



Educación

Mejor
Estudiar

Universidad
Industrial de
Santander



Comunidades académicas que transforman territorios



GUSTAVO PETRO URREGO

Presidente de la República

JOSÉ DANIEL ROJAS MEDELLÍN

Ministro de Educación Nacional

RICARDO MORENO PATIÑO

Viceministro de Educación Superior

LUIS MAURICIO URQUIJO TEJADA

Director de Calidad para la Educación Superior

Ministerio de Educación Nacional

LINA VANESSA GUAVITA VANEGASAsesora de la Dirección de Calidad para la Educación
Superior – Ministerio de Educación Nacional**MILLER ANTONIO PÉREZ LASPRILLA**Asesor de la Dirección de Calidad para la Educación
Superior – Ministerio de Educación Nacional**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER****HERNÁN PORRAS DÍAZ**

Rector

OLGA MERCEDES ÁLVAREZ OJEDA

Vicerrectora Académica

GERARDO LATORRE BAYONA

Vicerrector Administrativo

CRISTIAN BLANCO TIRADO

Vicerrector de Investigación y Extensión

Autores en orden alfabético:

Arguello Lamus, José Hilario.
Cortés Aguilar, Alexandra.
Figueroa Vargas, Jorge Eliécer.
García Vergara, Sandra Judith.

Riaño Pinzón, Diego Andrés.
Sierra Bueno, Daniel Alfonso.
Villamizar Morantes, Dora Milena.
Zambrano Mantilla, Angélica María.

**Diseño y
diagramación:**
Pérez Boada, Carlos Andrés

Esta publicación fue producida en el marco del contrato interadministrativo N.º CO1.PCCNTR.8085306 de 2025. Organización y gestión de comunidades académicas, y la territorialización de la oferta de educación superior en Colombia, con especial énfasis en la flexibilidad y la internacionalización del currículo, suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Industrial de Santander.

Ministerio de Educación Nacional
Universidad Industrial de Santander
Reservados todos los derechos

ISBN: 978-628-7549-59-3**Primera edición: diciembre, 2025.**

División de Publicaciones UIS
Carrera 27 calle 9, ciudad universitaria
PBX: (607) 6344000, ext. 2196
Bucaramanga, Colombia
publicaciones@uis.edu.co

Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin autorización escrita del Ministerio de Educación Nacional y de la Universidad Industrial de Santander.

Equipo del proyecto:

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

ALEXANDRA CORTÉS AGUILAR

Directora

JORGE ELIÉCER FIGUEROA VARGAS

Asesor metodológico

ANGÉLICA MARÍA ZAMBRANO MANTILLA

Asesora calidad de la educación superior

JOSÉ HILARIO ARGUELLO LAMUS

Asesor territorialización de la educación superior

LUDY YASMIN NEITA DUARTE

Coordinadora logística

SANDRA JUDITH GARCÍA VERGARA

Líder Gestión Comunidades Académicas

Experta Ingeniería, Industria y Construcción

DIEGO ANDRÉS RIAÑO PINZÓN

Investigador asistente Gestión de Comunidades Académicas

DANIEL ALFONSO SIERRA BUENO

Líder de Lineamientos de Territorialización

DORA MILENA VILLAMIZAR MORANTES

Investigadora asistente Lineamientos de Territorialización

CARLOS ANDRÉS PÉREZ BOADA

Diseñador gráfico y comunicación

Equipo de apoyo:**LISBETH LORENA ALVARADO GUZMÁN**

Experta Educación
Universidad del Cauca

MARTHA NUBIA CARRILLO OBANDO

Experta Tecnologías de la información
y de la comunicación
Universidad de Nariño

VIVIANA GARCÉS HERNÁNDEZ

Experta Ciencias Sociales,
Periodismo y Comunicación
Universidad de Antioquia

MAURICIO TORRES-TOVAR

Experto Salud y Bienestar
Universidad Nacional de Colombia

JOSÉ DAVID SANABRIA GÓMEZ

Experto Ciencias Naturales,
Matemáticas y Estadística
Universidad Industrial de Santander

