien los vincula a un fin por él determinado y establece las reglas por las que han de administrarse al objeto de que sirvan para cumplir los fines deseados de manera permanente o, al menos, duradera*²¹.

Esta es la descripción más acorde con su papel tradicional como patrimonio adscrito a un fin, dado que la razón histórica de su existencia es la necesidad de reunir fondos privados en las condiciones más beneficiosas posibles para el fomento de fines de interés público. Por consiguiente, y siendo consecuentes con esta idea inicial, deberíamos pensar que no tiene mucho sentido promover fundaciones a cargo de personas jurídicas de naturaleza pública, dado que las mismas ya tienen encomendado de manera directa la realización de actividades de interés general, con lo que la creación de estas supondría en cierta medida la desnaturalización de la propia figura fundacional. Es justamente por ello por lo que, tradicionalmente, las fundaciones constituidas por entes públicos eran escasas, con un carácter marginal, y consiguientemente recibían un escaso tratamiento. Puede ser reseñable, en este sentido, la participación de entidades públicas en la constitución de fundaciones privadas juntamente con otros actores – sujetos privados–, en cuyo caso a dichas fundaciones, aun teniendo un carácter mixto en cuanto al sujeto que las constituye, le es de plena aplicación el mismo régimen jurídico que al resto de fundaciones privadas (Navajas Rebollar, 2015).

Las razones del progresivo auge, sobre todo en las últimas décadas, de la introducción de la fórmula fundacional en el panorama organizativo del sector público hemos de explicarla, como ya se ha indicado, al hilo

21 Véase STC 49/1988, de 22 de marzo, entre otras.

de las tendencias que han venido salpicando la organización de las administraciones públicas, marcadas, por la constante búsqueda de personificaciones atípicas y novedosas que permitieran a los diferentes sectores administrativos hallar flexibilidad y libertad de actuación y huir de controles excesivamente intensos. En ese contexto de búsqueda, la doctrina especializada comenzó a destacar la posible existencia de fundaciones privadas, por una parte, y de fundaciones públicas, por otra, siendo las primeras aquellas constituidas por particulares y dotadas con bienes también privados, mientras que las segundas serían las instituidas por el Estado u otros entes públicos y dotadas con bienes propios de los mismos, pese a la existencia de numerosas opiniones que consideraban a la figura de la fundación pública incompatible con el propio concepto de fundación.

No obstante, en este escenario de búsqueda de opciones, se plantea la posibilidad de que las personas jurídico-públicas (las administraciones públicas, en definitiva) puedan crear fundaciones privadas; esto es, fundaciones que quedarían sometidas al mismo régimen jurídico que cualquier otra fundación privada, pese a que los ingresos de su actividad ordinaria tengan una procedencia mayoritariamente pública. Se trataría, en definitiva, de un paso más en los intentos de eludir la rigidez propia de los procedimientos y controles administrativos para alcanzar determinados niveles de eficacia en la gestión pública (Navajas Rebollar, 2015).

La primera cuestión para plantearse en este sentido es la posible admisibilidad de que existan las citadas fundaciones privadas del sector público, esto es, que los entes públicos constituyan fundaciones privadas. Y ello parece que no presenta dificultades en la mayoría de los sistemas normativos que –sin entrar ahora en mayores detalles– reconocen estas opciones organizativas tanto en las normas de régimen jurídico de las administraciones públicas, como en la normativa universitaria. Reconocida, por tanto, esta posibilidad resulta obligado hacer algunas referencias a las especialidades que se presentan en la creación de una fundación privada como consecuencia de que el fundador sea en exclusiva un ente público. Resulta incuestionable a estas alturas que, pese a que estamos en presencia de fundaciones privadas, la creación de estas no puede desentenderse del carácter público de su fundador, que será determinante para la modificación de determinados aspectos del procedimiento

fundacional (Navajas Rebollar, 2015). Lo mismo cabe señalar del actuar de estas fundaciones que, pese a ser verdaderas entidades de derecho privado, no pueden desprenderse por completo de su origen público ni tampoco olvidar que las aportaciones necesarias para su funcionamiento ordinario proceden de fondos públicos, con lo cual en determinados aspectos de su actuación —contratación, selección de personal, controles presupuestarios, entre otros— han de sujetarse a los mismos criterios que las administraciones públicas — objetividad, publicidad, concurrencia, mérito y capacidad, etc. Con ello se limitaría el riesgo de que por la vía de la creación de fundaciones se estuviese eludiendo la aplicación de reglas esenciales en el estatuto jurídico de la persona fundadora. No obstante, estos criterios, cuya validez parece fuera de toda duda, se encontrarán, sin embargo, con la dificultad derivada no solo del carácter privado de la propia fundación, que someterá su actuación a los principios rectores de cualquier entidad de esa naturaleza, sino sobre todo de la ausencia de los mecanismos necesarios para su puesta en la práctica en términos reales.

Todas las especialidades que estas fundaciones privadas creadas por entes públicos (en nuestro caso las universidades públicas) pueden presentar, queda especialmente vinculada a la *normativa de contratos* y, consiguientemente, a la denominada *encomienda de gestión o encargo*. Y ello como consecuencia de lo que constituye sin duda la principal problemática con la que nos encontramos cuando estamos en presencia de una fundación privada del sector público, pero que se nutre en su actividad ordinaria con fondos y dotaciones públicas, y que tiene que ver con la necesidad de someterse, a la hora de establecer y aportar estas dotaciones públicas, al correspondiente proceso de adjudicación de conformidad con lo establecido en la normativa de contratación pública. En efecto, en estos casos, y con el fin de eludir la aplicación de la normativa de contratos, se ha venido acudiendo a la utilización de la figura de *la encomienda de gestión o encargo*, calificando a la fundación como un *medio propio* de la administración pública, en este caso de la universidad (Navajas Rebollar, 2015).

Dicha figura, *la encomienda de gestión o encargo*, en relación con *medios propios* de las administraciones públicas ha sido tratada de forma completa ya desde hace años por la jurisprudencia comunitaria. Así desde la STJUE de 18 de noviembre de 1999 se establece la doctrina del *in house providing*, por la cual entre la administración pública y la entidad

que recibe el encargo debe existir una relación de instrumentalidad, en virtud de la cual se entienda que la encomienda es una modalidad de gestión descentralizada. Más aún, se requiere que la mayoría del capital sea de aquella administración encomendante, y que ésta ejerza sobre la entidad encomendada un control análogo al que ejerce sobre sus propios servicios ordinarios²². De lo contrario, habría que aplicar las normas sobre contratación administrativa y apertura de los procedimientos de licitación y competencia. El reflejo de este funcionamiento lo encontramos en la normativa de contratación pública de todos los países de la UE y en un número significativo de países de América Latina (Perú, Colombia, México, Argentina o Chile, entre otros), en la cual se establece como requisito para excluir de la aplicación de esta a los negocios jurídicos en cuya virtud se encargue a una entidad que tenga atribuida la condición de medio propio.

Así las cosas, para que una fundación tenga la consideración de *medio propio*, la normativa requerirá dos requisitos básicos:

- a. Que el poder adjudicador ejerza sobre la fundación un control análogo al que tiene sobre sus propios servicios.
- b. Que, en la norma de creación de la entidad, o en sus estatutos, se reconozca expresamente la condición de medio propio, así como el régimen de las encomiendas que se les puedan conferir.

En consecuencia, aquellas fundaciones que no sean consideradas como medios propios de las universidades de las que dependen, por no cumplir los requisitos indicados, no podrán recibir encomiendas o “adjudicaciones directas”, sino que habrá de realizarse desde la universidad una licitación pública en la que la fundación debe presentarse como un licitador más (Navajas Rebollar, 2015).

La fundación en la universidad pública: evolución, objetivos y tipos

Como ya se ha puesto de manifiesto, las fundaciones no dejan de ser entes instrumentales al servicio de una administración pública, por ello las universidades públicas tienen que diseñar con detalle las funciones y

²² Véase, en este sentido, las SSTJUE de 11 de enero de 2005, de 6 de abril de 2006 y de 13 de noviembre de 2008, entre otras.

objetivos que pretenden conseguir a través de estos instrumentos. No se trata, en ningún caso, de crear una administración paralela ni solaparse con actividades ya desarrolladas ni evitar controles y rendición de cuentas ni, por supuesto, asumir potestades propias de las administraciones públicas. Tampoco se trata de eludir los procedimientos de contratación de personal o de servicios, dejando al margen los criterios de mérito y capacidad. De lo que se trata, en definitiva, es de realizar una labor de diseño organizativo vinculada a la universidad pública, de hacer política universitaria. No se debe perder de vista que el objetivo principal de creación de la fundación es fortalecer a la propia universidad pública, no siendo la fundación un fin en mismo sino un instrumento para conseguir los objetivos públicos que representa la propia universidad.

Se puede afirmar que cuando una universidad ha decidido crear su fundación, lo ha hecho atendiendo fundamentalmente a dos grandes objetivos; por una parte, del que cabe predicar un carácter fundamentalmente social y empresarial, sería el logro de una mayor permeabilidad y conocimiento mutuo entre la universidad y su entorno social, por otra, disponer de una entidad de gestión que dotara de mayor agilidad y eficacia a determinados servicios universitarios, logrando una adecuada respuesta en tiempo y forma (Saz Cordero, 1998).

En íntima relación con el tipo de objetivo que persiga prioritariamente cada fundación universitaria, se han planteado dos modelos que difícilmente se darán en estado puro, pero priorizaran unos objetivos sobre otros: las fundaciones universitarias más orientadas a servir de foro de colaboración y debate entre la universidad y su entorno, denominadas habitualmente *fundación universidad-empresa*, y aquellas otras que se crearon atendiendo en mayor medida a fines instrumentales de la universidad, configurándose prácticamente como un servicio general interno y recibiendo en muchos casos la denominación de *fundación general de la universidad*.

La opción de modelo se produciría en virtud de las inquietudes que en el momento de crear la fundación motivaran a cada universidad a hacerlo, y se traduciría fundamentalmente en la composición de la dotación y del patronato de la fundación creada. En el caso de las *fundaciones generales*, se constata que hay escasa concurrencia de fundadores distintos de la universidad en el acto fundacional, correspondiendo a ésta realizar la

aportación mayoritaria o exclusiva a la dotación, disponiendo de una representación mayoritaria entre los miembros natos del patronato, integrado habitualmente por los cargos que componen su propio equipo de gobierno. A diferencia, en el caso de las *fundaciones universidad-empresa*, la universidad concurrirá al acto fundacional acompañada de distintos fundadores que aportan bienes o derechos a la dotación y, como expresión de dicha participación, ostentarán la facultad de estar representados en el patronato de la fundación constituida, siendo habitual que la universidad disponga de una representación no siempre mayoritaria en el órgano de gobierno y que no haya realizado una aportación mayoritaria a la dotación (Saz Cordero, 1998).

Las *fundaciones generales* han desempeñado fundamentalmente labores internas al configurarse como entes instrumentales de la universidad, mientras que las *fundaciones universidad-empresa* han estado llamadas a fomentar las relaciones universidad-entorno y, a lo sumo, gestionar determinadas actividades o programas que fueran resultado de dicha conexión. Las primeras se caracterizan por desarrollar encargos en aquellas áreas en las que la universidad podía tener más dificultades para alcanzar de forma directa una gestión eficaz o, aun disponiendo de dicha posibilidad, prefiriera gestionar esos servicios a través de una entidad de derecho privado sobre la que en todo momento ostenta el control. Así, por un lado, serían las labores de comercialización de «productos» universitarios, como algunas actividades deportivas, de extensión universitaria o de gestión de la formación continua ofertada de forma genérica. De otro, actividades de explotación del patrimonio universitario, como podría ser la gestión de colegios mayores o residencias universitarias, la explotación del *merchandising* o incluso de clínicas universitarias o servicios sanitarios. En el caso de las *fundaciones universidad-empresa* hallan su ámbito en la gestión de programas entre la universidad y su entorno, y donde destacan la gestión de prácticas de alumnos en empresas, la comercialización de los resultados de la investigación incluida la gestión de los contratos y patentes de ella derivados, la gestión de la transferencia y la dinamización entre grupos de investigación y empresas, la gestión de los cursos de formación a medida demandados por las empresas e instituciones o el desarrollo de programas o proyectos financiados en los que participe la universidad junto a otras entidades (Saz Cordero, 1998).

Sin embargo, ambos tipos de fundación han sufrido una evolución convergente en lo que a actividades a desarrollar se refiere, refundiéndose en un conjunto único las categorías de servicios mencionados. Este proceso de convergencia en el tipo de actividad desarrolladas se produce por dos razones fundamentales. La primera, porque una vez constituida la fundación la universidad se constataría las ventajas de operar utilizándola como ente instrumental, relativas al menor control presupuestario, al tratamiento fiscal más favorable a la libertad de contratación de personal y el menor coste que ello implica, a la facilidad de adquisición de bienes muebles y fungibles y el abaratamiento de costes asociado así como a la posibilidad de realizar inversiones a través de la fundación que no afectarán a los topes de endeudamiento impuestos a las universidades, y todo ello sin seguir los procedimientos de contratación pública. En definitiva, unas facilidades que harán muy atractivo a los distintos equipos de gobierno de las universidades y a su profesorado operar a través de la fundación para llegar fácilmente donde la universidad no puede hacerlo directamente, o aun pudiendo, requeriría para ello mayores plazos, más medios o esfuerzos (todas estas cuestiones quedan matizadas y limitadas, en cualquier caso, con la conversión de las fundaciones en *medio propio* de la universidad y la utilización de la *encomienda de gestión o encargo*, como hemos indicado anteriormente). La segunda razón porque, como ya se destacó, el crecimiento exponencial del elenco de servicios prestados por la universidad ha implicado que la frontera entre servicios internos y externos de la universidad se presentará cada vez más difusa; la gestión del patrimonio universitario, de los colegios mayores y residencias, de los espacios y recursos materiales o de la formación no reglada ya no se configuran como actividades internas de la universidad sino que han de ser prestados al servicio de la sociedad, que podrá exigir resultados de la gestión universitaria.

Se producen por tanto dos corrientes que convergen en un tipo único de fundación atendiendo a las actividades que desarrollan. Los programas de prácticas financiados por empresas y entidades externas, las enseñanzas no regladas (tanto las ofertadas como las diseñadas a demanda) y la gestión de contratos y proyectos con financiación externa a la universidad, las iniciativas de mecenazgo, y otras muchas, pronto serían incorporados al catálogo de servicios de muchas de las *fundaciones generales* inicialmente

diseñadas para otros cometidos. A su vez, algunas actividades relacionadas con la gestión patrimonial de la universidad (dotación y explotación de colegios y residencias) o de servicios soporte de determinados programas (infraestructuras, informática) serán asumidos por fundaciones universidad-empresa que de esta forma desarrollarán actividades que poca relación e interés aparente suponen al resto de entidades fundadoras y representadas en el patronato. Ello explica que, como se apuntó anteriormente, solo atendiendo a la carta de servicios que actualmente prestan se pueda identificar un tipo unitario de fundación universitaria.

Así las cosas, si unificadora ha sido la corriente descrita que ha llevado a las fundaciones universitarias a prestar unos servicios comunes, inverso ha sido el proceso sufrido por el régimen jurídico aplicable a las mismas, produciéndose la fragmentación del régimen unitario que inicialmente regía la actuación de todas las fundaciones universitarias. Precisamente la composición del patronato, dotación y patrimonio de la fundación son los parámetros que las normas utilizan de forma prevalente para determinar el tipo y régimen jurídico. Es por ello por lo que si atendemos no al tipo de actividades que desarrolla sino al marco jurídico bajo el cual debe desarrollarlas, resultará una pluralidad tanto de tipos de fundación como de regímenes aplicables. Sobre la base de lo anterior, devienen fundaciones universitarias encuadradas en el sector público estatal, autonómico o regional con las limitaciones que ello implica; otras que, no estándolo, se consideraron incardinadas en el sector público desde la perspectiva de la legislación de contratación pública, debiendo someter sus procedimientos de contratación a dichas normas; y otras que, precisamente por no considerarse incorporadas al sector público desde ninguna de las perspectivas apuntadas, no tienen ya acceso a su consideración formal como ente instrumental de la universidad, no pudiendo actuar como *medio propio* de ésta. Es constatable, por tanto, que el régimen unitario aplicable a las fundaciones universitarias hace unos años ha quedado fragmentado, y es preciso «construir» uno para cada fundación, a la vista de esa especial vinculación con la universidad matriz o con el sector público en general (Saz Cordero, 1998).

En efecto, si con anterioridad a dicha fragmentación todas las fundaciones universitarias, independientemente de la composición de su dotación o de la participación de distintas entidades en el patronato, se regían por unas

mismas normas y podían realizar actividades similares gestionándolas de idéntica forma, a partir de entonces y de manera gradual, la incidencia de distintas disposiciones que regulan y limitan aspectos concretos del funcionamiento de las fundaciones *en mano pública* derivará en una clara división antes inexistente entre fundaciones del sector público y las que no lo son. Esta división debería haber supuesto la aplicación de un régimen jurídico específico a cada tipo, pero, sin embargo, en la práctica lo que se produjo fue una vertiginosa carrera legislativa a la captura de los entes instrumentales huidos del Derecho administrativo, que terminaría por dibujar una panoplia de regímenes dispersos que prácticamente hay que construir para cada fundación universitaria de modo particular, y personalizado atendiendo tanto a la composición de su patronato, patrimonio y dotación (Saz Cordero, 1998).

Conclusiones

La experiencia demuestra que, al margen de las condiciones impuesto por cada ordenamiento jurídico, las fundaciones en el ámbito de la universidad pública deben cumplir una serie de funciones que se puede resumir en dos. Por una parte, deben facilitar el desarrollo de las actividades propias y básicas de las universidades públicas reconocidas legal y estatutariamente y, por otra, deben cubrir una serie de actividades complementarias, de difícil manejo en muchos casos, para la propia universidad. Junto a ello se puede poner de manifiesto el importante papel que puede jugar en las crecientes necesidades de cofinanciación privada de las universidades públicas, con la captación de fondos vía mecenazgo y patrocinio, sobre todo en aquellos sistemas universitarios (públicos) en los que este aspecto ha tenido poco desarrollo y no cuentan con circuitos y hábitos apropiados para ello. En resumen, pueden aportar un valor añadido para gestionar programas universitarios que conectan universidad y entorno empresarial, profesional, cultural e institucional.

La creación de fundaciones universitarias en la mayoría de los sistema de educación superior se vincula a la ampliación exponencial de las actividades que las universidades desarrollan, y si bien es cierto que la prestación del servicio público universitario y las actividades básicas que lo integran sería realizable utilizando estructuras tradicionales, también resulta evidente la dificultad de lograr con dichos medios una gestión eficaz de los nuevos

servicios y actividades accesorias que la universidad actualmente presta, y que se caracterizan por su heterogeneidad, eventualidad, peculiaridades de destinatarios y diversidad de fórmulas de financiación. La elección generalizada de la figura fundacional frente a otro tipo de personas jurídico-privadas se fundamenta precisamente en el efecto derivado de cada uno de los elementos esenciales y definatorios de la institución; la evolución de la concepción patrimonial a la organizativa, su carácter no lucrativo y su orientación a fines de interés general.

Es cierto, para concluir, que la opción de la fundación como instrumento gestor en la universidad pública entraña riesgos bien definidos por la práctica –como la opción de cualquier otra fórmula organizativa–, pero los controles, la rendición de cuentas y la *nueva gobernanza universitaria*, pueden dar respuesta a cualquier disfuncionalidad operativa que se pueda producir. Sin duda, en la valoración coste-beneficio de su creación, el resultado es favorable para el sistema universitario, al menos es nuestro parecer, resultado de la experiencia conocida de las fundaciones universitarias españolas y un número significativo de en América Latina. Como tantas otras cuestiones en el mundo de organización y de la gestión pública, las fundaciones no son buenas ni malas *per se*, sus bondades y disfuncionalidad dependerán de la claridad de ideas y voluntad política de los gestores que la pongan en marcha, pero de lo que no cabe ninguna duda es que es un completo en los tiempos que corren para conseguir una universidad pública más sólida y eficaz.

Referencias

Alli Turrillas, J. C. (2010). Fundaciones y Derecho administrativo.

Marcial Pons. (2012), *La fundación ¿Una casa sin dueño? (Gobierno, responsabilidad y control público de fundaciones en Inglaterra, EE. UU., Alemania y Francia)*, Iustel.

Amoedo Souto, C (2006), El nuevo régimen jurídico de la encomienda de ejecución y su repercusión sobre la configuración de los entes instrumentales de las Administraciones Públicas, en Revista de Administración Pública, número 170, pp. 273 y ss., 2006.

- Andrés Castro, H, (2014) Una visión reciente de las fundaciones universitarias: propuestas de futuro. Anuario de Derecho de Fundaciones, número 1, pgn. 143 y ss.
- Arias Rodríguez, A., (2010) en <http://fiscalizacion.es/2010/02/01/la-segunda-fuga/>
- Blázquez Lidoy, A (2010) Fundaciones Públicas: consideraciones generales sobre su régimen jurídico, en AA.VV: Rafael de Lorenzo, J. L. Piñar, T. Sanjurjo (dir.), Tratado de fundaciones,
- Aranzadi, pp. 329 y ss. (2016) Fundaciones del sector público tras su reforma por la Ley 40/2015: análisis de la legislación básica, en AA.VV., Nuevo Tratado de Fundaciones (R. de Lorenzo García, J. L. Piñar Mañas, I. Peñalosa Esteban, (dirs.), Ed.Thomson-Reuters Aranzadi, 1.ª ed., pp. 345 y ss.
- Boix Serra, C.; Parés Puig, J (1998)., Las fundaciones universitarias. Análisis de algunas experiencias en Autonomías, Revista Catalana de Derecho Público, nº. 23, pp. 131 y ss.
- Boto Álvarez, A. (2011) La Administración instrumental en el proceso, Ed. Reus, Madrid.
- Carballeira Rivera, M.ª T. (2008) Las fundaciones privadas de la Administración pública en el Derecho comparado, en Revista de Administración Pública, nº. 177, pp. 335 y ss.
- Carballeira Rivera, M.ª T. (2009) Fundaciones y Administración Pública, Ed. Atelier.
- Carrancho Herrero, M.ª T., La constitución de fundaciones, J. M.ª Bosch (ed.), Barcelona, 1997.
- Chinchilla Marin, C (2016) El derecho de la Unión europea como freno a la huida del derecho administrativo, Revista de Administración pública, pg. 361-383
- García-Andrade Gómez, J (2012) La reestructuración del sector público fundacional, en Anuario de Derecho de Fundaciones, Iustel, pp. 19 y ss.
- González-Varas Ibañez, S (2024), Derecho administrativo en Iberoamérica, Editorial Jurídica Venezolana.

- Moreno Molina, J. A. (2009) La contratación de las fundaciones en la Ley de Contratos del Sector Público, en la Revista Electrónica CEMCI, n.º 4, p. 13 y ss.
- Muñoz Machado, S. (1999) Las fundaciones privadas de ente público», en AA.VV., L. Cordero Saavedra (coord.), Las universidades Públicas y su Régimen jurídico, Ed. Lex Nova, Valladolid, pp. 581 y ss.
- Navajas Rebollar, M. (2000) La nueva Administración instrumental, Ed. Colex, Madrid.
- Navajas Rebollar, M. (2015) Las fundaciones privadas de las administraciones públicas a la luz de la Ley 40/2015, Anuario de Derecho de fundaciones, n. 1, pgn. 79 y ss.
- Piñar Mañas, J. L. (1995) Régimen jurídico público de las Fundaciones en la nueva Ley española de Fundaciones y Mecenazgo, en Cuadernos de Derecho Judicial. Asociaciones, Fundaciones y Cooperativas, CGPJ.
- Piñar Mañas, J. L. (1998) Fundaciones constituidas por Entidades públicas: Algunas cuestiones, en Revista Española de Derecho Administrativo n.º 97, pp. 37 y ss.
- Piñar Mañas, J. L. (2005) Tercer sector, sector público y fundaciones, en Revista Española del Tercer Sector, n.º 1, pp. 15 y ss.
- Piñar Mañas, J. L. y Real Pérez, A. (2000), Derecho de fundaciones y voluntad del fundador, Marcial Pons.
- Razquin Lizarraga, M.(2010) Las fundaciones y la contratación pública, en Revista Vasca de Administración Pública, n.º 87-88, pp. 905 y ss.
- Saz Cordero, S. del (1998) Las fundaciones en el ámbito universitario, en Autonomies: Revista Catalana de Derecho Público, n.º 23, pp. 29 y ss.,
- Saz Cordero, S. del (2009) Las fundaciones de las universidades públicas, en AA.VV., J. V. González García, (dir.), Comentarios a la Ley Orgánica de Universidades, Ed. Civitas, Madrid, pp. 1335 y ss.

La educación superior en el Paraguay y el entorno: experiencias de gobernanza sostenible

Matilde Duarte de Krumme²³

Estela Mary Peralta de Aguayo²⁴

Kitty Gaona Franco²⁵

Resumen

La discusión de la gobernanza de la educación superior de Paraguay, sus compromisos con la sociedad y responsabilidades como bien público, ha ido generando asociaciones con el entorno convirtiéndose en alianzas estratégicas fundamentales con el sector productivo, alineados a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) trazados por los líderes mundiales con metas de aquí al 2030. Este estudio pretende analizar las experiencias de gestión de las universidades de Paraguay en la vinculación con el entorno para una gobernanza sostenible. Se muestran los resultados de las acciones que realizan las instituciones de educación superior a través de una investigación cualitativa centrada en las funciones sustantivas de la universidad y las conclusiones que permiten identificar las vinculaciones que impactan positivamente en la promoción de la sostenibilidad como cultura organizacional de los sistemas educativos que llevan en sí mismos la innovación y la transformación social con pensamientos críticos e interdisciplinarios al interior de las universidades.

23 Doctora en Educación. Email: mduartek@gmail.com

24 Doctora en Educación. Email: eperalta@uaa.edu.py

25 Doctora en Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional del Docente. Email: kgao-
na@uaa.edu.py

Palabras clave: educación superior de Paraguay, entorno, alianzas estratégicas, sector productivo, ODS.

Introducción

En 2015, los líderes mundiales adoptaron la Agenda 2030, compuesta por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas, con el propósito de guiar políticas públicas hacia un desarrollo equitativo, inclusivo y ambientalmente responsable (Katila *et al.*, 2019). Esta agenda, de alcance global, exige transformaciones profundas en todos los sectores, incluyendo la educación superior; constituye un marco global que pretende la erradicación de la pobreza, la sostenibilidad ambiental, la equidad social y el desarrollo económico, con una educación superior abierta al futuro para lograr el desarrollo humano sostenible, con pensamiento crítico y comprometido con la sociedad.

Las universidades enfrentan el desafío de alinear sus políticas institucionales con los ODS, a fin de promover una gestión sostenible que abarque docencia, investigación, extensión e innovación (Alba Hidalgo *et al.*, 2020). En este sentido, la colaboración con el sector productivo se vuelve estratégica, ya que ambas partes comparten intereses en la generación de conocimiento, la innovación y la mejora de la competitividad.

La vinculación universidad-sector productivo responde a una necesidad mutua: mientras la academia busca responder a las demandas sociales con calidad, el sector productivo enfrenta presiones derivadas de la globalización y la innovación tecnológica. Esta relación favorece la transferencia de conocimiento orientada a la transformación social.

El sector productivo se organiza en tres áreas: primario (actividades ligadas al medio natural), secundario (procesamiento industrial) y terciario (servicios diversos). La cooperación con las universidades puede darse en cualquiera de estos niveles, dependiendo de las capacidades y objetivos compartidos.

Además de generar conocimiento, las universidades deben evaluar la eficacia de sus modelos de gestión, especialmente en lo que respecta a la producción, transmisión y aplicación del saber (Brunner y Pedraja, 2017). Para ello, se precisan políticas científicas y tecnológicas con indicadores

que permitan medir el impacto de las alianzas universidad-empresa (Seppo y Lilles, 2012).

En este contexto, se espera que las universidades formen profesionales competentes, ciudadanos emprendedores y comprometidos con el entorno. Para ello, es fundamental consolidar redes de investigación e innovación, fomentar la cooperación internacional, impulsar la movilidad académica y promover programas conjuntos enmarcados en una gestión de calidad que fortalezca la vinculación con el sector productivo y contribuya al desarrollo sostenible.

Figura 19. Una visión general de la contribución de las universidades a los ODS



FUENTE: SDSN (2017). Guía para empezar a trabajar con los ODS en las universidades.

Las universidades, como actores clave del desarrollo, tienen un papel fundamental en la implementación de los ODS. Según la guía de SDSN Australia/Pacific (2017), estas instituciones pueden contribuir mediante la formación de profesionales comprometidos, la generación de conocimiento, la innovación y la articulación con diversos sectores sociales y productivos. Además, los ODS ofrecen a las universidades

una oportunidad para visibilizar su impacto, acceder a nuevas fuentes de financiamiento y fortalecer alianzas estratégicas (ver figura).

Según la guía de la SDSN, como se observa en la Figura, son 4 los ejes a trabajar en la contribución de las universidades a los ODS, la Investigación sobre los ODS, la Educación para el desarrollo sostenible, la Gobernanza y gestión alineadas con los ODS y el compromiso público, acción y diálogo intersectorial, con el desarrollo de políticas, movilización y posicionamiento del sector hacia los ODS y compromiso del sector universitario.

En esta misma línea, la relación entre universidades y ODS se manifiesta en cuatro dimensiones: educación, investigación, gestión institucional y liderazgo social. En este contexto, las alianzas estratégicas se definen como acuerdos formales entre actores que comparten recursos y objetivos comunes en un entorno de incertidumbre (Ariño, 2007). Estas alianzas permiten a las universidades ampliar su alcance, mejorar su capacidad de respuesta y generar sinergias con otros sectores.

Por su parte, en el “Foro Regional 2025: Poner los ODS en práctica en la educación superior”, llevado a cabo el 9 de abril de 2025 por SDSN AusNZPac y ACTS, 2025, se destacó la contribución fundamental de las universidades para lograr los ODS es brindar a todos los estudiantes los conocimientos, las habilidades y la mentalidad necesarios para abordar los complejos desafíos del desarrollo sostenible a través del camino que elijan en la vida (SDSN, 2025)

En la III Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe de IESALC/UNESCO (2018) entre otros puntos relevantes, se plantea la necesidad de que las universidades incorporen los principios de los ODS en su gestión interna, teniendo en cuenta áreas como empleo, finanzas, servicios, infraestructura, compras, recursos humanos y vinculación con el entorno. Para ello, se sugiere un proceso que incluya: identificar acciones existentes, apropiarse de la Agenda 2030, establecer prioridades, integrar los ODS en planes institucionales, además de monitorear y comunicar los avances.

Dado que las universidades forman parte del sector terciario, su vinculación con los sectores primario y secundario es esencial para responder a los cambios del mercado laboral y a las exigencias de la globalización (Kneller,

2014). Esta cooperación permite el intercambio de conocimientos, la formación de redes profesionales, la realización de prácticas, el desarrollo de proyectos conjuntos y la transferencia tecnológica (CEPAL, 2010).

La CEPAL enfatiza que la vinculación universidad-sector productivo beneficia a ambas partes: las universidades fortalecen sus capacidades científicas y tecnológicas, acceden a financiamiento y aplican la investigación; mientras que las empresas encuentran soluciones de problemas específicos, desarrollan innovación y mejoran su competitividad. Las formas de interacción varían según el contexto, pero incluyen desde pasantías profesionales hasta la creación de centros mixtos o empresas de base tecnológica.

En América Latina, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018) subraya la importancia de la investigación, la innovación y la cooperación interinstitucional como motores del desarrollo. Se promueve el trabajo en red, la transferencia de conocimiento y la articulación con el sector productivo como estrategias para transformar la realidad social.

La innovación, entendida como la aplicación del conocimiento para generar progreso, es clave para aumentar la productividad y la competitividad (Brunner y Ganga, 2016). En este sentido, la relación universidad-sociedad debe ir más allá de lo económico, abarcando también dimensiones culturales, sociales y éticas. El modelo de evaluación social universitaria del Proyecto Tuning América Latina propone una universidad comprometida con el desarrollo de capacidades y con la traducción de las aspiraciones sociales en acciones concretas (Beneitone *et al.*, 2013).

Tünnermann y Souza (2003) advierten sobre la tendencia a reducir la relación universidad-sociedad a aspectos económicos, y proponen una visión más amplia, centrada en el desarrollo humano. Esta perspectiva se alinea con la noción de misión institucional, que implica una orientación autónoma hacia metas propias, más allá de presiones externas (Vallaey y Álvarez, 2019).

Desde el enfoque de la gestión y la gobernanza, se describen los puntos sugeridos considerando cómo puede contribuir la universidad para promover los ODS a través de la gestión y la gobernanza (BeChallenge, 2025).

- Analizar cómo las estrategias, políticas, planes e indicadores de información de alto nivel de la universidad se alinean con los ODS e identificar cuáles unidades organizativas son relevantes para cada ODS.
- Identificar y abordar cualquier brecha clave en la respuesta de la universidad a través de los ODS.
- Incorporar los ODS en los informes de las estructuras institucionales de las universidades.

En el caso paraguayo, la Unesco (2018) subraya que el país ha adoptado políticas de investigación e innovación alineadas al Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030, el cual busca posicionar al país como un referente en producción eficiente, con industrias tecnológicas y sostenibles, apoyadas por universidades que provean capital humano altamente calificado.

Por tanto, las funciones misionales de la universidad deben articularse con los ODS para contribuir al desarrollo sostenible de una gestión educativa orientada a la calidad, la equidad y la pertinencia, en diálogo constante con el entorno y una visión transformadora.

Metodología

El presente estudio pretende analizar las experiencias de gestión de las universidades de Paraguay en la vinculación con el entorno para una gobernanza sostenible. En este marco, se analiza cómo las instituciones de educación superior contribuyen al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) mediante alianzas estratégicas con el sector productivo.

La investigación adopta un enfoque cualitativo con diseño descriptivo y exploratorio, lo que permite comprender el fenómeno desde la perspectiva de los actores involucrados. Según Kerlinger (1986), este tipo de estudio se basa en la observación empírica sin intervención directa sobre las variables. Sautu (2005) sostiene la importancia de respetar la unidad de la realidad y la fidelidad a las voces de los participantes, mientras que Taylor y Bogdan (2000) subrayan el valor de los datos descriptivos y la perspectiva

fenomenológica en la interpretación de los significados. De acuerdo con Dankhe (1986), se busca especificar las propiedades relevantes del fenómeno en cuestión, lo que facilita una mejor comprensión del dinamismo en la vinculación universidad-sector productivo.

La población de estudio está conformada por 55 universidades paraguayas y la unidad de información incluye actores clave como gestores académicos, responsables de cooperación, docentes, directivos y referentes institucionales vinculados a programas relacionados con los ODS. Los criterios de inclusión consideran la pertenencia a una universidad pública o privada, la participación en unidades académicas o de cooperación, la experiencia en proyectos vinculados a los ODS y la autonomía para decidir la participación en el estudio. La selección de los sujetos se realiza de manera flexible, sin establecer previamente el número ni el tipo de informantes, como señalan Taylor y Bogdan (2000).

Los datos se obtuvieron mediante encuestas y entrevistas en profundidad, complementadas con análisis documental. La encuesta, según Arias *et al.* (2016), permite obtener información directa sobre percepciones y experiencias, mientras que la entrevista en profundidad ofrece una visión detallada y flexible sobre ideas, expectativas y significados (Charmaz, 2003; Boyce y Neale, 2006).

Cabe destacar que se procedió a la validación de los instrumentos de acuerdo con el juicio de expertos y una prueba piloto, siguiendo lo planteado por Chávez Alizo (2007), quien define la validez como la capacidad del instrumento para medir lo que se propone, y Abad *et al.* (2011) que destacan la importancia de contar con criterios claros de aplicación y corrección para garantizar la fiabilidad de los resultados.

Resultados

Sector de gestión de la universidad: El análisis de los datos revela que la mayoría de las universidades participantes en el estudio pertenecen al sector privado (62%), lo cual influye en la naturaleza de las acciones desarrolladas en torno a los ODS. Esta predominancia del sector privado sugiere una mayor flexibilidad institucional para establecer alianzas

estratégicas, aunque también plantea interrogantes sobre la equidad en la distribución de oportunidades de vinculación con el sector productivo.

Acciones ejecutadas mediante alianzas estratégicas: Las acciones más frecuentes en el marco de los convenios universidad-sector productivo se concentran en el sector terciario, especialmente en áreas como educación, salud, comercio, tecnología y servicios comunitarios. Las pasantías laborales y los trabajos colaborativos son las formas más comunes de vinculación, lo que evidencia una orientación práctica en la formación profesional. Sin embargo, la escasa presencia de acciones en los sectores primario y secundario indica una oportunidad aún no aprovechada para diversificar las alianzas y ampliar el impacto de las universidades en otras áreas productivas del país.

Se identifican también convenios con universidades de la región, lo que refleja una apertura hacia la cooperación internacional. No obstante, las alianzas entre universidades nacionales, en especial entre instituciones públicas y privadas, son aún incipientes. Esta situación limita la posibilidad de generar sinergias a nivel local y de consolidar una red nacional de educación superior comprometida con los ODS.

Vinculación y buenas prácticas: Las universidades han desarrollado diversas estrategias de vinculación con el sector productivo, entre ellas proyectos de investigación y extensión, programas de movilidad, redes académicas y acuerdos con empresas e instituciones públicas. Se observa una preferencia por alianzas con organismos gubernamentales, como ministerios y municipios, lo que permite ampliar el alcance de las acciones y generar impactos más visibles en las comunidades.

Se destaca en este aspecto el Proyecto de Modernización en la Educación Superior (ModESPar), Proyecto Estructural ERASMUS+ (2024-2026), cofinanciado por la Unión Europea, que tiene como objetivo promover la modernización del sistema de educación superior de Paraguay, creando modelos, mecanismos y dispositivos de calidad y alineados con los procesos de internacionalización; liderado por instituciones de educación superior de Paraguay, universidades del sector público y privado además de organismos rectores del sector público como el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), el Consejo Nacional de Educación de Educación

Superior (CONES) y la Agencia Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior (ANEAES), además de universidades socias de la Unión Europea, de países como Francia, Países Bajos, Portugal y España (Proyecto ModESPar, 2025).

Por tanto, este proyecto colaborará con la gestión de la calidad en el marco de los ODS 4, además de impactar fuertemente en el ODS 17. Alianzas estratégicas para lograr los objetivos; alianzas en la gobernanza para facilitar la cooperación académica, el intercambio de conocimientos, el desarrollo de proyectos conjuntos y la búsqueda de financiamiento para mejorar los procesos pedagógicos y científicos. Así también, se espera que cada una de estas acciones alineadas a los ODS impacten en el sector productivo y, por ende, en la sociedad.

Otro programa exitoso fue el Programa de Movilidad del Mercosur (PMM) con ha dejado como legado experiencias de cooperación regional, permitiendo la creación de redes de investigación y el fortalecimiento de capacidades institucionales. Asimismo, se han desarrollado proyectos en áreas como la agroindustria, la salud, educación financiera y género, lo que demuestra una diversidad temática alineada con los ODS.

En cuanto a la comunicación de resultados, las universidades implementan diversas estrategias divulgativas como conferencias, seminarios y talleres. Sin embargo, la difusión por medio de revistas científicas y plataformas digitales aún es limitada, lo que restringe la visibilidad y el aprovechamiento de las experiencias generadas.

ODS priorizados por las universidades: El ODS 4 (educación de calidad) es el más trabajado por las universidades, seguido por el ODS 3 (salud y bienestar), el ODS 1 (fin de la pobreza) y el ODS 5 (igualdad de género). Esta priorización refleja una alineación con las funciones sustantivas de la educación superior y con las necesidades más urgentes del contexto paraguayo.

Los proyectos desarrollados en estas áreas incluyen investigaciones sobre salud pública, programas de formación docente, iniciativas de inclusión social y acciones para el empoderamiento de las mujeres. También se identifican esfuerzos por incorporar los ODS en los planes de estudio y en la cultura institucional, aunque de manera desigual entre las universidades.

Percepciones sobre el intercambio de información y buenas prácticas: Los informantes clave reconocen que las universidades están avanzando en la incorporación de los ODS, si bien ciertas acciones aún se encuentran en etapas iniciales. Se valora el compromiso institucional, no obstante, se señala la necesidad de mayor apoyo desde las políticas públicas para consolidar estos procesos.

Algunos actores destacan que las instituciones académicas deben asumir un rol más proactivo en la generación de conocimiento y en la articulación con otros sectores. Se reconoce que el intercambio de información y la investigación conjunta son fundamentales para el logro de los ODS, pero también se advierte que estas prácticas aún no están plenamente institucionalizadas.

La pandemia de COVID-19 afectó negativamente la continuidad de varios proyectos, lo que evidenció la fragilidad de algunas iniciativas. Asimismo, se identifican casos en los que las acciones desarrolladas no están explícitamente alineadas con los ODS, lo que limita su impacto estratégico.

El Rol de la universidad en el logro de los ODS: Los testimonios recogidos coinciden en que las universidades deben ser protagonistas en la implementación de la Agenda 2030. Se acentúa su capacidad para formar líderes, generar conocimiento y promover la innovación. Desde esta perspectiva, la educación superior es vista como un agente de transformación social, capaz de incidir en las políticas públicas y en el desarrollo territorial.

Los informantes también subrayan la importancia de integrar los ODS en todas las funciones universitarias: docencia, investigación, extensión y gestión institucional. Esta integración requiere una visión estratégica y un compromiso ético con el bienestar colectivo.

ODS prioritarios para el desarrollo del País: Los ODS considerados más relevantes para el Paraguay son el ODS 4 (educación), el ODS 3 (salud), el ODS 5 (igualdad de género) y el ODS 1 (fin de la pobreza). Esta selección refleja una conciencia clara sobre las brechas estructurales que enfrenta el país y sobre el papel que pueden desempeñar las universidades en su superación.

Se enfatiza la necesidad de fortalecer la educación como base para el desarrollo sostenible, así como de promover la equidad de género, la inclusión social y la salud pública. También se menciona la importancia de la sostenibilidad ambiental y de la innovación tecnológica como ejes transversales para el logro de los demás objetivos.

Acciones impulsadas desde las universidades: Las universidades han desarrollado múltiples acciones en el marco de las alianzas estratégicas. En el ámbito de la extensión, se destacan actividades como ferias culturales, campañas de salud, asesorías jurídicas y programas de desarrollo comunitario. Estas iniciativas permiten una interacción directa con la sociedad y contribuyen a la formación de una ciudadanía comprometida.

En lo tocante a la investigación, se han establecido líneas temáticas vinculadas a los ODS, con proyectos sobre agroecología, salud mental, violencia de género, educación inclusiva y desarrollo económico. Algunos de estos proyectos han logrado introducir tecnologías apropiadas en sectores productivos, como el uso de liofilizadores en la producción de frutilla, lo que ha mejorado la calidad de vida de las comunidades rurales.