EDGAR LEONARDO PORRAS OJEDA

Asistente de investigación Ingeniería,
Industria y Construcción
Universidad Industrial de Santander

YULI ALEJANDRA CALAMBÁS

Asistente de investigación Educación
Universidad del Cauca

ANGIE NATHALIA MEDINA JURADO

Asistente de investigación Tecnologías
de la información y de la comunicación
Universidad de Nariño

HERLAYNNE SEGURA JIMÉNEZ

Asistente de investigación
Ciencias Sociales, Periodismo y Comunicación
Universidad de Antioquia

JUAN PABLO ÁLVAREZ NAJAR

Experto Salud y Bienestar
Universidad de los Llanos

DANNY ESTHER CARABALLO

Asistente de investigación
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística
Universidad de Córdoba

LUIS GUILLERMO RUIZ PARRA

Asistente de investigación
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística
Universidad de Córdoba

Agradecimientos:

Agradecimiento especial a todos los rectores, decanas y decanos de las Instituciones de Educación Superior que apoyaron el proyecto: Universidad Industrial de Santander, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad del Cauca, Universidad Mariana, Universidad de los Llanos, Universidad Intercultural Indígena, Universidad de Córdoba, Universidad de Ibagué, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia sede Caribe, Universidad Católica Luis Amigó, Universidad Surcolombiana y Universidad de Nariño. También se agradecen las contribuciones a los conferencistas y panelistas que participaron en las diferentes actividades desarrolladas.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	7
1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	9
1.1. Comunidad académica con enfoque territorial	9
1.2. Pertinencia como dimensión central de la calidad en la educación superior	18
2. DISEÑO METODOLÓGICO	24
2.1. Selección de ubicaciones geográficas para la organización de encuentros nacionales de comunidades académicas por área de conocimiento	24
2.2. Comunidades Académicas y planes de acción	26
2.2.1. Evaluación de madurez organizacional aplicados a comunidades académicas	27
2.2.2. Taller “Hacia una Comunidad Académica que transforma territorios”	29
2.3. Diseño metodológico para la construcción participativa de la estrategia de territorialización de la educación superior	31
2.3.1. Construcción participativa: nivel mesocurricular	32
2.3.2. Construcción participativa: nivel macrocurricular	35
3. ESPACIOS PARTICIPATIVOS DE TRABAJO: MESAS TÉCNICAS Y ENCUENTROS NACIONALES	36
3.1. Mesas técnicas	36
3.2. Encuentros Nacionales	39

3.2.1. Desarrollo de los Encuentros Nacionales	39
3.2.2. Sistematización de los Encuentros Nacionales	41
3.2.3. Aportes conceptuales y metodológicos por campo del saber	42
4. COMUNIDADES ACADÉMICAS	46
4.1. Consolidación de las seis comunidades académicas	47
4.2. Planes de acción de las comunidades académicas	49
4.2.1. Ingeniería, Industria y Construcción: un puente entre saberes y necesidades territoriales	49
4.2.2. Salud y Bienestar: un tejido intersectorial para el cuidado y la vida	51
4.2.3. Educación: los territorios transforman la academia	54
4.2.4. Tecnologías de la Información y la Comunicación: construcción ética e inclusión frente al cambio tecnológico	56
4.2.5. Ciencias Sociales, Periodismo e Información: saberes por un futuro de equidad y democracia.	58
4.2.6. Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística: ciencia abierta para la transformación territorial.	60
5. TERRITORIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	63
5.1. Etapa 1: Análisis colectivo y caracterización de dinámicas territoriales	65
5.2. Etapa 2: Contraste de las dinámicas territoriales con las agendas suprarregionales	65
5.3. Etapa 3: diseño colectivo de una oferta académica pertinente	66
6. CONCLUSIONES	79
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81



PRESENTACIÓN

El proyecto *Organización y gestión de comunidades académicas y territorialización de la oferta de educación superior en Colombia, con especial énfasis en la flexibilidad y la internacionalización del currículo, en adelante Comunidades Académicas que Transforman Territorios*, liderado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y ejecutado por la Universidad Industrial de Santander (UIS), parte del reconocimiento de que la consolidación de comunidades académicas con enfoque territorial es un requisito para que la educación superior ejerza de manera efectiva su responsabilidad con el desarrollo territorial. Estas comunidades son entendidas como espacios de diálogo entre los habitantes de los territorios, las instituciones de educación superior, las asociaciones profesionales y científicas, el sector productivo, las organizaciones sociales y las autoridades territoriales, que permiten articular saberes especializados y conocimientos situados, identificar problemas y potencialidades comunes, construir agendas compartidas de investigación, docencia e interacción social y favorecer la apropiación social del conocimiento en los contextos regionales. Su fortalecimiento contribuye, especialmente, a que la pertinencia de la educación superior no se reduzca a la oferta de programas académicos, sino que se exprese

en decisiones informadas sobre qué investigar, cómo enseñar, con quiénes establecer alianzas y de qué manera orientar la relación con el entorno, de modo que las políticas educativas, las prácticas institucionales y las dinámicas curriculares se nutran de la reflexión colectiva y del diálogo permanente con los territorios.

El proyecto se concentró en seis (6) áreas de conocimiento priorizadas, Ingeniería, Industria y Construcción; Salud y Bienestar; Educación; Ciencias Sociales, Periodismo e Información; Tecnologías de la información y la comunicación; y, Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística. Con el propósito de consolidar estas comunidades académicas, se diseñó una estrategia de trabajo participativo enfocada en seis (6) encuentros nacionales, uno por cada área de conocimiento, que contaron con mesas técnicas de preparación y mesas de validación posteriores para contrastar, ajustar y legitimar de manera colectiva, tanto la planeación de los eventos, como los resultados obtenidos. Esta estructura permitió que los actores vinculados a cada área aportaran desde sus trayectorias institucionales y territoriales y, además, analizaran el propósito de las comunidades académicas, identificaran prioridades compartidas y acordaran el camino a seguir.

Como resultado, se formularon planes de acción para cada comunidad académica, contruidos y validados de manera participativa; estos planes integran objetivos estratégicos, líneas de trabajo, acciones prioritarias, responsables, tiempos, formas de seguimiento y constituyen un insumo clave para que las comunidades avancen hacia una dinámica de trabajo con propósito y sostenido. Al asumir de manera explícita la necesidad de incidir en la formulación de políticas educativas y en la mejora de los procesos de enseñanza e investigación, las comunidades académicas dejan de ser únicamente espacios de intercambio de experiencias para consolidarse como actores colectivos con capacidad de interlocución frente a las instituciones de educación superior, los organismos de regulación y las autoridades territoriales.

Sobre estas bases, el proyecto avanzó en un segundo eje de trabajo orientado al diseño de una estrategia para la territorialización de la educación superior. A partir de los saberes acumulados por las comunidades académicas y de la información recogida en los territorios, se construyó de manera conjunta una estrategia que permite vincular de forma sistemática las características sociales, económicas, culturales y ambientales de las regiones con las decisiones de diseño y ajuste de los programas académicos. La teoría del cambio se utilizó como herramienta para ordenar de manera lógica la relación entre problemáticas territoriales, resultados de transformación esperados y funciones misionales de la educación superior. Este ejercicio permitió avanzar en la formulación de propuestas académicas concebidas en corresponsabilidad con los actores territoriales, con el fin de integrar la flexibilidad y la internacionalización del currículo como medios para ampliar las oportunidades formativas y fortalecer la capacidad de los territorios para participar en escenarios nacionales e internacionales de producción de conocimiento.

El proyecto aporta, de esta manera, un marco teórico y estratégico que contribuye a que las comunidades académicas se consoliden como redes de trabajo colaborativo y sean sostenibles en el tiempo. Las estructuras de gobernanza definidas, las experiencias y los instrumentos

técnicos buscan posicionar a estas comunidades como instancias capaces de aportar de manera permanente tanto las decisiones de política pública como los procesos de planeación académica interna de las instituciones de educación superior. Además, la estrategia metodológica para la territorialización de la educación superior y sus orientaciones específicas, ofrecen elementos concretos para que las instituciones integren de forma explícita la dimensión territorial en los procedimientos de creación, reforma y renovación de programas, en consonancia con las exigencias del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y las orientaciones del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).