Con relación a la formación, se han incorporado contenidos sobre sostenibilidad, ética y responsabilidad social en los programas de grado y posgrado. También se han desarrollado programas académicos en alianza con sectores productivos, lo que ha fortalecido la empleabilidad y la pertinencia de la oferta educativa.

Formas de vinculación con el sector productivo: La vinculación con el sector productivo se realiza a través de convenios, pasantías, proyectos conjuntos y actividades de capacitación. Estas acciones permiten una transferencia bidireccional de conocimientos y fortalecen la pertinencia de la formación universitaria.

Los informantes destacan que estas alianzas deben basarse en la confianza mutua y en objetivos compartidos. También se señala la necesidad de establecer mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan medir el impacto de las acciones y garantizar su sostenibilidad.

Aportes de los programas y proyectos de innovación social: Los programas y proyectos impulsados por las universidades han generado aprendizajes

significativos y soluciones concretas a problemáticas sociales. Se valora su capacidad para articular saberes académicos y conocimientos locales, así como para promover la participación de los estudiantes y docentes.

Los informantes reconocen que estas experiencias han contribuido al crecimiento cultural, al fortalecimiento del entramado social y a la mejora de la calidad de vida de las comunidades. Igualmente, se matiza el papel de la universidad como espacio de diálogo, reflexión y construcción colectiva de soluciones.

Observaciones sobre la educación superior, el sector productivo y los ODS: Si bien se reconoce el avance en la vinculación universidad-sector productivo, también se identifican desafíos estructurales. Entre ellos, se mencionan la falta de articulación entre instituciones, la escasa valorización del trabajo universitario por parte del sector productivo y la necesidad de políticas públicas que promuevan la cooperación intersectorial.

Algunos informantes advierten sobre la persistencia de modelos institucionales cerrados, que dificultan la innovación y la colaboración. Se plantea la necesidad de una universidad más abierta, flexible y orientada al servicio de la sociedad, capaz de liderar procesos de transformación en un contexto global complejo.

Discusión

Si bien los referentes clave de universidades destacan el avance de acciones de vinculación con experiencias que contribuyeron al fortalecimiento de los procesos misionales y a la mejora de la calidad de la educación, con aprendizajes significativos a través de la implementación de proyectos en vinculación con empresas, con la transferencia del conocimiento al servicio de la sociedad, se observa aún una relación incipiente con el sector productivo para el desarrollo del entorno.

Al respecto, Alba Hidalgo *et al.* (2020) destaca que las universidades tienen como desafío establecer políticas basadas en una gobernanza que permita el fortalecimiento de la educación superior para enfrentar retos y promover una gestión sostenible.

De los resultados obtenidos, el ODS 4. Educación de calidad, es el más presente en las acciones de las universidades, visibilizadas a través de proyectos de extensión y de investigación, focalizados a brindar un servicio de calidad. Así también, los referentes clave señalan la importancia de la innovación aplicada a la generación del conocimiento en la creación de nuevos productos lanzados al mercado que permiten evidenciar calidad en la formación académica al interior de sus instituciones.

En este sentido, Brunner y Pedraja (2017), Vallaey y Álvarez (2019) y Beneitone *et al.* (2013) refieren a la importancia de la calidad de misión institucional, ámbito en el que las universidades deben evaluar sus modelos de gestión, orientados a metas claras, que permitan realizar una gestión autónoma con sentido de pertinencia y compromiso, la innovación para generar avances y aumentar la competitividad, con una universidad que esté por delante de las cuestiones económicas, que avance a la formación integral, cultural social y ética, con el desarrollo de capacidades para la transformación de la sociedad.

Por su parte los referentes clave mencionan la falta de articulación entre las instituciones y el sector productivo, con una escasa valoración dada a gestión misional de las universidades y la necesidad de contar con políticas públicas que propicien una mayor vinculación. Al respecto, Brunner y Ganga (2016) y Tünnermann y Souza (2003) destacan el valor de la educación superior clave en la relación de la universidad con el entorno y desde este enfoque sugieren establecer mecanismos que permitan desarrollar capacidades al interior de las instituciones, en la línea de sus funciones sustantivas, docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios, integradas en la formación y producción de conocimiento para dar solución pertinente y oportuna a los problemas del entorno, con la gestión que la universitaria debe abordar para cumplir con su función misional en términos cuantitativos y cualitativos.

Conclusiones

La implementación de los instrumentos de recolección de datos permitió indagar en profundidad las acciones desarrolladas por las instituciones de educación superior en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Las universidades participantes evidencian un compromiso con

estos objetivos, desde sus funciones misionales: docencia, investigación y extensión, aunque con enfoques diversos según sus prioridades institucionales.

Las estrategias adoptadas para integrar los ODS surgen principalmente de los planes estratégicos institucionales, y las alianzas interinstitucionales se han establecido en distintos niveles territoriales. Entre las funciones sustantivas, la extensión universitaria se destaca como el canal más utilizado para implementar acciones vinculadas a los ODS, lo que refleja una clara conciencia sobre el papel transformador de la universidad en el desarrollo sostenible. Tal como señala la IAU (2020), el logro de los ODS requiere del compromiso activo de las instituciones de educación superior.

En ese sentido, la investigación ha contribuido con la generación de nuevo conocimiento, la docencia con la formación de profesionales competentes, y la extensión con la articulación entre universidad y comunidad. Los ODS más trabajados han sido el 4 (educación de calidad), el 3 (salud y bienestar), el 5 (igualdad de género) y el 1 (fin de la pobreza), en consonancia con estudios previos y con los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo del Paraguay.

Los informantes reconocen que, en algunos casos, las acciones aún no se han implementado plenamente, aunque se espera su activación en un corto plazo. También se reconoce que la pandemia afectó la ejecución de los planes estratégicos y limitó el desarrollo de ciertas actividades.

Se enfatiza que las acciones sostenibles y sustentables deben ser una prioridad en la gobernanza de las instituciones de educación superior, independientemente de la existencia de mandatos internacionales. En este contexto, se propone una serie de recomendaciones orientadas a fortalecer el rol de las universidades en el cumplimiento de los ODS.

Entre ellas, se sugiere consolidar vínculos interinstitucionales mediante proyectos colaborativos, redes académicas y el intercambio de buenas prácticas, con el fin de fomentar la productividad y establecer alianzas estratégicas. Se plantea la necesidad de definir prioridades nacionales alineadas con el Plan Nacional 2030, promoviendo la erradicación de la pobreza y el fortalecimiento de sectores productivos clave, en articulación con los gobiernos locales, empresas y otras universidades.

Se advierte también la necesidad de impulsar el emprendimiento, la creación de incubadoras y el desarrollo tecnológico con enfoque en la responsabilidad social universitaria, que orienten la acción académica hacia la solución de problemáticas sociales, especialmente aquellas que afectan a los sectores más vulnerables.

Además, se precisa diseñar proyectos en red que fortalezcan el diálogo entre la academia y el sector productivo, promoviendo la transferencia de conocimiento, la innovación y la investigación científica y tecnológica. Esto debe ir acompañado de una revalorización del papel de la educación superior como motor de productividad y desarrollo.

Por otra parte, se insta a mejorar la calidad de la educación superior mediante una orientación reflexiva y prospectiva, en línea con los ODS y los documentos de la Unesco sobre educación de calidad. Esto implica fomentar la investigación, el desarrollo y la innovación (I+D+I) como pilares para la generación y transferencia de conocimiento.

En suma, el compromiso universitario con su entorno debe responder a las demandas de una sociedad diversa, multicultural y bilingüe, abierta al conocimiento y a las oportunidades formativas, con inclusión, equidad y una vinculación efectiva con el sector productivo. Todo ello, mediante procesos comunicativos que favorezcan el diálogo para la sostenibilidad y la construcción de una sociedad más justa y resiliente.

Referencias

Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en Ciencias Sociales y de la Salud*. Editorial Síntesis.

Alba Hidalgo, D., Benayas del Álamo, J., y Blanco Portela, N. (2020) *Cómo evaluar los ODS en las universidades*. Red Española para el Desarrollo Sostenible REDS. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/guia-evaluar-ods-universidades.aspx>

Arias-Gómez, J.; Villasís-Keever, M. A.; Miranda Novales, M. G. (2016) *El protocolo de investigación III: la población de estudio* Revista Alergia México, vol. 63, núm. 2, abril-junio, 2016, pp. 201-206 Colegio Mexicano de Inmunología Clínica y Alergia, A.C.

- BeChallenge. (25 de julio de 2025). La importancia de los ODS en las universidades. <https://blog.bechallenge.io/la-importancia-de-los-ods-en-las-universidades/>
- Boyce, C., y Neale, P. (2006). Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input. Watertown, MA: Pathfinder International.
- Brunner, J. J. y Ganga, F. A. (2016) Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. Vol. 32, núm. 80, 2016, pp. 12-35. Opción, Universidad del Zulia. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31047691002.pdf>
- Brunner, J. y Pedraja, D. L. (2017). Los desafíos de la gobernanza de la educación superior en Iberoamérica / Challenges to higher education governance in Ibero-America. Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería, (1), 2. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052017000100002>
- CEPAL (2010). Espacios iberoamericanos: vínculos entre universidades y empresas para el desarrollo tecnológico. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL / Secretaría General Iberoamericana (SEGIB). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1417/1/S2010990_es.pdf
- Charmaz, K. (2003). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. Sage.
- Chávez Alizo, N. (2007). Introducción a la Investigación Educativa. Ejemplar N° 38. Colección General.
- Dankhe, G. (1986) Investigación y comunicación. McGraw-Hill.
- IESALC/UNESCO (2018) III Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe – CRES 2018. IESALC/UNESCO.
- Katila, P., Colfer, C. J. P., De Jong, W., Galloway, G., Pacheco, P., y Winkel, G. (Eds.) (2019). Sustainable Development Goals. Cambridge University Press.

- Kerlinger, F. N. (1986) Foundations of behavioral research (3rd ed.). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Kneller, R. (2014). University-industry cooperation and technology transfer in Japan compared with the United States: another reason for Japan's economic Malaise. *Journal of International Law*. 24(2), 329-449. <https://scholarship.law.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1254&context=jil>
- ModESPar (25 de julio de 2025) Proyecto Estructural Erasmus+ ModESPar. <https://www.modespar.com.py/post/noticia-1>
- Sautu, R. (2005). Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. 1ra edición. Lumiere.
- SDSN (9 de abril de 2025). Foro Regional 2025. Poner en los ODS en práctica en la educación superior. SDSN. <https://ap-unsdsn.org/forum-2025-putting-education-for-sdgs-into-practice/>
- SDSN Australia/Pacífico (2017). Comenzando con los ODS en las universidades: una guía para universidades, instituciones de educación superior y el sector académico. Edición Australia, Nueva Zelanda y el Pacífico. Red de Soluciones de Desarrollo Sostenible – Australia/Pacífico, Melbourne.
- Seppo, M., y Lilles, A. (2012) Indicators measuring university-industry cooperation. *Discussions on Estonian Economic Policy*, 20(1), 204.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Tünnermann, C. y de Souza, M. (2003) Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422_spa
- Unesco (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

- Unesco (2018). Relevamiento de la Investigación y la Innovación en la República del Paraguay. G. A. Lemarchand, editor. Colección G GO→SPIN de perfiles nacionales sobre políticas de ciencia, tecnología e innovación, vol. 8. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vallaey, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios (Spanish). *Educación XXI*, 22(1), (93-116). <https://doi.org/10.5944/educXX1.19442>

Gobierno y gobernanza universitaria en Ecuador: un análisis crítico POST-LOES

Cristian Castillo Peñaherrera²⁶

Resumen

La promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2010 y su reforma de 2018 configuraron la reestructuración más profunda del sistema universitario ecuatoriano desde la Constitución de 2008. Este artículo, sustentado en el neo-institucionalismo sociológico, examina comparativamente los cambios en gobierno y gobernanza de ocho universidades —cuatro públicas y cuatro privadas— durante 2010-2024. Mediante un diseño cualitativo de casos múltiples y el análisis documental de 32 estatutos, 24 reglamentos y 18 informes del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), se identifican procesos de isomorfismo coercitivo que homogeneizaron la arquitectura formal: creación de unidades de aseguramiento de la calidad, planificación estratégica y comités de ética. Sin embargo, las trayectorias históricas condicionaron respuestas divergentes: las universidades públicas reforzaron el cogobierno participativo, mientras las privadas preservaron modelos gerenciales o confesionales con representación estamental limitada. Estas tensiones se explican a través del concepto de isomorfismo adaptativo, que describe la adopción ceremonial de estructuras reguladas sin alterar lógicas operativas internas. El estudio concluye que las políticas futuras deberían adoptar marcos regulatorios diferenciados que reconozcan la heterogeneidad institucional, equilibren autonomía y rendición de cuentas y fortalezcan la pertinencia social de la educación

26 PhD en Ciencias Políticas y de la Administración. Email: ccastillo@uazuay.edu.ec

superior ecuatoriana. Asimismo, aporta evidencia empírica al debate latinoamericano sobre reformas y calidad universitaria contemporánea comparada.

Palabras clave: enseñanza superior, política educacional, autonomía educativa, administración de la educación, Ecuador.

Introducción

La educación superior ecuatoriana ha experimentado un proceso de transformación institucional sin precedentes desde la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en 2010, configurando uno de los cambios más profundos en la estructura y gobernanza universitaria de América Latina. Para comprender la magnitud de estas transformaciones, es fundamental contextualizar la evolución histórica del sistema universitario ecuatoriano y analizar cómo los procesos de cambio institucional han reconfigurado las relaciones entre Estado, universidad y sociedad en el marco del principio de “autonomía universitaria responsable”.

La educación superior en Ecuador tiene raíces coloniales que se remontan al siglo XVI, cuando se establecieron las primeras instituciones bajo el control de órdenes religiosas. La Universidad de San Gregorio Magno (1622) y la Universidad Santo Tomás de Aquino (1688) constituyeron los cimientos de un modelo aristocrático y clerical que formaba élites criollas dentro de estructuras altamente jerárquicas (Mendoza Cedeño, 2025). La Real Universidad Pública Santo Tomás de Aquino, fundada por la Corona española en 1786, se convirtió en la base de la futura Universidad Central del Ecuador, establecida formalmente en 1826 durante la Gran Colombia (Aguirre & Aguirre, 2017).

El período republicano marcó el inicio de la expansión del sistema universitario. El Decreto Orgánico de Enseñanza de 1836, promulgado durante el gobierno de Vicente Rocafuerte, introdujo reformas curriculares significativas y estableció oficialmente la denominación de Universidad Central del Ecuador (Díaz *et al.*, 2024). La creación de la Universidad de Guayaquil y la Universidad de Cuenca durante el siglo XIX consolidó la presencia de la educación superior en las principales regiones del país, aunque bajo un modelo fuertemente centralizado y de acceso limitado.

La Revolución Liberal de 1895, liderada por Eloy Alfaro, introdujo cambios fundamentales al establecer la separación entre Iglesia y Estado, declarar la educación pública, laica y gratuita, y promover la libertad de conciencia (Velasategui-Hernández *et al.*, 2024). Estos cambios, inspirados en principios liberales modernos, sentaron las bases para una concepción más democrática de la educación superior, aunque su implementación enfrentó resistencias significativas de sectores conservadores.

La influencia de la Reforma de Córdoba de 1918 llegó tempranamente a Ecuador, cuando ese mismo año se planteó el cogobierno universitario como mecanismo de democratización universitaria (Córdor, 2018). En 1921, la Universidad Central implementó efectivamente el cogobierno estudiantil con un tercio de participación estudiantil en cuerpos colegiados, estableciendo un precedente regional. La Revolución Juliana de 1925 promulgó la primera Ley de Educación Superior que consagró formalmente el principio de autonomía universitaria, constituyendo un hito histórico en la institucionalización de la educación superior ecuatoriana.

La Ley de Educación Superior de 1938, promulgada durante el predominio de una perspectiva progresista para la época, otorgó a las universidades total autonomía e independencia técnica y administrativa del Estado, declarando simultáneamente la gratuidad de la educación pública (Saavedra, 2012). Este marco normativo perduró con modificaciones menores hasta finales del siglo XX, generando un sistema universitario caracterizado por una “autonomía radical frente al Estado” pero “totalmente heterónoma frente a grupos corporativos internos, el mercado y grupos económicos y confesionales” (Ganga-Contreras & Maluk, 2017, p. 5).

La década de 1990 marcó el inicio de una expansión desregulada del sistema universitario ecuatoriano. La Constitución de 1998 y la Ley de Educación Superior de 2000, en el contexto de políticas neoliberales, restringieron la gratuidad educativa hasta el bachillerato y promovieron el fortalecimiento de la oferta privada (Cabrera, 2020). Esta política resultó en la proliferación indiscriminada de instituciones privadas sin criterios de calidad suficientes, muchas de las cuales operaban como “universidades de garaje” orientadas exclusivamente a la rentabilidad económica.

Para 2008, el sistema universitario ecuatoriano había alcanzado una situación crítica caracterizada por múltiples deficiencias estructurales: porcentajes muy bajos de profesores a tiempo completo, ausencia de docentes con doctorado, falta absoluta de investigación y carencia de estructura curricular coherente (Tafur Avilés, 2016). El diagnóstico realizado por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) en 2009, en cumplimiento del Mandato Constituyente No. 14, evidenció la magnitud de la crisis: 26 universidades fueron categorizadas en nivel E (calidad deficiente), 17 de las cuales fueron después cerradas definitivamente.

La promulgación de la LOES de octubre de 2010 representó un momento crítico de ruptura con el modelo universitario precedente. Esta ley introdujo transformaciones radicales basadas en tres principios fundamentales: autonomía responsable, cogobierno democrático y aseguramiento de la calidad (Latorre-Villacis, 2020). La creación del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) como organismo técnico independiente estableció por primera vez un sistema obligatorio de evaluación y acreditación universitaria.

El concepto de “autonomía universitaria responsable” emergió como innovación conceptual que busca equilibrar la libertad institucional con la rendición de cuentas pública. Esta formulación híbrida responde a las tensiones históricas entre la autonomía universitaria tradicional y las demandas estatales de control de calidad y pertinencia social (Ramírez, 2021). La LOES estableció que las instituciones de educación superior deben ejercer su autonomía de manera responsable, garantizando calidad académica, transparencia en la gestión y contribución al desarrollo nacional.

Las reformas implementadas desde 2010 han generado transformaciones estructurales significativas en el sistema universitario ecuatoriano. La gratuidad constitucional de la educación superior pública reconfiguró las relaciones de financiamiento, incrementando la dependencia de las universidades públicas respecto del presupuesto estatal. Simultáneamente, la regulación de aranceles en universidades privadas cofinanciadas estableció mecanismos de control estatal sobre el sector privado previamente autorregulado.

La implementación de estándares mínimos de calidad, incluyendo el requisito de título doctoral para autoridades universitarias (Disposición Transitoria 13ª), la creación obligatoria de unidades de aseguramiento de calidad y la adopción de sistemas de planificación estratégica participativa, han promovido procesos de homogeneización estructural en el sistema universitario. Sin embargo, investigaciones recientes sugieren que estas transformaciones han generado respuestas diferenciadas según la tipología institucional, manteniendo brechas significativas entre universidades públicas y privadas (Torres, 2023).

En este contexto de cambio institucional acelerado, la presente investigación se centra en la pregunta fundamental: ¿Cómo han reconfigurado la LOES de 2010 y sus reformas posteriores los modelos de gobierno y gobernanza universitaria entre universidades públicas y privadas ecuatorianas, desde la perspectiva del neo-institucionalismo sociológico?

La hipótesis que orienta este estudio sostiene que la LOES generó procesos significativos de *isomorfismo coercitivo* que homogeneizaron las estructuras formales de gobierno universitario, pero que persistieron diferencias sustanciales en los modelos de gobernanza entre las universidades públicas y privadas, condicionadas por trayectorias institucionales previas y lógicas organizacionales distintivas.

El análisis de estas transformaciones se sustenta en el neo-institucionalismo sociológico, particularmente en los aportes de DiMaggio y Powell sobre isomorfismo institucional y los tres pilares institucionales de Scott (regulativo, normativo y cognitivo-cultural). Esta perspectiva teórica permite comprender cómo las presiones regulatorias (LOES, CACES), las normas profesionales académicas (autonomía, cogobierno) y los sistemas de creencias compartidas sobre el rol social de la universidad moldean los procesos de cambio organizacional universitario.

La teoría institucional resulta especialmente relevante para el análisis de universidades, al ser éstas, organizaciones altamente institucionalizadas con significados globales y expresiones locales diferenciadas (Meyer & Rowan, 1977). Los mecanismos de isomorfismo coercitivo, mimético y normativo propuestos por DiMaggio y Powell (1983) proporcionan

herramientas analíticas para examinar cómo las universidades ecuatorianas han respondido a las presiones de cambio institucional post-LOES.

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones significativas para la comprensión de los procesos de cambio institucional en educación superior y para el diseño de políticas públicas que equilibren autonomía universitaria con rendición de cuentas en contextos de alta diversidad institucional.

Marco teórico-conceptual

El neo-institucionalismo sociológico surge como paradigma explicativo de los procesos de cambio organizacional que trasciende los enfoques racionalistas centrados exclusivamente en la eficiencia técnica. Como señalan Meyer y Rowan (1977), las organizaciones adoptan estructuras y prácticas formales no necesariamente para mejorar su desempeño técnico, sino para ganar legitimidad social dentro de su campo organizacional. Esta perspectiva resulta especialmente relevante para analizar las universidades ecuatorianas, instituciones altamente institucionalizadas que operan en un entorno caracterizado por múltiples demandas de legitimidad académica, social y estatal.

En el contexto ecuatoriano, la aplicación del neo-institucionalismo permite examinar cómo las universidades han respondido a las presiones institucionales generadas por la LOES. La investigación de Velastegui-Hernández *et al.* (2024) documenta que las transformaciones del sistema universitario ecuatoriano post-2010 no pueden explicarse únicamente por imperativos de eficiencia organizacional, sino que reflejan procesos complejos de adaptación institucional a nuevos marcos normativos y culturales. Las universidades ecuatorianas han adoptado estructuras de aseguramiento de calidad, sistemas de planificación estratégica y mecanismos de transparencia no solo por exigencias técnicas, sino como respuesta a presiones institucionales que demandan legitimidad ante el Estado y la sociedad.

El neo-institucionalismo es particularmente apropiado para analizar universidades porque estas instituciones operan en lo que DiMaggio y Powell (1983) denominan “campos organizacionales altamente

estructurados”, donde las presiones institucionales son intensas y las respuestas organizacionales tienden hacia la homogeneización. Como señala De la Hoz Reyes (2016), el neo-institucionalismo permite analizar cómo las instituciones reducen la incertidumbre al estructurar la vida diaria y limitar el conjunto de elecciones posibles de los individuos, elementos fundamentales para comprender los procesos de cambio institucional en educación superior. El sistema universitario ecuatoriano constituye un campo organizacional bien definido, regulado por organismos estatales (CES, CACES, SENESCYT) y caracterizado por interacciones frecuentes entre instituciones que comparten recursos, referencias normativas y sistemas de creencias sobre el rol social de la universidad.

Figura 20. Pilares institucionales en las universidades ecuatorianas



FUENTE: Elaboración del autor a partir de Scott (2014).

Scott (2014) propone que las instituciones comprenden tres pilares fundamentales: regulatorio, normativo y cognitivo-cultural, que proporcionan estabilidad y significado a la acción social. En el contexto de las universidades ecuatorianas post-LOES, estos pilares operan de manera interconectada para configurar los procesos de cambio institucional.

El pilar regulatorio abarca las reglas formales, leyes, sanciones y estructuras de control que constriñen y regularizan el comportamiento organizacional

(Scott, 2014). En las universidades ecuatorianas, este pilar se manifiesta principalmente a través de la LOES de 2010 y sus reformas de 2018, el Reglamento General a la LOES, las resoluciones del CES y los estándares de evaluación del CACES. La investigación de Díaz *et al.* (2024) evidencia que las universidades ecuatorianas han experimentado una intensificación significativa de las presiones regulativas post-LOES. El concepto de “autonomía universitaria responsable”, introducido constitucionalmente en 2008 y operacionalizado en la LOES, representa una innovación regulativa que equilibra la autonomía institucional con la rendición de cuentas estatal. Esta formulación híbrida ha reconfigurado las relaciones Estado-universidad, estableciendo nuevos marcos de control regulativo que van más allá de la autonomía tradicional.

Los procesos de evaluación y acreditación del CACES constituyen otro mecanismo regulativo fundamental. Como documenta la investigación de CACES (2023), el modelo de evaluación externa con fines de acreditación estableció estándares mínimos obligatorios para el funcionamiento universitario, incluyendo indicadores específicos en docencia, investigación, vinculación con la sociedad y condiciones institucionales. Este sistema regulativo ha generado presiones coercitivas uniformes sobre todas las universidades, independientemente de su naturaleza pública o privada.

El pilar normativo incluye valores, normas sociales, roles profesionales y expectativas sobre comportamientos apropiados (Scott, 2014). En las universidades ecuatorianas, este pilar se expresa a través de principios como la autonomía universitaria, el cogobierno democrático, la libertad de cátedra y el compromiso con la responsabilidad social. La investigación de Aguirre y Aguirre (2017) sobre el ejercicio de la autonomía responsable en universidades ecuatorianas revela tensiones significativas entre normas tradicionales de autonomía universitaria y nuevas expectativas normativas de rendición de cuentas. El cogobierno, consagrado constitucionalmente como principio del sistema de educación superior, representa una norma institucional central que define roles y expectativas para la participación democrática de académicos, estudiantes y personal administrativo en la toma de decisiones universitarias.

El estudio de Monteros (2019) sobre la autonomía universitaria antes y después de la LOES documenta cómo las normas profesionales académicas

han evolucionado para incorporar estándares internacionales de calidad, transparencia y pertinencia social. La profesionalización del personal académico y directivo, impulsada por requisitos normativos como el título doctoral para autoridades universitarias (Disposición Transitoria 13^a de la LOES) ha generado nuevas expectativas normativas sobre competencias y responsabilidades profesionales.

El pilar cognitivo-cultural abarca los marcos de referencia compartidos, sistemas de creencias y esquemas interpretativos que dan sentido a la realidad social (Scott, 2014). En el contexto universitario ecuatoriano, este pilar incluye concepciones sobre el rol social de la universidad, modelos de educación superior y paradigmas sobre calidad académica. La transformación más significativa en el pilar cognitivo-cultural ha sido la redefinición del concepto de “universidad” desde una institución orientada hacia la autonomía tradicional hacia una organización comprometida con la responsabilidad social y la calidad educativa. Como documenta Ramírez (2021), la LOES introdujo una nueva concepción de la educación superior como “bien público social”, modificando los marcos cognitivo-culturales que tradicionalmente definían la misión universitaria.

La investigación de Torres (2023) sobre los efectos de la globalización e isomorfismo en instituciones de educación superior evidencia que las universidades ecuatorianas han internalizado marcos cognitivos internacionales sobre aseguramiento de calidad, gestión por resultados y vinculación con el desarrollo nacional. Estos nuevos esquemas interpretativos coexisten, no sin tensiones, con marcos culturales tradicionales sobre autonomía académica y libertad de cátedra.

DiMaggio y Powell (1983) identifican tres mecanismos de isomorfismo institucional que explican la homogeneización organizacional: coercitivo, mimético y normativo. Estos mecanismos operan de manera diferenciada en el sistema universitario ecuatoriano post-LOES.

El isomorfismo coercitivo resulta de presiones formales e informales ejercidas por organizaciones de las cuales dependen las instituciones (DiMaggio & Powell, 1983). En las universidades ecuatorianas, este mecanismo se manifiesta principalmente a través de las exigencias regulatorias de la LOES y los estándares del CACES. La investigación de

Cardona Mejía *et al.* (2020) sobre isomorfismo institucional en el contexto de cambios organizacionales en educación superior documenta que las universidades ecuatorianas han experimentado presiones coercitivas intensas para adoptar estructuras organizacionales similares. La obligatoriedad de crear unidades de aseguramiento de calidad, comités de ética, sistemas de información institucional y procesos de planificación estratégica ha generado una homogeneización estructural significativa en el sistema universitario.

El análisis de Ganga-Contreras y Maluk (2017) sobre el gobierno universitario ecuatoriano evidencia que las presiones coercitivas han sido especialmente intensas en la transformación de los modelos de gobierno institucional. La exigencia de actualizar estatutos universitarios para alinearse con los principios de la LOES ha resultado en una convergencia estructural en la composición de órganos colegiados, mecanismos de elección de autoridades y sistemas de representación estamental.

El isomorfismo mimético surge cuando las organizaciones, enfrentando incertidumbre, tienden a imitar a otras percibidas como más exitosas o legítimas (DiMaggio & Powell, 1983). En el contexto universitario ecuatoriano, este mecanismo ha operado especialmente en la adopción de buenas prácticas de gestión universitaria y modelos de gobernanza institucional. La investigación de Seyfried y Ansmann (2019) sobre isomorfismo institucional proporciona un marco de referencia aplicable a las universidades ecuatorianas, las cuales han adoptado prácticas organizacionales exitosas de otras instituciones para ganar legitimidad y mejorar su posicionamiento en el sistema. Universidades como ESPOL han emergido como modelos de referencia que otras instituciones imitan en aspectos como planificación estratégica por procesos, sistemas de evaluación docente y estructuras de vinculación con el sector productivo.

El isomorfismo normativo se asocia con procesos de profesionalización, especialmente a través de la educación formal y redes profesionales que establecen bases cognitivas y normativas para la autonomía ocupacional (DiMaggio & Powell, 1983). En las universidades ecuatorianas, este mecanismo ha operado principalmente a través de la profesionalización del personal académico y directivo. La exigencia del título doctoral para autoridades universitarias, establecida en la Disposición Transitoria

13ª de la LOES, ha generado procesos de homogeneización normativa en los perfiles directivos del sistema universitario. Como documenta la investigación de SENESCYT (2024), esta profesionalización ha resultado en la circulación de personal académico entre instituciones y la difusión de estándares profesionales comunes sobre gestión universitaria.

La distinción conceptual entre gobierno y gobernanza universitaria resulta fundamental para analizar los cambios institucionales post-LOES. Gobierno universitario refiere a las estructuras formales de autoridad, órganos colegiados y mecanismos de toma de decisiones establecidos estatutariamente. Gobernanza universitaria, en contraste, abarca los procesos, relaciones y mecanismos de coordinación que incluyen la participación de múltiples actores en la definición de políticas institucionales (Acosta-Silva *et al.*, 2021). Martínez-Barrios (2022) enfatiza que la gobernanza universitaria efectiva requiere equilibrar autonomía institucional con rendición de cuentas, especialmente en contextos latinoamericanos donde las universidades públicas enfrentan tensiones entre legitimidad democrática y eficiencia organizacional. En el contexto ecuatoriano, la investigación de Rodríguez (2018) sobre aproximación a un modelo de gobernanza del sistema de educación superior evidencia que las transformaciones post-LOES han afectado tanto las estructuras de gobierno como los procesos de gobernanza universitaria.

El concepto de “autonomía universitaria responsable” ha emergido como eje articulador entre gobierno y gobernanza en el sistema ecuatoriano. Como analiza Peralta Vallejo (2022) en su estudio sobre gobernanza en universidades públicas del Ecuador, este concepto híbrido requiere equilibrar la autoridad institucional con mecanismos participativos de rendición de cuentas que involucran tanto a actores internos (académicos, estudiantes, administrativos) como externos (Estado, sociedad civil, sectores productivos).

El marco teórico neo-institucionalista proporciona herramientas analíticas robustas para examinar las transformaciones del gobierno y gobernanza universitaria ecuatoriana post-LOES. Los tres pilares institucionales de Scott permiten analizar cómo las presiones regulatorias (LOES, CACES), normativas (cogobierno, autonomía responsable) y cognitivo-culturales (educación superior como bien público) han reconfigurado

las universidades ecuatorianas. Los mecanismos de isomorfismo de DiMaggio y Powell explican los procesos de homogeneización estructural observados en el sistema universitario, mientras que la distinción entre gobierno y gobernanza ilumina las tensiones entre autoridad institucional y participación democrática que caracterizan el modelo ecuatoriano de autonomía responsable.

Método

Esta investigación empleó un diseño cualitativo comparativo de casos múltiples (Yin, 2017) para analizar las transformaciones en gobierno y gobernanza universitaria ecuatoriana post-LOES. El período de análisis abarcó 2010-2024, cubriendo la implementación de la LOES original y la reforma de 2018.

Se seleccionaron ocho universidades mediante criterios de máxima variación: cuatro públicas (Universidad Central del Ecuador, Escuela Superior Politécnica del Litoral, Universidad de Cuenca, Universidad Técnica del Norte) y cuatro privadas (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Universidad San Francisco de Quito, Universidad Técnica Particular de Loja, Universidad de las Américas). Los criterios incluyeron antigüedad pre-LOES, categorización CACES, diversidad regional y representatividad del sistema universitario.

Se recopilaron 74 documentos primarios: 32 estatutos orgánicos (versiones pre y post-LOES), 24 reglamentos internos de gobierno, 18 informes de evaluación CACES (2019-2024). Las fuentes secundarias incluyeron literatura académica especializada en revistas indexadas Scopus/Web of Science (2014-2024) y normativas estatales. Los documentos fueron codificados mediante NVivo siguiendo las categorías de los tres pilares institucionales de Scott (2014): regulativo, normativo y cognitivo-cultural. Se elaboraron matrices comparativas cuantitativas para analizar composición de órganos colegiados y mecanismos de elección. La triangulación de fuentes documentales aseguró la validez interna.

Resultados

El análisis empírico de las transformaciones en gobierno y gobernanza universitaria ecuatoriana post-LOES se estructura en cuatro dimensiones

principales que emergen del marco teórico neo-institucionalista y de la evidencia documental sistematizada. Los hallazgos revelan procesos complejos de cambio institucional que combinan convergencia estructural con persistencia de diferencias organizacionales fundamentales, confirmando la hipótesis de isomorfismo adaptativo como patrón predominante en el sistema universitario ecuatoriano.

Transformaciones en estructuras de gobierno institucional

Reconfiguración de órganos colegiados superiores: La implementación de la LOES de 2010 y sus reformas de 2018 (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010; 2018) generaron transformaciones significativas en la composición de los órganos colegiados superiores, evidenciando procesos diferenciados de adaptación institucional según la tipología universitaria. El análisis documental de los estatutos institucionales revela patrones distintivos de organización del cogobierno que reflejan las tensiones entre presiones regulatorias uniformes y trayectorias institucionales específicas.

Las universidades públicas mantuvieron y fortalecieron estructuras de cogobierno con representación estamental formal, adaptándose a los nuevos marcos regulatorios preservando tradiciones de participación democrática. La Universidad Central del Ecuador (UCE), según su Estatuto de 2019, implementó un Consejo Universitario presidido por el Rector e integrado por Vicerrectores, Decanos, representantes de profesores, estudiantes y personal administrativo, manteniendo una composición aproximada de 55% académicos, 35% estudiantes y 10% personal (Universidad Central del Ecuador, 2019). Esta estructura refleja el principio constitucional de cogobierno establecido en el artículo 355 de la Constitución de 2008. La Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL) desarrolló un modelo de Consejo Politécnico como órgano único de cogobierno, según su Estatuto de 2024, incorporando una representación ponderada de 60% académicos, 30% estudiantes y 10% personal administrativo (Escuela Superior Politécnica del Litoral, 2024). Esta innovación organizacional responde tanto a exigencias de la LOES como a la búsqueda de eficiencia decisional en un contexto de mayor accountability estatal. La Universidad de Cuenca (UCUENCA) implementó un Consejo Universitario que incluye representación específica de investigadores (hasta 25% de los representantes docentes), reflejando la incorporación de nuevos actores

académicos en respuesta a las presiones normativas del CACES sobre investigación universitaria (Universidad de Cuenca, 2022). La Universidad Técnica del Norte (UTN) mantuvo estructuras tradicionales de cogobierno con participación estamental completa, evidenciando resistencias parciales a los cambios regulatorios.

Las Universidades privadas evidenciaron modelos híbridos que combinan gobernanza confesional o empresarial con elementos limitados de participación académica, reflejando tensiones entre identidades institucionales históricas y nuevas exigencias regulatorias. La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) conservaron sus máximos órganos decisoriales con participación religiosa; Consejo Superior híbrido con participación del Gran Canciller (Arzobispo de Quito) junto a autoridades académicas (manteniendo el carácter confesional establecido en el *Modus Vivendi* con la Santa Sede) para el caso de la PUCE (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2023); o un Consejo Tutelar católico con participación controlada de la comunidad académica, que preserva las identidades institucionales distintivas dentro del marco regulatorio común, en el caso de la UTPL (Universidad Técnica Particular de Loja, 2025). La Universidad San Francisco de Quito (USFQ) opera con un modelo empresarial donde el Consejo de Regentes mantiene control decisorial fundamental, complementado por participación estudiantil a través del Gobierno Estudiantil (GOBE) con carácter consultivo más que decisorial (Universidad San Francisco de Quito, 2024). La Universidad de las Américas (UDLA) implementó un Directorio empresarial con consejos académicos consultivos, privilegiando lógicas de mercado en la toma de decisiones (Universidad de las Américas, 2023). Estos dos últimos ejemplos reflejan la aplicación diferenciada del principio de cogobierno en universidades autofinanciadas.

Tabla 9. Composición de los Órganos Colegiados Superiores

Universidad	Sector	Órgano Superior	Académicos (%)	Estudiantes (%)	Personal (%)	Características Distintivas
UCE	Pública	Consejo Universitario	55	35	10	Elección universal ponderada
ESPOL	Pública	Consejo Politécnico	60	30	10	Órgano único de cogobierno
UCUENCA	Pública	Consejo Universitario	65	25	10	Incluye representación investigadores (25%)
UTN	Pública	Consejo Universitario	55	35	10	Estructura tradicional
PUCE	Privada	Consejo Superior	70	20	10	Gran Canciller eclesiástico
USFQ	Privada	Consejo de Regentes	75	Consultiva	Consultiva	GOBE estudiantil consultivo
UTPL	Privada	Consejo Tutelar	65	25	10	Dirección católica
UDLA	Privada	Directorio	70	15	15	Lógica empresarial

FUENTE: Elaboración del autor a partir de revisión de estatutos de universidades estudiadas.

Evolución de mecanismos de elección de autoridades: La LOES introdujo requisitos uniformes para la elección de autoridades universitarias, particularmente el requisito de grado doctoral establecido en la Disposición Transitoria 13^a, generando procesos de homogeneización en los perfiles directivos del sistema universitario (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010). Sin embargo, la implementación de estos requisitos evidenció respuestas diferenciadas según las características organizacionales específicas.

Las universidades públicas implementaron sistemas de elección universal con fórmulas Rector-Vicerrector, fortaleciendo la legitimidad democrática de las autoridades electas. La UCE y la ESPOL adoptaron elecciones directas ponderadas por estamentos, incorporando mecanismos de alternancia y paridad de género exigidos por las reformas de 2018. La UTN, en cambio, mantuvo procesos electorales tradicionales con participación

estamental completa, evidenciando continuidades en culturas políticas institucionales; mientras que la UCUENCA innovó con mecanismos de consulta a graduados para evaluación curricular y pertinencia académica, aunque sin participación formal en órganos de gobierno.

Por su parte, las universidades privadas evidenciaron persistencia de mecanismos de designación por órganos fundacionales, reflejando la aplicación diferenciada de principios de cogobierno según marcos jurídicos específicos. La PUCE y la UTPL mantienen la designación rectoral por el Consejo Superior o Tutelar Católico, según corresponde a cada universidad. La USFQ conserva la designación por el Consejo de Regentes con participación consultiva de la comunidad académica; mientras que la UDLA mantiene la designación por el Directorio empresarial.

Procesos de isomorfismo institucional post-loes

- **Isomorfismo Coercitivo: Adaptación a Marco Regulatorio**

La LOES ejerció presiones coercitivas sistemáticas que generaron adaptaciones estructurales uniformes en todo el sistema universitario, confirmando las predicciones teóricas del neo-institucionalismo sobre homogeneización organizacional bajo presiones regulatorias intensas (DiMaggio & Powell, 1983; Scott, 2014). El análisis documental evidencia tres mecanismos principales de isomorfismo coercitivo.

Ajustes estatutarios obligatorios: Las ocho universidades analizadas modificaron sus estatutos entre 2019-2024 para alinearse con normativas LOES, incorporando textualmente el concepto “autonomía responsable” y estableciendo estructuras de aseguramiento de calidad exigidas por el CACES (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2023). Todas adoptaron principios de transparencia, paridad de género en representación y alternancia en cargos directivos según las reformas de 2018.

Alineación con estándares CACES: La implementación del modelo de evaluación CACES obligó a todas las universidades a crear unidades organizacionales homólogas: oficinas de planificación estratégica, unidades de aseguramiento de calidad, comités de ética en investigación y sistemas de información institucional. Este proceso generó estructuras

organizacionales similares independientemente del sector institucional, confirmando procesos de isomorfismo coercitivo documentados en la literatura comparada (Cardona Mejía *et al.*, 2020).

Profesionalización directiva: El requisito de título doctoral para autoridades universitarias establecido en la Disposición Transitoria 13ª de la LOES generó procesos de homogeneización en perfiles directivos y criterios de selección, incrementando la circulación de personal académico entre instituciones y la adopción de estándares profesionales comunes sobre gestión universitaria.

- **Isomorfismo Mimético: Difusión de Buenas Prácticas**

Entre universidades públicas: ESPOL emergió como modelo de referencia con su sistema de “gobernanza por procesos” y planificación estratégica participativa, siendo replicado por UCE y UCUENCA en estructuras similares de gestión por resultados y sistemas de evaluación docente. UTN adoptó parcialmente modelos de otras universidades públicas en creación de unidades de investigación y vinculación.

Entre universidades privadas: PUCE y UTPL adoptaron sistemas de autoevaluación institucional similares a universidades públicas, incluyendo comités de ética y mecanismos de transparencia no exigidos para universidades confesionales. UDLA implementó procesos de evaluación externa siguiendo estándares CACES, aunque no requeridos para universidades autofinanciadas. USFQ desarrolló sistemas propios de aseguramiento de calidad inspirados en modelos internacionales.

Homogeneización procesal: Se observó convergencia hacia estándares internacionales de gestión universitaria, adopción de sistemas de créditos académicos, implementación de plataformas virtuales de aprendizaje y creación de oficinas de relaciones internacionales en todas las universidades analizadas.

- **Isomorfismo Normativo: Profesionalización y Estándares**

Impacto de la acreditación CACES: Los procesos de evaluación externa promovieron la adopción de estándares profesionales homogéneos en gestión académica, investigación y vinculación. Se establecieron criterios uniformes para evaluación docente, promoción académica y gestión

de la investigación, generando convergencia normativa en prácticas universitarias.

Redes académicas: La participación en redes internacionales (AUIP, UDUAL, COLUMBUS) facilitó la difusión de modelos de gobernanza y buenas prácticas de gestión universitaria. Las asociaciones de rectores promovieron convergencia hacia estándares internacionales de calidad y gestión institucional.