Este libro, como resultado final del proyecto, cumple la función de sistematizar y poner a disposición del país esta experiencia colectiva. El primer capítulo expone los antecedentes y la justificación de la iniciativa, destacando la necesidad de fortalecer comunidades académicas y de territorializar la oferta de educación superior en el marco de las políticas nacionales de educación y desarrollo. El segundo capítulo desarrolla los fundamentos teóricos y conceptuales sobre comunidades académicas con enfoque territorial, pertinencia y calidad de la educación superior, e incorpora los principales referentes normativos que enmarcan la organización de la oferta académica y la gestión de la calidad. El tercer capítulo describe el diseño metodológico utilizado para el fortalecimiento de las comunidades académicas y para la construcción participativa de la estrategia de territorialización, e incluye los mecanismos de trabajo colaborativo y los criterios que guiaron el proceso. El cuarto capítulo presenta los resultados de los espacios participativos de trabajo y muestra cómo la reflexión conjunta permitió identificar desafíos comunes y especificidades disciplinares, al tiempo que fortaleció la identidad de las comunidades académicas y su capacidad de acción. Los capítulos quinto y sexto reúnen las orientaciones, herramientas e instrumentos elaborados colectivamente para el fortalecimiento de las comunidades académicas con enfoque territorial y para la territorialización de la educación superior.

I. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL



1.1. Comunidad académica con enfoque territorial

El concepto de comunidad académica ha transitado desde estructuras internas propias de la educación superior hacia formas organizativas más amplias, concebidas como redes que integran docentes, estudiantes, personal administrativo y actores externos en procesos colectivos de producción de conocimiento. Esta transición implica superar visiones endogámicas para situar a la academia en diálogo permanente con las dinámicas sociales, económicas y culturales de los territorios. Sin embargo, pese al avance en experiencias y aproximaciones sobre su papel en el desarrollo, persiste una ausencia de marcos conceptuales y metodológicos que permitan comprender de manera sistemática cómo estas comunidades se constituyen y actúan cuando asumen explícitamente un enfoque territorial.

El territorio, entendido como construcción social atravesada por desigualdades y tensiones, se convierte en un referente imprescindible para reconfigurar el sentido y la acción de las comunidades académicas. Desde esta perspectiva, di-

chas comunidades se reconocen como agentes con capacidad de transformación educativa, social y económica, articulando saberes especializados con prácticas locales. El marco conceptual propuesto examina los fundamentos del territorio y la territorialización, las características organizativas y funciones de estas comunidades, así como sus impactos y estrategias de sostenibilidad. En conjunto, plantea que su articulación territorial contribuye a descentralizar el conocimiento, reducir inequidades y fortalecer el desarrollo sostenible.

Comunidades académicas

El concepto de academia tiene un origen histórico en la Grecia clásica, asociado a la escuela fundada por Platón en el siglo IV a. C., donde el conocimiento se cultivaba mediante el diálogo filosófico y la reflexión colectiva. Desde entonces, la academia se ha comprendido como un espacio organizado de encuentro, aprendizaje e investigación, caracterizado por la transmisión y producción de saberes en un marco institucionalizado (Jaeger, 2012). Con el paso del tiempo, el término se amplió para referirse a diversas formas de organización del conocimiento. En Eu-

ropa, durante la Edad Media y el Renacimiento, las academias se consolidaron como corporaciones eruditas y científicas, complementarias a las universidades, que propiciaban la discusión intelectual y el desarrollo de disciplinas específicas (Burke, 2016). En América Latina, esta noción se articuló con el surgimiento de universidades y asociaciones científicas, pero también con formas comunitarias de transmisión cultural y pedagógica (Aboites, 2010). En este recorrido histórico se configura el horizonte desde el cual, hoy, hablar de comunidades académicas implica reconocer la diversidad de formas de organización del saber y sus diferentes grados de institucionalización y reconocimiento social.