Tabla 10. Procesos de Isomorfismo Institucional Post-LOES (2010-2024)

Tipo de Isomorfismo	Mecanismo Principal	Manifestación en Universidades Públicas	Manifestación en Universidades Privadas	Resultado Observado
Coercitivo	Presiones LOES-CACES	Ajuste estatutario obligatorio, creación unidades de calidad	Adopción formal estructuras reguladas	Homogeneización arquitectura formal
Mimético	Imitación modelos exitosos	ESPOL como referencia (gobernanza por procesos)	Replicación sistemas autoevaluación públicas	Convergencia prácticas gestión
Normativo	Profesionalización	Requisito PhD autoridades, redes académicas	Adopción estándares profesionales comunes	Homogeneización perfiles directivos

FUENTE: Elaboración del autor a partir de la investigación (2025).

Diferencias Persistentes en Modelos de Gobernanza

- **Gobernanza participativa vs. gobernanza gerencial**

A pesar de las presiones isomórficas, se pudo evidenciar que las diferencias fundamentales en modelos de gobernanza que reflejan trayectorias institucionales históricas y lógicas organizacionales distintivas persistieron entre instituciones de educación superior pública o privada (Aguirre y Aguirre, 2017; Ramírez, 2021).

Las universidades públicas privilegiaron modelos de gobernanza participativa con cogobierno robusto protegido constitucionalmente. La UCE fortaleció la participación estudiantil y sindical en toma de decisiones

estratégicas, manteniendo tradiciones de movilización política universitaria. La ESPOL desarrolló un modelo híbrido que combina participación democrática con eficiencia decisional, implementando mecanismos de consulta técnica especializada. La UCUENCA innovó en participación de graduados para evaluación curricular y pertinencia social; mientras que la UTN mantuvo estructuras de cogobierno tradicional con representación estamental completa.

Por su parte, las universidades privadas evidenciaron predominio de modelos de gobernanza gerencial con participación académica limitada. PUCE y UTPL combinan gobernanza confesional con apertura controlada a la participación académica y regulada por principios católicos. La USFQ opera con lógica empresarial donde el GOBE estudiantil funciona como mecanismo consultivo sin poder decisional formal; a la vez que UDLA prioriza una lógica de mercado con consejos académicos de carácter meramente consultivo.

- **Mecanismos de rendición de cuentas y transparencia**

Diferencias en aplicación normativa: las universidades públicas implementaron sistemas integrales de transparencia con portales de información pública, procesos participativos de evaluación y rendición de cuentas ante la comunidad universitaria, cumpliendo con la Ley Orgánica de Transparencia y Acceso a la Información Pública. Las universidades privadas desarrollaron sistemas de información más limitados, orientados principalmente a cumplimiento regulatorio mínimo.

Variaciones en evaluación participativa: Las universidades públicas incorporaron mecanismos sistemáticos de evaluación estudiantil docente, consultas a graduados y procesos de autoevaluación participativa. Las privadas privilegiaron evaluaciones técnicas internas con participación limitada de la comunidad universitaria.

- **Tensiones Emergentes en el Gobierno Universitario Contemporáneo**

Se documentaron tensiones sistemáticas entre *decisiones institucionales autónomas* y *directrices estatales* en planificación académica, asignación presupuestaria y políticas de acceso (Díaz *et al.*, 2024). Se encontró que las universidades públicas enfrentaron limitaciones en autonomía financiera

por dependencia del financiamiento estatal y políticas de gratuidad; mientras que las instituciones de educación privadas cofinanciadas experimentaron tensiones entre autorregulación confesional o empresarial y cumplimiento de estándares CACES. Las universidades públicas desarrollaron mecanismos de negociación corporativa con autoridades centrales y alianzas inter-universitarias para defensa de autonomía. Las privadas aprovecharon espacios de autorregulación y diversificación de fuentes de financiamiento para mantener márgenes de autonomía decisional.

Se identificaron, además, dilemas permanentes entre *eficiencia decisional* y *legitimidad participativa*, especialmente durante crisis institucionales y procesos de cambio acelerado. La pandemia COVID-19 aceleró procesos de toma de decisiones ejecutivas que tensionaron estructuras de cogobierno tradicional, generando conflictos entre autoridades y representantes estudiantiles sobre políticas de virtualización y reorganización académica.

- **Tendencias de Cambio Institucional post pandemia**

Efectos de la pandemia: La COVID-19 aceleró procesos de digitalización, flexibilización curricular y adaptación de estructuras de gobierno a modalidades virtuales. Se fortalecieron mecanismos de toma de decisiones ejecutivas y gestión de crisis, modificando temporalmente balances tradicionales de poder en órganos colegiados.

Propuestas de reforma LOES 2021: Las discusiones sobre nueva reforma LOES evidenciaron tensiones persistentes entre demandas de mayor autonomía universitaria y mantenimiento de control estatal. Emergieron propuestas de diferenciación regulatoria según tipología institucional, reconociendo limitaciones del modelo regulatorio uniforme.

Nuevos actores: Se identificó la emergencia de nuevos actores en gobernanza universitaria: empleadores en evaluación curricular, organismos internacionales en estándares de calidad y sociedad civil en rendición de cuentas, complejizando los modelos tradicionales de gobierno universitario.

Discusión

La transformación del sistema universitario ecuatoriano tras la LOES de 2010 ha generado un campo de análisis relevante, no solo por la magnitud de las reformas implementadas, sino por el modo en que los actores institucionales han resignificado y adaptado los nuevos marcos normativos. Este apartado sintetiza los hallazgos empíricos y los contrasta tanto con la literatura especializada como entre los modelos de universidades públicas y privadas, resaltando las convergencias, divergencias y desafíos observados.

La literatura sobre neo-institucionalismo en educación superior enfatiza que las reformas impulsadas por el Estado tienden a provocar procesos de homogeneización estructural (“isomorfismo coercitivo”), especialmente en contextos con organismos reguladores y sistemas de aseguramiento de la calidad robustos (Gornitzka & Maassen, 2014; Cardona Mejía *et al.*, 2020). Sin embargo, diversos estudios han destacado también la capacidad de las universidades para desarrollar respuestas “adaptativas”, internalizando solo superficialmente los elementos formales demandados y preservando lógicas organizacionales distintivas (Sebe & Hrab, 2021; Martín-Sardesai *et al.*, 2017).

El caso ecuatoriano confirma ampliamente estos planteamientos. Los análisis comparativos de estatutos y reglamentos muestran que, en cumplimiento de la LOES y los estándares del CACES, tanto universidades públicas como privadas han reformado sus estructuras de gobierno (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2023). Así, han aumentado la cantidad de unidades de aseguramiento de calidad, sistemas de planificación estratégica y comités de ética, replicando el patrón de convergencia organizacional descrito en la literatura (Seyfried & Ansmann, 2019). No obstante, la convergencia observada es principalmente estructural y no necesariamente operativa. Tal como advierten estudios sobre reformas similares en América Latina y Europa del Este, la existencia de formatos “ceremoniales” de cumplimiento (isomorfismo adaptativo) es una constante en universidades que deben atender simultáneamente estándares globales y demandas locales y sectoriales (Filippetti & Guy, 2020; Alarcón & Brunner, 2023).

El análisis empírico evidencia, además, que las universidades públicas ecuatorianas han mantenido y reforzado modelos de cogobierno, con representación significativa de académicos y estudiantes en sus órganos superiores (Universidad Central del Ecuador, 2019; Escuela Superior Politécnica del Litoral, 2024). Esto contrasta claramente con las universidades privadas, donde los directorios fundacionales, consejos de regentes o consejos superiores confesionales continúan controlando los procesos decisoriales clave, relegando la participación estudiantil y docente a roles consultivos o secundarios (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2023; Universidad San Francisco de Quito, 2024).

Estos resultados se corresponden con los hallazgos de Acosta-Silva *et al.* (2021), que destacaron que el cogobierno robusto en universidades públicas responde a tradiciones históricas y normativas constitucionales, mientras las privadas tienden a reproducir lógicas de gobernanza confesional o empresarial, aún bajo presión regulatoria estatal. Del mismo modo, Castro-Cruz *et al.* (2022) advierten que la asimetría en la toma de decisiones se mantiene pese a las reformas, subrayando la importancia de factores culturales y de financiamiento.

Por otro lado, en las instituciones públicas, la autonomía tiende a entenderse como responsabilidad ética frente a la sociedad y el Estado, traducida en mecanismos formales de rendición de cuentas, fiscalización y transparencia (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010; Díaz *et al.*, 2024). Sin embargo, la dependencia del financiamiento estatal y las políticas de gratuidad han incrementado los niveles de control externo, generando tensiones entre libertad académica y políticas gubernamentales (Rodríguez, 2018). En contraste, las privadas—especialmente las autofinanciadas—preservan mayores márgenes de autonomía administrativa y financiera, aunque coexisten con regulaciones que buscan asegurar estándares de calidad y control de tarifas. Investigaciones previas (Ganga-Contreras & Maluk, 2017; Auz & Cepeda, 2022) sugieren que, a pesar de la homogeneización formal promovida por la LOES, los sistemas de información pública, transparencia y participación real son más robustos en las públicas.

La exigencia del título doctoral para acceder a cargos directivos, así como mecanismos de evaluación y acreditación profesional, han elevado los niveles de profesionalización en ambos tipos de universidades (SENESCYT,

2024). No obstante, la circulación y selección de cuadros sigue marcada por canales internos y atributos contextuales: en las públicas por procesos electorales internos con participación estamental, en las privadas por designaciones directivas según afinidad ideológica/fundacional. Estos procesos se alinean con lo planteado por Seyfried y Ansmann (2019) respecto a que el isomorfismo normativo puede fortalecer la profesionalización del gobierno universitario, aunque no necesariamente igualar las prácticas efectivas de toma de decisiones ni las formas de rendición de cuentas.

El contraste con la literatura subraya que la homogeneización regulatoria es más intensa en sistemas descentralizados y fragmentados, donde la acción estatal busca corregir déficits históricos de calidad y legitimidad (Schwarzman, 2016; Alarcón & Brunner, 2023). El caso ecuatoriano ejemplifica cómo la “autonomía responsable” intenta reconciliar los extremos entre control estatal e independencia institucional, pero genera respuestas adaptativas diversas según cultura organizacional, régimen de financiamiento y trayectoria histórica. Los modelos de cogobierno estudiantil y académico en Ecuador muestran niveles superiores de formalización en las públicas frente al promedio regional, aunque la eficacia de la participación depende de factores políticos y organizativos internos (Cabrera, 2020; Díaz *et al.*, 2024). En universidades privadas, el fenómeno del “cumplimiento ritual” o ceremonial alcanza niveles elevados, cumpliendo con los marcos mínimos de representación y transparencia sin alterar la lógica profunda de gobierno (Martin-Sardesai *et al.*, 2017).

Desafíos y proyecciones: Los hallazgos demuestran que, si bien la LOES y su régimen reglamentario han impulsado mejoras significativas en estándares de calidad y rendición de cuentas, la eficacia de estas reformas depende de la capacidad de las universidades para internalizar sustantivamente los principios de autonomía, participación y transparencia. Las universidades públicas enfrentan el reto de mantener equilibrios entre autonomía, obligaciones estatales y eficiencia institucional, evitando la captura política de los órganos colegiados. Las privadas se ven tensionadas entre reglamentaciones de calidad, autonomía de gestión y la presión por mantener gobernanza acorde a sus identidades fundacionales o empresariales. Como señalan Alarcón y Brunner (2023), el futuro de la gobernanza universitaria latinoamericana dependerá de la capacidad de crear diseños regulatorios que sean sensibles a la diversidad institucional

y que promuevan una cultura de calidad orientada tanto al accountability como a la pertinencia social.

Conclusiones

La investigación sobre las transformaciones en el gobierno y gobernanza universitaria ecuatoriana tras la implementación de la LOES de 2010 y sus reformas posteriores revela un proceso complejo de cambio institucional que confirma parcialmente la hipótesis planteada y aporta evidencia empírica significativa al debate teórico sobre neo-institucionalismo en educación superior latinoamericana.

Los hallazgos empíricos confirman que la LOES generó procesos significativos de isomorfismo coercitivo que homogeneizaron las estructuras formales de gobierno universitario en el sistema ecuatoriano. El análisis documental evidencia que tanto universidades públicas como privadas adoptaron estructuras organizacionales similares: unidades de aseguramiento de calidad, sistemas de planificación estratégica, comités de ética e indicadores de transparencia. Esta homogeneización estructural responde directamente a las presiones regulatorias ejercidas por el marco normativo LOES-CACES, confirmando las predicciones del neo-institucionalismo sociológico sobre convergencia organizacional bajo presiones estatales intensas.

Sin embargo, la hipótesis se confirma parcialmente, ya que persistieron diferencias sustanciales en los modelos de gobernanza entre sectores público y privado. Las universidades públicas mantuvieron y fortalecieron esquemas de cogobierno con participación estamental significativa (55-65% académicos, 25-35% estudiantes), mientras las privadas preservaron modelos de gobernanza confesional o gerencial con participación estudiantil limitada o consultiva. Esta divergencia evidencia que las trayectorias institucionales históricas y las lógicas organizacionales distintivas condicionaron las respuestas a las presiones isomórficas.

La investigación contribuye al marco teórico neo-institucionalista mediante la propuesta del concepto de isomorfismo adaptativo como patrón específico de cambio institucional. Este concepto explica cómo las universidades ecuatorianas adoptaron estructuras formales

homogéneas para satisfacer requisitos regulatorios, pero mantuvieron lógicas operativas diferenciadas según sus identidades institucionales. El isomorfismo adaptativo trasciende el cumplimiento ceremonial tradicional al incorporar elementos sustantivos de los marcos regulatorios sin alterar fundamentalmente las culturas organizacionales distintivas.

Este hallazgo enriquece la comprensión del neo-institucionalismo sociológico al demostrar que los mecanismos de isomorfismo coercitivo, mimético y normativo operan de manera más compleja en contextos de alta heterogeneidad institucional. Las universidades desarrollan capacidades de adaptación selectiva que les permiten navegar entre demandas regulatorias uniformes e imperativos organizacionales específicos.

El análisis comparado confirma la existencia de modelos diferenciados de gobernanza que trascienden las presiones homogeneizadoras del marco regulatorio. Las universidades públicas privilegiaron esquemas de gobernanza participativa sustentados en tradiciones de cogobierno democrático, mecanismos robustos de rendición de cuentas y sistemas integrales de transparencia. La dependencia del financiamiento estatal y el mandato constitucional de gratuidad reforzaron estos modelos participativos, aunque generaron tensiones entre autonomía institucional y control gubernamental. De su lado, las universidades privadas mantuvieron modelos de gobernanza gerencial caracterizados por control confesional, fundacional o empresarial, con participación académica y estudiantil limitada a funciones consultivas. La autonomía financiera y la diversificación de fuentes de ingreso les permitieron preservar espacios de autorregulación, aunque debieron adaptarse a estándares mínimos de calidad y transparencia exigidos por el CACES.

La investigación documenta cómo el concepto híbrido de autonomía universitaria responsable ha generado interpretaciones diferenciadas según la tipología institucional. Las universidades públicas la interpretan como compromiso ético con el bien público, la pertinencia social y la rendición de cuentas democrática. Las privadas la conciben como equilibrio entre libertad institucional y estándares de calidad, manteniendo prerrogativas de definición misional y organizacional. Esta divergencia interpretativa refleja tensiones fundamentales entre modelos de universidad como servicio público versus universidad como bien posicional, evidenciando

que la autonomía responsable requiere marcos regulatorios más flexibles que reconozcan la diversidad institucional del sistema.

Los hallazgos identifican tensiones persistentes que configuran los desafíos contemporáneos del sistema universitario ecuatoriano. La tensión autonomía-regulación se manifiesta en conflictos entre decisiones institucionales y directrices estatales, especialmente en planificación académica y asignación presupuestaria. La tensión gobernabilidad-participación genera dilemas entre eficiencia decisional y legitimidad democrática, agudizados durante crisis como la pandemia COVID-19. La emergencia de nuevos actores en la gobernanza universitaria (empleadores, organismos internacionales, sociedad civil) complejiza los modelos tradicionales de gobierno y plantea necesidades de rediseño institucional que equilibren representatividad, legitimidad y eficacia decisional.

Los resultados sugieren la necesidad de desarrollar marcos regulatorios diferenciados que reconozcan la heterogeneidad institucional del sistema universitario ecuatoriano. La aplicación uniforme de estándares puede generar resistencias y respuestas ceremoniales sin transformación sustantiva. Se recomienda implementar modelos de “regulación inteligente” que combinen estándares mínimos de calidad con espacios de diferenciación institucional según misión, tamaño y régimen de financiamiento. El fortalecimiento del cogobierno universitario requiere marcos que promuevan participación democrática respetando características organizacionales específicas. La consolidación de mecanismos de rendición de cuentas debe equilibrar transparencia pública con autonomía decisional, evitando la burocratización excesiva que limite la innovación académica.

Finalmente, este estudio reconoce limitaciones metodológicas que sugieren direcciones para investigaciones futuras en esta materia. El análisis documental requiere complementación con perspectivas de actores universitarios mediante entrevistas en profundidad que capturen percepciones sobre efectividad de los cambios institucionales. Se necesitan estudios longitudinales de mayor profundidad temporal que examinen ciclos completos de institucionalización y consolidación de reformas. Los estudios comparativos con sistemas universitarios de otros países latinoamericanos que implementaron reformas similares permitirían identificar patrones regionales de cambio institucional y especificidades

nacionales, enriqueciendo la comprensión del neo-institucionalismo en educación superior.

Referencias

- Acosta-Silva, A., Ganga-Contreras, F. & Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: Enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.854>
- Aguirre Aguirre, M. & Aguirre Aguirre, P. (2017). Ejercicio de la autonomía responsable en las universidades ecuatorianas. *Sur Academia: Revista Académica-Investigativa*, 4(7), 1-15. <https://revistas.unl.edu.ec/index.php/suracademia/article/view/481>
- Alarcón, M. & Brunner, J. J. (2023). Changing higher education governance in Latin America: The cases of Chile and Ecuador. En *Proceedings of HEAd'23* (pp. 475-482). Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16332>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial 298.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2018). *Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial 297.
- Auz, S. & Cepeda, J. E. (2022). Accountability and transparency in Ecuadorian higher education. *International Journal of Educational Development*, 92, Article 102600. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102600>
- Cabrera, F. (2020). La evaluación y acreditación universitaria en Ecuador: Antecedentes y contextualización regional. *Revista Pucara*, 31, 159-182.
- CACES. (2023). *Modelo de evaluación externa con fines de acreditación para el aseguramiento de la calidad de las UEP*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

- Cardona Mejía, L. M., Pardo del Val, M. & Dasí Coscollar, M. S. (2020). The institutional isomorphism in the context of organizational changes in higher education institutions. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(1), 61-73. <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i1.102>
- Castro-Cruz, A. F., Dávila, S. M. & Dávila, J. N. (2022). Governance and strategic direction in Latin American private universities. *Higher Education Policy*, 35, 76-97. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00188-x>
- Cóndor Bermeo, V. (2018). Influencia de la Reforma de Córdova en la universidad ecuatoriana. *Revista Conrado*, 14(63), 15-19.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2023). *Modelo de evaluación externa con fines de acreditación para el aseguramiento de la calidad de las UEP 2023*. CACES.
- De la Hoz Reyes, R. (2016). Institucionalismo nuevo y el estudio de las políticas públicas. *Justicia*, 21(30), 107-121. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/justicia/article/view/759>
- Díaz, C., Sánchez, A. & Garzón, L. (2024). Autonomía universitaria en el Ecuador: Perspectivas actuales y desafíos futuros. *Revista Lex*, 7(25), 4227-4250.
- DiMaggio, P. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Escuela Superior Politécnica del Litoral. (2024). *Estatuto ESPOL 2024* (Res. 24-09-357).
- Filippetti, A. & Guy, F. (2020). A ritualistic use of performance management in higher education. *Research Policy*, 49(10), Article 104073. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104073>
- Ganga-Contreras, F. & Maluk, S. (2017). Análisis descriptivo del gobierno universitario ecuatoriano: Una mirada desde los cambios

- legislativos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 1-15.
- Gornitzka, Å. & Maassen, P. (2014). University governance reforms, global scripts and the “Nordic model”. *Nordic Studies in Education*, 34(2), 1-17.
- Latorre-Villacis, V. M. (2020). University reforms in Ecuador: Access to higher education. *Panorama*, 14(27), 92-108.
- Martín-Sardesai, A., Guthrie, J. & Sánchez, E. (2017). Ritualism and hypocrisy in the implementation of public sector accounting reforms: The case of Spanish universities. *Financial Accountability & Management*, 33(2), 159-180. <https://doi.org/10.1111/faam.12119>
- Martínez-Barrios, P. (2022). Aproximación teórica a la gobernanza y calidad de las universidades públicas colombianas. En *Gobierno institucional en la Educación Superior: perspectivas y retos en contextos de cambio*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/12019>
- Mendoza Cedeño, J. (2025). Origen y evolución de la Universidad Ecuatoriana. *Debate Universitario*, 17(26), 12-29.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Monteros, M. (2019). *La autonomía universitaria en el Ecuador antes y después de la LOES* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio UASB-Digital.
- Peralta Vallejo, X. (2022). La gobernanza en las universidades públicas en la zona 6 del Ecuador: Incidencia de los stakeholders en los niveles de gestión universitaria. *Escritos Contables y de Administración*, 13(2), 104-142. <https://doi.org/10.52292/j.eca.2022.3702>
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2023). *Estatuto de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador* (Res. 25-1).

- Ramírez, S. (2021). Gobernanza universitaria: Aproximaciones teóricas de los grupos de interés en Instituciones de Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 441-459.
- Rodríguez, A. (2018). Aproximación a un modelo de gobernanza del Sistema de Educación Superior ecuatoriano. *Revista San Gregorio*, 1(24), 78-89. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i24.707>
- Saavedra, M. (2012). *La reforma universitaria en Ecuador*. Universidad Central del Ecuador.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities* (4ª ed.). SAGE.
- Sebe, A. & Hrab, M. (2021). Compliance, isomorphism, and resistance: The governance of Romanian and Hungarian higher education. *European Educational Research Journal*, 20(3), 361-380. <https://doi.org/10.1177/1474904120925027>
- SENESCYT. (2024). *Hacia dónde va la educación superior: El caso de Ecuador*. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Seyfried, M. & Ansmann, M. (2019). Institutional isomorphism, entrepreneurship and effectiveness: The adoption and implementation of quality management in German higher education institutions. *Tertiary Education and Management*, 25(2), 115-129. <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09021-z>
- Tafur Avilés, G. (2016). Impacto de las nuevas políticas de educación superior en Ecuador. *Revista Empresarial*, 4(1), 23-35.
- Torres, L. (2023). Effects of globalization and isomorphism on higher education institutions. *Journal of Engineering Education Transformations*, 37(1), 157-170. <https://doi.org/10.16920/jeeet/2023/v37i1/23141>
- Universidad Central del Ecuador. (2019). *Estatuto de la Universidad Central del Ecuador*.
- Universidad de Cuenca. (2022). *Estatuto de la Universidad de Cuenca* (Res. UC-CU-RES-106-2022).

- Universidad de las Américas. (2023). *Estatuto codificado de la Universidad de las Américas*.
- Universidad San Francisco de Quito. (2024). *Estatuto de la Universidad San Francisco de Quito USFQ*.
- Universidad Técnica Particular de Loja. (2025). *Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja*.
- Velastegui-Hernández, R., Romero-Peña, S., Martínez-Pérez, S. & Muyulema-Muyulema, D. (2024). Analysis of Ecuador's higher education processes. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(4-1), 106-117. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2655>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* (6^a ed.). SAGE Publications.

Gobernanza, calidad e inteligencia artificial en la educación superior: un análisis crítico desde el marco institucional colombiano

Diana Lago de Vergara²⁷

Patricia del Pilar Martínez Barrios²⁸

Resumen

Este artículo examina críticamente la relación entre gobernanza, gobierno institucional, calidad educativa e inteligencia artificial (IA) en el contexto de las instituciones de educación superior en Colombia. A partir de los nuevos lineamientos de Acreditación de Alta Calidad del Consejo Nacional de Acreditación (CESU, 2025), el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes, 2025); se analiza cómo estas dimensiones interactúan y se refuerzan mutuamente. La IA, vista como una innovación disruptiva, plantea retos y oportunidades para la toma de decisiones, la cultura institucional de calidad y la gobernanza universitaria. El texto propone recomendaciones para articular estas dimensiones desde una perspectiva crítica, contextual y ética.

Palabras clave: gobernanza, calidad, educación superior, inteligencia artificial.

27 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Email: dianalago20@yahoo.es

28 Doctora en Ciencias de la Educación. Email: pmartinezbarrios@gmail.com

Introducción

El sistema de educación superior colombiano ha evolucionado significativamente en las últimas décadas. En la actualidad, enfrenta retos derivados de las transformaciones tecnológicas, los cambios demográficos, la globalización del conocimiento y las exigencias crecientes por parte de los entes reguladores y de la sociedad en general. En este escenario, conceptos como gobernanza, gobierno institucional, calidad educativa e inteligencia artificial han cobrado protagonismo como pilares para fortalecer la capacidad adaptativa y estratégica de las universidades.

La gobernanza universitaria se concibe como un conjunto de mecanismos y procesos que articulan la dirección estratégica, la gestión institucional y la participación de actores clave. Por su parte, el gobierno institucional se refiere a la estructura formal y normativa que regula el funcionamiento interno. La calidad educativa, entendida como una cultura institucional, requiere de sistemas de evaluación, autorregulación y mejora continua. Estudios de caso en los últimos años han evidenciado cada vez más como hay una correlación estrecha entre gobernanza, buen gobierno de las IES y resultados de calidad, para el cumplimiento de la misión institucional en un ámbito de autonomía institucional. En este contexto, la inteligencia artificial emerge como una tecnología con el potencial de transformar profundamente estos elementos.

Desde el gobierno nacional de Colombia, se vienen adelantando acciones tendientes a la actualización de políticas, normas y lineamientos que incorporen la IA, a fin de que las diversas entidades públicas y privadas cuenten con nuevos y mejores marcos de actuación, que les permitan adaptarse y responder con eficacia a las nuevas demandas de contextos volátiles, inciertos, complejos y ambiguos (VUCA), y usen a su favor los avances de la IA, para el cumplimiento de su misión social.

Para el caso que nos ocupa, de las Instituciones Educación Superior, en este artículo se propone realizar un análisis crítico de las interacciones entre los conceptos de gobernanza y gobierno institucional, calidad educativa e IA a la luz de los nuevos marcos normativos y de actuación propuestos por el gobierno nacional de Colombia, documento CONPES 4144 de 2025, que contiene la Política Nacional de Inteligencia Artificial,

y el Acuerdo 01 de 2025 del Consejo Nacional de Educación Superior-CESU, “por el cual se actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad”, identificando tensiones, potencialidades y riesgos, así como proponiendo lineamientos para una incorporación responsable de la IA en la gobernanza de las instituciones de educación superior.

Gobernanza y gobierno institucional en educación superior

En las últimas cuatro décadas, las Instituciones de Educación Superior(IES) en general y las Universidades en particular se han visto enfrentadas a escenarios de crecientes presiones en materia económica, política y social, agudizados por la globalización, y los cambios tecnológicos hasta la IA, que las han retado y cuestionado las formas tradicionales de su organización de cara a las nuevas demandas sociales, el valor del conocimiento que ellas generan al servicio de la sociedad y su compromiso en la búsqueda de soluciones a los problemas globales.

Ha sido así, que el tema de la Gobernanza en las IES ha ocupado un lugar prioritario en las agendas de las políticas públicas de la mayoría de los países en las postrimerías del siglo XX y, en lo que va corrido del siglo XXI, para desarrollar respuestas innovadoras de los sistemas de educación superior relacionados con las políticas sectoriales, las estructuras de gobierno de la IES, sus normas, procesos y actividades vinculadas con la planeación y la orientación de las instituciones de educación superior; más aún, después de la pandemia del COVID-19. Diversos estudios científicos y documentos de agencias de cooperación internacional, arrojan luces para la búsqueda de alternativas de organización y gestión que promuevan la inclusión educativa, el acceso con calidad, la pertinencia, y la participación de distintos grupos de interés, que favorezcan el cierre de brechas para el cumplimiento pleno de la misión de las IES al servicio de la sociedad, en escenarios inciertos y de una crisis sectorial mundial que amenaza la permanencia y sostenibilidad de las IES como líderes del conocimiento, y referentes de formación, investigación e innovación.

Más recientemente, se observa un aumento en la producción científica relacionada con la gobernanza y calidad en la educación superior, a propósito de la irrupción de la IA en el escenario de la formación e investigación. Mucho se está escribiendo en aspectos de reformas legales, percepciones

académicas y participación estudiantil. La UNESCO-IESALC ha destacado la variabilidad en las estructuras de gobernanza de la educación superior a nivel mundial. En su Nota de Políticas 11, se señala que en casi el 90% de los países analizados, las unidades responsables de la educación superior operan en el primer o segundo nivel de gobierno. Regiones como América Latina y el Caribe tienden a enfatizar la autonomía institucional, mientras que otras, como los Estados Árabes y África Subsahariana, centralizan la gobernanza a nivel ministerial. El Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE han subrayado la importancia de una gobernanza efectiva en la educación superior para mejorar la calidad y la equidad. Aunque los detalles específicos de sus informes recientes no están disponibles en los resultados actuales, la organización generalmente aboga por fortalecer las capacidades institucionales, promover la rendición de cuentas y fomentar la participación de múltiples actores en la toma de decisiones para lograr sistemas educativos más eficientes y equitativos. Una reciente publicación del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia - CALED (2025) se expone a través de una serie de experiencias institucionales cuán importante es la gobernanza, como elemento sustantivo del buen gobierno para el logro de la calidad.

En consonancia con las tendencias mundiales la gobernanza, el buen gobierno y la gobernabilidad, han sido temas de preocupación por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y el Consejo Nacional de Educación Superior-CESU en la última década debido a que se relacionan directamente con el aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior-IES y sus programas, particularmente en lo relacionado con a los procesos de transparencia, de generación de confianza entre los distintos grupos de interés, y valoración social. De allí que la gobernanza universitaria ha sido objeto de múltiples reformas orientadas a mejorar la transparencia, la eficiencia, la capacidad adaptativa y la rendición de cuentas en la toma de decisiones. En Colombia, las universidades públicas y privadas han desarrollado diversos modelos de gobierno institucional. Algunos adoptan enfoques más centralizados, mientras otros promueven esquemas participativos y colegiados. La clave está en cómo estos modelos logran alinear sus estructuras con los fines misionales de docencia, investigación y proyección social. Cualquiera que

sea su modelo, el gobierno institucional y la gobernanza institucionales se han constituido en factores claves de la calidad del proyecto educativo, en tanto que permite alinear todos los recursos, procesos, diversos estamentos y grupos de interés internos y externos, al logro de la misión y propósitos superiores de la institución; de allí que haya sido reconocido desde el Decreto 1330 de 2019 y Acuerdo CESU 02 de 2020, como uno de los factores claves del modelo colombiano de aseguramiento de la calidad y la acreditación de programas e instituciones, respectivamente. Y hoy, en sus desarrollos más recientes ya en plena era de transformación digital y dominio de la IA, el Acuerdo CESU 01 de 2025, reitera que el *Gobierno institucional, organización y transparencia como factor de calidad*, ratificándolo como factor de calidad (*Factor 2.*), y definiéndolo así:

” Una institución de alta calidad, de acuerdo con su naturaleza jurídica, identidad, misión, tipología y contexto, se reconoce por tener un gobierno que ofrece estabilidad institucional, ejercido a través de un sistema de normas, reglamentos, políticas, estrategias, decisiones, estructuras y procesos, dirigidos al servicio de los intereses generales y al cumplimiento de su misión y proyecto educativo institucional, o lo que haga sus veces, bajo criterios de ética, eficiencia, calidad, integridad, transparencia, inclusión, equidad y participación de los miembros de la comunidad académica.”

Este factor 2 se desagrega en tres (3) características, referidas a la transparencia, ética, inclusión y participación de diversos grupos de interés en la toma de decisiones y desarrollo institucional; coherencia en las políticas, planeación prospectiva y misión; rendición de cuentas²⁹.

29 Característica 4. Participación efectiva de los miembros de la comunidad institucional en las decisiones y el desarrollo institucional, bajo criterios de ética, eficiencia, calidad, integridad, transparencia, inclusión y equidad. Las orientaciones estratégicas y las decisiones de política y desarrollo institucional se toman en el máximo órgano de gobierno de la institución, el cual cuenta con la participación, entre otros, de representantes de los sectores externos, los profesores, los estudiantes y los egresados, en coherencia con su naturaleza jurídica, identidad, misión y tipología.

Característica 5. Consolidación e implementación de las políticas en coherencia con su planeación y propósitos misionales. La institución demuestra como resultado de sus políticas, la existencia de múltiples relaciones e interacciones con los grupos de interés de la sociedad, la comunidad, el sector público y privado, y los actores del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Lo anterior en consonancia con la naturaleza jurídica, identidad, misión y tipología de las instituciones, de mane-

Coincidente con lo anteriormente dicho con relación a las IES, la Política Nacional de Inteligencia Artificial contenida en el CONPES³⁰ 4144 de 2025, en mención, también se sostiene en su eje estratégico #1 (Ética y Gobernanza), ratifica que una buena gobernanza requiere de una estructura que combine liderazgo estratégico, autonomía responsable, participación democrática y mecanismos de control interno eficaces.

El reto actual de las IES, facilitados con los nuevos marcos normativos y de política, consiste en adoptarlos y adaptar la gobernanza y el gobierno institucionales acorde con los nuevos desafíos del entorno digital y global. La incorporación de tecnologías como la inteligencia artificial obliga a redefinir prácticas, estructuras y roles dentro de las universidades, en un proceso que requiere planeación estratégica, evaluación de impacto y participación informada de la comunidad académica.

Calidad como cultura institucional

El Consejo Nacional de Acreditación (2025) plantea que la calidad no debe entenderse como un estado, sino como un proceso dinámico y transversal que permea todas las dimensiones institucionales. En esta línea, la cultura de calidad implica la interiorización de valores, prácticas y procesos orientados a la mejora continua y al cumplimiento de la misión institucional.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se configura como el principal referente normativo y cultural en las instituciones. Este documento establece los principios, objetivos y estrategias que guían el quehacer

ra que se articulen las políticas de la educación y del desarrollo en general, mediante la generación de reflexiones y perspectivas que contribuyan a las labores formativas, académicas, docentes, de investigación-creación, de innovación, científicas, artísticas y culturales, y de relación con el sector externo (extensión o proyección social).

Característica 6. Mecanismos y medios utilizados en la rendición de cuentas institucionales. La institución desarrolla mecanismos de rendición de cuentas periódicas a todos sus grupos de interés y a la comunidad académica, mediante procesos y métodos reflexivos, estructurados y documentados, que permiten un análisis objetivo de los compromisos establecidos y las acciones de mejoramiento.

30 En Colombia, CONPES se refiere al Consejo Nacional de Política Económica y Social. Es la máxima autoridad nacional de planeación y actúa como organismo asesor del Gobierno en temas de desarrollo económico y social. Los documentos CONPES son instrumentos de política pública que establecen lineamientos y orientaciones para el desarrollo del país, abordando diversos temas como agricultura, ganadería, desarrollo rural, entre otros.

académico y administrativo. Un PEI robusto debe articularse con políticas claras de evaluación, aseguramiento interno de la calidad, formación docente, atención a la diversidad y vinculación con el entorno.

Para consolidar esta cultura, es fundamental que la evaluación y la planeación institucional no sean vistas como actos administrativos aislados, sino como procesos colectivos que involucran a todos los estamentos. La IA, en este contexto, puede aportar herramientas para fortalecer esta cultura, siempre que su uso esté mediado por criterios éticos, pedagógicos y participativos.

Partimos de una relación fundamental instaurada en las recientes normativas de la educación superior: buen gobierno institucional – calidad. No es posible entender una IES de calidad sin buen gobierno.

Es necesario insistir y seguir estructurando buenos gobiernos institucionales que trabajen enfocados en el cumplimiento de la misión, visión y PEI; con políticas, normas, planeación y estructuras de apoyo suficientes para el logro de los objetivos misionales, que ofrezcan un balance adecuado entre lo académico y la gestión; que cuenten con sistemas de información, canales de comunicación efectivos con sus distintos grupos de interés; con procesos y procedimientos transparentes, articulados a un sistema interno de aseguramiento de la calidad, capaces de responder con criterios de ética, eficiencia, eficacia, calidad, integridad y transparencia. Gobiernos institucionales con enfoque participativo de sus actores y “respondientes” a las demandas sociales del entorno, con una cultura de rendición de cuentas de sus resultados de gestión y manejo de recursos. Este es el poliedro.

Al introducir la IA en las organizaciones universitarias, se hace necesario que los sistemas internos de aseguramiento de la calidad evolucionen de lógicas bidimensionales gobernanza y gobierno institucional - calidad a poliedros de relaciones más complejas que involucren temas de inclusión, diversidad de grupos de interés, transparencia, confianza y calidad (CESU-MEN-CNA, 2022)³¹.

31 De Síntesis conclusiva Foro Cesu-MEN, 2021.

Inteligencia artificial: innovación en gobernanza y calidad

La IA representa un cambio de paradigma en la manera como se recogen, analizan e interpretan los datos en las universidades y, por ende, influenciará y definirá mucho las decisiones que se tomen en adelante. Según el documento “Hacia un marco institucional para apropiar la IA en universidades latinoamericanas” (2025), la IA en educación superior está llevando a las IES a repensar sus prácticas pedagógicas, sus modelos de gestión y sus capacidades institucionales; por ende, su gobierno, gobernanza y calidad.

Aunque puede contribuir a la gestión de procesos clave como el análisis de desempeño estudiantil, la predicción de abandono, la optimización curricular y la asignación de recursos, permite automatizar procesos de autoevaluación institucional, generando informes en tiempo real, alertas tempranas y escenarios predictivos para la toma de decisiones, su uso plantea desafíos importantes: ¿cómo garantizar la validez y confiabilidad de los datos?, ¿cómo evitar la deshumanización de los procesos educativos?, ¿qué tipo de decisiones pueden o no ser delegadas a un algoritmo?

La gobernanza de la IA implica, como se ha venido trabajando desde el gobierno de Colombia y entidades de cooperación internacional, la creación de marcos normativos y éticos que definan sus usos aceptables, sus límites y los criterios para su evaluación. Es necesario contar con políticas institucionales que regulen su desarrollo e implementación, asegurando que la IA sea una aliada de la calidad, y no una amenaza a la autonomía o a la equidad.

El CONPES 4144 de 2025, expone que la ética y la gobernanza son el primer elemento de cuatro considerados “habilitadores” de la política de IA; es decir, precondition necesaria para facilitar el desarrollo, implementación, y adopción efectiva de tecnologías de IA. Son estos “habilitadores” los que favorecerán la consolidación de un ecosistema sostenible en el tiempo. “La ética y la gobernanza, como habilitadores de la política pública de IA, se refieren a los principios, marcos, instituciones, procesos y mecanismos que garantizan que el desarrollo y la implementación de la inteligencia artificial se realicen de manera responsable, transparente y alineada con

los objetivos estratégicos del país, valores sociales y derechos humanos”, según la unión europea (AI Watch, 2024)

De allí que el CONPES 4144 plantee como *Línea de Acción 1* la necesidad de “Fortalecer los mecanismos de gobernanza y aplicar principios éticos relacionados con los sistemas de IA, para asegurar su desarrollo y uso responsable”, busca justamente poder garantizar una alineación estratégica entre fines, medios, insumos, procesos, procedimientos, normas e instrumentos que orienten efectiva y eficazmente, bajo principios éticos, el uso responsable de la IA y su aprovechamiento para toda la comunidad.

Esta política es consecuencia del camino que ha adelantado Colombia desde el año 2019 cuando adoptó las recomendaciones del Consejo de la OCDE sobre IA; posteriormente en 2021, adhirió a las recomendaciones que sobre ética de la IA que propuso la Unesco, y expidió el “Marco ético para la IA” (2021). Luego se crea en 2023 la mesa interinstitucional de IA constituida por representantes de las máximas instancias del gobierno nacional como son la Presidencia de la república, el Departamento de Planeación Nacional-DNP, Ministerio de las TIC, Ministerio de las Ciencias y Cancillería, desde donde se establece la hoja de ruta para el desarrollo y aplicación de la IA en Colombia, en la que además se destaca la necesidad de definir “estructuras de gobernanza efectivas donde se consideren aspectos como el fomento a la participación de distintos actores en la toma de decisiones,, transparencia, educación y auditoria. En febrero de 2024 se realizó el lanzamiento de la Hoja de ruta para el desarrollo y aplicación de la Inteligencia Artificial en Colombia, que plantea diferentes rutas de innovación para garantizar la adopción ética y sostenible de la IA en el país (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2024).

Recomendaciones institucionales

1. Incluir la dimensión tecnológica y de IA en los Proyectos Educativos Institucionales, con enfoque estratégico y ético.
2. Crear comités interdisciplinarios que supervisen el uso de IA, integrando expertos en tecnología, ética, pedagogía y gestión universitaria.

3. Desarrollar programas de formación docente sobre alfabetización digital, ética algorítmica y gobernanza tecnológica.
4. Establecer mecanismos de participación de estudiantes y profesores en las decisiones relacionadas con la implementación de IA.
5. Fomentar la colaboración entre universidades para el desarrollo de plataformas abiertas y transparentes de análisis institucional basadas en IA.

Conclusión

La transformación digital de la educación superior en Colombia está en marcha, y la inteligencia artificial será uno de sus principales impulsores. Sin embargo, su impacto dependerá de cómo las universidades gestionen su incorporación, desde una visión crítica, participativa y alineada con sus principios misionales.

La gobernanza y el buen gobierno institucional siguen siendo condiciones necesarias para la calidad de las IES, más aún en tiempos de IA, y su uso se plantea como una gran oportunidad de crecimiento y mejora en todos los procesos institucionales.

Como se exponen en los documentos analizados, gobernanza y cultura institucional de calidad interactúan entre sí y se refuerzan mutuamente en tiempos de IA; permite analizar datos y orientar la toma de mejores decisiones en un marco de autonomía institucional, constituyéndose en pilares para fortalecer la capacidad adaptativa y estratégica de las universidades.

Una gobernanza efectiva es crucial para mejorar la calidad educativa, requiriendo liderazgo directivo, autonomía institucional y colaboración entre actores educativos.

La gobernanza institucional, el fortalecimiento de una cultura de calidad y el compromiso ético serán determinantes para superar tensiones y riesgos que esta tecnología contribuya al bienestar académico, institucional y social.

Referencias

- Comisión Unión Europea. AI Watch (2024) https://ai-watch.ec.europa.eu/data_en
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), Ministerio de Educación Nacional (MEN) & Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2022). Gobierno institucional en educación superior: Perspectivas y retos en contextos de cambio (P. P. Martínez Barrios *et al.*, Comps.). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2025). Acuerdo 01 de 2025. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-424592_recurso_07.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2025). CONPES 4144: Política Nacional de Inteligencia Artificial.
- Diálogo Interamericano. (2025). Hacia un marco institucional para apropiar la IA en las universidades (1.ª ed.).
- Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2025). Notas de política, 11.
- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) & Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). (2025). Gobernanza en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe: Elemento inherente en la gestión de la calidad.
- Martínez Barrios, P. del P. (2017). Gobernanza y calidad, principales desafíos de las universidades públicas del Caribe colombiano: La dirección central reforzada (steering core), factor de calidad en cuatro universidades públicas del Caribe colombiano (Tesis doctoral). Universidad de Cartagena.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2024). Hoja de ruta para el desarrollo y aplicación de la inteligencia artificial en Colombia.

https://minciencias.gov.co/sala_de_prensa/colombia-ya-cuenta-con-una-hoja-ruta-en-inteligencia-artificial.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). Recomendación sobre la inteligencia artificial. <https://legalinstruments.oecd.org/api/download/?uri=/public/db5053b5-93e0-4cf5-a7cf-edce5ee6e893.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2022). Uso estratégico y responsable de la inteligencia artificial en el sector público de América Latina y el Caribe.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024). Framework for anticipatory governance of emerging technologies.

Presidencia de la República de Colombia, Consejería Presidencial para Asuntos Económicos y Transformación Digital. (2021). Marco ético para la inteligencia artificial en Colombia.

Rosa, A. C., Teresa, A. R. M., Patricia, B. C. M., Carolina, D., Javiera, G. A., Mónica, M. & Judith, S. G. (2025). Visibilizando la diversidad: estudio sistémico de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina.

EJE TEMÁTICO III: INNOVACIÓN FRENTE A LOS DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS Y FUTUROS DEL GOBIERNO Y LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA

Este eje se proyecta hacia el futuro y analiza cómo las universidades iberoamericanas enfrentan desafíos como la digitalización, la globalización y las demandas sociales. Se proponen soluciones innovadoras para fortalecer las estructuras de gobierno y gobernanza, con énfasis en la mejora del impacto social y académico de las instituciones. La innovación es el eje central para abordar los problemas identificados y proyecta transformaciones sostenibles en la educación superior.

Interpretar con máquinas, comprender con humanidad: hermenéutica crítica ante la expansión de la inteligencia artificial en la Educación Superior

Jessica Lorena Leal-Pabón³²

Juan Diego Hernández-Albarracín³³

Antonio José Bravo Valero³⁴

Resumen

Este capítulo propone una reflexión crítica sobre el lugar que ocupa la comprensión en la educación universitaria contemporánea ante la creciente presencia de la inteligencia artificial. A partir de una mirada hermenéutica, se argumenta que comprender no es un acto técnico ni un procesamiento veloz de datos, sino una experiencia relacional, situada y ética. Frente a la lógica algorítmica, que privilegia la eficiencia y la predicción, se destaca la necesidad de preservar el diálogo interpretativo, la lectura crítica y la creatividad discursiva como fundamentos del saber universitario. La inteligencia artificial, aunque útil para enriquecer procesos educativos, no puede reemplazar el juicio humano ni asumir la responsabilidad del sentido. Por ello, se defiende una pedagogía que integre la tecnología sin subordinarse a ella, que forme en la crítica de los dispositivos, en la evaluación comprensiva y en la construcción colectiva del conocimiento. El

32 Doctora en Educación. Email: jessica.lealp@unisimon.edu.co

33 Magíster en Educación. Email: juan.hernandez@unisimon.edu.co

34 doctor en Ingeniería Biomédica. Email: antonio.bravo@unisimon.edu.co

capítulo concluye convocando al profesorado universitario a recuperar el centro formativo de la enseñanza: acompañar la interpretación, sostener el pensamiento crítico y reencantar el acto de comprender como experiencia profundamente humana.

Palabras clave: hermenéutica crítica, IA, educación superior, *machine learning*.

Introducción

La irrupción tecnológica ha desbordado los límites tradicionales del aula y, casi sin pedir permiso, los sistemas algorítmicos se han instalado en la rutina académica. Herramientas que una década atrás parecían futuristas —como motores de recomendación para itinerarios de estudio, plataformas que corrigen evaluaciones en segundos, *chatbots* que improvisan tutorías o modelos generativos que redactan ensayos— hoy son parte del ecosistema educativo cotidiano (Levin *et al.*, 2025).

Esta irrupción no solo optimiza tareas administrativas en el sector educativo, sino que también moderniza la labor del profesor universitario. Como advierten Williamson *et al.* (2020), cada mediación técnica no se limita a facilitar el acceso a la información, sino que filtra, jerarquiza y reconfigura los marcos desde los cuales otorgamos sentido al conocimiento. La tecnología decide qué mostrar, cómo presentarlo y bajo qué narrativa. En ese proceso, la comprensión misma del acto educativo se desplaza, y nosotros con ella, hacia territorios aún inexplorados.

El despliegue de herramientas algorítmicas promete un *campus* sin barreras, con itinerarios de estudio adaptados a las necesidades de cada persona y la delegación de tareas mecánicas a procesos automáticos. No obstante, este avance tecnológico trae consigo dilemas ético-pedagógicos que interpelan profundamente al sector educativo (McConvey *et al.*, 2023; Herrera-Aguilar, 2024). Uno de los más significativos radica en el riesgo de reducir el aprendizaje a meras correlaciones estadísticas, restringiendo los espacios de reflexión crítica, comprensión profunda e interpretación situada que fundamentan una educación genuinamente humanista (Gerlich, 2025).

En este contexto, resulta urgente preguntarse qué significa comprender en la universidad contemporánea. Gadamer (2006) advertía que comprender no equivale a ejecutar técnicas ni a acumular métricas, sino que implica un diálogo entre sujetos que comparten, negocian y amplían un horizonte común. Desde esta perspectiva, incluso los algoritmos más sofisticados operan concatenando probabilidades y generando respuestas verosímiles, pero sin apertura al sentido. Es el ser humano —con su vivencia, historia y experiencia— quien otorga significado a los datos (Passi & Sengers, 2021; Mittelstadt *et al.*, 2016). La distancia entre la vivencia hermenéutica humana y la simulación algorítmica redefine el modo en que imaginamos la formación, la conversación pedagógica y la edificación colectiva del conocimiento.

Este enfoque conduce naturalmente a recuperar los aportes de la hermenéutica crítica, nacida de una tradición filosófica que sostiene que saber es interpretar, no simplemente archivar datos. Esta mirada resulta imprescindible al repensar la educación en la era algorítmica, pues invita a reconsiderar el sentido del conocimiento más allá de su procesamiento técnico. Al mismo tiempo, nos lleva a reflexionar sobre los modos en que estas tecnologías configuran nuevas relaciones con el saber, muchas veces de manera sutil y progresiva (Romele, 2020; Demichelis, 2024).

Frente a lo expuesto, emergen con fuerza algunas preguntas cruciales: ¿cómo pueden las instituciones de educación superior garantizar que la formación siga siendo una herramienta de comprensión profunda y reflexión crítica, en un escenario donde las máquinas adquieren un protagonismo creciente en los procesos de enseñanza y aprendizaje? Esta es una discusión ineludible para la academia en un mundo intensamente mediado por tecnologías digitales. Sin embargo, cabe cuestionarse: ¿estamos realmente fortaleciendo una educación que fomente la autonomía del pensamiento crítico o, por el contrario, delegamos cada vez más en la lógica de sistemas automatizados? Este es el desafío que hoy se nos impone.

Este capítulo propone un análisis crítico de la confluencia entre la lógica algorítmica y el quehacer pedagógico, considerando tanto el uso cotidiano de herramientas basadas en inteligencia artificial en el *campus* universitario, como el potencial epistemológico de la hermenéutica crítica para repensar el acto de comprender como diálogo entre sujetos situados. Para ello,

se desarrollan cuatro categorías de análisis: primero, se examina el uso actual de la IA en la universidad; luego, se recuperan las raíces filosóficas de la comprensión; en tercer lugar, se problematiza la fricción entre la precisión técnica y la experiencia humana; y, finalmente, se exploran estrategias didácticas inspiradas en la hermenéutica, con el propósito de realizar un balance crítico que permita visibilizar tanto los riesgos como las posibilidades de una educación universitaria mediada por algoritmos.

La inteligencia artificial en la educación superior

Resulta casi imposible imaginar una jornada universitaria sin la presencia de la inteligencia artificial en el aula. Aquella promesa futurista de hace una década hoy forma parte de la rutina académica. Es evidente que un gran porcentaje de profesores y estudiantes ya percibe con claridad el alcance real de esta tecnología en sus prácticas cotidianas (Vieriu & Petrea, 2025). La inteligencia artificial no solo se ha posicionado en el entorno universitario, sino que ha reconfigurado profundamente tanto las dinámicas académicas como las administrativas (Acosta-Enríquez *et al.*, 2025).

Dentro del *campus*, los ejemplos se encadenan sin pausa: un motor de búsqueda sugiere lecturas ajustadas al ritmo personal; otro corrige ensayos y entrega observaciones en segundos; un *chatbot* resuelve dudas a cualquier hora del día (McDonald *et al.*, 2025). Estas acciones, que podríamos considerar tareas pesadas o rutinarias, no solo aligeran las cargas administrativas, sino que también moldean profundamente la forma en que el conocimiento se busca, se filtra y, finalmente, se interioriza.

El sector educativo reconoce las bondades de la personalización absoluta y la eficiencia instantánea que ofrece la inteligencia artificial (Herrera-Aguilar, 2024). Sin embargo, bajo esta premisa también surgen ajustes sustanciales en las prácticas académicas. La automatización, puntualiza Bajohr (2025), tiende a minimizar los espacios de lectura reflexiva y a desdibujar el diálogo pausado, sustituyéndolos por consumos veloces y réplicas inmediatas.

Pisco Mantuano *et al.* (2025) añaden una alerta crucial: aceptar estas herramientas sin un examen crítico genera una dependencia silenciosa de dispositivos externos y deteriora las prácticas colaborativas en las cuales los

conocimientos se construyen de forma colectiva. Es relevante comprender que, en definitiva, la inteligencia artificial no solo agiliza tareas, sino que también redefine las expectativas sobre lo que entendemos por aprender y por enseñar.

Más allá de su utilidad, la inteligencia artificial se ha transformado en un lente inevitable a través del cual miramos el escenario educativo. Como advertían Williamson *et al.* (2020), toda mediación técnica arrastra una mediación hermenéutica: no solo modifica procedimientos, sino que también redefine sentidos, criterios de valor y modos de comprender. En este contexto, la lógica algorítmica —centrada en la eficiencia, la predicción y la estandarización— comienza a inquietar seriamente a la didáctica universitaria. Bender *et al.* (2021) advierten que los grandes modelos de lenguaje no entienden: simplemente ordenan probabilidades y entregan información. Su habilidad radica en simular continuidad discursiva, no en participar en la búsqueda de significado. Por ello, su incorporación sin una mirada crítica puede reducir el saber a una réplica veloz, uniforme y carente de profundidad.

En todo caso, el debate no debería centrarse en un simple “usar o no usar” estas herramientas, sino en cómo integrarlas a una práctica educativa que preserve la comprensión profunda, el pensamiento crítico y el diálogo reflexivo. El profesor universitario, en este escenario, asume un papel clave: debe formarse no solo en el manejo técnico de la IA, sino en su uso ético y pedagógico, para evitar que la enseñanza se diluya en automatismos acríticos. Este desafío nos invita a volver la mirada hacia la raíz filosófica del comprender y a preguntarnos, con rigor y responsabilidad, qué horizonte educativo estamos dispuestos a sostener ahora que los algoritmos reconfiguran silenciosamente el proceso formativo. Este escenario nos obliga, entonces, a revisar las raíces filosóficas del comprender, más allá de la ejecución técnica y el rendimiento medible.

Comprensión, interpretación y sentido: fundamentos de la hermenéutica crítica

En la actualidad, los algoritmos controlan buena parte de los accesos a los conocimientos (Finn, 2018): sugieren contenidos, jerarquizan información, organizan respuestas y las entregan en milisegundos. Frente a este panorama,

resulta urgente problematizar el sentido del término comprender en el ámbito educativo, especialmente desde la experiencia concreta de cada estudiante. ¿Qué distingue, en verdad, a la comprensión humana de una respuesta generada automáticamente? ¿Cómo se gesta esa comprensión en el marco de una vivencia compartida? ¿Y por qué esa diferencia sigue siendo indispensable en los procesos formativos universitarios? Las respuestas exigen ir más allá de la eficiencia técnica y dirigir la mirada hacia la construcción de significado y la interpretación situada.

Estas inquietudes nos llevan a recorrer el itinerario filosófico que ha dado forma a la hermenéutica crítica. Desde Kant (2020), quien sostuvo que no accedemos a la cosa en sí sino a los fenómenos mediados por estructuras mentales, hasta Dilthey (2002), que propuso una interpretación comprensiva de la vida humana a través de la empatía histórica, se ha ido delineando una concepción del saber que no se reduce a lo observable. Heidegger (1993) radicalizó esta visión al afirmar que comprender es un modo de ser, y que toda existencia es ya una forma de interpretación. Gadamer (2006) profundizó este enfoque al señalar que comprender es entrar en diálogo entre horizontes históricos, un proceso vivo que se da en la fusión entre el pasado y el presente. En esta misma línea, Ricoeur (1981) nos recuerda que el lenguaje no es un simple canal de información, sino el escenario mismo donde la experiencia humana se despliega: no hablamos sobre el mundo, lo habitamos a través de las palabras. Comprender, entonces, implica internarse en el sentido, abrirse a la alteridad y reconocer que todo saber está enraizado en la vivencia del sujeto.

En todo caso, entender no consiste en descomprimir datos ni aplicar rutinas de cálculo: es dialogar desde una historia compartida, moverse dentro de un horizonte de sentido que se rehace con la palabra, la memoria y el encuentro con el otro (Gadamer, 2006). Esa vivencia que experimenta el estudiante en el aula no puede ser reemplazada, por más que un algoritmo logre emular coherencia a gran escala. Habermas (1987) añade luego la necesidad de que ese diálogo interpretativo sea crítico y emancipador, mientras Foucault (2002) nos advierte que toda producción de sentido está atravesada por relaciones de poder. Desde esta genealogía, la hermenéutica crítica se presenta hoy como una vía indispensable para sostener una educación que no renuncie a la comprensión profunda ni

a la reflexión ética, incluso —y especialmente— en un mundo donde los algoritmos parecen anticiparlo todo.

Ese trayecto hermenéutico contrasta frontalmente con la lógica de los sistemas algorítmicos. Bender y Koller (2020) advierten que los modelos de inteligencia artificial, por refinados que parezcan, no comprenden ni interpretan: simplemente encadenan probabilidades para generar enunciados verosímiles. Carecen de intención, no se interrogan por el sentido, y no participan de ningún diálogo interpretativo. El modelo no comprende el horizonte que da significado a lo que produce; solo simula coherencia. Esa diferencia —entre generar texto y comprenderlo— traza una línea que la pedagogía universitaria no puede difuminar sin perder su esencia formativa.

Bender *et al.* (2021) profundizan en esta crítica al advertir que los grandes modelos de lenguaje funcionan como “loros estocásticos”: pueden generar textos plausibles, pero lo hacen únicamente mediante la reproducción de patrones estadísticos, sin conciencia, intención ni comprensión del mundo vivido. En contraste, la comprensión humana está siempre vinculada a una experiencia situada, corporal e histórica. Comprender no es manipular signos desde fuera, sino habitar el lenguaje como forma de estar en el mundo. Esta diferencia resulta crucial en el ámbito pedagógico, ya que en la educación universitaria comprender no puede reducirse a repetir respuestas correctas ni a manejar información con eficiencia. Como plantea Nussbaum (1997), una formación verdaderamente humanista exige la capacidad de ponerse en el lugar del otro, asumir un compromiso ético con el sentido y cultivar la apertura al diálogo reflexivo. Estos elementos, que hacen del aprendizaje una experiencia transformadora, son incompatibles con la lógica puramente correlacional de los sistemas algorítmicos.

Comprender no es un acto aislado ni un proceso exclusivamente individual; es una construcción relacional que emerge del diálogo con otras personas, de la historia compartida y de las tradiciones culturales que portan ideas previamente sedimentadas. En esta línea, Romele (2019) afirma que la comprensión es, por esencia, un gesto interpretativo y relacional: cada nuevo conocimiento no solo aporta datos, sino que transforma el horizonte de sentido, desestabiliza certezas previas y exige un reacomodo simbólico. La lógica algorítmica, en contraste, tiende a recortar esas aristas: privilegia

la pauta más frecuente, refuerza regularidades estadísticas y desestima los matices que escapan a su cálculo. El resultado se asemeja a una estantería perfectamente ordenada donde los libros disonantes pierden lugar, debilitando así la riqueza que implica pensar con otros, desde la diferencia y la apertura a lo inesperado.

Esta brecha —entre la inmediatez de las respuestas automáticas y el proceso interpretativo que requiere toda verdadera comprensión— se percibe con fuerza en las aulas universitarias. En muchos casos, la inteligencia artificial se instala sin mediación ni examen crítico, y el estudiante accede a soluciones veloces que omiten la travesía hermenéutica que transforma la información en sentido. Zhai *et al.* (2024) advierten que este desbordamiento de soluciones automáticas alimenta una cultura del “sé, luego olvido”: los datos fluyen, pero la interpretación no germina. De ahí que la tarea del profesor universitario consista, más que nunca, en reabrir el juego, devolver la reflexión crítica y recordar que aprender exige, antes que nada, demorarse en la pregunta.

Comprender desborda el puro cálculo mental: se transforma en un gesto ético. Como señala Gerlich (2025), al interpretar no solo reconocemos la otredad, sino que también asumimos la responsabilidad por los sentidos que tejemos. Esta actividad exige abrirse al diálogo, permitir que el otro complemente —e incluso reescriba— nuestros conocimientos. ¿Puede un modelo algorítmico asumir tal compromiso? Por ahora no: su arquitectura carece de intencionalidad y de la pausa reflexiva que convierte a las personas en sujetos críticos y responsables.

De aquí se desprende una exigencia pedagógica clara. La hermenéutica crítica no solo proporciona un marco teórico para repensar la comprensión en tiempos de inteligencia artificial: exige aulas donde el encuentro interpretativo y la exploración situada del saber tengan un lugar insustituible. Sánchez Vera (2025) advierte que cada mediación técnica reconfigura el horizonte educativo; por ello, integrar tecnología no significa rendirse a su lógica, sino cuidar el diálogo abierto y garantizar que la mirada que se replantea a sí misma no se diluya entre respuestas instantáneas y criterios preprogramados.

Este análisis nos deja frente a una pregunta inevitable: ¿hasta qué punto pueden relacionarse los algoritmos con la capacidad humana de descifrar sentido? Más aún, ¿es posible que un código basado en correlaciones ingrese al terreno hermenéutico, o necesitamos trazar una línea que preserve la interpretación para aquella conciencia que dialoga, duda y se transforma? Para responder a estas preguntas, resulta necesario confrontar la lógica de la eficiencia técnica con la riqueza de la experiencia formativa situada. Es en esa fricción donde se juega el sentido más profundo del acto educativo.

La tensión entre lo técnico y lo humano: ¿pueden las máquinas comprender?

El uso masivo de sistemas o herramientas de inteligencia artificial en la universidad plantea una pregunta que va mucho más allá del *hardware* y el *software*: ¿puede una máquina comprender en el sentido pleno del término? Esta no es una interrogante menor. La respuesta que demos condiciona no solo la manera como concebimos el acto de aprender, sino también los vínculos formativos que promovemos en la educación superior.

Desde una perspectiva hermenéutica, comprender no equivale a manipular información ni a ejecutar operaciones lógicas. Es un proceso profundamente humano que implica habitar un horizonte compartido de sentido, involucrarse en un diálogo que, como señala Gadamer (2006), nunca se clausura del todo. Esta apertura exige más que capacidades cognitivas: reclama memoria histórica, corporalidad situada y responsabilidad ética ante lo que se interpreta.

Los algoritmos, en cambio, operan en una coordenada distinta. Bender y Koller (2020) demuestran que los modelos lingüísticos actuales —por más sofisticados que sean— ensamblan frases mediante correlaciones estadísticas, sin intención consciente ni experiencia vivida que guíe el acto de producción textual. El resultado es una simulación de coherencia que puede ser funcional, pero que carece de profundidad interpretativa.

Bender *et al.* (2021) afinan este contraste: un modelo algorítmico no puede inscribirse en un horizonte cultural, ni hacerse responsable del sentido que genera, ni transformar su comprensión a partir del encuentro con la alteridad. Sin estas tres dimensiones —contexto, ética y transformación—

la comprensión se reduce a una operación técnica: veloz, precisa, pero ajena a la densidad reflexiva que define al ser humano como intérprete.

El riesgo se intensifica en el aula universitaria, donde la simulación de comprensión ofrecida por los sistemas de inteligencia artificial suele asumirse como equivalente al aprendizaje genuino. Xiao *et al.* (2025) advierten que el acceso inmediato a respuestas perfectamente estructuradas genera una ilusión de dominio: el estudiante obtiene frases impecables sin haber atravesado el proceso interpretativo que conduce al saber. En este contexto, la línea que separa poseer datos de comprender críticamente tiende a difuminarse, lo cual debilita la capacidad reflexiva de la formación universitaria. Esta situación se agrava cuando la lógica instrumental de los algoritmos —centrada en predecir la respuesta más probable— se incorpora sin mediación crítica a las prácticas pedagógicas. Como señala Sánchez-Vera (2025), ese afán de optimización no solo estrecha el abanico de significados, sino que inhibe el diálogo, la creatividad y el ejercicio hermenéutico. Cuando el procesamiento automático sustituye al análisis reflexivo, la comprensión profunda corre el riesgo de desaparecer como práctica en el aula.

El reto no se juega únicamente en la ingeniería del código, sino en las expectativas que la cultura académica deposita sobre él. Como advierte Fadel, citado en Pascual (2025), el verdadero riesgo emerge cuando el currículo comienza a adaptarse al ritmo de la inteligencia artificial, postergando la reflexión humana y subordinando el aprendizaje a lógicas de eficiencia técnica. De esta forma, al habituarnos a respuestas veloces y predecibles, corremos el peligro de reducir la formación a una rutina de consumo informativo, en lugar de sostenerla como un proceso de indagación crítica y construcción de sentido.

Este fenómeno se inscribe en un proceso más amplio que Romele (2019) denomina “algoritmización de la cultura”: una tendencia a privilegiar lo cuantificable, lo inmediato y lo predecible, en detrimento de la ambigüedad, la apertura y la profundidad interpretativa. Bajo esta lógica, proteger la comprensión humana exige resistirse a moldear la universidad según los mismos principios operativos que rigen a las máquinas.

En este escenario, la pregunta clave no es si usar o no inteligencia artificial, sino cómo construir una pedagogía que aproveche su potencia operativa sin renunciar a su vocación hermenéutica. El desafío está en diseñar experiencias formativas que sostengan la lectura crítica, cultiven la duda y mantengan abierto el diálogo, para que los algoritmos sirvan al pensamiento —y no lo sustituyan— en el acto mismo de comprender.

Hacia una educación hermenéutica en tiempos de IA

Surge aquí la pregunta transversal que recorre todo el análisis: ¿cómo edificar, en plena era algorítmica, una educación que afine la mirada crítica sostenga la interpretación situada y mantenga vivo el diálogo formativo? El desafío excede con creces la mera incorporación de dispositivos digitales. No se trata solo de sumar tecnología al aula, sino de repensar el proyecto educativo desde sus fundamentos: ¿qué tipo de sujeto queremos formar?, ¿qué vínculo con el conocimiento queremos cultivar?, ¿y qué papel debe jugar la inteligencia artificial en ese proceso? Frente a la tentación de reducir el aprendizaje a flujos de información y respuestas inmediatas, se impone la urgencia de una pedagogía que revalorice la lentitud comprensiva, el conflicto de interpretaciones y la ética de la escucha.

Desde una mirada hermenéutica, la docencia trasciende la simple transferencia de datos o la automatización de destrezas mentales. Comprender implica habitar un tejido de significados, dialogar con la tradición y con quienes nos rodean, y permitir que ese intercambio transforme lo que dábamos por sabido (Gadamer, 2006). Una pedagogía fiel a esta concepción no puede reducirse a administrar contenidos ni a optimizar procesos: debe cuidar que la inteligencia artificial no clausure esta posibilidad de diálogo, sino que abra tiempo para la pregunta, amplíe las oportunidades de lectura y refuerce —en lugar de anular— el proceso interpretativo que da sentido al aprender.

Comprender en clave hermenéutica también exige un posicionamiento crítico frente a los artefactos técnicos que median el acceso al saber. Como advierte Herrera-Aguilar (2022), es urgente que los estudiantes aprendan a descifrar la lógica de los modelos algorítmicos: ¿quién escribe su código?, ¿con qué datos son entrenados?, ¿qué sesgos arrastran? Este ejercicio no solo desmonta la ilusión de neutralidad tecnológica, sino que

evita que la máquina se disfrace de oráculo. Al conocer los límites, vacíos y supuestos de estos sistemas, disminuye la confianza ciega y emerge el discernimiento, condición fundamental para una formación universitaria crítica y responsable.

Desde esta perspectiva, la inteligencia artificial puede ocupar un lugar en el aula, pero no como sustituto del juicio humano, sino como detonante del pensamiento crítico. Khosravi *et al.* (2022) propone una estrategia valiosa: situar a los estudiantes frente a las respuestas generadas por los sistemas algorítmicos y desafiarles a evaluarlas. Esto implica rastrear sus fuentes, identificar vacíos argumentativos, discutir inconsistencias en grupo y contrastarlas con otros marcos interpretativos. En todo caso, la pantalla deja de ser una autoridad incuestionable y se convierte en punto de partida para el diálogo, el cuestionamiento y la lectura crítica, elementos esenciales en una educación que no renuncie a la comprensión como experiencia formativa.

El aula, sea física o virtual, se sostiene por la interacción humana, no por la mera presencia de pantallas o sistemas inteligentes. La comprensión emerge del encuentro entre perspectivas, del cruce argumentativo y de esa réplica inesperada que transforma nuestras ideas en el contacto con otros (Zhai *et al.*, 2024). La inteligencia artificial puede enriquecer la experiencia educativa al ofrecer datos, proponer rutas o generar escenarios de discusión, pero no reemplaza el valor formativo del aprendizaje colaborativo, donde el pensamiento se construye, se desafía y se transforma en comunidad.

En esta línea, se vuelve urgente promover la crítica y la reflexión dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente frente al avance acelerado de las plataformas algorítmicas. Comprender requiere una pausa, un tiempo para digerir, contrastar y resignificar. Faridah y Nurhayati (2025) advierten que la prisa digital entrega información, pero evade el significado. Una pedagogía hermenéutica, por el contrario, cultiva espacios de atención prolongada, una lectura comentada sin apremio, donde la mente dispone de tiempo para vincular ideas con experiencias vividas. Solo así la tecnología se convierte en aliada, no en agente de un aprendizaje efímero y desanclado del sentido.

Diseñar sistemas de evaluación en clave hermenéutica exige priorizar la lectura comprensiva, la argumentación crítica y la creatividad discursiva. Pisco Mantuano *et al.* (2025) advierten que muchos correctores automáticos tienden a castigar la voz singular y a premiar las respuestas ajustadas a plantillas predefinidas. Frente a ello, resulta necesario construir rúbricas que valoren la diversidad de interpretaciones y midan la solidez del razonamiento más allá de la coincidencia formal con un patrón. A su vez, la comprensión mantiene una estrecha relación con la ética: interpretar supone hacerse responsable de los sentidos que se producen y abrir espacios de diálogo sostenido en el respeto mutuo. Holstein y Alevén (2021) subrayan que este tipo de experiencia no puede ser delegado a los cálculos estadísticos; exige acompañamiento humano, escucha activa y una práctica reflexiva constante. Incorporar herramientas algorítmicas desde una perspectiva hermenéutica implica afirmar que el latido humano —la aptitud para desentrañar significados— sigue siendo el centro de toda educación. El reto, exigente y permanente, interpela directamente a quienes enseñan: ¿cómo diseñar experiencias que dialoguen con la técnica sin eclipsar la lectura crítica del mundo? A esa inquietud apunta la conclusión que cierra este artículo.

Conclusiones

La irrupción algorítmica ha transformado profundamente el escenario universitario: desde la recomendación de lecturas hasta la corrección automatizada de ensayos, la inteligencia artificial se inserta en las rutinas académicas incluso antes de que el estudiante decida qué abrir en su portátil. En este contexto, la pregunta pedagógica de fondo se vuelve ineludible: ¿qué tipo de comprensión queremos cultivar en una generación cuya primera respuesta suele provenir de un modelo predictivo?

A lo largo del capítulo, se argumentó que comprender el mundo no puede reducirse al uso eficiente de datos ni a la reproducción de patrones estadísticos. La comprensión, en clave hermenéutica, involucra cuerpo, historia, diálogo y responsabilidad. Es un proceso situado que solo florece en el encuentro con otros, cuando las ideas se problematizan, se reescriben y adquieren nuevos significados. Delegar esta tarea al automatismo técnico empobrecería el aprendizaje, inhibiendo la creatividad y desdibujando la experiencia formativa como ejercicio interpretativo.

El avance de la inteligencia artificial no debe combatirse, pero sí enmarcarse en una ética pedagógica crítica. El reto consiste en integrar sus potencias sin diluir el sentido de la formación universitaria. Esto implica transparentar los datos y supuestos que alimentan los algoritmos, promover espacios de reflexión pausada y diseñar experiencias de evaluación que valoren la argumentación crítica, la creatividad discursiva y la pluralidad de sentidos. Comprender es más que responder: es transformar-se en el proceso mismo de pensar con otros.

La universidad preserva su razón de ser cuando acompaña, sin delegar, el gesto intransferible de hilar significados y confrontarlos en comunidad. Avanzar con la innovación tecnológica no significa ceder el corazón del oficio docente, sino reconfigurarlo desde una pedagogía que abrace la técnica sin renunciar a la interpretación, que sepa formar sujetos capaces de leer críticamente el mundo. En un tiempo de respuestas instantáneas, educar sigue siendo, ante todo, una apuesta por demorarse en la pregunta.

Referencias

- Acosta-Enríquez, B. G., Ramos Farroñan, E. V., Villena Zapata, L. I., Mogollón García, F. S., Rabanal-León, H. C., Morales Angaspilco, J. E. & Saldaña Bocanegra, J. C. (2024). Acceptance of artificial intelligence in university contexts: A conceptual analysis based on UTAUT2 theory. *Heliyon*, 10(19), e38315. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38315>
- Bajohr, H. (2025). *Thinking with AI: Machine learning the humanities*. Open Humanities Press.
- Bender, E. M. & Koller, A. (2020). Climbing towards NLU: On meaning, form, and understanding in the age of data. *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 5185–5198. Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.463>
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? En *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability,*

- and Transparency* (pp. 610–623). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Demichelis, R. (2024). The hermeneutic turn of AI: Are machines capable of interpreting? *arXiv*, 2411.12517. <https://arxiv.org/abs/2411.12517>
- Dilthey, W. (2002). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Faridah, F. & Nurhayati, S. (2025). Education as hermeneutic study: Uncovering meaning in the digital era. *Journal Riset dan Inovasi Pembelajaran*, 5(1), 183–197. <https://doi.org/10.51574/jrip.v5i1.2603>
- Finn, E. (2018). *La búsqueda del algoritmo: imaginación en la era de la informática*. Alpha Decay.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.G. (2006). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Habermas, J. (1987). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Heidegger, M. (1993). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Herrera-Aguilar, M. (2024). Aprender sobre la inteligencia artificial desde una perspectiva ética. *Communication, Technologies et Développement*, 16. <https://doi.org/10.4000/12nfm>
- Holstein, K. & Alevan, V. (2021). Designing for human–AI complementarity in K–12 education. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2104.01266>
- Kant, I. (2020). *Crítica de la razón pura*. Editorial Verbum.
- Khosravi, H., Buckingham Shum, S., Chen, G., Conati, C., Tsai, Y.-S., Kay, J., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Sadiq, S. & Gašević, D.

- (2022). Explainable Artificial Intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100074. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074>
- Levin, I., Semenov, A. L. & Gorsky, M. (2025). Smart learning in the 21st century: advancing constructionism across three digital epochs. *Education Sciences*, 15(1), 45. <https://doi.org/10.3390/educsci15010045>
- McConvey, K., Guha, S. & Kuzminykh, A. (2023). A human-centered review of algorithms in decision-making in higher education. En *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (Article 223, pp. 1–15). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3544548.3580658>
- McDonald, N., Johri, A., Ali, A. & Hingle Collier, A. (2025). Generative artificial intelligence in higher education: Evidence from an analysis of institutional policies and guidelines. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 3, 100121. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2025.100121>
- Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S. & Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/2053951716679679>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Pascual, M.G. (2025, julio 16). Charles Fadel, pedagogo: “Las redes sociales compiten por tu atención; la IA va a competir por tus pensamientos”. *El País*. <https://elpais.com/tecnologia/2025-07-17/charles-fadel-pedagogo-las-redes-sociales-compiten-por-tu-atencion-la-ia-va-a-competir-por-tus-pensamientos.html>
- Passi, S. & Sengers, P. (2021). “From what I see, this makes sense”: Seeing meaning in algorithmic results. *arXiv*, 2102.07844. <https://arxiv.org/abs/2102.07844>
- Pisco Mantuano, J. E., Navarrete Espinoza, R. J., Vanegas Noboa, S. K. & Basantes Quishpe, A. A. (2025). El impacto de la inteligencia

- artificial en los métodos de enseñanza universitaria ecuatoriana. *Prosperus*, 2(1), 1–16. <https://doi.org/10.63535/nmr0sr46>
- Ricoeur, P. (1981). *Hermenéutica y acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Romele, A. (2020). *Digital Hermeneutics: Philosophical investigations in new media and technologies*. Routledge.
- Sánchez-Vera, F. (2025). Critical algorithmic mediation: rethinking cultural transmission and education in the age of artificial intelligence. *Societies*, 15(7), 198. <https://doi.org/10.3390/soc15070198>
- Vieriu, A. M. & Petrea, G. (2025). The impact of artificial intelligence (AI) on students' academic development. *Education Sciences*, 15(3), 343. <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>
- Williamson, B., Bayne, S. & Shay, S. (2020). The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 351–365. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>
- Xiao, R., Hou, X., Ye, R., Kazemitabaar, M., Diana, N., Liut, M. & Stamper, J. (2025). Improving student-AI interaction through pedagogical prompting: An example in computer science education. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2506.19107>
- Zhai, C., Wibowo, S. & Li, L. D. (2024). The effects of overreliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review. *Smart Learning Environments*, 11, Article 28. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>

Factores de incidencia en el gobierno y gobernanza de la Universidad de los Llanos y respuesta a retos del contexto

Charles Arosa Carrera³⁵

Resumen

En este estudio del gobierno y la gobernanza de la Universidad de los Llanos (Unillanos) se fija el propósito de analizar al menos tres aspectos relevantes: la naturaleza y perfil de la institución que responde en gran manera a las políticas que la crearon y que delinea su énfasis estratégico en los territorios; los entornos y comportamientos de los actores institucionales que marcan una senda de trayectoria de la organización; y los procedimientos de medición de desempeño institucional que efectúa el gobierno nacional que a grandes luces se distancia de los indicadores y propósitos de la educación superior. Mediante fuentes secundarias y la aplicación del análisis institucional sociológico y una mirada al diseño institucional normativo, se observa una estructura preceptiva orientada, preferencialmente, al objeto de estudio de la Orinoquia; una acentuada influencia de los docentes en el diseño institucional y proyección de la universidad que resulta ser mucho mayor a la que ejercen otros estamentos, y que controvierte la percepción que la agenda de universidad proviene estrictamente de las instancias de la administración de la organización. Al final se describen las recientes estrategias de gobernanza estructuradas en los ejes de trascendencia académica e innovación social enfocadas al impacto en la sociedad.

35 Ph. D. en Administración. Email: rectoria@unillanos.edu.co

Palabras clave: análisis institucional, IES pública regional, estrategias de gobernanza, incidencia de las políticas públicas.

Introducción

El gobierno y la gobernanza de la universidad pública con presencia en los territorios, en específico de Unillanos, está asociado a la percepción que elaboran los actores de la comunidad universitaria, a los parámetros que teje el entorno vinculante, al “diseño institucional normativo” (Herrera, 2014, p 3) en el que operan los actores en el cumplimiento de los propósitos, objetivos y metas de la organización, y al seguimiento y evaluación permanente del desempeño de la gestión que aplican los órganos de control.

En este asunto de estudio se ha efectuado una indagación de fuentes secundarias, de literatura especializada, y textos institucionales. También se ha tomado el visor del análisis institucional al permitir un enfoque multidisciplinar que integra diversas perspectivas y campos de conocimiento en torno a la observancia de la trayectoria e influencia de desarrollo de una sociedad, institución y organización. Este tipo de análisis en lo sociológico y el diseño institucional normativo posibilita un acercamiento a la forma como se moldea el comportamiento y las conductas individuales y asociadas del ser humano, y admite ver la incertidumbre y certidumbre en los diversos ordenamientos jurídicos, políticos, normalizados y culturales (Cisternas, C. 2021).

La discusión que se presenta en este documento describe la aplicación del análisis institucional orientado a las organizaciones, luego la incidencia de políticas públicas en la conformación de Unillanos y su acento territorial estratégico, los escenarios de gobierno y gobernanza, y la trascendencia académica e innovación social enfocadas al impacto en la sociedad como estrategias de gobernanza. Al final de elaboran unas conclusiones.

Aplicación del análisis institucional orientado a las organizaciones

El estudio de las instituciones posibilita un acercamiento a los entornos institucionales y a la observancia de la trayectoria en la que se encamina

una organización de acuerdo con la adopción de su diseño institucional. De este hace parte el diseño racional normativo que establece la organización con los parámetros normativos y cognoscitivos que regulan los comportamientos de los actores y que funcionan como elementos reguladores. Dicha parametrización se orienta al funcionamiento y cumplimiento de los objetivos y metas que se propone la organización y las elecciones que funge en la toma de decisiones.

Se han construido planteamientos básicos en la teoría institucional al distinguir claramente las instituciones de las organizaciones. Mientras que las instituciones son el conjunto de reglas y normas, las organizaciones son las instancias o arenas en las cuales los individuos se relacionan y organizan en grupos para emprender acciones cooperativas y actuar como actores colectivos en el mercado. En sentido general se entiende que una institución es un conjunto de reglas que se encuentran estructuradas socialmente (Ayala, 1999).

Las instituciones pueden ser creadas o diseñadas (North, 1995) y alcanzan solidez y sustentabilidad en la medida que las reglas que las sustentan sean adecuadamente diseñadas y modificadas en el tiempo mediante acciones procedentes de decisiones colectivas de los actores (Shepsle, 2007). Por tanto, lo que es una institución se debe a los arreglos institucionales que acuerda y aplica, con la preeminencia de unos actores sobre otros, por algunos atributos que se reclaman en el colectivo social, y como producto de las dinámicas que la constituyen.

En el debate acerca de la distinción entre la forma y la función de las instituciones en el ámbito de la administración ha tomado más importancia la segunda, asociada a la calidad y el desempeño institucional (Chang, 2006). Por ejemplo, en el análisis de la gobernabilidad de las instituciones los organismos multilaterales imparten a los gobiernos subnacionales, por medio de las oficinas de planeación, la medición del desempeño institucional con la valoración de las reglas de juego formalizadas en normas, procesos y procedimientos que adopta y aplica la institución.

Referente a la teoría institucional y las organizaciones sociales y de la educación, el nuevo institucionalismo sociológico es una de las vertientes que aporta herramientas para su estudio. Las instituciones de la educación,

la escuela, la universidad (Ibarra, 2008); el papel de la cultura, los valores y los símbolos en la conformación de la realidad organizacional, son analizados desde la óptica sociológica (Buendía, 2011).

Diversos estudios de análisis institucional sociológico referentes a la calidad del desempeño de las universidades consideran que, ante todo, es necesario diferenciar los tipos de organizaciones como las llamadas “suaves” al que pertenecen las escuelas, universidades y hospitales; de las organizaciones “duras” en el que se incluyen a las empresas, gremios de la producción, el comercio y los negocios financieros (Ibarra, 2008, citado por Buendía, 2011, p. 5).

Incidencia de políticas públicas en la conformación de Unillanos

En la perspectiva del diseño racional normativo es conducente examinar la naturaleza y perfil de Unillanos en las políticas que la crearon como institución estatal en los territorios. La universidad surge a mediados de la década del setenta en un entorno nacional que registraba bajos indicadores de desarrollo rural y una persistente pobreza en las ciudades y el campo. En paralelo se agitaban vientos de reformas educativas con movimientos reivindicatorios del magisterio y la influencia de la escuela nueva o escuela unitaria rural que exigía la innovación en metodologías pedagógicas y una mayor capacitación de los docentes en las regiones (Rama & Ceballos, 2016).

Entre las formas de gobierno las políticas acentuaron el rasgo de la intervención activa del Estado central con la impronta de la equidad territorial enfocada a reducir las disparidades interregionales (Rengifo, 2012). Con objeto de hacerle frente a la crítica situación el gobierno nacional formuló cuatro grandes estrategias en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1970-1974, entre estas, el aumento de la productividad en agricultura, ganadería, y productos susceptibles de exportación. Ante los bajos índices de productividad del minifundio, y más aún de las grandes extensiones de tierras, en el plan se propuso tener en cuenta los climas, las regiones y los productos que incrementarían la productividad de las explotaciones agrarias (PND, 1970).

En las estrategias del gobierno, y aunque no se contemplara como un eje esencial del desarrollo, se planteó incentivar la formación media, tecnológica y superior universitaria en los territorios. La educación urbana y la extensión de la educación rural con sustento en la formación media serviría de base a las instituciones de educación superior tecnológicas y profesionalizantes en las regiones con vocación y capacidad productora. Las Concentraciones de Desarrollo Rural y los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM) fueron la apuesta de la educación media rural y urbana, para dar paso a la universitaria.

El andamiaje administrativo regional tuvo en la Ley 28 de 1974 un anclaje al normar la transferencia de servicios y funciones que estaban a cargo de la nación, a los entes territoriales por la vía de la descentralización, y amplió el espectro de nuevas dinámicas en procesos de regionalización. Con el fin de promocionar el desarrollo económico, social y cultural de las entidades territoriales, se creó y organizó el Departamento Administrativo de Intendencias y Comisarías, DAINCO, auspiciado por el Decreto 1925 de 1975.

En ese ámbito se facultó la creación de nuevas instituciones, organizaciones y mecanismos, que a la postre encausaría la territorialización de la educación superior. La creación de las universidades públicas del orden nacional con presencia en los territorios contribuiría a fortalecer e impulsar el desarrollo regional con la formación tecnológica y profesional, la generación de conocimiento e innovación en lo endógeno con énfasis en lo agropecuario, la sostenibilidad, el desarrollo rural y la pedagogía, entre otros. La autonomía universitaria hizo parte intrínseca de la conformación de la educación superior en el país. En ese contexto se instituyó Unillanos.