El concepto de comunidades académicas no se restringe exclusivamente al ámbito universitario. Es posible identificar tipologías que se configuran en distintos niveles del sistema educativo y en otros espacios sociales de producción y circulación del conocimiento. Existen comunidades académicas escolares en preescolar, básica y media, orientadas al fortalecimiento de procesos pedagógicos, curriculares y de gestión escolar. También se encuentran comunidades académicas profesionales y colegiadas, que agrupan cuerpos consultivos, asociaciones de facultades, colegios profesionales y gremios que inciden en la definición de estándares formativos y en la autorregulación de la práctica profesional.

De manera complementaria, se reconocen comunidades académicas de carácter ancestral y comunitario, vinculadas a procesos de educación propia de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, en las cuales los saberes tradicionales constituyen la base de la formación y de la transmisión cultural intergeneracional (Walsh, 2010). Asimismo, surgen comunidades configuradas por intereses temáticos o disciplinares, en torno a áreas específicas de conocimiento, redes de investigación o movimientos educativos contemporáneos. Esta pluralidad muestra que la educación superior debe comprenderse como un nodo dentro de una red más amplia de comunidades académicas, cuya interacción favorece la pertinencia, la inclusión y la sostenibilidad de los procesos educativos en el territorio.

En el marco del presente proyecto, sin embargo, el análisis se concentra en las comunidades vinculadas a la educación superior, en coherencia con sus objetivos y con las políticas, programas e instrumentos propios del sistema colombiano.

Un eje decisivo para comprender las comunidades académicas con enfoque territorial es el lugar de los saberes comunitarios. Los territorios no solo albergan conocimiento científico y técnico producido en las instituciones de educación superior, sino también un denso acervo cultural, histórico, ancestral y experiencial de las comunidades locales. Desde la perspectiva de la epistemología del sur (Santos, 2009), estos saberes configuran horizontes de comprensión que enriquecen y complejizan la producción académica tradicional, permitiendo construir agendas educativas más incluyentes y pertinentes. Los saberes comunitarios desempeñan un papel fundamental en al menos tres (3) dimensiones: aportan legitimidad social, al vincular la educación superior con las realidades y prioridades de los actores territoriales; fortalecen la innovación, al integrar conocimientos prácticos y ancestrales con enfoques académicos y científicos; y contribuyen a la sostenibilidad de las comunidades académicas, al permitir proyectos colectivos que reconocen la diversidad cultural, promueven la justicia cognitiva y generan apropiación social del conocimiento (De Sousa Santos, 2010; Walsh, 2010). En consecuencia, la definición de comunidades académicas con enfoque territorial no puede desvincularse de la valoración de estos saberes, pues su fortaleza radica precisamente en la interacción entre conocimiento académico y saberes comunitarios, condición para la construcción de propuestas educativas transformadoras y ancladas en el territorio.

En el ámbito de la educación superior, una referencia cercana es el concepto de "comunidades epistémicas" formulado por Haas (1992), entendido como redes de expertos con legitimidad en un ámbito específico del saber que buscan incidir en procesos de política pública mediante la provisión de conocimiento. El ejercicio académico de las áreas de conocimiento es un pilar estructurante, aunque, como lo señala Gutiérrez

Serrano (2018), estas comunidades surgen en la interacción social entre actores académicos y no académicos con intereses afines. La cohesión en torno al conocimiento puede sustentarse en un “ethos científico” cimentado en las normas mer- tonianas de la ciencia (comunalismo, desinterés y escepticismo organizado), que en algunos casos podrían instalar barreras culturales a la interacción con la industria (Van Dierdonck et al., 1990). Más allá de la ética, Aaen y Nørgård (2015) subrayan la centralidad de una presencia comunicativa que promueva sentido de comunidad: “una comunidad no es algo que se encuentra ‘ahí fuera’... Más bien, una comunidad solo existe a través de los miembros de la comunidad que experimentan un sentido de pertenencia, confianza, compromiso y unión” (Sonn et al., 1999; Blanchard y Markus, 2004; McMillan y Chavis, 1986, citados en Aaen y Nørgård, 2015, p. 88). El sentido de comunidad, entonces, se construye mediante interacciones y comunicación sostenida, más que por la mera pertenencia formal a una institución.