Con la Ley 28 de 1974 que facilitó la descentralización de servicios y funciones de la nación a las entidades territoriales, Unillanos quedó enmarcada en el ámbito departamental y local con gran injerencia en el gobierno y gobernanza de la institución por parte de las autoridades administrativas y políticas de competencia departamental. Por tanto, los gobernadores adquirieron la facultad de participar en la dirección, coordinación, y toma de decisiones en órganos colegiados de la universidad. Este asiento político administrativo marcaría por décadas la influencia y trayectoria de la universidad.

Unillanos asume vida administrativa inicialmente como institución tecnológica de educación superior y su perfil responde a la política pública de educación orientada principalmente a la vocación agrícola y ganadera de la región. También a la demanda de profesionales en las áreas de la salud y la educación. En principio, la oferta responde a los programas académicos de Agronomía, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Licenciatura en Ciencias Agropecuarias, Enfermería, y Licenciatura en Matemáticas y Física.

Posteriormente, con la Ley 30 de 1992 la institución adquiere el estatus nacional de Universidad de los Llanos, aunque no se desprende del espectro territorial. Años después la institución ampliaría la oferta académica a las ciencias sociales y a las ciencias básicas, y más adelante a las ciencias administrativas, económicas y contables. En la actualidad cuenta con las facultades de Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales, Ciencias de la Salud, Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Humanas y de la Educación, y Ciencias Económicas.

Acento regional estratégico de Unillanos

La preeminencia territorial de Unillanos se observa en el trazado normativo nacional que la creó, y en la consecuente formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2021), y en el Plan de Desarrollo Institucional 2022-2030 (PDI, 2022), que se formula en los períodos respectivos. En síntesis, el PEI propende por el desarrollo humano y la formación académica conectada con las demandas y las oportunidades de la región. En ese propósito se define la Orinoquia como un territorio geoestratégico, diverso, pluricultural y multiétnico, al que debe responder la investigación, la creación e innovación dadas las necesidades de los distintos sectores territoriales.

Respecto a la identidad institucional la universidad se propone conservar los elementos identitarios de los Llanos y la Orinoquia dado que el territorio es el objeto del quehacer misional en investigación, proyección social, y docencia. El buen gobierno institucional es una condición fundamental para el desarrollo del proyecto institucional.

Entre los principios metodológicos del PDI se resalta el enfoque diferencial y el sentido de lo público en la naturaleza pública y la autonomía universitaria.

Entre otros objetivos relevantes se propone lograr relaciones externas con grupos de interés, generar espacios transversales de reconocimiento intercultural, saberes intergeneracionales, ancestrales y situados para el fortalecimiento del tejido social, como el estudio de las problemáticas estructurales y recientes del desarrollo regional.

Unillanos ha apropiado modelos de educación que priorizan lo territorial y las problemáticas de su desarrollo con propuestas y aportes aplicables a las regiones. No obstante, la universidad aborda problemáticas con el visor de la glocalización sin perder de vista el enfoque regional. Esta es una diferencia con las universidades de las grandes capitales que son más abiertas a la universalidad del conocimiento y aunque mantengan sedes en la región no son consideradas propiamente como instituciones que responden a la génesis de los territorios (Vallejo, 2020).

En las primeras los criterios e indicadores formales de desempeño institucional se apartan del visor del desempeño económico centrados en índices de productividad, rendimientos económicos, y eficiencia técnica. Esta distinción es importante observarla ya que es común medir la gestión pública de las universidades públicas, con el mismo rasero del empresarismo. Hay otros aspectos para tener en cuenta en las universidades que conllevan a la estabilidad, equilibrio, cambios institucionales, en el contexto de la legitimidad en los ciudadanos y en lo público (Buendía, 2011).

Se desprende de lo anterior, que el control de calidad del desempeño es adecuado aplicarlo a las dinámicas propias de la academia, las disciplinas y las profesiones, sin imponer las exigencias del mercado que indican eficacia y eficiencia en la productividad y la rentabilidad. No obstante, en Colombia las mediciones del desempeño institucional que aplica el gobierno nacional se basan en la calidad de la cadena de valor público relacionado con indicaciones de rentabilidad económica y adecuadas inversiones de los recursos públicos y, en consecuencia, incentiva el seguimiento a través de los sistemas de calidad en la óptica anotada (DNP, 2019).

Las mediciones de adecuada ejecución y transparencia en la ejecución de los recursos públicos son bienvenidas, el llamado es a diferenciar los indicadores de rentabilidad económica de los recursos de los indicadores y propósitos de la educación superior en los que sobresalen los cambios

e impacto social, la cohesión de las instituciones, la democracia, la gobernabilidad estatal, el impacto de las políticas públicas, los valores y principios ciudadanos, la esperanza de vida, entre otros.

Escenarios de gobierno y gobernanza en la universidad pública regional: caso Unillanos

En sentido amplio el gobierno en una organización es posible asociarlo al cerebro de la entidad, al pensamiento e ideación que estructura, organiza, encausa, y dirige el accionar del aparato administrativo guiado por estrategias definidas (Fernández, (2015). La gobernanza, aunque igual tiene matices según el objeto de estudio y la perspectiva analítica que adopte, se concibe como “la interacción entre actores estratégicos causada por la arquitectura institucional” (Prats, 2003, p. 246), y “varía según la región, nivel de gobierno y función” (INEGI, 2017, p. 7)

La Unesco considera que la gobernanza en las Instituciones de Educación Superior (IES) concierne a “la toma de decisiones de calidad para la supervisión eficaz de las relaciones de las IES y sus componentes externos e internos” (Unesco, 2022, p.3). Las universidades de antaño se convirtieron en instrumentos de movilidad social, en espacios de deliberación, de debates académicos, administrativos, y políticos. Los actores referenciados a su entorno tienen alta incidencia en el gobierno y gobernanza de la institución.

En Colombia el gobierno de las IES quedó signado por la Ley 30 de 1992 que especifica las responsabilidades y funciones de las instancias que lo componen representado en consejos y comités, entre otros, que operan como órganos de coordinación, planificación, recomendación y asesoría. Estos son espacios permanentes de reflexión en la prospectiva de la institución que estructuran y definen las políticas apropiadas en cumplimiento de los objetivos estratégicos y las metas de la educación de alto nivel y de la institución en específico.

Como ocurre en Unillanos a dichos consejos y comités concurren en mayor número y calidad los profesores. También participan administrativos que, por lo general, se relacionan con actividades de la academia o que cumplen o han tenido responsabilidades académicas. Los estudiantes y egresados,

en menor número de representación, hacen parte de estos colegiados por ser actores fundamentales de la comunidad universitaria. En esta lógica la influencia de los docentes en el diseño institucional y proyección de la universidad es de gran envergadura.

Visto de esa manera la universidad es lo que sus profesores han querido que sea y lo que proyectan o desean que llegue a ser la institución. La proyección, alcance, resultado e impacto de la universidad es lo que sus profesores idean, principalmente. No se circunscribe a las decisiones individuales de la administración, sino de los actores que mayoritariamente inciden en la toma de decisiones del presente y futuro de la universidad.

Por otro lado, el poder de incidencia de los estamentos, en particular de los colectivos estudiantiles, es mucho mayor en la dinámica externa de la universidad que la influencia ejercida y gestionada por los profesores. Estos últimos operan con otras dinámicas más centradas en lo académico.

La interrelación de gobierno y gobernanza en la universidad es factible que se enfoque en la pertinencia y fortaleza de las decisiones que toman los actores y los colectivos, y en la capacidad de movilización de ideas y acciones encauzadas a cimentar el norte y prospectiva de la institución. Igual en la lectura del contexto y la incorporación de las demandas de la sociedad que en suma revisten a la institución de legitimidad con el entorno y su razón de ser en la sociedad.

La colocación de los asuntos relevantes en la agenda de Unillanos no corresponde estrictamente con la perspectiva de la administración de la organización. Esta es solo una mirada que se conjuga con las improntas de los demás autores, en la que sobresale el consenso del colectivo en las negociaciones más favorables para la institución, aunque por lo general se define por la decisión que toman las mayorías.

Es posible que en la relación e interrelación que sucede en el juego de actores de la organización se opere por cooperación basado en las oportunidades y obligaciones; o por competencias en el que influye la debilidad y la dominación; y no es ajeno que se presenten escenarios de conflicto que lleva a algunos actores a manifestar indiferencia, tensiones y presiones. En estas dinámicas es probable que se erijan rituales que permanezcan en el tiempo.

Por otro lado, en la implementación de políticas de orden nacional las universidades proceden en entornos complejos y de confrontación en los que tienen el compromiso de defender y poner en práctica los principios de la autonomía. Las expectativas que generan en los territorios las políticas nacionales en muchos casos ocasionan traumatismos administrativos, académicos y presupuestales. Algunas universidades pueden acudir a recursos departamentales, aunque no son suficientes, además de enfrentar en el camino compromisos conexos de naturaleza política.

Un entorno complejo es el control de calidad y seguimiento al desempeño institucional en cuanto a las metas físicas y la inversión presupuestal. La complejidad del seguimiento y la evaluación pública por parte de los organismos de control y auditorías tiene incontables vacíos de entendimiento con las funciones misionales de la universidad.

Dichos organismos aplican los instructivos y procedimientos a la universidad como lo emplean en una entidad común o de otra naturaleza, sin tener en cuenta las especificaciones académicas, de proyección social y comunitaria, y de investigación. Imperan las indicaciones de eficacia y eficiencia en la productividad y la rentabilidad económica, muy distintos de los indicadores y propósitos de la educación superior.

Trascendencia académica e innovación social: estrategias de gobernanza enfocada al impacto social

La universidad es una confluencia de escenarios de relacionamiento permanente que están en constante cambio y transformación, con procesos de planificación estratégicos de igual manera cambiantes. La interacción que sucede entre actores es plausible encausarla en estrategias de gobernanza que fortalecen el desempeño de la universidad en sus aspectos misionales, y permiten pensar en región y territorio con aportaciones dispuestas a resolver los escenarios críticos.

Por ello, en los últimos años Unillanos se ha enfocado en pasar de la cualificación académica a la trascendencia académica y de la acción social a la innovación social. Las estrategias fortalecen la gobernanza de la universidad orientada a generar impactos significativos en el desarrollo regional y en la formulación de respuestas académicas a los retos del territorio. La

trascendencia académica guía a la universidad en la optimización de sus recursos y capacidades para impulsar la transformación de los territorios, con impacto en las dimensiones social, económica, ambiental, cultural y tecnológica.

La estrategia de innovación social que integra el quehacer misional a formas diversas y creativas en la mejora de procesos, de productos o de un sistema de manera adecuada, se propone lograr impactos en los diversos contextos vinculantes de la universidad. La innovación social se enfoca en el desarrollo humano, en el bienestar de los actores estamentarios mediante una formación integral para la vida, basada en principios de inclusión, equidad y enfoque de género.

Ayuda en este propósito de gobernanza la consolidación de acuerdos vinculantes dentro de la universidad, el fortalecimiento de la estructura organizacional como base de una gestión administrativa eficiente y alineada con las necesidades de la comunidad universitaria. La valoración de los impactos es oportuna observarla más allá de lo que aporta y entrega a la sociedad, en lo que transforma vinculada con el entorno interno, regional, nacional e internacional (Unillanos, 2024).

La universidad debe pasar de su naturaleza pública de gobierno normativo y espacial a considerarse un sistema complejo de relacionamientos múltiples que se adaptan, cambian y transforman el entorno en lo físico y virtual en los territorios. Los impactos es oportuno pensarse respecto a la gestión del mismo impacto enfocado en la toma de decisiones, igual en la comprensión de mejora del desempeño y del accionar de la comunidad universitaria.

Conclusiones

El análisis institucional sociológico y el diseño institucional normativo posibilitan examinar la forma como se estructura el comportamiento y las conductas individuales y asociadas como operan los actores en el cumplimiento de los objetivos que se fijan en la organización. Lo anterior incide en la trayectoria institucional y orden normativo que crea la institución.

En Unillanos opera la lógica de influencia de los docentes en el diseño institucional y proyección de la organización, de tal manera que la universidad es lo que sus profesores han querido que sea y lo que proyectan o desean que llegue a ser como colectivo organizacional. No es acertado pensar que el transcurrir de la universidad y el norte que construye es producto de las decisiones que principalmente emanan de las instancias administrativas. Más bien lo son de los profesores que mayoritariamente participan en los espacios de decisión. La agenda de universidad no corresponde estrictamente con la perspectiva de la administración de la organización.

Recientemente, y como lineamientos de gobernanza, la universidad se proyectado pasar de la cualificación académica a la trascendencia académica y de la acción social a la innovación social. Los acuerdos vinculantes y el fortalecimiento de la estructura organizacional contribuyen en este propósito.

En las IES se ha impuesto la medición del desempeño institucional relacionado con indicaciones de rentabilidad económica y adecuadas inversiones de los recursos públicos, que favorecen el seguimiento a través de sistemas de calidad de ese tenor. Es común medir la gestión pública de las universidades públicas con el mismo rasero del empresarismo al no tener en cuenta aspectos de democracia, estabilidad, interrelaciones sociales, cultura, patrimonio, entre otras; y las especificaciones académicas, de investigación y de proyección social y comunitaria propias de las IES. Las expectativas desbordadas que generan en los territorios las políticas nacionales en muchos casos generan traumatismos administrativos, académicos y presupuestales.

Referencias

- Ayala, J. (1999). *Instituciones y economía. Una Introducción al neointitucionalismo económico*. Fondo de Cultura Económica. https://biblioteca.ugc.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=3100&shelfbrowse_itemnumber=6786
- Buendía, Ma. A. (2011). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles educativos*, 33(134).

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400002 (p 1)

Chang, H. J. (2006). La relación entre las instituciones y el desarrollo económico. *Revista de Economía Institucional*, 8(14), 125-136. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41901406>

Cisternas, C. (2021) Análisis del entorno en la gestión universitaria: una aproximación desde la teoría de sistemas sociales. *Actualidades Investigativas en Educación. Rev. Actual. Investig. Educ.*, 21(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.44075>

Decreto 1925 de 1975 Por el cual se crea y organiza el Departamento Administrativo de Intendencias y Comisarías. <https://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?id=1371519>

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (2019). Guía para la construcción y estandarización de la cadena de valor. Dirección de Inversiones y Finanzas Públicas 2019. Versión 6.0 – junio 2019 <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Inversiones%20y%20finanzas%20pblicas/Guia%20Cadena%20de%20valor%202019.pdf>

Fernández, M. (2015) Marco jurídico estructural de la administración pública federal mexicana. Instituto Nacional de Administración Pública. México, D.F. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332014000200002

Ibarra, E. (2008). *Nuevo institucionalismo sociológico e instituciones educativas “empresarializadas”: procesos de institucionalización bajo una racionalidad de mercado* [en línea]. <https://planinst.unsl.edu.ar/pags-pdi/plan/1docs-info/docs-elec/ibarra-collado-neoinst-y-univ.pdf>

INEGI (2017). Gobernanza: una revisión conceptual y metodológica. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Números, Documentos de Análisis y Estadísticas*, 1(8), 320-385 . <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/5247-gobernanza-una-revision-conceptual-y-metodologica-en-numeros-documentos-de-analisis-y-estadisticas-num-08-coleccion-inegi>

Ley 28 de 1974. Por la cual se reviste al Presidente de la República de facultades extraordinarias en materia administrativa, y se dictan otras disposiciones. <https://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1584566>

North, D. (1995) *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. Fondo de Cultura de México.

Páginas web de organizaciones

Plan Nacional de Desarrollo las Cuatro Estrategias 1970-1974. <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/Paginas/las-cuatro-estrategias-1970-1974-misael-pastrana.aspx>

Prats, J. (2003) El concepto y el análisis de la gobernabilidad. Revista Instituciones y Desarrollo N° 14-15 Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya, Córsega, Barcelona, España. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-de-antioquia/ciencia-politica/concepto-de-gobernabilidad/8594183>

Rama, C. & Cevallos, M. (2016) Nuevas dinámicas de la regionalización universitaria en América Latina. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 8(17), 99-134. 8 (17), 99-134. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ndru>

Rengifo, J. (2012) Evolución de la planificación regional en Colombia “Tendencias y perspectivas del desarrollo”. XII Coloquio Internacional de Geocrítica. Las independencias y construcción de estados nacionales: Poder, territorialización y socialización siglos XIX – XX. <https://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/04-J-Rengifo.pdf> (p 11)

Shepsle, Kenneth A. (2007) Estudiando las instituciones: algunas lecciones del enfoque de la elección racional. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 16, núm. 1, diciembre, 2007 Instituto de Ciencia Política Montevideo, Uruguay. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297322671003>

- Unesco (2022) Gobernanza en Educación Superior. WHE Documento de referencia Tema 06. Educación 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389884_spa
- UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS (2024) Guía conceptual y metodológica de la valoración de impacto de los proyectos de extensión universitaria de la Universidad de los Llanos. Sello Editorial Unillanos. Proyección Social Institucional, Universidad de los Llanos.
- UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS. Acuerdo Superior No. 006 de 2021. Por el cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional – PEI - de la Universidad de los Llanos. <https://www.unillanos.edu.co/index.php/documentacion/consejo-superior-universitario/acuerdos/2021-8/5347-acuerdo-superior-no-006-de-2021/file>
- UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS. Plan de Desarrollo Institucional 2022-2030. Hacia una universidad dialógica, pluralista y con enfoque diferencial. <http://planeacion.unillanos.edu.co/docus/PDI.pdf>
- Vallejo Mejía, C. *et al.* (2020) Universidad y región. Modelo de universidad para el desarrollo regional. Ibagué, Colombia. Ediciones Unibagué. <https://doi.org/10.35707/9789587543506>

Universidad de Pamplona 5.0: gobernanza digital, hacia la transformación de la educación superior

Aldo Pardo García³⁶

Leydi Lorena Vásquez Ruiz³⁷

Eliana Caterine Mojica Acevedo³⁸

Resumen

Este capítulo analiza la implementación del modelo Universidad 5.0 en la Universidad de Pamplona, centrándose en la gobernanza digital como eje de transformación institucional. A partir de un marco conceptual que vincula la innovación educativa con inteligencia artificial (IA), aprendizaje continuo y sostenibilidad, se examina la evolución normativa, la adopción de ecosistemas digitales (Academusoft, SPEI) y la articulación de alianzas regionales (SIES+). Los resultados evidencian un avance significativo en acreditación internacional, gestión estratégica transparente y oferta de microcredenciales, reflejando una institución en transición hacia la personalización educativa y la eficiencia administrativa. Sin embargo, se identifican retos persistentes en equidad de género, sostenibilidad ambiental y reconocimiento normativo de las certificaciones flexibles. Se concluye que la gobernanza digital, guiada por principios éticos y de participación crítica, es fundamental para construir una universidad

36 Doctor por la Academia de Ciencias URSS. Email: viceinves@unipamplona.edu.co

37 Especializada en Pedagogía de Lengua y Literatura. Email: selloeditorial@unipamplona.edu.co

38 Comunicadora social y periodista. Email: elianamojica@unipamplona.edu.co

adaptativa, socialmente comprometida y alineada con los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave: gobernanza digital, educación superior, alfabetización en IA, sostenibilidad, aprendizaje continuo.

Introducción

La transformación de la Educación Superior hacia 5.0, parte de un ecosistema dinámico entre la industria y la educación, que en estudios de Stroud *et al.* (2024) lo describen como una unificación entre la inversión en desarrollo e innovación y el capital humano, concibiéndose en la cooperación entre programas formativos co-diseñados con empresas. Es recurrente, reconocer que existe una línea de producción específicamente como laboratorios reales y plataformas de aprendizaje adaptativo, actualmente.

Real (2024) y Abar (2020) enfatizan en que la educación superior está vivenciando una transformación profunda debido a los avances tecnológicos; otros aportes son las iniciativas como ESSA (European Steel Skills Agenda), que impulsan la innovación abierta, la resiliencia, el aprendizaje permanente, la sostenibilidad y la competitividad, formando profesionales con creatividad, ética y visión sistémica para los retos del siglo XXI.

En cuanto a las nuevas tendencias y desafíos para los docentes, en palabras de Gibbons *et al.* (1994) se centró en la integración de múltiples fuentes de conocimiento. Aunque los desafíos son latentes; otra postura como la de Robinson (2020) destaca la Inteligencia Artificial (IA), y es que está apunta a entornos más inmersivos, flexibles y, centrados en el estudiante desde la experiencia universitaria, asociándolo con la relevancia de diseñar e implementar tecnologías emergentes. A su vez, Cabero y Palacios (2020), lo plantean como una fuente y fuerza para reducir brechas de calidad y acceso; y para Córdova *et al.* (2025), destacan que las universidades públicas las cuales buscan modernizar sus metodologías pedagógicas buscan responder a un estudiantado cada vez más diverso y digitalizado.

La Educación 5.0 es un paradigma futurista que impulsa el desarrollo de las competencias del siglo XXI, centrado en el pensamiento crítico,

en la creatividad y en la resolución de problemas mediante experiencias inmersivas con realidad aumentada y mixta (Ahmad, 2023; Díaz, 2020). Por esto, cuando se habla de educación 5.0, Mustafa *et al.* (2019), profundizan que ésta incluye la gamificación, la realidad aumentada y virtual, la cual, se va configurando hacia un modelo de educación superior colaborativo, adaptativo y focalizado en el estudiante, buscando así una visión de futuro para la enseñanza universitaria.

Los estudios de Álvarez *et al.* (2024) parten de concebir que la Universidad 5.0, es un modelo formativo que, además de integrar la Inteligencia Artificial, alfabetiza en su uso y aplicación, entendiendo que, la IA es una herramienta tecnológica capaz de generar mediante sistemas de respuesta comprensivos, elementos cognitivos datos escritos, visuales, auditivos y/o audiovisuales configurados por un usuario humano o por una computadora, cuyos resultados pueden apoyar procesos creativos, educativos y de toma de decisiones tradicionalmente exclusivos de la actividad humana. Asimismo, enfatizan en la necesidad de una alfabetización en IA que sitúe a la universidad como actor clave en su diseminación, tanto en modalidades formales (programas educativos) como informales (educación continua), y en esquemas remotos, híbridos y presenciales.

Esta apuesta por la educación 5.0 es asumida por la Universidad de Pamplona, develando un trayecto deliberado y visionario que ha cimentado su solidez académica, investigativa y social. Desde su fundación en 1960 como institución privada por el Padre José Rafael Antonio Faría Bermúdez, pasando pública en 1970 con autorización del Ministerio de Educación Nacional (Mineducación), ha venido anudando esfuerzos para que en 1998 comenzara su proceso y ruta de acreditación institucional visionado por rector Álvaro Gonzales Joves.

González Joves, es quien plantea la estrategia que da como resultado las primeras resoluciones del proceso de acreditación de alta calidad de los programas con la resolución 6671 de 30 de octubre de 2006 para el programa de Ingeniería Electrónica; en el 2007, la resolución 1231 adjudicada a Ingeniería de Alimentos; así como la resolución 733 del 20 de febrero de 2007 para el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes y finalmente el

programa de Microbiología con la resolución número 4055 del 19 de julio de 2007.

Ya para el año 2017, la Universidad de Pamplona inició su ruta de acreditación institucional con solidez haciendo un recorrido que no es meramente cronológico, sino la evidencia de una estrategia cohesiva, adaptando su misión a las necesidades regionales y fortaleciendo procesos internos, además, correlacionándolos con estándares nacionales e internacionales. En el 2021, el Ministerio de Educación Nacional reconoció a la Universidad de Pamplona con la Acreditación Institucional en Alta Calidad mediante la Resolución 018143, otorgándole esta distinción por un periodo de cuatro años (2021-2025). En 2022, éste logro marcó el punto de partida para una ambiciosa meta institucional: acceder a la Acreditación Internacional no solo de la Universidad, sino también de sus programas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, evaluados por Education Quality Accreditation Agency (EQUAA).

En 2023, el Consejo Directivo de EQUAA otorgó la certificación de Acreditación Institucional Internacional a la Universidad de Pamplona y a los programas de la facultad en mención. En 2025, EUR-ACE CONNECT 2025 en Lisboa, se otorga a la Universidad de Pamplona la Acreditación Europea EUR-ACE para siete de sus programas de pregrado y posgrado en Ingeniería, entre los cuales están: Ingeniería Eléctrica; Telecomunicaciones; Sistemas; Electrónica; Mecatrónica; Ingeniería de Alimentos y la Maestría en Controles Industriales, permitiendo a la Universidad de Pamplona le apueste a integrar el modelo de Universidad de 5.0 con excelencia formativa, innovación científica e inteligencia artificial.

Actualmente, la educación superior en Colombia enfrenta retos sistémicos que van más allá de las políticas de turno, con una visión prospectiva arraigada en cuatro ejes transversales: gobernanza, cobertura, investigación y aseguramiento de la calidad, como lo proponen Varela *et al.* (2024). Si bien, los autores plantean un avance continuo a la generación de conocimiento enfocado hacia las demandas de un mercado laboral globalizado y tecnológico, es sustancial traer a colación que también muestran el cómo la digitalización, el capitalismo cognitivo y la movilidad estudiantil han transformado la dinámica académica.

Varela *et al.* (2024) en sus estudios se centran en la adopción de una gobernanza universitaria eficiente basada en principios de autonomía, transparencia y la rendición de cuentas. Finalmente, plantean un panorama al 2050 que articula escenarios de transformación educativa: desde la diversificación modular de la oferta y el financiamiento sostenible, hasta la ampliación de la cobertura y la profundización de la autonomía institucional. En este diagnóstico, los autores hacen un llamado urgente a consensos de largo plazo, insistiendo en que sólo la convergencia de políticas públicas coherentes más allá de los ciclos políticos permitirá a la educación superior convertirse en verdadero motor de desarrollo social y económico en Colombia.

Gobernanza digital en la Universidad de Pamplona 5.0: hacia una educación conectada y sostenible

Cuando se sustenta sobre gobernanza en la educación superior colombiana, primeramente, se recurre a la Ley 30 (1992), dado que representa un modelo normativo que si bien, se reconoce la autonomía universitaria como principio estructurante, también establece órganos colegiados como el Consejo Superior y el Consejo Académico para garantizar la dirección y la calidad académica de las instituciones. Esta estructura u organigrama institucional, sin duda alguna permite equilibrar la toma de decisiones entre actores administrativos, académicos y sociales asegurando procesos participativos, inclusivos y responsables en la planeación, gestión y evaluación del sistema educativo.

Es de precisar que en la Ley 30 en sus artículos 28 y 29, la gobernanza universitaria se orienta hacia la deliberación colectiva, el respeto por los fines esenciales de la educación superior y el fortalecimiento de una cultura democrática que vincula al rector como autoridad ejecutiva con los órganos de gobierno. Así, se configura una gobernanza articulada que promueve la calidad, la pertinencia y la transparencia en el servicio público educativo.

Esa asociación expuesta se encuentra en la necesidad de adaptar los modelos de gestión universitaria hacia los desafíos digitales, aludiendo a que, la gobernanza institucional, al estar regida por principios de autonomía, participación y calidad, debe incorporar estrategias que permitan la

integración ética y eficiente de la IA en los procesos administrativos, académicos y de investigación.

Ante los crecientes retos, desafíos de gestión tecnológica en el sector público, Cruz (2017) enfatizó en la necesidad de un modelo de gobernanza digital integral que impulse el desarrollo exponencial del sector productivo y la sociedad, alineado con las metas nacionales de consolidar una Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Posturas como la de Aramburú (2023) sostienen que la Inteligencia Artificial (IA) opera a través de tres acciones fundamentales: el aprendizaje automático basado en la inteligencia humana, el procesamiento del lenguaje natural y la toma de decisiones asistida para la resolución de problemas, las cuales se articulan mediante redes neuronales y aprendizaje profundo. Por su parte, Chen *et al.* (2022) subrayan que la IA está revolucionando la educación superior al fortalecer herramientas didácticas adaptativas y enriquecer significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, Navarro (2023) puntualiza que la alfabetización digital asocia la capacidad de gestionar las tecnologías de la información y comunicación en relación con la gobernanza universitaria. Ahora en cuanto a Gobernanza, Tavares (2024) reconoce que la clave es garantizar calidad, equidad e innovación en la educación superior, ya que, se deben incluir en los planes de desarrollo profesional docente las tecnologías de la información y la comunicación, dentro de la formación interdisciplinaria y mecanismos de evaluación basados en evidencia.

En América Latina y particularmente en Perú, la Ley Universitaria 30220 (2014) menciona que, la gobernanza universitaria a la fecha, enfrenta estructuras jerárquicas ya que existe una autoridad competente específica que como lo indican Bazán y Sánchez (2024), y Castañeda (2024) enfatiza en el uso de la IA como un elemento estratégico que potencia tres aspectos: la docencia, la investigación y la gestión en las instituciones de educación superior; un modelo de gobernanza capaz de maximizar oportunidades y mitigar impactos en cualquier tipo de organización.

Otras posturas como las de Ramos *et al.* (2020) describen la gobernanza anticipatoria y lo asocia como un conjunto de procesos colaborativos y participativos que permiten a la comunidad universitaria explorar escenarios, definir direcciones, diseñar estrategias y experimentar colectivamente, de modo que la institución aproveche su inteligencia y sabiduría colectiva para afrontar riesgos emergentes y consolidar su resiliencia frente a los retos sociales y tecnológicos.

Puntualmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021) ha hecho énfasis en un instrumento normativo global sobre la IA basándose el derecho internacional vinculando al principio de dignidad humana, los derechos humanos, la igualdad de género, la justicia social y la sostenibilidad. Un referente como guía a los actores involucrados que delimita ámbitos de acción política en gobernanza, haciendo que esté contribuya al bienestar humano, evitando todo tipo de discriminación, daños sociales o ambientales.

Otro documento orientador relevante es el titulado *Harnessing the Era of Artificial Intelligence in Higher Education: A Primer for Higher Education Stakeholders* (Unesco, 2023), esta guía orienta con exhaustividad la responsabilidad en ámbitos prácticos, uso ético y efectivo de la IA para gestores y docentes en educación superior. Además, incluye un “Practical Guide” con recomendaciones accionables para desarrollar capacidades internas, diseñar políticas, innovar pedagógicamente, fomentar la investigación con IA y promover la colaboración comunitaria alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible,

Seguidamente, se encuentra el documento titulado “*Inteligencia Artificial y Democracia*” que fue publicado por la Unesco (2024), a lo largo de los capítulos se aborda la digitalización, el nuevo espacio público digital y la calidad del debate, junto a ello, está la influencia del big data en la política, y los retos de la gobernanza algorítmica.

Ahora en relación con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas expuestas en la ONU (2015), se hace referencia a ese compromiso global que busca alcanzar un desarrollo sostenible que beneficie a todas las personas y garantice un futuro equitativo y resiliente para el planeta.

Al igual, estudios recientes sobre *“Mapping micro-credentials in Latin America and the Caribbean: Towards a common framework”* de Gutovic y Xia (2025) publicado por la Unesco, sustentan las definiciones de macrocredenciales especificando el registro de todos de aprendizaje específicos con propuestas flexibles y con aportes hacia la empleabilidad, para reducir las brechas de habilidades, desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior (IES).

Principios de Unipamplona 5.0: Al referirse a los principios abordados desde la sapiens, se destacan la integridad, la excelencia y la responsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose como base para la generación de conocimiento desde la Universidad de Pamplona. Los principios se sintetizan en cuatro ejes fundamentales: Ecosistema digital y alfabetización en IA; microcredenciales y aprendizaje continuo; sostenibilidad 2030; participación crítica y ética, los cuales orientan hacia una visión futurista con sentido social y crítico para las nuevas generaciones formadas y generadores de conocimientos.

Ecosistema digital y alfabetización en IA: El Plan de Gestión 2025–2028 de la Universidad de Pamplona (2025) se proyectó y se organizó en seis ejes estratégicos: calidad académica; investigación e innovación; extensión y proyección social; internacionalización; bienestar universitario y gestión institucional, definidos para alinear sus acciones con la misión humanista de la institución.



El ecosistema digital de la Universidad de Pamplona es de carácter transversal, la cual promueve la gobernanza digital mediante sistemas de información y tableros de indicadores en tiempo real, fortaleciendo la transparencia y la participación de la comunidad. Asimismo, integra los Objetivos de Desarrollo Sostenible como criterio de evaluación, estableciendo indicadores específicos (IP82, IP88) que miden el aporte de cada iniciativa asociándola a la Agenda 2030. De esta manera, en el plan de gestión se asumió con responsabilidad la apuesta a un “ecosistema digital” con miras a optimizar trámites administrativos y enriquecer la experiencia formativa, no solo interno sino externo. Para ello, la plataforma Academusoft anclada al Centro de Investigación

Aplicada y Desarrollo de Tecnologías de Información (CIADTI), ha sido un sistema de gestión que permite administrar los procesos académicos y administrativos de la universidad (escanee el QR para tener acceso a la página web del Centro).

Esta iniciativa consolidada desde el año 2000, muestra actualmente a la Universidad como un referente a nivel nacional en gestión tecnológica universitaria. Esta plataforma Academusoft cuenta con la trazabilidad del estudiante desde su ingreso hasta su egreso, integrando sistemas como SNIES, SACES y SPADIES. No solo es abordar los ecosistemas digitales, sino que, a su vez, se alfabetice a toda la comunidad académica en comprender la IA, el uso de esta desde un sentido crítico, responsable y a su vez ético, además de la influencia de esta en el entorno de la vida cotidiana, que resulte beneficiando a todas las comunidades académicas.

Además, la Universidad de Pamplona comprometida con el trabajo articulado entre las IES de la región, se suma a la alianza SIES+ (Sistema de Instituciones de Educación Superior de Norte de Santander) con actores y desafíos en común, que apuntan hacia el fortalecimiento de la educación superior a nivel regional, donde participan universidades de carácter público y privado, enfocadas en tres pilares: la docencia, la investigación y la proyección social (UNIMINUTO, 2023, <https://www.uniminuto.edu/noticias/alianza-sies-norte-de-santander-se-reune-en-uniminuto-para-sesionar>).

Tabla 11. Lista de Universidades de Alianza SIES+

Nombre de la institución	Tipo de institución
Universidad de Pamplona	Pública
Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS)	Pública
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)	Pública
Instituto Superior de Educación Rural (ISER)	Pública
Universidad de Santander (UDES)	Privada
Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)	Privada
Fundación de Estudios Superiores Comfanorte (FESC)	Privada
Universidad Francisco de Paula Santander, Ocaña	Publica
Universidad Simón Bolívar - Sede Cúcuta	Privada
Corporación Universitaria Remington - Sede Cúcuta	Privada

Nombre de la institución	Tipo de institución
Universidad Antonio Nariño - Sede Cúcuta	Privada
Universidad Libre, Seccional Cúcuta	Privada
Corporación Autónoma Universitaria del Norte	Privada
Escuela Superior de Administración Pública, ESAP	Pública
Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA (Regional Norte de Santander)	Pública

FUENTE: Elaboración de los autores (2025).

Esta alianza SIES+ busca fortalecer el ecosistema de educación superior regional integrando el sector privado y público en miras de fortalecer la formación académica y la investigación, que permitan “contribuir con el desarrollo sostenible de la región de la frontera nororiental y del país, a través del mejoramiento de los índices de competitividad” (Rodríguez, et. al, 2023, p. 10). Esta puesta en común realizada en la alianza de las IES también articula un trabajo mancomunado en los avances de la tecnología y en proyectos que apunten a la modernización de procesos productivos de la región, donde los profesionales que egresen de las instituciones educativas puedan atender las diferentes necesidades del mercado laboral.

Microcredenciales y aprendizaje continuo: Coello et al. (2025) en el proyecto europeo “*Joint Microcredential in Sustainability*”, puso en marcha estas microcredenciales alineadas con la recomendación del Consejo de la Unión Europea del 25 de mayo de 2022, las cuales abordó en cómo estas brindan y ofrecen conocimientos, capacidades y competencias específicas que responden a necesidades sociales, personales, culturales o del mercado laboral (Romero, 2024).

Tabla 12. Interpretación de las Microcredenciales en las Instituciones de Educación Superior

Aspecto	Descripción
Definición	Certificaciones que validan competencias específicas adquiridas en entornos de aprendizaje flexibles, formales o no formales, y que pueden ser ofrecidas por universidades u otras entidades de educación superior.
Propósito	Facilitar el acceso a oportunidades educativas y laborales, permitiendo a los individuos o ciudadano desarrollar habilidades relevantes a lo largo de la vida.

Aspecto	Descripción
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Enfocadas en competencias concretas. • Duración corta. • Flexibilidad en formatos (presencial, virtual, híbrido). • Reconocimiento institucional o sectorial.
Relevancia para Universidad 5.0	Responden a la demanda de formación continua, personalizada y adaptativa, alineada con las necesidades del mercado laboral en vínculo con la competitividad y la transformación digital.
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización rápida de habilidades. • Inclusión de aprendizajes no formales. • Mayor empleabilidad. • Trayectorias educativas personalizadas.
Ejemplos de formatos	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos cortos certificados. • Insignias digitales (badges). • Microgrados. • Certificados de competencia específica.
Desafíos	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de normativas claras en algunos países incluyendo Colombia. • Necesidad de reconocimiento oficial incluyendo a Colombia. • Integración con sistemas educativos formales.
Relación con Universidad 5.0	Las universidades 5.0 integran microcredenciales para promover aprendizaje a lo largo de la vida, innovación educativa, colaboración con el sector productivo y adaptabilidad a los cambios sociales y tecnológicos, una construcción futurista de las Universidades hacia las próximas generaciones y generadoras de conocimientos.

FUENTE: Elaboración de los autores (2025).

En la actualidad la Universidad de Pamplona ha desarrollado microcredenciales aun sin tener este reconocimiento en Colombia; lo más cercano es que se ofrecen diplomados y eventos en educación continua, donde se cuenta con 19 diplomados en diferentes facultades, tal y como se evidencia en la tabla siguiente:

Tabla 13. Diplomados ofertados Universidad de Pamplona

Facultad	Nombres de los diplomados ofertados
Facultad de Artes y Humanidades	Diplomado en Inteligencia Artificial y Marketing Digital Diplomado en Actualización Jurídica Diplomado en Actualización Jurídica 2025-2
Facultad de Ciencias Agrarias	Diplomado en Agroecología y Desarrollo Sostenible Diplomado en Agroecología y Desarrollo Sostenible 2025-2
Facultad de Ciencias Básicas	Diplomados sistemas de información geográfica aplicado a la hidrogeología y gestión del riesgo

Facultad	Nombres de los diplomados ofertados
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	Diplomado en Gestión Contable, Financiera y Tributaria Diplomado en Emprendimiento e Innovación Empresarial Diplomado en Gestión Empresarial, Contable y Económica Diplomado en Alta Gerencia Diplomado en Desarrollo Económico Regional
Facultad de Ingenierías y Arquitectura	Diplomado en Tecnologías y Métodos Avanzados para Ingeniería Civil Diplomado en Inteligencia Artificial para la Creación de Emprendimientos Diplomado en Gerencia de la Calidad para la Industria Diplomado en Minería de Datos Inteligente y Seguridad de Sistemas Diplomado en Innovación, Mejora y Habilidades para el Desarrollo de Procesos en la Industria Diplomado en Mantenimiento Industrial
Facultad de Salud	Diplomado en Abordaje Psicológico de las Relaciones de Pareja Diplomado en Intervención Psicológica en Salud Mental

FUENTE: Elaboración de los autores (2025).

En este sentido, Gutovic y Xia (2025), en el documento presentado por la Unesco informan que para avalarse las microcredenciales los cursos deben tener un aproximado de duración menor a 200 horas, lo cual indica que los diplomados ofertados por la Universidad de Pamplona, tienen una intensidad horaria entre 120 y 180 horas en su totalidad para ser certificado en línea con modalidades: virtual, semi presencial y presencial.

Sostenibilidad 2030: El box-plot del “Ranking ODS” de la Vicerrectoría de Bienestar y Extensión de la Universidad de Pamplona, muestra que supera la media nacional en aquellos Objetivos de Desarrollo Sostenible vinculados a la cobertura de necesidades básicas y sociales (ODS 1. Fin de la pobreza: 53,6 vs. 46,1; ODS 2. Hambre cero: 61,3 vs. 46,6; ODS 3. Salud y bienestar: 62,3 vs. 53,2; y ODS 7. Energía asequible y no contaminante: 53,7 vs. 50,0), evidenciando su fortaleza en proyectos de inclusión social.



Sin embargo, presenta un desempeño claramente inferior a la media nacional, en la mayoría de los ODS orientados a infraestructuras, equidad y medio ambiente: ODS 4. Educación de calidad (45,7 vs. 48,8), ODS 5. Igualdad de género (30,8 vs. 46,8), ODS 6. Agua limpia y saneamiento (14,8 vs. 51,6), ODS 8. Trabajo decente (31,3 vs. 49,2), ODS 9. Industria e innovación (37,4 vs. 50,5) y especialmente en ODS 10. Reducción de desigualdades (14,5 vs. 56,8), ODS 11 Ciudades sostenibles (19,1 vs. 43,5) y ODS 12.

Producción y consumo responsables (12,7 vs. 47,3). También queda rezagada en acciones climáticas y de biodiversidad (ODS 13–15), así como en gobernanza (ODS 16). Este patrón indica que, si bien la institución ha logrado un impacto relevante en salud y seguridad básica, es urgente reforzar su intervención en equidad de género, sostenibilidad ambiental, desarrollo económico e innovación para alcanzar un equilibrio real con la Agenda 2030.

Participación crítica y ética: El Seguimiento a la Planeación Estratégica Institucional (SPEI) es una plataforma tecnológica basada en la metodología Balanced Scorecard que permite planear, organizar, ejecutar y controlar todos los procesos de la gestión administrativa de la Universidad de Pamplona, alineándolos con las estrategias y objetivos definidos en el Plan de Gestión de cada vigencia. La herramienta, totalmente parametrizable y con una interfaz moderna, asigna roles específicos (Administrador, Encargado, Responsable, Supervisor, Auditor y Observador) para garantizar que cada actor desarrolle las tareas correspondientes según su función dentro de la organización (escanee el QR para acceder a la web del SPEI).

El objetivo del SPEI es ofrecer un sistema integral de monitoreo y gestión que facilite el cumplimiento de los objetivos estratégicos institucionales, mejorando la transparencia, la rendición de cuentas y la eficacia en la toma de decisiones al proporcionar información en tiempo real sobre el avance de las metas establecidas.

En relación con la participación crítica y ética, la plataforma SPEI muestra que para la vigencia 2024, la Universidad de Pamplona ha cumplido el 98,06% de los desafíos estratégicos trazados, superando ampliamente el 80% proyectado. Desglosado por pilares, destacando que:

- Docencia y excelencia académica (P1): 99,10% de avance, lo que evidencia una robusta gestión de planes de mejoramiento y acreditaciones.
- Investigación, innovación y creación artística (P2): 98,48%, señal de fortalecimiento de grupos de investigación, patentes y productos intelectuales.

- Extensión, internacionalización y desarrollo social (P3): 98,84%, reflejo de la amplia cobertura de proyectos de impacto territorial y alianzas globales.
- Los indicadores específicos (IP1 a IP6) aparecen en verde, la mayoría con 100% de ejecución (por ejemplo, acreditación institucional, actualización de modelos, número de pares externos), salvo IP2 (95%), lo que sugiere un nivel casi perfecto de cumplimiento de metas clave.

Figura 21. Seguimiento a planeación estratégica institucional (SPEI) en tiempo real



FUENTE: https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_71/recursos/planeacionv2/15092017/spei.jsp (2024).

Esta plataforma está vinculada a la viñeta de gobernanza desde la rectoría de la Universidad de Pamplona desde el año 2017, y se puede ver en tiempo real la información suministrada para la vigencia 2025, se tiene los porcentajes, los indicadores y los desafíos, en los cuatro pilares ya mencionados.

Conclusiones

La Universidad de Pamplona está comprometida y asume el reto de transitar hacia un sistema educativo más equitativo, pertinente y tecnológicamente avanzado. En un primer momento, migrar hacia la gobernanza digital aliándose a incluir y propiciar políticas institucionales emergentes, la cual sea garante de procesos de transparencia, seguridad informativa y un sistema

eficiente y eficaz. Al apuntarle a Unipamplona 5.0, la transformación no es solo de infraestructura sino de modelos pedagógicos-investigativos en el que se promueva una universidad inteligente, adaptativa y centrada en los futuros egresados que convergen en la innovación digital, la sostenibilidad ambiental y el compromiso social.

Hacer la apuesta por un ecosistema digital y la alfabetización ética en IA ha sentado bases sólidas para modernizar la gestión universitaria y personalizar la experiencia formativa, evidenciando que Unipamplona 5.0 logra un equilibrio entre automatización y vocación humanista al preparar a su comunidad académica en la incorporación de las tecnologías de manera crítica y responsable.

Otro elemento esencial es que la integración de microcredenciales y el énfasis en el aprendizaje continuo responden eficazmente a las demandas del mercado laboral y a la necesidad de trayectorias flexibles, aunque sugieren la urgencia de fortalecer el reconocimiento oficial y la normativa nacional para garantizar su validez transnacional.

En cuanto a sostenibilidad, participación crítica y ética, el monitoreo estratégico desde la gobernanza en cabeza del rector de la Universidad de Pamplona, la plataforma SPEI y la incorporación de los ODS, han impulsado la transparencia y el compromiso con la Agenda 2030 toda vez, que al alcanzar un desarrollo equilibrado y sostenible hacia las narrativas y lecturas que hace la comunidad académica de la funcionalidad de la Universidad.

Recomendaciones

En primer lugar, se requiere profundizar en la alfabetización en IA mediante cursos integrales y formativos que generen espacios de reflexión ética, de modo que docentes y estudiantes no solo operen las herramientas, sino que comprendan y regulen sus implicaciones sociales, reforzando así el Principio de Alfabetización Ética en IA.

En segundo lugar, consolidar marcos normativos para microcredenciales, articulando convenios con ministerios y agencias de calidad educativa e interinstitucionales, de manera que estas certificaciones gocen de

reconocimiento oficial y puedan integrarse sin fricciones o restricciones al currículo formal.

En un tercer aspecto, ampliar indicadores ODS complementarios y diseñar proyectos focalizados en equidad de género, acceso al agua y reducción de desigualdades, bajo un enfoque interdisciplinario que involucre a las facultades de derecho, ciencias sociales y ambientales, para equilibrar los resultados del box-plot de sostenibilidad.

Y finalmente, impulsar la co-gestión crítica mediante consejos híbridos y auditorías ciudadanas usando la IA, de modo que la gobernanza digital se transforme en un proceso participativo y vigilante, alineado con el Principio de Participación Crítica y Ética.

Referencias

- Abar, C. A. (2020). Teorias da Transposição Didática e Informática na criação de estratégias para a prática do professor com a utilização de tecnologias digitais. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, 5(1), 29–45. <https://doi.org/10.34179/revistem.v5i1.11893>
- Ahmad, S., Umirzakova, S., Mujtaba, G., Amin, M. S. & Whangbo, T. (2023). Education 5.0: Requirements, enabling technologies, and future directions. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.15846>
- Álvarez, F. J., Velázquez, F. J. & López, G. C. (2024). Universidad 5.0: El futuro de la Universidad y la alfabetización en inteligencia artificial. *TIES, Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, (10), 100–111. <https://doi.org/10.22201/dgtic.26832968e.2024.10.17>
- Aramburú, L. G., López, I. & López, A. (2023). Inteligencia artificial en RTVE al servicio de la España vacía: Proyecto de cobertura informativa con redacción automatizada para las elecciones municipales de 2023. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 1–16. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1550>
- Bazán, S. E. & Sánchez, J. A. (2024). Gobernanza universitaria interna y pertinencia social: Análisis de la educación superior pública. *Vox Juris*, 42(1), 11–18. <https://doi.org/10.24265/voxjuris.2024.v42n1.02>

- Cabero-Almenara, J. & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), pp. 169-188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Castañeda, L. M. (2024). Gobernanza de la inteligencia artificial mediada por gobierno de TIC en la educación superior: Literatura científica y no convencional, 2020–2023. *TIES, Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, (10), 86–98. <https://doi.org/10.22201/dgtic.26832968e.2024.10.20>
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G. & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, 25(1), 28-47.
- Coello, J. M., Durán, I. & García, B. (2025). Construyendo Europa desde la universidad: la experiencia de Una Europa. En E. Dafouz (Ed.), *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas* (pp. 41–65). Ediciones Complutense.
- Congreso de Colombia (1992, 28 de diciembre). Ley 30 de 1992. *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Diario Oficial no. 40.700. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=14030>
- Congreso de Perú (2014, 09 de julio). Ley 30220 de 2014. Ley Universitaria. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>
- Córdova, J. S., Terranova, J. E., Flores, J. A., Hablich, F. C. & Proaño, F. X. (2025). Implementación de herramientas de inteligencia artificial para la personalización del aprendizaje en universidades públicas. *Polo del Conocimiento*, 10(5), 2158–2172. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i5.9562>
- Cruz, R. (2017). Gobernanza digital: Un análisis de propuestas para Costa Rica. *E-Ciencias de la Información*, 8(1), 101–118. <https://doi.org/10.15517/eci.v8i1.29808>

- Díaz, A. (2020). Engineering education 5.0: Continuously evolving engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 36(6), 1814–1832. https://www.ijee.ie/1atestissues/Vol36-6/10_ijee3990.pdf
- Gibbons, M., Limoges, C. & Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage.
- Gutovic, V. & Xia, T. (2025). *Mapping micro-credentials in Latin America and the Caribbean: Towards a common framework* (IESALC Working papers, 11). Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393794>
- Mustafa, N. N., Mohd, A. H., Arifuddin, A., Khairul, M. & Mohd, M. A. (2019). Immersive Interactive Educational Experiences - adopting Education 5.0, Industry 4.0 learning technologies for M'sian universities. In MNNF Network (ed.), *Proceedings of the International Invention, Innovative & Creative (InIIC) Conference, Series 1/2019* (pp. 190-196). MNNF Network. <https://ssrn.com/abstract=3511172>
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 7 objetivos para transformar nuestro mundo*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Navarro, J. (2023). Alfabetización en inteligencia artificial para docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 9(1), 224–236. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.12>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *Harnessing the Era of Artificial Intelligence in Higher Education: A Primer for Higher Education Stakeholders*. Unesco. <https://>

hub.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2024/03/Harnessing-the-era-of-artificial-intelligence-in-higher-education-a-primer-for-higher-education-stakeholders.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Unesco en Montevideo & Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2024). *La Inteligencia Artificial en la Educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389736_spa?posInSet=1&queryId=40edf70f-a1b0-495d-97c9-c49e8b366457
- Ramos, J., Uusikyla, I. & Luong, N. T. (2020, 18 de febrero). Anticipatory Governance – A Primer. UNDP. <https://www.undp.org/vietnam/blog/anticipatory-governance-primer>
- Real, R. A., Mora, E. Y. & Contreras, D. F. (2024). Hacia un futuro sostenible: El impacto transformador de la tecnología educativa en la educación superior. *Revista InveCom*, 4(2), 1-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10558708>
- Robinson, S. C. (2020). Trust, transparency, and openness: How inclusion of cultural values shapes Nordic national public policy strategies for artificial intelligence (AI). *Technology in Society*, 63, 101421. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101421>
- Rodríguez Colorado, N. et al. (2023). *El estado de la educación superior en Norte de Santander*. Universidad de Pamplona. <https://books.unipamplona.edu.co/index.php/editorial/catalog/view/46/1104/1345>
- Romero, C. A. (2024). *Panorama de las microcredenciales en educación superior de Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/wp-content/uploads/2024/11/microcredenciales-final-def.pdf>
- Stroud, D., Schröder, A. J., Antonazzo, L., Behrend, C., Colla, V., Goti, A. & Weinel, M. (2024). *Industry 4.0 and the Road to Sustainable Steelmaking in Europe: Recasting the Future*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-35479-3>

- Tavares, E. (2024). La gobernanza y su relación con el desarrollo profesional de los docentes del siglo XXI. *Arandu Poty*, 3(2), 30–37.
- Uniminuto. (2023, julio 25). *Alianza SIES+ Norte de Santander se reúne en UNIMINUTO para sesionar*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://www.uniminuto.edu/noticias/alianza-sies-norte-de-santander-se-reune-en-uniminuto-para-sesionar>.
- Universidad de Pamplona. (2021, 27 de septiembre). Resolución 018143 de 2021. El Ministerio de Educación Nacional otorgó por cuatro años la Acreditación Institucional en Alta Calidad a la Universidad de Pamplona. https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_1/recursos/acreditacion_institucional/02112021/historia_acreditacion_instituc.jsp
- Universidad de Pamplona. (2025). Plan de gestión 2025–2028. https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_71/recursos/01_general/17032025/plan_gestion_2025_2028.pdf
- Varela, E., Echeverry, R. D., Castillo, L. C. & Solarte, L. (2024). *Prospectiva de las políticas públicas para la educación superior en Colombia*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Principales aspectos de la situación actual de la ciencia abierta en la universidad española: enseñanzas, desafíos y consecuencias

Jesús Rodríguez-Pomeda³⁹

Flor Sánchez⁴⁰

Adrián Romero-Arévalo⁴¹

Resumen

Analizamos cómo se abordan actualmente los aspectos principales de la Ciencia Abierta (CA) en la universidad española, con objeto de valorar críticamente su situación presente de modo que puedan generarse recomendaciones (aplicables no sólo en España, sino en todo el ámbito iberoamericano y caribeño) a partir de las mejores prácticas observadas en este ámbito.

El análisis de la situación de la universidad española gira en torno al proyecto de investigación “Ciencia Abierta y Ciencia Ciudadana para una sociedad más sostenible e inclusiva: aportaciones del Sistema Universitario Español (UnInCa)” (referencia PID2023-149340OB-I00) que se está llevando a cabo por parte de un equipo en el que participan los autores dentro del *Instituto Interuniversitario de Investigación Avanzada en Evaluación de la Ciencia y la Universidad (INAECU)*.

Palabras clave: ciencia abierta, universidad, España, Unión Europea, Iberoamérica, Caribe.

39 Catedrático de Organización de Empresas. Email: jesus.pomeda@uam.es

40 Doctora en Psicología. Email: flor.sanchez@uam.es

41 Doctorando en Psicología. Email: adrian.romero@uam.es

Introducción

A finales del siglo XX comienza a desarrollarse una nueva concepción del conocimiento como motor del desarrollo económico en todo el mundo. Esta nueva concepción, denominada “Economía del conocimiento” o “capitalismo cognitivo” contribuye a entender la evolución de las sociedades que crean, difunden y utilizan el saber (Cabrera, 2018; Ward, 2012).

El uso del conocimiento en una sociedad de mercado implica someterlo a las siguientes adaptaciones:

- a. debe establecerse un esquema de interacción entre los intercambios monetarios y no monetarios que se efectúan sobre el conocimiento.
- b. deben conjugarse adecuadamente una serie de bienes comercializables (tales como patentes, marcas y otros derechos de propiedad intelectual e industrial) y bienes públicos libres (articulados en torno a los sistemas educativos).

En consecuencia, la economía del conocimiento es un sistema de producción, intercambio y circulación de la investigación, el saber y la información determinado por una serie de interacciones económicas, sociales, culturales y políticas (Marginson, 2010; Martínez Miguélez, 2018). Al mercantilizarse (de forma compleja) el conocimiento, comienza a ser tratado como una mercancía más. Por tanto, y al igual que sucede con las restantes mercancías en el mundo contemporáneo, su producción y uso tiene lugar dentro del marco ideológico del *gerencialismo* (Klikauer, 2025), que, en lo que afecta a los actores públicos, se configura como la *Nueva Gestión Pública* (Hughes, 1998).

Uno de los principales efectos de la mercantilización del conocimiento es la *desocialización* del trabajo académico, reconfigurándose en un sentido más individualista y competitivo. Se llega así la situación actual en la que profesores y estudiantes universitarios son meros “trabajadores del conocimiento” (Ward, 2012).

En este contexto, emerge la *Ciencia Abierta (CA)* como causa y efecto de la mercantilización del conocimiento. Es causa del mismo porque facilita la producción, difusión y utilización del conocimiento como mercancía. Es

efecto porque la producción de dicha mercancía requiere un sistema que agilice las interconexiones entre los cada vez más numerosos y múltiples agentes que participan de un modo u otro en tal producción.

La CA intenta ser una respuesta contemporánea a las preguntas para qué y para quién investigar y crear conocimiento, e incide sobre los procesos de evaluación de este (Romero-Pérez y Muñoz-Reyes, 2022).

En este capítulo ofrecemos una reflexión sobre la situación actual de la CA en la universidad española, al hilo del proyecto de investigación en curso titulado “Ciencia Abierta y Ciencia Ciudadana para una sociedad más sostenible e inclusiva: aportaciones del Sistema Universitario Español (UnInCa)” (referencia PID2023-149340OB-I00; proyecto que ha recibido financiación competitiva del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades español –“Proyectos de Generación de Conocimiento”– y de la Unión Europea) para valorar críticamente sus principales enseñanzas, desafíos y consecuencias. Dicho proyecto es continuación de otro previamente realizado (también con financiación pública competitiva) denominado “Diagnóstico de la Ciencia Abierta en la universidad española e instrumentos para su transformación y mejora (DOSSUET)” (referencia PID2019-104052RB-C21).

Ambos proyectos son responsabilidad de un grupo de investigadores encuadrados en el *Instituto Interuniversitario de Investigación Avanzada en Evaluación de la Ciencia y la Universidad (INAECU, www.inaecu.com)*, impulsado y reconocido por las universidades Carlos III (UC3M) y Autónoma de Madrid (UAM). Además, actualmente se adscriben al mismo otros investigadores procedentes del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y la *Universitat de València-Estudi General*.

Tras ello propondremos una serie de recomendaciones aplicables en el ámbito iberoamericano.

Revisión conceptual

Una de las recapitulaciones recientes más destacadas del concepto de CA fue publicada por la Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en 2021 (Unesco, 2021).

En dicha obra aparecen en primer lugar los objetivos que se persiguen con la CA:

- a. Incrementar las colaboraciones científicas, así como el intercambio de información, con el fin último de beneficiar no sólo a la ciencia, sino a la sociedad en su conjunto.
- b. Permitir la participación en los procesos de creación, evaluación, comunicación y aplicación del conocimiento científico a diferentes agentes sociales, superando así el planteamiento convencional de que la ciencia es producto exclusivo de la comunidad científica tradicional.
- c. Hacer libremente disponibles los conocimientos científicos, permitiendo la accesibilidad y la reutilización de estos por parte de todos sobre una base de fomento del multilingüismo.

El logro de tales objetivos requiere la adecuada articulación de sus cuatro elementos constituyentes:

- I. Conocimiento científico abierto (que abarca los dominios de las publicaciones científicas, los datos de investigación, los recursos educativos, así como los programas y equipos informáticos de código abierto y código fuente abierto.
- II. Las infraestructuras de soporte de la CA que permitan, por ejemplo, la publicación libre y gratuita *en la nube* de comunicaciones y datos científicos. Un ejemplo es la denominada *EOSC (European Open Science Cloud, o Nube Europea de la Ciencia Abierta)* promovida por la Comisión Europea con el fin de facilitar el acceso y la reutilización de todos los datos financiados con fondos públicos en Europa referidos a todas las disciplinas científicas y todos los países.
- III. La participación abierta de los diversos agentes sociales en los procesos vinculados con la ciencia.
- IV. El diálogo abierto con otros sistemas de conocimiento.

Por su parte, la OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*) ofrece una visión complementaria en algunos aspectos de la correspondiente a la Unesco.

En primer término, determina como elementos clave de la CA los siguientes (OCDE, 2015a):

1. Acceso Abierto (AA) a los resultados científicos.
2. AA a los datos de investigación científica.
3. Colaboración abierta con múltiples agentes.

Con respecto al AA a los resultados científicos (elemento crucial en la transformación en curso del sistema de publicación científica), recogía varias categorías de publicaciones científicas abiertas (*Gratis open Access*, *Libre open Access*, *Gold open Access*, *Green open Access*, *Hybrid open Access*, y *Public Access*) que han ido evolucionando hacia el siguiente esquema editorial basado en que los autores de la obra científica otorgan una “licencia abierta” (tipo *Creative Commons* o similar) para leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar, enlazar u otros fines legales sobre su publicación:

- a. “AA Diamante”: no se cobra ningún cargo ni a los autores ni a los lectores.
- b. “AA Dorado”: los autores (o sus financiadores) pagan a las editoriales de la revista en la que publican su obra los denominados *APC (Article Processing Charges, Cargos por el procesamiento del artículo)*.
- c. “AA Híbrido”: un mismo número de la revista científica combina artículos en AA (gracias a que los autores o sus financiadores han pagado previamente los APC) con artículos de acceso restringido a los suscriptores de la revista.
- d. “AA Verde”: la revista está constituida íntegramente por artículos de acceso restringido a los suscriptores, pero existe una copia de los artículos publicada en repositorios (generalmente, de naturaleza pública, por ejemplo, de universidades). Dicha copia puede ser accesible de inmediato o tras un periodo de embargo.
- e. “AA Bronce”: la revista consta de artículos libremente accesibles (de manera inmediata o tras un embargo) en la web de la

editorial, pero sin licencia abierta que permita su distribución y reutilización.

Finalmente, la Comisión Europea ha establecido y revisado sus líneas de acción política con respecto a la CA del siguiente modo (Comisión Europea, 2016):

1. Fomentar y crear incentivos para la CA.
2. Eliminar barreras a la CA.
3. Integrar y promover políticas de AA para publicaciones y datos científicos siguiendo los denominados *Principios FAIR (Findable, Accesible, Interoperable, and Reusable; Fácilmente localizables, Accesibles, Interoperabilidad entre sistemas, y Reutilizables)*.
4. Desarrollar infraestructuras de investigación para la CA (en particular, la denominada *EOSC, European Open Science Cloud*).
5. Integrar la CA en la sociedad europea como un motor socioeconómico esencial para poder afrontar adecuadamente los principales desafíos que arrostra.

Método

El primero de los objetivos del proyecto UnInCa consiste en identificar y analizar las acciones concretas de la Ciencia Abierta en las universidades. En este capítulo presentamos algunos de los resultados obtenidos. Para lograr dicho objetivo se está llevando a cabo una primera evaluación de dichas acciones (que se complementará con una segunda a realizar en 2026).

Con la información así recopilada se podrá hacer una valoración preliminar de la implantación de la CA en las universidades españolas a lo largo de dos periodos (2021-2024 y 2024-2026). Esta información se está recolectando mediante una búsqueda sistemática que ha requerido, en primer lugar, definir las dimensiones clave de la CA. Tales dimensiones son la política científica de la universidad, sus incentivos para la CA, sus estructuras para la gestión de datos, y las acciones de comunicación y difusión a partir de la CA, y han sido delimitadas a partir de la *Estrategia Nacional de Ciencia*

Abierta 2023-2027 (ENCA) del Ministerio de Ciencia e Innovación español (2023) (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2023).

En segundo lugar, la búsqueda sistemática en las páginas web de las universidades españolas se está realizando tras definir una serie de términos clave vinculados con las dimensiones clave antes citadas a partir de la metodología aplicada en el proyecto DOSSUET, previo a éste (De Filippo *et al.*, 2023).

La información así recopilada alimentará un registro individualizado para cada una de las universidades estudiadas.

En la siguiente fase del proyecto, se concertarán entrevistas con los Vicerrectores responsables del área de CA en cada universidad, así como con los responsables de las respectivas bibliotecas universitarias, para solicitarles la revisión y validación del registro individualizado de su universidad.

Finalmente, la información así recopilada y cotejada se incluirá en el *Observatorio INAECU-CA*. Esa información se actualizará periódicamente mediante búsquedas en las páginas web a través de robots de búsqueda automática.

Este observatorio complementará el ya existente denominado *Observatorio IUNE* (<http://iune.es/>) que, desde 2013, es elaborado y publicado por un grupo de investigadores pertenecientes a INAECU dentro del *Laboratorio de Estudios Métricos de la Información (LEMI)*. El *Observatorio IUNE* recoge los datos relativos a las principales dimensiones de la actividad investigadora de la universidad española. Entre esas dimensiones aparecen datos sobre el profesorado, actividad científica y su reconocimiento, actividad científica emergente, innovación, competitividad, financiación, capacidad formativa y datos generales del Sistema Universitario Español.

Resultados

En este apartado se presenta información disponible hasta ahora sobre acciones de ciencia abierta llevadas a cabo las universidades públicas del sistema universitario español (SUE). Tales resultados preliminares disponibles se derivan de la búsqueda estructurada que figura en la siguiente tabla:

Tabla 14. Criterios Aplicados para Identificar Acciones Concretas de Ciencia Abierta en las Universidades según el Objetivo 1 del Proyecto UnInCa

Temas	Medidas	Indicadores
1. POLÍTICA INSTITUCIONAL CIENCIA ABIERTA 1.1. Integridad de la investigación	Política y declaraciones	Documentos publicados en la web de la universidad
	Persona responsable, delegado ciencia abierta	Publicados en la web los nombres de los respectivos responsables, así como sus datos de contacto
	Web específica de CA	Sí / No
2. INFRAESTRUCTURAS DIGITALES 2.1. ENCA	Identificación de infraestructuras digitales	Publicado mapa de infraestructuras digitales
	Generación y mantenimiento de nuevas infraestructuras	Nº de infraestructuras digitales creadas
	Interoperabilidad de todas las infraestructuras	Desarrollo del plan de interoperabilidad.
3. GESTIÓN DE DATOS FAIR 3.1. ENCA	Política de gestión de datos FAIR	A desarrollar
	Perfiles profesionales de apoyo a la gestión de datos	Importe concedido para la promoción de estos perfiles
	Mejora de la comunicación de los resultados	Cumplimiento de la normativa vigente (existencia de repositorios)
	Mecanismos que faciliten el acceso abierto a los datos	Cumplimiento de la normativa vigente (existencia de repositorios)
4. ACCESO ABIERTO A PUBLICACIONES 4.1. ENCA	Política institucional de acceso abierto	Tiene documento publicado (en caso afirmativo, fecha de publicación)
	Cumplimiento del mandato de acceso abierto	Nº de publicaciones financiadas con fondos públicos que se han publicado en repositorio de la universidad
	Negociación de acuerdos	Nº de acuerdos alcanzados que supongan un ahorro de costes
	Diversificación de mecanismos de publicación	Nº de publicaciones en plataformas en abierto.

Temas	Medidas	Indicadores
4.2. Repositorio institucional de publicaciones	Nombre del repositorio. Año de creación y URL.	Identificarlos, así como si están incorporados a alguna red interuniversitaria
	Evaluación externa del repositorio	Por agente externo (v. Rebiun u otro sitio). Fecha de evaluación
5. INCENTIVOS RECONOCIMIENTO Y FORMACIÓN	Fortalecimiento del conocimiento científico sobre ciencia abierta	Nº de publicaciones académicas sobre ciencia abierta.
5.1. Formación	Sensibilización, formación y promoción de la Ciencia Abierta	Relación de acciones
5.2. Evaluación	Consideración de prácticas de ciencia abierta para evaluación investigación	Participación en CoARA
6. CIENCIA CIUDADANA	Página web específica de Ciencia Ciudadana	Sí / No
6.1. Proyectos	Proyectos de ciencia ciudadana	Relación de proyectos

Fuente: Elaboración de los autores a partir de los resultados del Objetivo 1 Proyecto UnInCa.

Concretamente, algunos de los resultados que el equipo de investigación del proyecto ha obtenido hasta el momento sobre las acciones de ciencia abierta en las universidades del SUE son los siguientes:

- I. Política institucional de ciencia abierta: En cuanto a política de acceso abierto, el 59% de las universidades incluían en sus webs un documento que describía tal política aprobada en Consejo de Gobierno.

Los datos recogidos muestran que, en el conjunto de universidades revisadas, el 36% dedica una página web específica a la ciencia abierta, entendida como ciencia o innovación responsable o ciencia ciudadana. En el resto de las universidades no se encontró un espacio web dedicado al tema en el momento de la búsqueda, aunque se ha comprobado que esto no es una limitación para la participación del profesorado en proyectos sobre ciencia abierta.

Con respecto a la política institucional de CA, en solo una universidad se ha encontrado un documento que describe la posición de la institución respecto a la ciencia abierta, presentándola como una seña de identidad de la universidad.

Al buscar los contenidos de CA presentes en las webs institucionales de las universidades, en el 66% de las universidades públicas se ha identificado algún proyecto relacionado con ciencia abierta, aunque la mayoría relacionados con ciencia ciudadana. En muchos casos se trata de proyectos que están realizando miembros de la comunidad universitaria, bajo el marco de entidades como *Fundación Ibercivis* (<https://ibercivis.es>), no habiendo ninguna participación institucional de la universidad a la que pertenecen los investigadores de los proyectos impulsados por dicha fundación. Un análisis de los proyectos, a partir de su título y su contenido, muestra que están relacionados, principalmente, con temas medioambientales.

En cuanto a la responsabilidad de la gestión de la ciencia abierta en las universidades del SUE, en el momento de realizar esta búsqueda, el 44% de las universidades contaba con un responsable asociado a la ciencia abierta. En una de estas universidades (Universidad Autónoma de Barcelona) existe una comisión de ciencia abierta (que sería el equivalente a la comisión de biblioteca de otras universidades) presidida por un vicerrector e integrada por representantes de la comunidad universitaria.

Finalmente, cabe destacar que, en algunos casos, la agrupación regional de los sistemas universitarios (p.e. sistema universitario andaluz, catalán, etc.), también se traduce en algunas características diferenciales y distintivas en relación con la ciencia abierta. A modo de ejemplo, el sistema universitario catalán destaca en cuanto a estructuras y recursos disponibles para el desarrollo de la ciencia abierta. En conjunto los repositorios institucionales de las universidades públicas catalanas son los más estructurados y los que ofrecen información más completa. El sistema dispone también de un repositorio compartido de todas las revistas de las universidades (RACO, *Revistes Catalanes amb Accés Obert*, *Revistas Catalanas con Acceso Abierto*, <https://raco.cat>). RACO es un repositorio compartido que ofrece acceso abierto a los artículos científicos, culturales y eruditos catalanes a texto completo. El sistema tiene además un “observatorio del acceso abierto” (desarrollado por 11 universidades catalanas), que analiza la evolución del acceso abierto en Cataluña a partir del año 2011. A partir de estos datos cabría analizar la correspondencia entre la fortaleza de estos repositorios y la evolución de las publicaciones en abierto y proyectos de ciencia abierta en estas universidades.

Tabla 15. Resumen de los Principales Resultados de la Política Institucional de Ciencia Abierta

Política de ciencia abierta	Universidades estudiadas que cumplen la política (%)
Publicación en la web de la universidad de su política de acceso abierto	59
Existe una web específica dedicada a la ciencia abierta	36
Se identifica en la web algún proyecto relacionado con la ciencia abierta	66
Existe alguna persona responsable de la política de ciencia abierta en la universidad	44

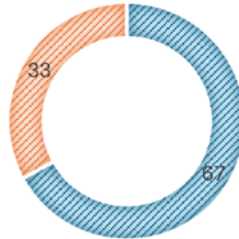
Fuente: Elaboración de los autores (2025).

II. Acceso abierto a publicaciones: repositorio institucional de publicaciones: Todas las universidades públicas del sistema universitario español (excepto la Universidad Internacional Menéndez Pelayo) tienen un repositorio propio con un nombre específico que lo identifica. Las universidades pueden someter sus repositorios institucionales a una evaluación externa y REBIUN⁴² es uno de los organismos que lleva a cabo esta evaluación. Para ello establece 25 indicadores de calidad que pueden definir a un repositorio. Los datos muestran que, en el momento de la búsqueda, sólo 34 universidades (67%) de las universidades públicas y la UOC (*Universitat Oberta de Catalunya*) han sometido su repositorio institucional a una evaluación externa entre 2016 y 2021. En cuanto al acceso abierto, el 73% de las universidades tiene un sitio web que aporta información sobre el acceso abierto, pudiendo estar estas páginas web a nivel 1 (web específica) o a nivel 2 (dentro de la web de la biblioteca). La estructura y complejidad de los repositorios aportan información sobre las infraestructuras y recursos disponibles en una universidad para impulsar el desarrollo de la ciencia abierta/acceso abierto.

42 REBIUN es la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas y funciona como la comisión sectorial de CRUE-Universidades Españolas en materia de cooperación bibliotecaria. Está formada por las bibliotecas de las 76 universidades miembros de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) (49 de ámbito universitario público y 27 de ámbito universitario privado) y el CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas) (www.rebiun.org).

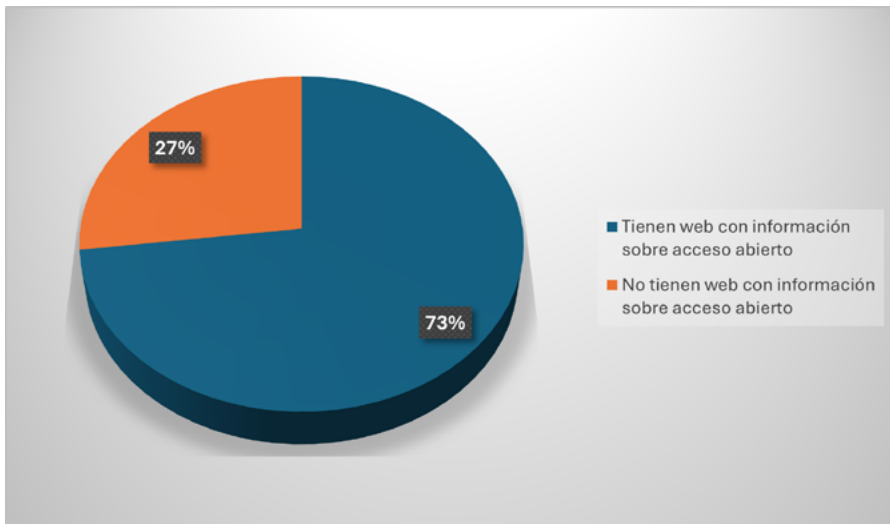
Figura 22. Porcentaje de universidades que han sometido su repositorio institucional a evaluación externa entre 2016 y 2021

- Sí han evaluado externamente su repositorio institucional
- No han evaluado externamente su repositorio institucional



Fuente: Elaboración de los autores (2025).

Figura 23. Porcentaje de universidades que tiene una web con información sobre acceso abierto



Fuente: Elaboración de los autores (2025).

Discusión

El desarrollo de la CA en las universidades españolas durante los últimos años se enmarca en un proceso global de configuración del llamado

“capitalismo cognitivo” que muestra, como indicamos en la introducción, múltiples aspectos e implicaciones.

En la transformación acelerada del papel que juega el conocimiento (entendido como mercancía) dentro de la “economía del conocimiento”, diversos agentes e instituciones están impulsando la adopción generalizada de la CA. Con relación a España, concretamente, la motivación principal procede de la Comisión Europea y su estrategia sobre la CA. La Comisión Europea enfatiza la CA como elemento crucial en la feroz competencia económica global que ha producido cambios drásticos en la división internacional del trabajo, en las cadenas de producción y en los patrones de consumo. Como consecuencia, se están trastocando las interacciones entre regiones, países y grupos de personas, lo que da lugar a la aparición de ganadores y perdedores de las nuevas dinámicas económicas y comerciales.

En el proyecto de investigación que estamos llevando a cabo con otros colegas en el seno de INAECU (UnInCa, desarrollo del proyecto previo DOSSUET) descendemos al análisis de la realidad que, con respecto a las diferentes dimensiones de la CA, ofrecen actualmente las universidades españolas.

Los resultados que pueden ofrecerse se cifran, en primer lugar, en el diseño de una estructura sistemática de búsqueda de los datos relativos a la CA en las webs de las universidades españolas, con el fin de configurar un observatorio en constante evolución (alimentado por una serie de motores de búsqueda automatizados). Dicha estructura (descrita someramente en la Tabla 1) es la base indispensable para recopilar la información de interés para nuestro proyecto. Tal información puede ordenarse (a falta de completar los restantes aspectos de búsqueda) en los dos aspectos analizados hasta el presente: política institucional de ciencia abierta (apartado 1, epígrafe 1.1. de la Tabla 1), y acceso abierto a publicaciones: repositorio institucional de publicaciones (apartado 4.2 de la Tabla 1).

Como conclusión genérica de los datos recabados sobre tales aspectos cabe indicar que el proceso de implantación de los conceptos, herramientas y factores de la CA en las universidades españolas es heterogéneo y avanza

a diferentes velocidades en función de las regiones en las que se hallen las universidades en cuestión.

De la revisión de la literatura se desprende que heterogeneidad y diferencia en el ritmo de adopción también son rasgos característicos de la difusión de la CA en Europa y otras regiones del mundo. Cabe colegir que esta conclusión es lógica si consideramos la complejidad de los sistemas económicos, culturales y políticos concernidos (con multitud de agentes, tales como gobiernos, instituciones públicas, universidades, centros de investigación, empresas de diversa índole, editoriales científicas, etc.), así como la extensión, profundidad y alcance de los intereses económicos afectados. Como ilustración, podemos señalar que los ingresos por artículos de acceso abierto publicados en 2020 en revistas indexadas en la *Web of Science (WoS)* superaban los 1254 millones de USD, estando el 74% de los mismos en manos de los ocho principales grupos editoriales científicos (MDPI, Springer-Nature, Elsevier, Wiley, Frontiers, PLOS, Hindawi, y Taylor & Francis) (Shu & Larivière, 2024).

Pues bien, la heterogeneidad y diferente ritmo en la adopción de la CA se desenvuelven en un contexto en el que, como hemos visto, el conocimiento se configura como un elemento determinante en la pugna económica entre naciones. Además, la producción, difusión y uso del conocimiento en sentido convencional ha dado señales de agotamiento. Prueba de ello es que los artículos científicos y las patentes están perdiendo su capacidad disruptiva de manera acelerada desde 1950 (para los artículos científicos) y 1980 (para las patentes) (Park, Leahey & Funk, 2023).

Es importante indicar que estos resultados (estrategia y estructura de búsqueda de información sobre CA, resultados preliminares del proyecto UnInCa) podrían resultar de utilidad para otros ámbitos, en particular para la región de Iberoamérica y el Caribe, como veremos en el siguiente apartado de este capítulo.

Recomendaciones

Las enseñanzas hasta ahora obtenidas sobre las acciones de CA en las universidades del sistema universitario español mediante los proyectos mencionados (Dossuet y actualmente con el proyecto UnInCa), y que han

sido brevemente descritas en los apartados anteriores, han de ponerse en relación con los desafíos todavía existentes en el estudio de la situación de la CA en las universidades españolas, para dar lugar a una serie de consecuencias esperadas.

Los principales desafíos que subsisten están referidos a la falta de consenso científico sobre algunos de los conceptos y elementos esenciales de la CA, de un lado, y a la complejidad de las interacciones entre todos los agentes concernidos en el sistema de producción, difusión y uso del conocimiento, de otro.

Con respecto al primero, estamos viendo cómo la evolución de los procesos vinculados con la CA hace que los mismos conceptos vayan cambiando de significado a medida que se van desplegando las políticas nacionales y universitarias relativas a la misma. Ejemplo clave de esta discusión conceptual es la propia idea de CA. En efecto, lo que inicial e idealmente era visto como el acto de brindar a todo el mundo el conocimiento de una forma plena y gratuita se ha visto matizado por la necesidad económica de proteger y resguardar algunas partes de ese conocimiento. Esta idea se plasma en el adagio que ha ido abriéndose paso en las políticas de la Comisión Europea según el cual hay que concebir el conocimiento “tan abierto como sea posible, tan cerrado como sea necesario” (*Open Science in Horizon Europe*, [https:// https://rea.ec.europa.eu/open-science_en](https://rea.ec.europa.eu/open-science_en)). Por tanto, el nivel de apertura del conocimiento es un concepto dinámico y dependiente del contexto en el que se plantee.

En segundo lugar, indicábamos que las interacciones entre los agentes del sistema del conocimiento provocan desafíos e incertidumbres. Concretamente, entre los académicos un aspecto crucial de su actividad son las motivaciones que albergan para llevar a cabo su trabajo. La literatura ha determinado claramente que dichas motivaciones son función -entre otros factores- de los incentivos y desincentivos que guíen su trabajo. Entre ellos, en todo el mundo son críticos aquellos que impulsan (o frenan) su promoción profesional y el acceso a fuentes de financiación para sus proyectos; en suma, a los sistemas vigentes de evaluación de la actividad científica (Rodríguez-Pomeda *et al.*, 2024).

Para concluir, ofrecemos algunas reflexiones sobre los aspectos reseñados en este capítulo sobre la situación de la CA en las universidades españolas (y, por extensión, en la Unión europea) y la existente en Iberoamérica y el Caribe (Martínez Barrios, Consuegra Bolívar y Gabriel Mesa, 2022).

Con respecto a esta última (con un alcance de once países de Iberoamérica y el Caribe), puede verse un extenso y actualizado análisis en Rico-Castro y Bonora (2023). Del contraste entre nuestro estudio en curso y dicha investigación, puede indicarse lo siguiente:

- a. Existe una gran disparidad entre los sistemas de Ciencia, Tecnología e Innovación de Iberoamérica, el Caribe y la Unión Europea, lo que implica relevantes diferencias en el tratamiento que cada uno de ellos hacen de la CA.
- b. Se aprecia un relevante desarrollo (con las heterogeneidades antes referidas con respecto al caso español) de las iniciativas de acceso abierto a la literatura científica.
- c. Si bien se observa un crecimiento sostenido en las redes de repositorios institucionales de literatura científica, aún subsisten importantes diferencias entre ellas con respecto al volumen de publicaciones recogidas, así como importantes problemas de interoperabilidad.
- d. Hay fuertes discrepancias en el fomento de las publicaciones científicas en abierto (en particular, el “AA Diamante”) por parte de gobiernos, instituciones públicas y universidades.

Por tanto, las recomendaciones principales que cabría aducir giran en torno a aprovechar las enseñanzas que, en lo relativo al desarrollo de la CA (y, en general, a los sistemas de conocimiento), pueden extraerse de otras regiones del mundo para conseguir una gobernanza más transparente de la misma, de manera que se consiga una integración y potenciación mutua más elevadas.

En último término, la integración de los sistemas de conocimiento que propugna la CA redundará en un conjunto de sociedades más justas, equilibradas, avanzadas y resilientes.

Referencias

- Cabrera, J. (2018). Epistemología de la creatividad desde un enfoque de complejidad. *Educación y Humanismo*, 20(35), 113-126. DOI: <http://dx.10.17081/eduhum.20.35.3127>.
- Comisión Europea (2023, 21 de marzo). *Open Innovation, Open Science, Open to the World - a vision for Europe*. Directorate- General for Research and Innovation. Publications Office of the European Union. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/open-innovation-open-science-open-world>.
- De Filippo, D. et al. (2023). Informe sobre la aplicación de indicadores para el análisis de la implementación de la ciencia abierta en las universidades españolas. Entregable 7, proyecto DOSSUET (Diagnóstico de la OS en la universidad española e instrumentos para su transformación y mejora). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6509944>.
- Hughes, O.E. (1998). New Public Management. En *Public Management and Administration*. Palgrave.
- Klikauer, T. (2025). *The Ideology of Managerialism. Fragments of a Future Theory*. Routledge.
- Marginson, S. (2010). The global knowledge economy and the culture of comparison in higher education. En S. Kaur, M. Sirat & W.G. Tierney (Eds.), *Quality assurance and university rankings in higher education in the Asia Pacific: Challenges for universities and nations* (pp. 23-55). USM Press & IPPTN.
- Martínez Barrios, P., Consuegra Bolívar, J. E., Gabriel Mesa, F.J. (2022). *Gobierno institucional en la Educación Superior: perspectivas y retos en contextos de cambio*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Martínez Miguélez, M. (2014). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereotípicas*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- Ministerio de Ciencia e Innovación (2023). *Estrategia Nacional de Ciencia Abierta, 2023-2027*. Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España.
- OCDE (2015). Making Open Science a Reality. *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, 25. <https://doi.org/10.1787/5jrs2f963zs1-en>.
- Park, M., Leahey, E. & Funk, R.J. (2023). Papers and patents are becoming less disruptive over time. *Nature*, 613, 138-144. <https://www.nature.com/articles/s41586-022-05543-x>.
- Rico-Castro, P., y Bonora, L. (2023). *Políticas de Acceso Abierto en América Latina, el Caribe y la Unión Europea. Avances para un diálogo político*. Comisión Europea, <https://op.europa.eu/s/z675>.
- Rodríguez-Pomeda, J., Perez-Encinas, A. & De la Torre, E. M. (2024). Motivaciones de los académicos españoles para publicar en revistas de acceso abierto: un análisis sociodemográfico. *Revista Española de Documentación Científica*, 47(3), e393-e393. <https://doi.org/10.3989/redc.2024.3.1555>
- Romero-Pérez, I., y Muñoz-Reyes, Y. (2022). Aplicación de la minería de texto como técnica de análisis para la identificación de enfoques temáticos en un grupo de investigación. *Investigación e Innovación en Ingenierías*, 10(2), 178-195, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17081/invinno.10.2.5907>
- Shu, F. & Larivière, V. (2024). The oligopoly of open access publishing. *Scientometrics*, 129, 519-536. <https://doi.org/10.1007/s11192-023-04876-2>
- Unesco (2021). *Recomendación de la Unesco sobre Ciencia Abierta (2021)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa
- Ward, S. C. (2012). *Neoliberalism and the Global Restructuring of Knowledge and Education*. Routledge.