En este contexto emerge con fuerza la noción de ciudadanía académica propuesta por Bolden et al. (2012, 2014). Esta ciudadanía expresa la materialización del sentido de pertenencia a una comunidad y la asunción de derechos y responsabilidades, fundamentada en la libertad académica originaria de la idea de universidad. Macfarlane (2005) la vincula con las tres (3) dimensiones de la ciudadanía formuladas por Marshall y Bottomore (1950): alfabetización política, participación comunitaria y responsabilidad social y moral. “Participar académicamente en la sociedad” implica involucrar a la comunidad mediante formas creativas nutridas por los saberes académicos (Aaen y Nørgård, 2015), lo que exige que el liderazgo académico esté abierto a perspectivas diversas y permita que sus creencias sean “desafiadas y transformadas” a través del contacto y diálogo con la sociedad (Hall, 2007). Desde esta visión, el liderazgo académico se diferencia de la gestión administrativa y se reconoce en aquellas personas “que trabajan en nombre del grupo, ayudan a configurar la identidad del grupo y establecen estructuras y procesos que promueven los intereses del grupo” (Bolden et al., 2012, p. 3).

Ejerciendo esta ciudadanía, la comunidad académica participa en la definición de la calidad de la educación superior y en la orientación de su función social, lo que genera tensiones con dinámicas de “gerencialismo” orientadas a tareas, indicadores y procesos (Massengale y Sage, 1995; Bolden et al., 2012; Disterheft et al., 2015; Hladchenko et al., 2017). Las percepciones de los académicos tienden a diferenciar liderazgos soportados en valores e identidades académicas de gerencias centradas en la lógica procedimental. Este debate se enlaza con la autonomía universitaria, pues, como propone Hoyos Vásquez (2013), mayor autonomía implica mayor responsabilidad social, entendida como “capacidad de responder creativamente a necesidades de la comunidad” (Vásquez, 2013, p. 322). En esta línea, la comunidad académica se concibe como “agente de cambio”, con responsabilidad moral frente a lo público y vocación de incidencia en la transformación social.

Las motivaciones que impulsan la creación de comunidades académicas son múltiples y remiten tanto a razones académicas como éticas y políticas. Incluyen el fortalecimiento del enfoque disciplinar, la necesidad de compartir recursos y capacidades entre instituciones, la intención de influir en la formulación de políticas públicas y el interés por generar conocimiento relevante y adaptado a los contextos sociales para mejorar la calidad de vida de los habitantes. En Europa y Norteamérica, el ánimo de transferir conocimiento e impulsar procesos de innovación “de la mano de la industria” ha movilizado a la academia (Van Dierdonck et al., 1990), mientras que, a escala global, la comunidad científica ha mostrado un fuerte compromiso con la agenda de desarrollo sostenible a través de redes como la SDSN, el ISC o la GUNi (Dibbern y Serafim, 2021; Leal Filho et al., 2023; Bui et al., 2024). En América Latina, estas comunidades han estado particularmente motivadas por el interés de incidir en la transformación social mediante la educación superior (Ruíz Serna, 2021), lo que refuerza su carácter de actores colectivos que articulan saberes, territorios y proyectos de futuro.

Finalmente, las comunidades académicas también se articulan para mejorar la calidad del tra-

bajo y avanzar en las trayectorias profesionales de sus integrantes. Los lazos de colaboración, el sentido de pertenencia, la confianza y el compromiso emergen en la búsqueda de objetivos gremiales en entornos altamente competitivos (Fayyaz et al., 2020), en agendas de equidad de género en la ciencia (Gasch y Kral-O'Brien, 2024) o en la articulación con comunidades externas en espacios de práctica formativa en salud (Padilla y Kreider, 2020). A nivel individual, estos procesos responden a la necesidad de fortalecer habilidades y recuperar la motivación laboral frente al cambio tecnológico acelerado. Sin embargo, nada de esto es posible sin una actitud favorable de los directivos de las instituciones, que deben generar condiciones para que las comunidades académicas se consoliden como espacios de colaboración, pensamiento crítico e innovación social.