Hacia una política educativa ambiental intercultural desde las experiencias pedagógicas del pueblo Totoro

Norma Katherine Alegría Córdoba⁴³

Resumen

Este capítulo aborda la construcción de una política educativa ambiental intercultural desde el pueblo Totoro, en un ejercicio de diálogo entre los saberes ancestrales y los marcos occidentales. Se plantea la necesidad de reconocer la educación ambiental como un proceso situado, ligado a la cosmovisión, los territorios sagrados y el Plan de Vida de la comunidad. El análisis se enmarca en un enfoque crítico y decolonial, que cuestiona las tensiones entre políticas oficiales y prácticas comunitarias, proponiendo rutas de integración que fortalezcan la autonomía y la identidad cultural. La metodología se fundamenta en la sistematización de experiencias pedagógicas, el diálogo de saberes y la investigación cualitativa con participación activa de la comunidad, lo cual permite construir un horizonte político-educativo propio. Asimismo, se contempla la divulgación de los resultados a través de espacios académicos, comunitarios y políticos, con el fin de que la propuesta se convierta en una herramienta de incidencia y transformación territorial. En síntesis, el texto busca aportar a la consolidación de una educación ambiental que, más allá de la transmisión de conocimientos, se constituya en práctica de vida, resistencia y re-existencia del pueblo.

43 Doctoranda en Ciencias de la Educación. Email: nkalegría@unicauca.edu.co

Palabras clave: educación intercultural, educación ambiental, saberes indígenas.

Introducción

En el marco de la actual crisis socioambiental y de las discusiones sobre el lugar de los pueblos indígenas en la construcción de alternativas para la vida (Gómez *et al.*, 2022), se hace imprescindible repensar las políticas educativas ambientales desde un enfoque intercultural que reconozca la diversidad epistémica y cultural de los territorios. La educación ambiental convencional, marcada por enfoques conservacionistas y tecnocráticos, ha mostrado limitaciones para responder a las realidades de los pueblos originarios, cuyos saberes y prácticas ofrecen horizontes distintos para la relación entre ser humano, naturaleza y espiritualidad.

En el caso del Pueblo Totoro, las prácticas pedagógicas ligadas al cuidado del territorio, la medicina ancestral, los rituales y la transmisión oral han configurado una forma de vivir lo ambiental que trasciende los marcos normativos del sistema escolar. Desde esta perspectiva, la política educativa ambiental no puede pensarse como un modelo uniforme, sino como un proceso colectivo que nace de la memoria, el territorio y la espiritualidad. Este capítulo se propone aportar a dicha reflexión, planteando un análisis crítico y una propuesta inicial hacia la construcción de una Política Educativa Ambiental Intercultural.

Metodológicamente, el trabajo se fundamenta en un proceso colaborativo en territorio, construido a través de mingas de pensamiento, recorridos a sitios sagrados y diálogos permanentes con sabedores, autoridades y docentes. En este sentido, no se trata de un ejercicio académico aislado, sino de una construcción compartida que reconoce las voces de la comunidad como centro del proceso investigativo. La metodología responde a principios de diálogo de saberes, observación directa y co-creación de conocimiento, lo que permite que los planteamientos aquí recogidos tengan legitimidad comunitaria y pertinencia territorial. En cuanto a la divulgación, la propuesta contempla estrategias que trascienden lo estrictamente académico. Se prevé la realización de talleres en instituciones educativas del resguardo, encuentros intergeneracionales entre abuelos y jóvenes, socializaciones en espacios comunitarios y

cabildos, así como la producción de materiales pedagógicos accesibles y el uso de plataformas digitales locales. Con ello, se busca garantizar que los resultados no queden restringidos a un documento escrito, sino que se transformen en herramientas para la acción, la reflexión y la apropiación comunitaria.

La estructura del capítulo se organiza en tres momentos interrelacionados: en primer lugar, se abordan los fundamentos de una política educativa ambiental intercultural; en segundo término, se analizan las tensiones entre los saberes ancestrales del Pueblo Totoro y la educación ambiental oficial; finalmente, se presenta una propuesta inicial construida desde el territorio, sustentada en la autonomía, la espiritualidad y la justicia epistémica. De este modo, el capítulo se plantea no como un cierre definitivo, sino como una invitación a seguir caminando colectivamente hacia una educación ambiental que dialogue con la vida, respete la diferencia y fortalezca la defensa del territorio.

Fundamentos para una Política Educativa Ambiental Intercultural

Desde la mirada del Pueblo Totoró, las raíces culturales y pedagógicas de la educación ambiental se sustentan en una cosmovisión integral que articula la espiritualidad, el territorio, la vida comunitaria y el respeto profundo por la naturaleza. Estas prácticas y concepciones se enmarcan en lo que el Pueblo denomina la Ley de Origen y la Ley Natural. La Ley de Origen refiere al mandato ancestral, sagrado y espiritual que guía el caminar de los pueblos indígenas, siendo un conjunto de principios éticos, relacionales y existenciales que ordenan la vida y el vínculo con el territorio. Como lo expresa el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2003), la Ley de Origen “es el mandato de los espíritus, la sabiduría de los mayores, el conocimiento que se transmite desde el Origen Mayor, que orienta la existencia armónica con los demás seres”. Esta Ley no es únicamente normativa, sino existencial: define el sentido del ser indígena, el equilibrio con la Madre Tierra y la responsabilidad colectiva con la vida. Por su parte, la Ley Natural se refiere a las formas de organización ecológica, comunitaria y espiritual que emergen del propio territorio y de la observación cuidadosa de los ciclos de la naturaleza. Es un principio pedagógico vivencial que enseña a vivir bien, cuidando, escuchando y comprendiendo los ritmos naturales.

Autores como Gudynas (2011) han destacado que estas leyes expresan una racionalidad distinta a la occidental: son formas de conocimiento integrales, interrelacionadas con lo espiritual, lo relacional y lo territorial. No buscan dominar la naturaleza, sino convivir con ella. En este sentido, la educación ambiental desde el Pueblo Totoro no es una asignatura o un eje transversal como suele suceder en el sistema educativo formal, sino una práctica cultural cotidiana que se transmite en la minga, en los rituales, en el trabajo colectivo, en la siembra, en la palabra de los mayores, en la danza y el canto. Es decir, es una educación territorializada y encarnada en la vida misma.

Este enfoque contrasta profundamente con la educación ambiental promovida en las instituciones formales, enmarcada muchas veces en marcos tecnocráticos o superficiales. Según Leff (2004), la educación ambiental institucional ha tendido a ser funcional al desarrollo sostenible moderno, enfatizando en la gestión racional de recursos naturales y en la sensibilización ciudadana sin transformar las estructuras de poder ni los paradigmas civilizatorios que originan la crisis ambiental. Desde una perspectiva crítica, el enfoque escolar occidental fragmenta el conocimiento, lo descontextualiza y suele reducir lo ambiental a contenidos temáticos, sin conexión con la vida concreta de los territorios ni con los saberes ancestrales.

Por ello, reconocer la Ley de Origen y la Ley Natural como fundamentos epistemológicos y políticos implica asumir que existe otra manera de pensar y practicar la educación ambiental. Significa abrir paso a una interculturalidad crítica que no busca integrar lo indígena al currículo oficial, sino replantear el currículo mismo desde las raíces de los pueblos. Como sostiene Catherine Walsh (2009), “la interculturalidad crítica cuestiona la colonialidad del saber y del poder, proponiendo un diálogo desde la diferencia, no desde la inclusión subordinada”. En este marco, las prácticas educativas del Pueblo Totoró no solo son culturales o pedagógicas, sino profundamente políticas, pues configuran una forma de resistencia epistémica frente a la hegemonía del modelo educativo occidental.

En este sentido, la educación ambiental desde el Pueblo Totoro permite imaginar paradigmas educativos alternativos, centrados en la vida, en el cuidado y en la relacionalidad. Como plantea Escobar (2014), se trata de

transitar de un modelo de desarrollo centrado en el crecimiento económico, a uno basado en el Buen Vivir, que recupera los conocimientos locales, la reciprocidad y la pluralidad epistémica. En efecto, el reconocimiento de la Ley de Origen y la Ley Natural abre la posibilidad de construir una política educativa ambiental intercultural desde abajo, desde el tejido comunitario y desde los sentidos espirituales del territorio, en diálogo con los desafíos contemporáneos, pero sin diluir su carácter político y ancestral.

El Pueblo Indígena Totoro, ubicado en la cordillera central de los Andes colombianos, constituye un tejido vivo donde la educación, la salud, la cultura, la espiritualidad y el ambiente no funcionan como procesos estáticos, sino como expresiones profundamente entrelazadas de una forma de vida ancestral que se vive, se construye y se permea constantemente. En este territorio, el pensamiento no se disocia de la tierra, la palabra no se separa del rito, y el conocimiento no se almacena únicamente en libros, sino que se encarna en los cuerpos, se transmite en los fogones y se practica en los caminos, las siembras y los encuentros espirituales (Escobar, 2016).

Desde esta concepción relacional, el territorio no es concebido como un objeto para intervenir ni como una unidad de manejo ambiental, sino como un sujeto de derecho, un sistema vivo de relaciones, saberes y espiritualidades que orientan las formas de ser, sentir, conocer y educar. Esta perspectiva, presente en el Plan de Vida del Resguardo Indígena de Totoró y fortalecida por el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), reconoce que cada elemento del entorno posee agencia, memoria y enseñanza. Por ello, el territorio se comprende también como el primer maestro: la escuela viva donde se teje el conocimiento con el afecto, el cuerpo y la memoria colectiva.

En este marco, la construcción de una política educativa ambiental intercultural no puede pensarse desde lógicas externas, extractivas o burocráticas. Debe partir de las palabras, vivencias y saberes de los mayores, como lo expresa don Oliverio, comunero y coordinador del bloque político del Plan de Vida del cabildo, quien ha planteado con claridad que la educación ambiental se origina en el “plan de vida, en el origen de vida, y en la concepción de los tres mundos: el mundo de arriba donde está el Sol y los seres espirituales; el mundo del medio, que es la Tierra donde habitan los usos y costumbres; y el mundo de abajo, donde está la Madre Tierra,

los minerales, lo espiritual y lo invisible” (Oliverio Ulcué, comunicación personal, 02 de marzo de 2025).

Estos tres mundos estructuran la cosmovisión del Pueblo Totoro y constituyen una cartografía espiritual y pedagógica que orienta las formas de relacionamiento con el entorno. Lejos de ser una representación simbólica, estos mundos organizan el ciclo de la vida humana: nacemos desde arriba, vivimos en el medio y, al morir, retornamos al mundo de abajo, para luego volver a lo alto. Esta circularidad vital se relaciona directamente con los espacios de vida, pues implica que toda intervención sobre la Tierra debe hacerse con respeto, armonía y reciprocidad. En estos lugares habitan los espíritus de la naturaleza, los cuales cuidan, protegen y mantienen el equilibrio entre los tres mundos, entre lo espiritual y lo material. Estos espíritus son los encargados de hablar con los humanos y son quienes, a través de sueños y revelaciones, se comunican con algunos seres humanos que ellos escogen para otorgarles el don y la sabiduría de la Madre Tierra, con el fin de ayudar a mantener el equilibrio y la armonía entre lo espiritual y lo material.

Es así como se forman los médicos tradicionales, quienes son los escogidos por el espíritu del duende, el arco y el trueno para enseñarles los misterios de las plantas que curan, sanan tanto el cuerpo como el espíritu. Como cuenta el médico tradicional: “cuando hay desarmonías en el espíritu, el cuerpo se enferma; primero hay que curar el alma y luego el cuerpo. Hay que armonizar con plantas sagradas, porque las plantas traen ciencia y armonía” (Evelio Sánchez, comunicación personal, 06 de noviembre de 2024). Estos relatos permiten comprender que, en los territorios indígenas, no se habla de ecosistemas, sino de espacios de vida, los cuales se veneran, se consideran sagrados y son respetados y honrados mediante prácticas culturales y rituales. Esto forma parte de la cosmovisión del Pueblo Totoró. Como afirma Gudynas (2011), muchas cosmovisiones andinas comprenden el ambiente no como un recurso, sino como un “tú” con quien se dialoga.

De esta manera, los derechos y deberes emergen del equilibrio entre estos tres mundos, los cuales rigen el vivir en comunidad. No se trata de normas impuestas por una autoridad externa, sino de principios que surgen de los usos y costumbres transmitidos de generación en generación por medio de la tradición oral. Esto constituye la base de la ley de origen y de la ley

natural. La ley de origen otorga identidad, memoria y sentido espiritual; mientras que la ley natural regula el uso de los bienes materiales y exige respeto hacia los espacios sagrados. En este sentido, el Pueblo Totoró construye su propia normatividad ambiental, no desde la codificación legal occidental, sino desde la oralidad, el rito y el reconocimiento de la vida como principio rector.

Por ejemplo, para ingresar a los espacios de vida como los páramos, montañas o nacimientos de agua, se deben realizar armonizaciones y ofrendas con chirrincho, cantos, plantas medicinales y peticiones a los espíritus que habitan en estos lugares. Estas ofrendas incluyen alimentos dulces y frutas, y se exige una preparación previa en la que no se puede hacer ruido ni portar alimentos salados, para que los espíritus reciban al visitante con agrado. Además, se debe ir acompañado del médico tradicional, quien actúa como intermediario entre quien llega y el espíritu que habita en determinado espacio de vida. Estos seres espirituales no son mitologías decorativas, sino entidades vivas que transmiten sabiduría a los médicos tradicionales y garantizan el equilibrio entre lo material y lo invisible. Desde esta lógica, cualquier política ambiental debe estar mediada por el reconocimiento de estas presencias espirituales, pues sin su consentimiento no hay posibilidad de armonía.

Las prácticas ambientales del Pueblo Totoró —como la siembra de plantas medicinales, el cuidado de las fuentes hídricas, las caminatas de reconocimiento del territorio o la construcción de fogones comunitarios— son expresiones culturales que emergen de esta cosmovisión. Estas prácticas no responden a una planificación racional ni técnica, sino a un saber profundo que articula espiritualidad, cuerpo, memoria y comunidad. Como lo plantea Velasco (2020), estas son pedagogías del territorio: formas de enseñanza que nacen de la vida misma y que desafían las dicotomías occidentales entre mente y cuerpo, teoría y práctica, sujeto y entorno.

En este horizonte, las niñas y los niños no solo “aprenden sobre el ambiente”, sino que se forman como guardianes del territorio. Desde pequeños, participan de los rituales, del cultivo de alimentos, de la preparación de medicinas tradicionales y del cuidado espiritual de los espacios de vida. Esta participación no es decorativa ni folclórica, sino una experiencia formativa integral que articula el saber con el hacer, el sentir y el ser

(Fals Borda, 1999). Aquí, la educación ambiental es también educación espiritual, educación comunitaria y educación para la vida.

Por ello, la palabra oral de los mayores cumple un papel central en la transmisión del conocimiento. Las historias, cantos, leyendas y consejos no son simples relatos del pasado, sino dispositivos pedagógicos vivos. Como lo plantea Freire (1970), educar es un acto de amor y de reconocimiento del otro como sujeto de palabra y experiencia. En el Pueblo Totoró, esta palabra tiene poder performativo: orienta, convoca, cura y transforma. Sin embargo, esta forma de conocimiento ha sido sistemáticamente desvalorizada por la escuela oficial, que privilegia la escritura, el examen y la racionalidad abstracta.

Desde una perspectiva decolonial, como la que proponen De Sousa Santos (2009) y Walsh (2013), reconocer la oralidad como fuente epistémica válida implica reconfigurar el modelo educativo. No se trata de “incluir lo cultural” como un anexo al plan de estudios, sino de transformar el currículo desde sus fundamentos, reconociendo que existen otras formas de producir, validar y transmitir el conocimiento. Esto exige abrir espacios de diálogo intergeneracional, encuentros con sabedores, caminatas pedagógicas, fogones comunitarios y rutas de aprendizaje situadas.

En esta dirección, una política educativa ambiental intercultural desde el Pueblo Totoro debe partir del reconocimiento profundo de sus leyes propias, de su relación espiritual con el entorno y de sus prácticas pedagógicas ancestrales. Como lo advierte Catherine Walsh (2013), las pedagogías decoloniales no buscan adaptar la escuela al contexto, sino transformar las condiciones que han invisibilizado el conocimiento ancestral. Se trata, por tanto, de construir una educación que nazca desde el territorio, desde la espiritualidad y desde la palabra viva del pueblo.

La propuesta del mayor Oliverio, enmarcada en el programa ambiental del cabildo, representa una hoja de ruta para este camino. Su sabiduría, expresada en la articulación entre los tres mundos, la ley de origen, las prácticas de armonización, el respeto a los seres espirituales y la centralidad del plan de vida constituye un fundamento epistemológico, pedagógico y político que no puede ser ignorado. Por el contrario, debe ser el pilar sobre

el cual se edifiquen las nuevas formas de educar en armonía con la vida (Oliverio Ulcue, comunicación personal, 13 de abril de 2025).

En última instancia, el Pueblo Totoro nos invita a imaginar una política ambiental no como un conjunto de normas impuestas, sino como una forma de vida. Nos recuerda que el conocimiento no está solo en los libros, sino en la tierra que se siembra, en la palabra que se escucha, en el rito que se celebra y en la comunidad que se cuida. En tiempos de crisis climática y espiritual, estas enseñanzas no constituyen una alternativa exótica, sino una necesidad urgente para reconstruir nuestra relación con el planeta y con nosotros mismos.

Tensión entre saberes ancestrales del pueblo

Totoro y la educación ambiental

La política ambiental, la política educativa y la política de educación ambiental en Colombia han estado históricamente diseñadas desde una visión monocultural, lineal y tecnocrática del conocimiento, desarraigada de los contextos territoriales, culturales y epistémicos de los pueblos indígenas y rurales del país. En un país pluriétnico y multicultural como Colombia, este desfase normativo y epistémico no solo reproduce desigualdades, sino que *obstaculiza la posibilidad de construir una educación ambiental transformadora, crítica e intercultural*, como exigen la emergencia climática, la crisis civilizatoria y las luchas de los pueblos por la defensa del territorio.

Tomando como ejemplo otros territorios Tunubalá Ussa (2022) enfatiza que “la interculturalidad en la educación debe ser un camino que reconozca y valore los conocimientos, las prácticas y la cosmovisión del pueblo Misak, en articulación con las políticas ambientales y de educación ambiental en sus territorios” (p.35). Esta idea resalta la necesidad de implementar políticas ambientales y educativas que sean respetuosas y representativas de las concepciones indígenas en sus territorios, promoviendo un enfoque intercultural que integre sus saberes ancestrales en la gestión ambiental y en la formación educativa, fortaleciendo la relación de las comunidades con su medio ambiente desde sus propias perspectivas culturales.

De acuerdo con la *Ley 1549 de 2012*, que define el marco normativo de la educación ambiental en Colombia, esta debe entenderse como “un proceso dinámico, participativo e integral orientado a la formación de una conciencia ambiental, al desarrollo de actitudes, valores, conocimientos y competencias que permitan una relación armónica con el entorno políticas de educación ambiental y territorios indígenas: análisis crítico de tensiones epistémicas, pedagógicas y normativas desde el resguardo indígena Pueblo Totoro.

En el entramado de políticas públicas que regulan la educación ambiental en Colombia, se promueve un discurso que, aunque proclama la participación, la sostenibilidad y el reconocimiento de la diversidad, reproduce en la práctica una lógica vertical, homogeneizadora y epistémicamente colonial. Esta contradicción se hace especialmente evidente en contextos indígenas como el del pueblo Totoró, donde las normativas estatales tienden a invisibilizar las formas propias de concebir, habitar y defender el territorio, reduciendo la educación ambiental a un conjunto de técnicas, campañas o proyectos escolares desarticulados del saber ancestral y del plan de vida comunitario.

Desde la *Ley 99 de 1993*, que crea el Sistema Nacional Ambiental (SINA), se institucionaliza una visión normativa del ambiente anclada en la gestión de recursos y el control técnico de los ecosistemas, sin una comprensión holística de los territorios como sistemas culturales, espirituales y simbólicos. Este enfoque tecnocrático permea también la *Ley 115 de 1994* —Ley General de Educación—, que, si bien menciona la educación ambiental como un componente transversal, no establece condiciones curriculares, formativas ni territoriales que permitan una implementación situada, intercultural o comunitaria.

Es en el *Decreto 1743 de 1994*, que regula los *Proyectos Ambientales Escolares (PRAE)*, donde se institucionaliza una forma operativa de la educación ambiental en las escuelas. Según este decreto, los PRAE deben integrar el contexto escolar con el entorno social y natural, generando propuestas pedagógicas pertinentes. Sin embargo, múltiples investigaciones (García *et al.*, 2016; Correa, 2021; Fajardo & Suárez, 2018) han documentado cómo, en contextos indígenas, estos proyectos son implementados a partir de formatos estandarizados, desprovistos de diálogo con los

saberes del territorio. En lugar de fomentar una relectura crítica del ambiente y la cultura, los PRAE terminan reduciéndose a actividades como reforestaciones escolares, campañas de reciclaje o limpieza de ríos, lo que produce una fragmentación del conocimiento y una despolitización del vínculo con la tierra.

Este fenómeno expresa lo que Esteban (2006) denomina una “pedagogía del despojo”: una forma de escolarización que, bajo la apariencia de modernización, desplaza los saberes ancestrales y desvaloriza las epistemologías indígenas, imponiendo modelos de aprendizaje ajenos a la experiencia territorial. En palabras de Walsh (2005), se trata de una “interculturalidad vaciada”, que opera más como estrategia de inclusión subordinada que como diálogo genuino de saberes.

La *Ley 1549 de 2012*, que establece la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA), ha intentado corregir parte de estas limitaciones. Donde se define la educación ambiental como un proceso participativo, integral, orientado a la construcción de una cultura ambiental que contribuya al desarrollo sostenible. Si bien incorpora términos como “contextualización” y “participación comunitaria”, no garantiza mecanismos reales para la inclusión de los sistemas educativos propios ni reconoce la autoridad epistemológica de los pueblos indígenas. Como señala Leff (2004), el problema de fondo radica en que “la educación ambiental ha sido colonizada por el discurso del desarrollo sostenible”, el cual, al imponer una racionalidad instrumental sobre la naturaleza, termina negando la posibilidad de una relación espiritual, simbiótica y sagrada con el territorio.

En el caso del pueblo Totoro, cuya cosmovisión integra elementos espirituales, ecológicos y comunitarios, la educación ambiental no puede separarse del *Plan de Vida*, los calendarios lunares, las mingas, los rituales y espacios de vida, ni del lenguaje del fogón. Al comparar, las políticas educativas diseñadas desde centros urbanos, sin una lectura profunda del territorio, generan un desfase estructural entre la normatividad estatal y la vida cotidiana. Este desfase se refleja no solo en el currículo, sino en la *formación docente*, que sigue anclada en una pedagogía bancaria (Freire, 1970), sin herramientas críticas para dialogar con los mayores, interpretar los símbolos del territorio o co-construir procesos pedagógicos desde el sentir y la palabra de la comunidad.

Las consecuencias son múltiples: estudiantes indígenas que no reconocen su mundo en los textos escolares; docentes que reproducen discursos ambientalistas vacíos de sentido espiritual o político; y comunidades que perciben la escuela como un lugar de distanciamiento cultural, en lugar de encuentro intergeneracional. Como lo demuestra Sauvé (2005), sin un enfoque crítico, la educación ambiental corre el riesgo de volverse un instrumento de reproducción cultural antes que de transformación social.

En respuesta a estas limitaciones, el *Decreto ATEA 1275 de 2024* emerge como una oportunidad normativa y política sin precedentes. Al reconocer a las *Autoridades Territorial Económica y Ambiental (ATEA)* como entes de planificación y gestión autónoma, el decreto abre el camino para que los pueblos indígenas dise nen sus propias políticas educativas ambientales, desde su lengua, espiritualidad, historia y gobierno propio. Para el pueblo Totor , esta norma representa la posibilidad de articular el Plan de Vida con el sistema educativo, estableciendo una educación ambiental como práctica política, de defensa del territorio, economías propias, revitalización cultural y afirmación identitaria.

Sin embargo, para que el Decreto ATEA no se convierta en letra muerta, es necesaria una reconfiguración profunda de los marcos pedagógicos y curriculares. Se requiere una transición desde la educación ambiental funcional hacia una *educación ambiental intercultural crítica*, tal como ha sido propuesta por autores como Leff (2004), Walsh (2009) y Toledo (2008): una educación que reconozca la pluralidad epistémica, que no solo ense ne a conservar, sino a resistir; que no solo hable de biodiversidad, sino de autodeterminación; que no solo promueva proyectos escolares, sino procesos de vida.

Una política educativa ambiental para el pueblo Totoro, entonces, no puede basarse en manuales importados ni en indicadores estandarizados. Debe construirse desde el territorio y en diálogo permanente con los sabedores, los jóvenes, los docentes, las parteras, los médicos tradicionales y las autoridades del cabildo. Debe reconocer que el ambiente no es un paisaje ni un recurso, sino un ser con memoria, con mensaje, con fuerza vital. Y debe comprender que educar ambientalmente no es preparar para una "transición verde", sino para la continuidad digna de la vida.

Al respecto, las políticas de educación ambiental en Colombia, si bien han avanzado en cobertura normativa, siguen atrapadas en una lógica y epistémicamente reducida. Su implementación en territorios indígenas ha generado más exclusión que inclusión, más distorsión que integración. Frente a esto, el pueblo Totoró, como otros pueblos indígenas, no reclama una adaptación cultural, sino una transformación estructural del paradigma educativo. La educación ambiental que nace del territorio, del caminar con la luna, de la palabra ceremonial, no se enseña: se vive, se camina, se escucha. Y es en esa vivencia donde se gestan las políticas verdaderamente interculturales.

Hacia una propuesta política educativa ambiental intercultural

La necesidad de una política educativa ambiental en el territorio del Pueblo Totoro no surge de exigencias externas ni de una obligación normativa, sino del reconocimiento profundo de una vivencia territorial, espiritual y pedagógica que ha sido históricamente ignorada por los marcos institucionales del Estado. En este contexto, *no se trata de diseñar un modelo cerrado o replicable, sino de delinear un camino ético, reflexivo y colectivo para construir una propuesta propia* que emerja desde las prácticas de vida, el pensamiento ancestral y la memoria espiritual del pueblo.

Desde el diálogo con sabedores, médicos tradicionales y autoridades del cabildo, lo ambiental no puede reducirse a un componente del currículo o a una categoría técnica. En el pensamiento Totoro, *lo ambiental nace desde los “espacios de vida”*, lugares sagrados como la *Cresta de Gallinazo*, *Peñas Negras* y *Peñas Blancas*, lugares donde “nace el agua y nace la vida”, según el médico tradicional expresa, Sánchez (2025):

“Estos espacios habitan los guardianes del territorio, como el trueno, el arco y el duende, quienes enseñan, protegen y orientan, estos espíritus son los que nos dan sabiduría de la naturaleza” (Evelio Sánchez, comunicación personal, 12 de mayo de 2025).

Esta concepción del territorio como ser vivo y sujeto espiritual entra en tensión con las políticas educativas oficiales, que operan bajo una lógica homogénea, tecnocrática y conservacionista. Programas como los PRAE,

aunque con potencial, han sido implementados de forma fragmentaria y descontextualizada, despojados de la riqueza pedagógica que ofrecen los conocimientos ancestrales. La creación del SEIP (Decreto 0481 de 2025) y de la ATEA (Decreto 1094 de 2024) representa un avance normativo importante, pero su aplicación efectiva requiere anclarse en las realidades territoriales y superar la subordinación a estándares curriculares y evaluativos externos.

Metodológicamente, esta propuesta responde a la realización de trabajo colaborativo que se realizará en el territorio, a partir de las mingas de pensamiento, diálogos y recorridos a los sitios sagrados. Siendo fruto de la interacción entre sabedores, autoridades y docentes, donde cada voz aporta desde la experiencia, el conocimiento y la memoria. De este modo, no es un ejercicio individual de escritura académica, sino la expresión de un proceso vivo, participado y reconocido por la comunidad.

En coherencia con la propuesta, que se encuentra en fase inicial, se contempla una estrategia de divulgación gradual que incluye: socializaciones en el cabildo, talleres en instituciones educativas, diálogos intergeneracionales con abuelos y jóvenes, y presentaciones académicas en espacios universitarios y foros de educación intercultural. De esta manera, se busca garantizar que el proceso no quede restringido a un texto académico, sino que sea apropiado, comprendido y fortalecido en el mismo territorio y otros.

Desde esta perspectiva, no se trata de presentar una propuesta cerrada o acabada, sino de abrir el camino hacia una construcción colectiva, situada y profundamente participativa. Este documento plantea una hoja de ruta que sirva como base para que el Pueblo Totoro diseñe, desde su autonomía y saberes propios, una política educativa ambiental intercultural.

Una política viva, nutrida por la palabra de los sabedores, la experiencia de los docentes, la voz de niñas, niños y jóvenes, y el espíritu del territorio, que articule los principios de reciprocidad, relacionalidad y cuidado de la vida con marcos normativos pertinentes y flexibles. Se propone así avanzar hacia un paradigma educativo que no imponga, sino que dialogue; que no extraiga, sino que cultive; que no uniformice, sino que reconozca y dignifique la diversidad epistémica y cultural del Pueblo Totoró. De esta

manera, se plantean a continuación algunas orientaciones clave para la construcción de una propuesta de *Política Educativa Ambiental Intercultural*, en coherencia con la cosmovisión del Pueblo Totoro:

- *Reconocer el territorio como sujeto pedagógico:* El punto de partida debe ser la comprensión del territorio no como un recurso a conservar, sino como un maestro vivo, espiritual y relacional Moreno (2021). Esto implica construir una política que se base en los sitios sagrados, los calendarios lunares, rituales, los nacimientos de agua, los recorridos territoriales y la memoria oral.
- *Afirmar el papel central de los sabedores y médicos tradicionales:* política debe ser gestada desde el pensamiento ancestral. Los sabedores no son invitados al proceso, sino sus principales arquitectos. Su visión sobre el equilibrio, el sueño, la sanación, la protección del agua y la reciprocidad con la naturaleza es el fundamento de toda acción educativa ambiental.
- *Concebir la educación como práctica comunitaria vivida:* Más que un diseño curricular, la educación ambiental debe ser entendida como una experiencia colectiva que se construye en el fogón, en la minga, en los cantos rituales, en la siembra con las abuelas, en el tejido y en la defensa del agua. Estos espacios son tanto pedagógicos como espirituales y deben ser reconocidos como legítimos escenarios de aprendizaje.
- *Transformar la formación docente indígena:* Los maestros deben formarse como mediadores interculturales, capaces de articular saberes ancestrales y científicos desde el respeto y la horizontalidad. Esto implica romper con la lógica instrumental y promover procesos formativos que fortalezcan el tejido comunitario y espiritual.
- *Replantear los criterios de evaluación:* La evaluación no debe seguir modelos externos que imponen indicadores cuantitativos o estándares homogéneos. En cambio, debe valorarse la vivencia territorial, la participación comunitaria, la transmisión oral, el cuidado del agua y la armonización espiritual como expresiones válidas de aprendizaje (de Sousa Santos, 2010; Walsh, 2010;).

- *Caminar hacia un currículo vivo y relacional*: El conocimiento no debe dividirse en asignaturas fragmentadas, sino emerger como un tejido de relaciones entre comunidad, naturaleza y espiritualidad. Siguiendo a Pineda (2021), se propone un enfoque de educación étnico-ambiental como herramienta de defensa cultural, ecológica y territorial.

Las orientaciones previamente expuestas constituyen el fundamento de una propuesta abierta, entendida como un llamado ético y metodológico para que el Pueblo Totoró avance en la construcción de su política educativa ambiental desde su propia voz, su territorio y su espiritualidad. La potencia de esta propuesta reside en su enraizamiento en la vivencia comunitaria y en su capacidad de gestar procesos educativos generativos, profundamente conectados con los saberes ancestrales, en lugar de reproducir modelos homogéneos, descontextualizados o impuestos desde lógicas externas.

Se trata de *sembrar una política que florezca desde el saber propio*, que inspire otros pueblos, pero que no se copie, porque nace de la historia particular de un pueblo que resiste, que sueña y que cuida la vida desde sus montañas, desde sus aguas y desde su corazón espiritual.

Referencias

- Consejo Regional Indígena del Cauca –SEIP (2025). Decreto 0481 de 2025. *Por el cual se regula el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*. Popayán, Colombia.
- Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC] (2003). *Tejiendo la palabra, fortaleciendo la autonomía*. CRIC.
- Correa, D. (2021). *Educación ambiental en territorios indígenas: tensiones y desafíos*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Siglo del Hombre Editores / CES / ALICE.
- De Sousa Santos, B. de. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.

- Decreto 1275 de 2024. Por el cual se reconocen las Autoridades Territoriales Económicas y Ambientales (ATEA) como entes de planificación y gestión autónoma. (CRIC).
- Decreto 1743 de 1994. Por el cual se reglamenta la ejecución de los Proyectos Ambientales.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. ICANH / Enviñón Editores.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Editorial Universidad del Cauca.
- Escolares –PRAE—. Diario Oficial No. 41.602 del 3 de septiembre de 1994.
- Esteban, M. L. (2006). *Crítica del pensamiento amoroso*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Fajardo, F. & Suárez, A. (2018). Saberes ancestrales y educación ambiental en contextos escolares indígenas. *Revista Educación y Cultura Ambiental*, 22(2), 45–63.
- Fals Borda, O. (1999). *El poder del conocimiento*. Tercer Mundo Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, J., López, M. & Rodríguez, C. (2016). Los PRAE en Colombia: entre la normativa y la realidad. *Revista Educación Ambiental y Sociedad*, 18(1), 23–38.
- Gómez, B. & Milton, F. (2022). *Ciudadanía planetaria: una propuesta de formación situada y contextualizada en la escuela*. Universidad Simón Bolívar. Repositorio Unisimón. <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstreams/c7212238-5249-499e-ba15-afada822185c/download>
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, (462), 1–20.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.

- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214 del 8 de febrero de 1994.
- Ley 1549 de 2012. Por la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental. Diario Oficial No. 48.465 del 5 de julio de 2012
- Ley 99 de 1993. Por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el sector público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables. Diario Oficial No. 41.146 del 22 de diciembre de 1993.
- Moreno, A. (2021). *Educación ambiental intercultural: territorios, espiritualidades y saberes*. Editorial Universidad del Cauca.
- Pineda, C. (2021). *Educación étnico-ambiental como resistencia territorial: saberes, currículo y espiritualidad*. Editorial Desde Abajo.
- Presidencia de la República (2024,28 de agosto). Decreto Ley 1094 de 2024. *Por el cual se reconoce el mandato de la Autoridad Territorial Económica y Ambiental-ATEA*. Gestor Normativo Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=250136>.
- Sánchez, E.(2024,6 de noviembre). *Comunicación personal*. Médico tradicional del Resguardo indígena Pueblo Totoro.
- Sauvé, L. (2005). Una pluralidad de educaciones ambientales: perspectivas divergentes dentro de un proyecto común. *Revista de Educación Ambiental*, 21(2), 13–24.
- Toledo, V. M. (2008). *El reto de la sustentabilidad: El futuro de la humanidad y la biosfera*. Siglo XXI Editores.
- Tunubalá Ussa, F. A. (2022). *Lenguaje y de la palabra del Misak: De la invisibilización del conocimiento propio a la praxis escolar en el marco del diálogo de saberes hacia una educación intercultural* (Informe final de trabajo de grado). Universidad del Cauca.
- Velasco, J.A (2020). Territorios, resistencias y re-existencias: una mirada desde la ontología política. En Idrobo-Velasco & Echeverría, I.A.O

(Eds.), *Territorios, conflictos y resistencias* (pp. 177-51). Ediciones USTA-Universidad Santo Tomás.

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*. Abya-Yala.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el sur*. Abya-Yala.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

Innovación curricular: apuesta no parametral para la formación de licenciados-otros

Keisy D. Bautista-Urueña⁴⁴

Resumen

Este capítulo presenta aspectos relacionados con una apuesta curricular no parametral para la formación de licenciados-otros, creada para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío, con el fin de hacer frente a los actuales desafíos que tiene la educación en el territorio y que deben abordarse desde la gobernanza universitaria. Para esto, se asume una metodología desde el enfoque hermenéutico y se tienen en cuenta, como referentes, a Zambrano-Leal (2007), González Melo (2019), Castillo Bustamante (2023) y Quintar (2006, 2009) en el marco de las Ciencias de la Educación, y a Grundy (1987) desde la mirada del Currículo desde una perspectiva crítico-comprensiva. Finalmente, se concluye que es posible formar desde una mirada curricular no lineal que permita hacer viva y significativa la experiencia, pues desde el intercambio de vivencias se logra dar valor al conocimiento histórico y se construyen verdaderos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: ciencias de la educación, currículo crítico-comprensivo, apuesta curricular no-parametral.

44 Candidata a Doctora y Magíster en Ciencias de la Educación Email: kdbautista@uniquindio.edu.co

Introducción

La apuesta curricular no parametral para la formación de licenciados-otros se propone como un aporte para hacer frente a varios de los desafíos que los futuros profesores encuentran en la educación del siglo XXI, así como, la manera en la que la Universidad del Quindío y, especialmente, su Facultad de Ciencias de la Educación, pueden interactuar con diversos actores en miras de asegurar la calidad y la pertinencia de sus programas de pregrado desde la educación, la investigación y la proyección social, pilares de la Institución. Como es sabido, los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas, en gran parte, se encuentran desarticuladas y esto lleva a que no se tengan “[...] posibilidades de generar un accionar curricular en perspectiva de una identidad pedagógica que le de coherencia pedagógica” (González Acuña y Sánchez Buitrago, 2024, p. 54).

Por eso, y teniendo en cuenta el reconocimiento de varios hechos que llevaron a identificar el problema que dieron pie a esta apuesta curricular, entre los que se reconocen: 1) el marco legal nacional y local aplicado a las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad del Quindío (Ley 30 de 1992, Resolución 18583 de 2017 y Decreto 1330 de 2019) y las políticas institucionales (Política Académico Curricular PAC, 2016-2025 y Proyecto Educativo de Facultad, PEF, 2016-2025); 2) la voz de los actores (estudiantes y profesores de la facultad); y 3) el acercamiento a los saberes pedagógico y didáctico desde la revisión de la literatura, se construye una apuesta enmarcada en la recuperación del sujeto, como eje fundamental en el territorio, y que está en línea con las visiones que tiene la Universidad en el marco de la actualización de sus políticas, proyectadas para el periodo 2026-2040.

Con esto en mente, la apuesta curricular no parametral que aquí se propone se enmarca en la presentación de un *Componente de Formación de Facultad flexible*, en el que la práctica cobra más presencia en el desarrollo de los espacios académicos, pero también en diversas actividades que posibilitan que, en el hacer, el estudiante conozca el contexto y se reconozca dentro de este, mediante la historicidad de sus vivencias.

Por tal razón, se concibe el Componente de Formación de Facultad bajo el paraguas de las Ciencias de la Educación, disciplina que acoge, a su vez,

otras disciplinas enfocadas en el estudio del hecho y el acto educativo, y que hoy giran desde una perspectiva decolonial, porque están: “[...] avanzando desde una mirada configurativa, sistémica, compleja y holística, con reconocimiento de los demás enfoques y paradigmas existentes, pero argumentando que también existen «otras» igualmente válidas, útiles y pertinentes en/desde/por/para el contexto donde se originan” (Ortiz Ocaña, Maloof Díaz y Mejía Porto, 2021, p. 59).

Es más, desde esta apuesta se busca:

[...] activar la necesidad y la capacidad de pensarse históricamente como sujetos, es decir, como proyectos existenciales y ético-políticos de autodeterminación [puesto que es] una propuesta soportada en el diálogo permanente con la epistemología del presente potencial o de la conciencia histórica [propuesta por Hugo Zemelman] (Castillo Bustamante, 2023, págs. 564-565).

De igual manera, desde esta perspectiva, se reconocen los múltiples campos que consolidan la discursividad en cuatro pilares: la pedagogía, la formación, la didáctica y la educación. Estos posibilitan la conexión entre el ser humano-sujeto que se forma en la Universidad y entre el modelo educativo y de sociedad en Colombia, porque no es posible estudiar el hecho educativo si no se reconocen las múltiples situaciones, los diferentes espacios, los tiempos, la diversidad de los individuos, el sinfín de instrumentos, las características de las culturas, las necesidades y exigencias económicas, sociales, etc. que están inmersos en cualquier proceso de aprendizaje.

Es así como, en cuanto a la *pedagogía* pueden traerse a colación las palabras de González Melo, quien afirma que:

Referirse al saber pedagógico de los profesores universitarios implica asumir la pedagogía como saber; equivale a realizar una revisión de las distintas instancias que lo constituyen, desde una perspectiva plural y como punto de encuentro entre diversas concepciones de la realidad; a partir de múltiples disciplinas, discursos y prácticas que invitan a la concreción de las determinaciones que lo configuran, como forma de resignificar y dotar de sentido las prácticas pedagógicas a nivel conceptual, estratégico y procedimental (2019, p. 106).

Esto lleva a que en la apuesta curricular no parametral se asuma la postura que propone González Melo (2019), la de una reflexión realizada sobre la práctica que se enmarca en el hecho educativo. Igualmente, se empieza a aventurar en una pedagogía no-parametral que invite a la construcción de una relación de conocimiento en la que el sujeto pueda entenderse a sí mismo como el agente de un proceso histórico y como el actor de límites, gracias a las experiencias que atraviesa en su día a día y que se enmarcan en condiciones laborales y responsabilidades sociales orientas al desarrollo humano.

Además, sobresale la interrelación entre el profesor y quien se está formando para serlo, pues esta puede:

a) fomenta[r] la interrelación teórico-práctica a través de la investigación sistemática y autorreflexiva acerca del contexto escolar, b) enriquece[r] la construcción de proyectos innovadores y el conocimiento de la enseñanza como un hecho socialmente compartido y reconstruido, donde todo el colectivo es responsable de los procesos de cambio e innovación educativa (Abril y Peinado, 2023, p. 3).

Lo que tiene que ver con la *formación* se reconoce porque está dado por la manera como se aprehende el sentido de una experiencia, en palabras de Zambrano Leal (2007). De ello resulta que, la *formación*, desde la mirada no parametral que se propone en esta apuesta curricular, se entiende como el estado que se genera por múltiples vivencias y que incluye una actitud que denota maneras de pensar y reflexionar sobre lo que ocurre en el entorno. Esto, sin duda, lleva a que la formación requiera el preguntarse con frecuencia por el cómo, el por qué, el para qué, el cuándo y el qué aprendemos y enseñamos.

A esto se añade que la *formación* se considera como un devenir porque, bien lo dice Gadamer (2001, p. 39), hace alusión a cómo los conocimientos adquiridos influyen en nuestro ser con el paso del tiempo, por lo que el sentido de la formación se enmarca en la relación entre saber-transformación. Es más, aquí se hace hincapié en el reconocimiento de la formación, pero no de un sujeto cualquiera, sino de un licenciado-otro, porque en Colombia, Latinoamérica y el mundo en general la diversidad se hace cada vez más evidente, en gran medida por las aperturas que han

generado los movimientos sociales, culturales, entre otros. Esto lleva a que en la Facultad y la Universidad tome fuerza el reconocimiento del otro como sujeto político dentro de la sociedad; además, que se aporte en una formación que posibilite al sujeto el contemplarse y considerarse desde su diversidad en varios contextos.

Por eso, puede decirse que el licenciado-otro desde esta apuesta se considera como:

[...] un sujeto que ocupa, al igual que sus estudiantes, el lugar de un sujeto histórico y sociocultural, capaz de aprehender. Esto lo consigue mientras hace uso crítico de la teoría, y también cuando lee, interpreta y decodifica realidades siempre en movimiento (Castillo Bustamante, 2023, p. 568).

En lo que hace referencia a la *didáctica*, la apuesta no se encamina de manera distinta. No es un secreto que finalizando el siglo XX se inicia momento crucial, en el que América Latina empieza a apostar por didácticas divergentes, especialmente, en Argentina, Brasil y Uruguay. Desde esta perspectiva la argentina Susana Barco (1975) tiene la mirada puesta en:

[...] la transformación de la relación pedagógica vigente que amalgama la relación docente-alumno en la de patrón-obrero. En Brasil, Maria Candau ({1983} 2012) sienta las bases de una Didáctica Fundamental a partir de la complejidad humana, técnica y política de la práctica pedagógica. [Todo esto lleva a que el programa asuma] la multidimensionalidad como condición de trabajo, postula la práctica concreta como objeto de análisis y demanda un acercamiento *situado* de ella que dé cuenta de sus determinaciones, repiense sus dimensiones y analice tanto sociohistórica como filosóficamente sus metodologías, atendiendo constantemente a la relación teoría-práctica (Baeza y Gaete, 2022, p. 8).

A lo mencionado se añade que, como lo exponen Ortiz Ocaña, Maloof Días y Mejía Porto: “Se necesita una forma de educar que brinde oportunidades de emancipación a los subalternizados [...] proponiendo diálogos pedagógicos pluriversales, sin intentar imponerse de forma dogmática, sin adoctrinamientos, ni dominación” (2021, p. 64).

En este sentido, se asume la perspectiva de didáctica no-parametral en la que se producen sentidos y significados de la propia historia en la construcción de conocimiento. Es más, puede decirse que esta postura,

[...] *comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial; lo que implica definir:*

- Al conocimiento como construcción de sentidos y significados; es decir, de redes representacionales simbólicas e historizadas.
- Al sujeto concreto como individuo sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en sujeción simbólica como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas (Quintar, 2006, p. 41).

Por lo tanto, puede destacarse que, desde este ángulo de mirada, la apuesta curricular que se propone aportaría en la humanización de los procesos educativos para trabajar con sujetos concretos que, en el camino consciente del sentir, del pensar y del hacer construyan espacios simbólicos que respondan a aprendizajes reales y situados en el contexto, sujetos que se piensan “[...] críticamente y con el otro la realidad, [que desarrollan] un pensamiento histórico, categorial y articulado” (Castillo Bustamante, 2023, pág. 593).

Finalmente, en el último pilar, *educación*, se reconocen y articulan las políticas que permiten la gobernanza en la Institución, así como las que se proyectan para futuras vigencias. Por eso, como referente de la Facultad, se destaca que la educación: “Se refiere a la capacidad de utilizar conocimientos pedagógicos y de las ciencias de la educación que permitan crear ambientes para la formación integral y el aprendizaje de los estudiantes” (PEF, 2016, p. 36). Dicho eso, al pensar en la *educación*, desde este marco, se identifica, la trascendencia de la actividad axiológica y la práctica, porque los estudiantes que se forman en la Universidad pretenden cultivar su propio saber.

A la construcción de la apuesta curricular no parametral que da vida a un Componente de Formación de Facultad flexible, se suma el referente de currículo crítico-comprensivo, propuesto por S. Grundy (1987), ya que este se conecta con el paraguas de Ciencias de la Educación antes mencionado y enmarca el trabajo que, precisamente, se busca en la Facultad de Ciencias de la Educación, en relación con la formación de maestros. Conviene subrayar que hablar de un currículo crítico-comprensivo cobra relevancia en este punto, ya que la apuesta curricular está en sintonía con la mirada de un currículo definido como construcción social que no solo se relaciona con el proyecto académico, sino que, también, incluye una perspectiva cultural.

En este orden de ideas, se resalta que la apuesta curricular no parametral involucra “[...] pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana” (Grundy, 1987, p. 21). Para lograr esto, se tienen en cuenta, principalmente, tres intereses que se conectan con las políticas de la Institución (Política Académico Curricular de la Universidad del Quindío) y, por supuesto, con la metodología que sostiene la propuesta: el interés técnico (saber saber), el interés práctico (saber hacer) y el interés emancipador (saber ser).

En primer lugar, el interés técnico hace alusión a la experiencia y a la observación que posibilita la relación entre conocimiento y poder, y entre ciencia y técnica. Esto hace que el interés, que es el que prima en la gran mayoría de propuestas curriculares vigentes en las instituciones educativas, se conciba desde acciones completamente instrumentales, importantes, pero que no permiten una transformación en el licenciado-otro y, por ende, del maestro que se requiere para este siglo.

En segundo lugar, el interés práctico, se concentra en la manera como se conoce la forma de actuar. Y esto es significativo porque se reconoce, desde los hechos que sustentan el problema, que, aunque se habla de práctica, existe una distancia entre la teoría y la práctica, lo que hace que esta última no se conciba como una praxis, como una acción crítica producto de la interacción humana, sino como una repetición de información fragmentada a través de estrategias que no posibilitan la construcción de significado.

Por último, el interés emancipador, que es en el que se espera transitar con esta apuesta no parametral sí entiende el currículo como una praxis, en la que existen negociaciones entre los estudiantes y los profesores en el marco de la experiencia educativa. Sin embargo, se aclara que estas negociaciones se incluyen no solo en estrategias de evaluación, sino están más enfocadas en el planteamiento de problemas producto del diálogo que se puede generar en el transitar la experiencia del espacio académico o de otros espacios que hacen parte de los procesos formativos (cursos cortos, experiencias de investigación, prácticas en laboratorio STEAM, actividades de extensión -radio y webinars-, entre otros).

Metodología

La propuesta de diseñar una apuesta curricular no parametral para la formación de licenciados-otros, como se mencionó líneas arriba, se propone como un aporte para hacer frente a varios de los desafíos que los futuros profesores encuentran en la educación del siglo XXI. Cabe señalar que el reto que enfrenta la propuesta, así como los licenciados-otros que se encuentran en formación, está dado por un trabajo flexible y articulado que evite:

La segmentación curricular [porque esta] es generadora de una dialéctica curricular que afecta la coherencia pedagógica del accionar curricular de la organización educativa. [Además] La «subjetivación docente fragmentada», como lógica institucional subyacente, producto de subjetivación pedagógica en crisis, introduce distorsión en el accionar curricular, y convierte el orden institucional en un campo de fuerzas, dado que presenta una precaria internacionalización de lo curricular. Esto le impide a la organización educativa que los docentes tengan una subjetividad pedagógica acorde con las intencionalidades formativas, lo que perturba así la coherencia pedagógica (González y Sánchez Buitrago, 2024, págs. 61-66)

Por esta razón, el trabajo surge de la comprensión y la hermenéutica de una re-lectura del lugar de los saberes pedagógico y didáctico, y se enmarca desde el enfoque histórico-hermenéutico, enfoque interpretativo en las Ciencias de la Educación. Igualmente, se reconoce que existe un interés práctico, por lo que se concibe un conocimiento de carácter comprensivo.

Así las cosas, la metodología da cuenta de: a) cómo se empieza a escudriñar en el pensamiento crítico generando tensión en el pensamiento analítico, caracterizado por una lectura explicativa y descriptiva, y activando en el sujeto el deseo por y para reconocer cómo se siente la realidad, en este caso del quehacer pedagógico y didáctico; y b) cómo es posible construir conocimiento a partir de las experiencias específicas de cada uno.

A continuación, se presenta una tabla que resume las fases metodológicas establecidas, con las actividades pensadas para cada una de estas:

Tabla 16. Fases Metodológicas y Actividades

1. Diagnóstico	Se examinaron los fundamentos epistemológicos que defnieron los saberes pedagógico y didáctico en la formación de licenciados-otros
2. Diseño	Se implementaron algunos dispositivos didácticos no-parametrales, a manera de pilotaje, para identificar qué aportes podían generar estos en la formación de licenciados-otros
3. Análisis	Se revisaron las fortalezas y aspectos por mejorar de los dispositivos didácticos no-parametrales implementados para reconfigurarlos y así esbozar los alcances de la apuesta curricular
4. Proyección	Se presenta la apuesta curricular a las instancias académico-administrativas de la Facultad en la que se desarrolla el trabajo

FUENTE: Elaboración de la autora (2024).

En este orden de ideas, la fase 1 se llevó a cabo mediante una revisión sistemática exploratoria entre el 2022 y 2024, en fuentes de información como *Google Scholar*, *Scielo*, *ScienceDirect*, entre otras. La fase 2, se desarrolló entre el 2024 y 2025-1 en diversos espacios del Componente de Formación de la Facultad, bajo la coordinación de la Escuela Pedagógica y Didáctica de los Saberes de la Facultad de Ciencias de la Educación EPDS. En este período se hizo el pilotaje de los siguientes dispositivos didácticos:

- Escritura creativa (2024 y 2025-1 en el espacio académico Perspectivas Pedagógica y Curricular I): este tipo de escritura da vida a las experiencias de los estudiantes. Asimismo, permite la generación de ejercicios de historicidad que, a la vez, llevan a la re-configuración del pensamiento y a la generación de sentido, tras el ejercicio hermenéutico.
- Círculos de reflexión (2024-2 y 2025-1, en el marco del Seminario de Pedagogía y Didáctica): estos espacios de interacción con otros

pares (estudiantes, profesores, etc.) posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico en contextos reales, tras el desarrollo consciente de lo que se dice y se escucha de otros, pues se considera que: “todo lo que circula como sentido y significado en este constante fluir intersubjetivo de hacerse en común-unidad de pensamiento, tanto desde lo consciente como desde el inconsciente colectivo, es material (2009, pág. 125)”.

- Muestras (2023-2 y 2024-2): dan a conocer los aprendizajes de los estudiantes mediante la divulgación creativa de temáticas abordadas en los procesos de formación, las cuales deberán, a su vez, estar enmarcadas en los territorios.
- Encuentro de Experiencias Significativas Formadores en Formación (2023-2 y 2024-2): espacio de extensión y proyección social en el que se dan a conocer los proyectos, avances y/o resultados de las investigaciones de aula que realizan los estudiantes, así como el aporte de estas a los contextos.

La fase 3, por su lado, fue realizada por la investigadora y, luego, se fortaleció con la voz de otros actores: los integrantes del Comité de la Escuela Pedagógica y Didáctica de los Saberes EPDS (representantes de cada una de las Licenciaturas de la Facultad) y los integrantes del Consejo de Facultad (Decana, Directores de las Licenciaturas, y de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación, y Representantes de Extensión y de Investigación de la Facultad).

Por último, la Fase 4 consolida el trabajo y da a conocer las proyecciones de la apuesta curricular, que se presentan, también, en la tesis: *Re-lectura del lugar de los saberes pedagógico y didáctico: una apuesta curricular no parametral para la formación de un licenciado-otro*. La propuesta se centra en cambios metodológicos y de administración del Componente de Formación de Facultad.

En lo que respecta a los aspectos administrativos la propuesta no-parametral plantea cursos cortos virtuales gratuitos y certificados por la Institución (40 horas, aproximadamente), los cuales posibilitarán a los estudiantes de la Facultad acercarse a temas en los que no se puede profundizar en espacios académicos enmarcados en el Plan de estudios,

por cuestiones de tiempo y administración de los espacios académicos (horarios, créditos...). Estos cursos, además, están enfocados en temas relacionados con la diversidad, la educación inclusiva, gamificación, la IA como recurso pedagógico y didáctico, etc., y permitirán la homologación de espacios académicos del Componente de Formación de Facultad, según el estudio interno realizado por la EPDS, lo que genera flexibilidad en el proceso de formación.

Por otro lado, metodológicamente, los espacios académicos del Componente de Formación de la Facultad empezarían a transformarse progresivamente. Así pues, se desarrollarían no solo en las aulas de clase (salones de clase), como tradicionalmente se han llevado a cabo, sino que fortalecerían su hacer en el ejercicio práctico, el cual es fundamental en la formación del licenciado-otro.

En este sentido, los estudiantes en el proceso de formación participarán de más círculos de reflexión para fortalecer el pensamiento crítico y sus competencias comunicativas y argumentativas; presentarán muestras representativas de sus áreas disciplinares en Instituciones Educativas de la región, lo que posibilita la conexión con el territorio, el reconocimiento de problemáticas actuales de los contextos, entre otros aspectos; enmarcarán el trabajo de los espacios académicos en procesos de investigación y extensión en el aula, y crearán proyectos que se ejecutarían, principalmente, en el Laboratorio de la EPDS, aula STEAM; en el programa radial *Hablando entre maestros* y en el Webinar *Experiencias de maestros*. De esta manera, con la inclusión e implementación de los dispositivos didácticos antes mencionados, se cambian las prácticas tradicionales enfocadas en el discurso teórico del profesor y se apunta a un trabajo de práctica real, en el que los estudiantes son los protagonistas y en el que se logra un trabajo significativo.

Resultados

Los resultados que aquí se presentan responden, principalmente, a las tres primeras fases metodológicas expuestas con anterioridad, pues de estas surge la apuesta curricular no-parametral. En este orden de ideas, puede decirse que:

Fase 1: Diagnóstico.

Se hizo un rastreo por más de 40 investigaciones que se centraron en los saberes pedagógico y didáctico, así como en la formación. De aquí se lograron destacar aspectos como:

- Diversas áreas del conocimiento están abordando estos temas, ya que las investigaciones se encontraron en revistas académicas como: Cognosis, Padres y Maestros, Conciencia Digital, Civilizar, entre otras.
- Se determina la relevancia de hablar de Ciencias de la Educación en el siglo XXI.
- Se reconoce que algunas investigaciones conciben el currículo desde la visión crítica y comprensiva, lo que lleva a que se reconozca una construcción social. Esto se concatena con los aportes teóricos de S. Grundy (1987) que se asumen en la investigación que sustenta la tesis doctoral.
- Varias de las investigaciones se han inclinado por adoptar una metodología de corte cualitativo, específicamente el enfoque hermenéutico.

Fase 2: *Diseño*

En esta fase se hizo el pilotaje de varios dispositivos didácticos en los que participaron estudiantes y docentes de la Facultad. A continuación, se describen de manera general algunos de los resultados.

- Escritura creativa: se llevó a cabo como una de las actividades del espacio académico Perspectivas Pedagógica y Curricular I, en los semestres 2024-2 y 2025-1. Participaron alrededor de 60 estudiantes, en ambos semestres, respectivamente, de las Licenciaturas en Literatura y Lengua Castellana, Matemáticas, y Ciencias Naturales y Educación Ambiental, principalmente. El ejercicio de escritura creativa evidenció interés en los estudiantes, ya que no solo les permitió recordar experiencias significativas de su niñez, sino que esas experiencias lograron cobrar otro sentido y llevaron a la construcción de conceptos que nacían, precisamente,

de eso que las vivencias hacían sentir. Esto evidenció cómo el ejercicio hermenéutico es vital para poder construir conocimiento y resignificar, en este caso, las prácticas de aula, pues no se puede enseñar lo que no se ha vivido ni conocido desde algún ángulo de mirada.

- Círculos de reflexión: estos espacios se dieron en el marco del Seminario de Pedagogía y Didáctica. Cada versión del Seminario tuvo 3 ciclos, con 2 jornadas: la diurna y la nocturna. En la versión del 2024-2 participaron entre 80 y 120 estudiantes y profesores de la Facultad, mientras que para la versión del 2025-1 se contó con la participación de más de 200 asistentes presenciales y se lograron más de 500 vistas en la transmisión en vivo realizada en la red social de la Facultad. En los círculos se evidenció una participación activa de estudiantes de todas las licenciaturas de la Facultad, así como de profesores. Además, se dieron a conocer diversas reflexiones producto de las preguntas de sentido que fueron compartiendo los asistentes en el desarrollo de las discusiones.
- Muestras (2023-2 y 2024-2): estas fueron presentadas en la plazoleta de la Facultad de Ciencias de la Educación por los estudiantes que estaban cursando espacios académicos del componente de facultad. Allí compartieron aprendizajes abordados en sus clases y mediante muestras creativas (creación de juegos, actividades deductivas e inductivas, etc.) se enfrentaron no solo a compartir conocimientos, sino a la experiencia de explicar estos conocimientos mediante transposiciones didácticas planificadas con anterioridad, teniendo en cuenta el contexto y los sujetos que hacen parte de estos entornos.
- Encuentro de Experiencias Significativas Formadores en Formación (2023-2 y 2024-2): en este proyecto de extensión participaron más de 300 estudiantes y profesores de la facultad, en ambas versiones. Se lograron presentar ponencias relacionadas con las ideas investigativas producto del trabajo realizado en clase, especialmente en los espacios del núcleo pedagógico del componente de formación.

Fase 3: Análisis

El análisis estuvo enmarcado en la identificación de las fortalezas y posibilidades de mejora de los dispositivos didácticos piloteados. Así, se estableció:

Fortalezas:

- Los estudiantes participan de manera más activa en las actividades de escritura creativa porque tienen ideas de qué escribir, a diferencia de textos netamente académicos (artículos, ensayos, etc.) que generan ansiedad y bloqueo al enfrentarse a la hoja en blanco.
- Los estudiantes, desde el ejercicio de historicidad que realizan en el proceso de escritura creativa, resaltan cómo las experiencias que, por ejemplo, recuerdan de su época de estudiantes pueden re-configurarse si ahora hacen una lectura de esas experiencias desde otro ángulo de mirada, el de futuros maestros. Esto lleva a que conciban nuevos conceptos y definiciones que se construyen desde esa experiencia.
- Los estudiantes empiezan a considerar que sus experiencias sí son importantes en su proceso formativo y, por ende, influyen significativamente en sus procesos de aprendizaje.
- Los estudiantes participan activamente de las actividades en las que se pueden expresar sin presión de una nota o evaluación, en el caso de los Círculos de reflexión. El compartir con otros y escuchar las opiniones de estudiantes y profesores que son iguales en un espacio determinado hace que se sientan más tranquilos y que den a conocer las preguntas de sentido que, muchas veces, evitan compartir en las clases magistrales.
- Los estudiantes identifican la importancia de conocer los contextos y de escuchar a los otros (posibles estudiantes) porque en ese ejercicio de interacción resaltan la necesidad de responder a las necesidades del entorno y no continuar con la repetición de ideas que, en ocasiones, ya no tienen vigencia.

Aspectos por mejorar:

- Es necesario consolidar estrategias que permitan reconocer y/o crear dispositivos didácticos que permitan que los estudiantes aprendan en ejercicios prácticos y en los que ellos estén involucrados de tal manera que puedan hacer conciencia de eso que aprenden y cómo lo aprenden.
- Dada la participación de los estudiantes y profesores, se requiere llevar, por ejemplo, el Seminario de Pedagogía y Didáctica a otros espacios, para que más estudiantes puedan participar. En este caso se proyecta un ciclo del Seminario bajo la estrategia de presencialidad asistida (encuentro sincrónico para los estudiantes de la Licenciatura virtual) y un ciclo del Seminario en los Centros de Atención Tutorial de la Universidad (Manizales, Pereira, Cali, Buga y Buenaventura).
- Se conciben otros espacios para la ejecución de proyectos que surgen en los espacios académicos como el programa radial y el Webinar, para los estudiantes que tienen formación virtual.

Conclusiones

En conclusión, este trabajo de construcción de una apuesta curricular no-parametral posibilita el reconocimiento real de los principios pedagógicos asumidos en la Universidad del Quindío y en la Facultad de Ciencias de la Educación, así como también una mirada curricular no lineal y menos hegemónica. De igual manera, permite abordar teóricamente las enseñanzas relacionadas con lo pedagógico y lo didáctico en la formación de maestros y hacer viva y significativa la experiencia que se tiene en el proceso formativo y de investigación.

Por eso, se invita al intercambio de vivencias que den valor al conocimiento histórico y que crean sentido desde la relación que se genera con la realidad y la interacción con el conocimiento, ya que se pasa de una conciencia teórica en la que se da y explica información, desde un sistema organizado, a una conciencia crítico-histórica que plantea el movimiento de la realidad, que forma una conciencia abierta hacia lo nuevo y que,

desde la problematización de fenómenos y sus conceptualizaciones, permite pensar lo nuevo, considerando lo no teorizado.

Se reconoce, además, que con esta apuesta no-parametral se puede ir más allá de la historia tradicional conocida, porque el ejercicio práctico y sentido exige superar la lógica explicativa y un modo de razonamiento que incluye la historicidad y la cultura. De tal suerte, con el resultado es posible promover el pensar articulado y categorial por encima del pensamiento lineal, reiterativo y con poco sentido acostumbrado en la enseñanza centrada en la repetición de información, acumulación de contenido y fragmentación de ideas.

Con lo dicho no se desconoce que desde esta postura existe el desafío de ampliar ángulos de perspectiva para así, reconocer, otras miradas de la realidad y organizar el mundo de otras maneras; no obstante, se confía en que es probable aportar en las formas de sentir, de pensar y de hacer pedagogía y didáctica, porque como lo menciona Quintar (2006), se contribuye a la construcción social que argumentarán proyectos que, de manera similar, aportarán a la con-vivencia con sentido y a la valoración de la ciencia y de la técnica como instrumentos de bien-estar individual y social. En otras palabras, es factible, con esta apuesta, dar más fuerza al proceso que el sujeto construye y transita en el ejercicio de creación de su obra, es decir, al camino y la experiencia que vive conscientemente el sujeto en su proceso de formación.

Referencias

- Abril, A. M. y Peinado, M. (2023). Formación inicial de docentes en comunidad de aprendizaje para facilitar el ABP. Profesorado. *Revisa de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 1-20. 10.30827/profesorado
- Baeza, A. y Gaete, M. (2022). Acontecimiento, subjetividad e historicidad: coordenadas críticas en la didáctica latinoamericana. *Perspectiva, Revista do centro de ciências da educação*, 40(3), 1-20. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e85989>

- Castillo Bustamante, A. (2023). La función metodológica del pensar categorial para la construcción comunitaria de conocimiento histórico. Algunas comprensiones como trabajadora de la cultura. *Epistemología y política*, 1, 563-607. Colección Convocatorias de investigación CLACSO.
- Gadamer, H. (2001). *Antología*. Ediciones Sígueme.
- González Acuña, E. L. y Sánchez Buitrago, J. O. (2024). *Identidad pedagógica de las instituciones educativas*. Editorial Unimagdalena.
- González Melo, H. S. (2019). *El saber pedagógico de los profesores universitarios*. Editorial UD.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- MEN (2017). Resolución No. 18583. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2019). Decreto 1330 de agosto de 2019. Ministerio de Educación Nacional.
- Ortiz Ocaña, A.; Maloof Díaz, A. y Mejía Porto, H. Decolonizar las ciencias de la educación: Pedagogía, altersofía y hacer educativo decolonial. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 58-87. ISSN 2256-1536
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Politécnico Nacional. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Universidad del Quindío (2016a). *Política Académico Curricular 2016-2025*. Universidad del Quindío.
- Universidad del Quindío (2016b). *Proyecto Educativo Facultad de Educación 2016-2025*. Universidad del Quindío.
- Zambrano-Leal, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Magisterio.

Compiladores

PATRICIA DEL PILAR MARTÍNEZ BARRIOS



Coordinadora de la Red Iberoamericana de Investigación en Gobierno y Gobernanza de la Educación Superior - RED2GES. Ex vicerrectora General de Sedes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, miembro honorario de la Sala General y directora del Grupo de Investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena. Magister en Liderazgo e Instrucción Educativa con énfasis en Administración Universitaria de la Universidad de Miami y licenciada en Artes Liberales por la Universidad de Notre Dame, Indiana, EE. UU. Ha sido viceministra de Educación Superior de Colombia (2012-2014), rectora de la Universidad Tecnológica de Bolívar (2002-2012), directora general de ICFES (1998-2002), y secretaria de Educación y Cultura de Cartagena (1995-1997), entre otros cargos públicos y privados.

Email: pmartinezbarrios@gmail.com

patricia.martinez@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5916-171X>

Institución: Universidad Simón Bolívar

País: Colombia

REMBERTO DE LA HOZ REYES



Doctor en Sociedad y Cultura del Caribe, Profesional en Relaciones Internacionales y Estudios Políticos e Ingeniero Industrial. Investigador Asociado de Minciencias, con amplia trayectoria en investigación en política educativa, inclusión, estudios culturales y desarrollo social. Fue Subdirector Nacional de Apoyo a la Gestión de las IES en el Ministerio de Educación de Colombia, Vicerrector de Docencia y Vicerrector de Bienestar Universitario de la Universidad del Atlántico, actualmente Director de Desarrollo Institucional y Director de Bienestar Universitario de Unisimon, experto en metodologías mixtas, gestión del conocimiento y política social orientada al desarrollo de poblaciones vulnerables.

Email: remberto.delahoz@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3089-4976>

Institución: Universidad Simón Bolívar

País: Colombia

Sobre los autores

ADRIÁN ROMERO ARÉVALO



Doctorando en Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid. Especialista en metodología, psicometría y ciencia abierta, con experiencia en consultoría para evaluación y desarrollo del talento. Docente universitario en estadística y metodología de la investigación aplicada a las ciencias del comportamiento y la salud.

Email: adrian.romero@uam.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8731-5899>

Institución: Universidad Autónoma de Madrid

País: España

ADRIANA URIBE URAN



Posdoctora en Gestión de la Innovación. Doctora en Administración. Magister MBA en Administración de Empresas, Especialista en Gerencia de empresas. Administradora de Empresas. Actualmente es la Vicerrectora Académica de la Universidad Sergio Arboleda -Barranquilla-; Líder del Grupo de investigación GIS categoría A Minciencias. Par Evaluadora Minciencias. conferencista nacional e internacional.

Email: adriana.uribe@usa.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0731-1736>

Institución: Universidad Sergio Arboleda

País: Colombia

ALDO PARDO GARCÍA



Ingeniero Eléctrico, Especialista y Magíster del Instituto de Mecanización y Automatización de la Agricultura, Doctor por la Academia de Ciencias URSS y Cuba, y Postdoctor en Ingeniería Eléctrica de Florida International University. Actualmente es Vicerrector de Investigaciones de la Universidad de Pamplona.

Email: viceinves@unipamplona.edu.co

Institución: Universidad de Pamplona

País: Colombia

ANTONIO BRAVO VALERO

Ingeniero electricista, magíster en Matemáticas Aplicadas, doctor en Ingeniería Biomédica y posdoctor en Tratamiento de Imágenes Médicas. Profesor e investigador de la Universidad Simón Bolívar, reconocido como Investigador Senior por MinCiencias. Ha dirigido programas de pregrado y maestría en Ciencia de Datos. Experto en gestión de la investigación, es árbitro ad hoc, autor de proyectos de apropiación del conocimiento, ponente y gestor académico.

Email: antonio.bravo@unisimon.edu.co

Institución: Universidad Simón Bolívar

País: Colombia

CATALINA ORTEGA ZAMBRANO

Trabajadora Social, Magíster en Derechos Humanos y Doctora en Historia. Profesora investigadora de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Su trabajo aborda políticas públicas, planificación territorial, conflicto armado, memoria histórica y resistencias sociales, con énfasis en víctimas y derechos de las mujeres.

Email: catalina2168712@correo.uis.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7871-0094>

Institución: Universidad Industrial de Santander

País: Colombia

CHARLES AROSA CARRERA

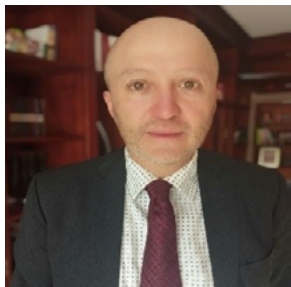
Ph. D. en Administración, con amplia experiencia en gestión académica, consultoría empresarial y evaluación institucional. Rector y profesor de la Universidad de los Llanos, ha liderado proyectos en planes de negocio, marketing, logística y creación de empresas, además de ser par evaluador de Colciencias, SACES y CNA.

Email: rectoria@unillanos.edu.co

Institución: Universidad de los Llanos

País: Colombia

CRISTIAN CASTILLO PEÑAHERRERA



PhD en Ciencias Políticas y de la Administración (U. Complutense de Madrid). Consultor y académico con 25 años de experiencia en América Latina. Experto en diseño institucional, políticas públicas, estrategia y prospectiva. Ha asesorado a universidades, gobiernos y organismos públicos.

Email: ccastillo@uazuay.edu.ec [linkedin.com/in/cristiancastillo](https://www.linkedin.com/in/cristiancastillo)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0038-1483>

Institución: Universidad de Azuay

País: Ecuador

DIANA LAGO DE VERGARA



Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Investigadora Emérita Vitalicia de Minciencias y destacada líder académica. Consultora nacional e internacional. Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA (1998-2022). Ha sido Vicerrectora en la Universidad de Cartagena, consejera de Minciencias y del CNA. Autora de numerosos libros y artículos sobre calidad educativa, currículo y evaluación en educación superior.

Email: dianalago20@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8207-7797>

Institución: Universidad de Cartagena

País: Colombia

DIEGO VERA JURADO



Doctor en derecho. Catedrático de derecho administrativo Universidad de Málaga. Temas de investigación: corrupción gobernanza, sanciones y responsabilidad patrimonial, administración local.

Email: djvera@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0506-9907>

Institución: Universidad de Málaga

País: España

ELIANA MOJICA ACEVEDO



Comunicadora social y periodista, profesora titular de la Universidad de Pamplona. Sus líneas de investigación se enfocan en migración, género, periodismo y comunicación de frontera, contribuyendo al análisis crítico de los fenómenos sociales y mediáticos en contextos fronterizos.

Email: elianamojica@unipamplona.edu.co

Institución: Universidad de Pamplona

País: Colombia

ESTELA PERALTA DE AGUAYO



Doctora en Educación es docente e investigadora en la Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay), con maestría en Ciencias del Lenguaje y Lexicografía Hispánica. Sus líneas de investigación incluyen lexicografía bilingüe español-guaraní, glotopolítica y enseñanza de lenguas.

Email: eperalta@uaa.edu.py

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9108-0514>

Institución: Universidad Autónoma de Asunción

País: Paraguay

FLOR SÁNCHEZ FERNANDEZ



Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid y catedrática de Psicología Social. Miembro de INAECU y del grupo SOCYUN. Codirige un proyecto sobre ciencia abierta y percepción ciudadana. Investiga avances de los ODS, especialmente igualdad de género, reducción de desigualdades y ciudades sostenibles.

Email: flor.sanchez@uam.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8058-5584>

Institución: Universidad Autónoma de Madrid

País: España

FLORIZ LÓPEZ DUKMAK



Economista de la Universidad Militar Nueva Granada. Especialista en Gerencia de Recursos Humanos y Auditoría de Calidad (MAPFRE, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Barcelona). Magíster en Gestión Estratégica y en Economía Solidaria para el Desarrollo Territorial. Doctoranda en Desarrollo Sostenible en la Universidad de Manizales.

Email: floriz.lopez@unimilitar.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5674-9489>

Institución: Universidad Militar Nueva Granada

País: Colombia

GERMAN ANZOLA MONTERO



Académico de amplia experiencia en los procesos de formación, investigación y extensión en Universidades. Licenciado en Biología de la Pontificia Universidad Javeriana, Profesor Universitario e Investigador con reconocida trayectoria en la vida académica en diferentes Instituciones de Educación Superior colombianas. Es miembro de número de la Asamblea General de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A, donde ejerció la Rectoría por 39 años.

Email: ganzola@udca.edu.co

Institución: Universidad de Ciencia Aplicada y Ambiente

País: Colombia

GIOVANNI PÉREZ ORTEGA



Doctor en Gerencia, Magíster en Desarrollo Organizacional y Gerencial, e Ingeniero Administrador de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor Asociado en dedicación exclusiva en la Facultad de Minas de la misma universidad desde el año 2000. Especialista en Docencia Universitaria, con formación en formulación de proyectos en la Universitat de Bremen. Su área de desempeño es la Gerencia.

Email: gperezo@unal.edu.co

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1090-9926>

Institución: Universidad Nacional

País: Colombia

INDIRA MEÑACA GUERRERO



Doctora en Ciencias Gerenciales de la Universidad URBE (Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín- Maracaibo, Venezuela). Estancia Posdoctoral en la Universidad de Huelva – España. Magister en Administración de Empresas e Innovación. Profesional en Economía. Profesora titular de la Fundación Universitaria los Libertadores. Investigadora Senior categorizada por MinCiencias.

Email: indira.menaca@libertadores.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0355-8937>

Institución: Fundación Universitaria Los Libertadores

País: Colombia

IRMA AMALIA MOLINA BERNAL



Doctora en Ciencias de la Educación y Doctora Honoris Causa en Educación. Magíster en Docencia e Investigación Universitaria. Especialista en Gerencia Social, Recursos Humanos y Docencia Universitaria. Par asociada de Minciencias, conferencista nacional e internacional, docente e investigadora con más de 30 publicaciones. Actualmente, Directora del Área Académica de Educación de la Universidad Sergio Arboleda.

Email: Irma.molina@usa.edu.co

irmaamalia27@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5835-902X>

Institución: Universidad Sergio Arboleda

País: Colombia

JESSICA LORENA LEAL PABÓN



Ingeniera de Sistemas, Magíster en Gestión de Proyectos Informáticos y Doctora en Educación, con amplia experiencia en investigación, innovación y desarrollo tecnológico. Especialista en el modelo de medición de Minciencias. Coordina MacondoLab de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

Email: jessica.lealp@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-2660>

Institución: Universidad Simón Bolívar

País: Colombia

JESÚS RODRÍGUEZ POMEDA



Catedrático de Organización de Empresas de la Universidad Autónoma de Madrid, en la que ha desempeñado diversos cargos directivos, entre ellos Vicerrector de Estrategia y Planificación. También ha servido como consultor para la OCDE y experto evaluador del programa “European Universities” para la Comisión Europea (Erasmus+). Es miembro fundador del Instituto Interuniversitario de Investigación Avanzada sobre Evaluación de la Ciencia y la Universidad.

Email: jesus.pomeda@uam.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5341-4042>

Institución: Universidad Autónoma de Madrid

País: España

JORGE ELIÉCER MARTÍNEZ POSADA



Filósofo, Doctor en Filosofía y en Ciencias Sociales, con estudios posdoctorales en bioética y ciencias sociales. Profesor titular en la Universidad de La Salle, donde dirige investigación en subjetividad, biopolítica y religión. Ha investigado educación, producción de subjetividades y espiritualidades, y es autor en biopolítica, universidad y gobierno de la vida.

Email: jmartinezp2@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4377-6872>

Institución: Universidad de la Salle

País: Colombia

JUAN HERNÁNDEZ ALBARRACÍN



Docente e investigador de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta. Integrante del grupo de investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Licenciado en Filosofía, Especialista en Educación Ética y Valores Humanos, y Magíster en Educación.

Email: juan.hernandez@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2517-8393>

Institución: Universidad Simón Bolívar

País: Colombia

KEISY BAUTISTA URUEÑA



Candidata a Doctora y Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad del Quindío. Docente en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, la Maestría en Ciencias de la Educación y el Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad del Quindío.

Email: kdbautista@uniquindio.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6064-1975>.

Institución: Universidad del Quindío

País: Colombia

KITTY GAONA FRANCO



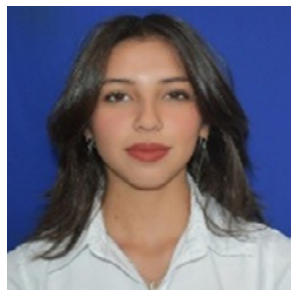
Doctora en Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional del Docente (Universidad de Jaén), Máster en Tecnologías Emergentes y en Planificación de Proyectos. Licenciada en Administración de Empresas y Contaduría Pública. Rectora de la Universidad Autónoma de Asunción, Presidenta de CRISCOS, consejera internacional de la Universidad Bernardo O'Higgins y Directora Regional de la AUIPE.

Email: kgaona@uaa.edu.py

Institución: Universidad Autónoma de Asunción

País: Paraguay

LAURA PATIÑO PEÑA



Estudiante de segundo semestre de Economía en la Universidad Militar Nueva Granada. Profesora de inglés (nivel C2). Un año de alemán en el Goethe-Institut de Bogotá y un año en Sprachschule, en Berlín (nivel B2). Interés en la relación entre economía, seguridad y defensa nacional, con énfasis en gobernanza en contextos de cooperación internacional.

Email: est.laura.patinop@unimilitar.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2062-5767>

Institución: Universidad Militar Nueva Granada

País: Colombia

LEYDI VÁSQUEZ RUIZ



Docente e investigadora de la Universidad de Pamplona, especializada en Pedagogía de Lengua y Literatura, con enfoque en competencias comunicativas, metodologías híbridas y lectura crítica en educación media. Colabora en proyectos sobre aprendizaje ubicuo y transformación pedagógica.

Email: selloeditorial@unipamplona.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0907-3727>

Institución: Universidad de Pamplona

País: Colombia

MARÍA NIETO RUJANA



Internacionalista del Rosario y Magíster en Gerencia para el Desarrollo (Externado). Desde 2021 es Directora de Planeación y Desarrollo en la U.D.C.A. con enfoque en sostenibilidad institucional. Ha trabajado en la Misión de Colombia en Brasil y es Secretaria General Ejecutiva de AUALCPI, promoviendo cooperación académica.

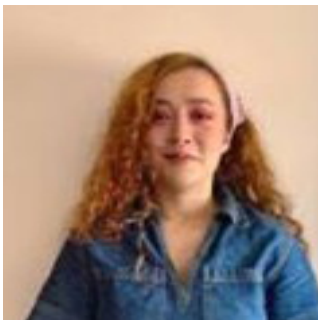
Email: marianieto@udca.edu.co

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Nieto-52>

Institución: Universidad de Ciencia Aplicada y Ambiente

País: Colombia

MARIANA MARTÍNEZ CRUZ



Artista visual, literata y candidata a doctora en Bioética por la Universidad El Bosque. Ha trabajado como docente investigadora, editora y correctora de estilo en diversas instituciones académicas y editoriales. Su trayectoria articula creación artística, investigación y edición académica, con un enfoque interdisciplinar en subjetividad, estética, espiritualidad y cuidado. Ha ilustrado libros, coordinado procesos editoriales y participado en proyectos de investigación sobre educación, virtualidad y bioética.

Email: marianasandra1146@gmail.com

Institución: Universidad El Bosque

País: Colombia

MATILDE DUARTE DE KRUMMEL



Doctora en Educación, Magíster en Evaluación Educativa y Licenciada en Ciencias de la Educación. Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación de la Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay). Par evaluador institucional y de posgrado de ANEAES y CNA Chile. Investigadora categorizada PRONII-CONACYT.

Email: mduartek@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7180-1222>

Institución: Universidad Autónoma de Asunción

País: Paraguay

NORMA ALEGRÍA CÓRDOBA



Química de la Universidad del Cauca y Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad del Valle. Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad del Cauca. Docente de Ciencias Naturales con enfoque intercultural, integra saberes ancestrales y científicos. Investigadora en química ambiental e innovación, coautora de una patente sobre biosorbentes naturales.

Email: nkalegría@unicauca.edu.co

Institución: Universidad del Cauca

País: Colombia

RAQUEL RIVERA ORTEGA



Administradora de Empresas, Especialista en Alta Gerencia, Magíster en Gerencia de Empresas (Mención Mercadeo), Doctoranda en Administración. con amplia y consolidada trayectoria de más de 18 años en docencia universitaria y extensión, con un profundo enfoque en Gerencia Estratégica, Emprendimiento e Investigación.

Email: raquelortega73@gmail.com - raquel.rivera@unisimon.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0331-5035>

Institución: Universidad Simón Bolívar

País: Colombia

RUTH ZÁRATE RUEDA



Doctora en Educación. Investigadora Senior en MinCiencias, especializada en inclusión, sostenibilidad e innovación social. Experta en metodologías cuantitativas y cualitativas, gestión del conocimiento y formación en responsabilidad social para el desarrollo de poblaciones vulnerables.

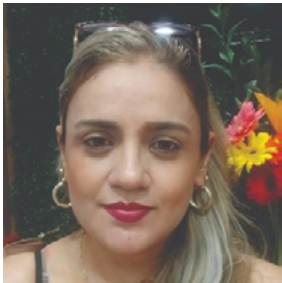
Email: ruzarate@uis.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8060-8777>

Institución: Universidad Industrial de Santander

País: Colombia

SANDRA PÁEZ MEZA



Licenciada en Filosofía y Cultura para la paz, Especialista en Gerencia Social y Magíster en Derechos Humanos y Cultura de Paz. Docente investigadora de la Universidad Francisco de Paula Santander, vinculada a los grupos de investigación Apira Kuna y Gicom.

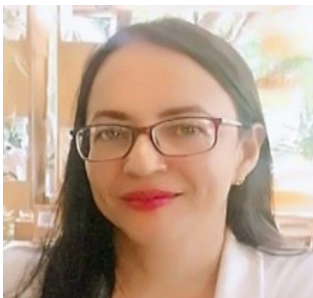
Email: sandramilenapm@ufps.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8950-5571>

Institución: Universidad Francisco de Paula Santander

País: Colombia

SHEYLA HERRERA MARTÍNEZ



Administradora Financiera, Doctoranda en Administración. MBA en Gerencia de Proyectos, especialista en Gestión de Empresas y Gerencia de Mercadeo. Investigadora Junior de MinCiencias con más de 10 años de experiencia en docencia, tutoría, coinvestigación.

Email: herreramsheyla@gmail.com

sheyla.herrera@unisimon.edu.co.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1897-3364>

Institución: Universidad Simón Bolívar

País: Colombia

La Red Iberoamericana de Investigación en Gobierno y Gobernanza de la Educación Superior - RED2GES-AUIP, se complace en entregar a la comunidad académica de investigadores, directivos, administrativos, docentes, estudiantes y demás interesados en los temas de gobierno y gobernanza de la educación superior esta publicación, resultante de la primera convocatoria de proyecto editorial liderado por la Red en 2025.

Sobre el mismo comenta el Dr. Jamil Salmi, experto global en educación superior y prologuista: "el libro editado por la Red Iberoamericana de Investigación en Gobierno y Gobernanza de la Educación Superior (RED2GES) llega en un momento muy oportuno. Esta ambiciosa publicación, que reúne a un impresionante grupo de académicos, ofrece una visión comprensiva de la evolución de la gobernanza en el mundo iberoamericano. El libro explora la complejidad de la gobernanza de la educación superior en sus múltiples dimensiones. Muestra cómo, frente a la complejidad de los grandes desafíos enfrentados, el mundo de la educación superior integra enfoques innovadores y busca nuevas formas de interacción y colaboración entre los múltiples actores involucrados para permitir una adaptación positiva a las nuevas tecnologías y respuestas ágiles a las demandas sociales y económicas."