La estructura organizativa de las comunidades académicas adopta formas diversas según su grado de formalización, cobertura geográfica, objetivos y nivel de articulación institucional. No obstante, comparten ciertos rasgos de gobernanza que las diferencian de las jerarquías rígidas de las instituciones de educación superior. En muchos casos se asemejan más a "grupos conversacionales y con límites porosos", donde confluyen profesores con intereses de investigación similares, estudiantes vinculados a aulas y proyectos extracurriculares, equipos interdisciplinarios de distintas áreas del campus, administradores públicos y universitarios, así como comunidad externa local y global (Hall, 2007). Lejos de ser sistemas cerrados, estas comunidades ponen en cuestión la rigidez de las estructuras formales y su alejamiento de la sociedad, subrayando la necesidad de "crear múltiples espacios interactivos más allá de un grupo de investigación, de modo que los miembros de la macrocomunidad tengan la oportunidad de elegir el espacio que mejor se adapte a sus necesidades y limitaciones de tiempo" (Hall, 2007, p. 95).

En esta perspectiva, la gobernanza se asocia a formas colegiadas de coordinación, sustentadas en la confianza, la horizontalidad y la toma de decisiones por consenso. El documento Redes académicas como comunidades de práctica universitaria (2020) señala que una comunidad

académica sólida tiende a organizarse mediante estructuras cooperativas antes que jerárquicas, mientras que Cardona Rivas (2007) enfatiza que la deliberación argumentada y el respeto a la autonomía de los participantes son mecanismos centrales de validación colectiva del conocimiento. No es casual que los académicos distingan nítidamente entre las jerarquías propias de las estructuras institucionales (Bolden et al., 2012, p. 239) y las relaciones de confianza construidas en el ejercicio académico, así como entre lógicas de "gerencialismo" y colegialidad (Massengale y Sage, 1995; Hladchenko et al., 2017). Este fuerte anclaje en el "ethos académico" refuerza identidades profesionales que, en muchos casos, se orientan más a la disciplina que a la institución: "la primera lealtad del personal académico es hacia su profesión o subdisciplina, más que hacia su escuela o departamento... La institución parece estar aún más abajo en la lista" (McRoy, 2009, p. 690). Ello favorece una doble lógica organizativa, combinando equipos disciplinares y comités interinstitucionales que articulan universidades, centros de investigación y actores sociales (Gutiérrez Serrano, 2018).

Las disciplinas se configuran, así, como ejes estructurantes de muchas comunidades, pero no como única forma posible. Van Dierdonck et al. (1990) evidencian diferencias culturales entre espacios disciplinares: facultades de ingeniería belgas familiarizadas con colaboraciones industriales contrastan con facultades de ciencias menos orientadas hacia la industria. Alrededor de estos núcleos especializados orbitan actores internos y externos (Bolden et al., 2012). Sin embargo, experiencias como las de la Universidad de Aarhus muestran comunidades académicas participativas de carácter transdisciplinario (Aaen y Nørgård, 2015), allí, la colaboración entre disciplinas se entiende como oportunidad para enriquecer perspectivas individuales y dinamizar el diálogo (Hall, 2007). Las comunidades no actúan de manera aislada: se entrecruzan con otras redes en espacios para compartir investigación, pedagogía, apoyo mutuo y propuestas de política educativa o gremial, como lo evidencian las articulaciones de comunidades científicas que buscan liderazgo e influencia más allá de sus instituciones (Bolden et al., 2012).

Uno de los dilemas recurrentes es la tensión entre la autonomía individual y la naturaleza descentralizada de las comunidades académicas. Van Dierdonck et al. (1990) describen contextos en los que grupos de investigación operan como “pequeñas islas de independencia”, con amplias facultades para definir prioridades y atraer financiación. De manera similar, en la Universidad Islámica Azad de Irán se valora la autonomía para la contratación de personal y la gestión de recursos financieros (Hamidifar y Ebrahimi, 2016, p. 199). La gobernanza debe, entonces, equilibrar la libertad académica con la necesidad de coordinación colectiva, de modo que la descentralización no derive en fragmentación, sino en diversidad articulada.

En relación con los actores, la comunidad académica se concibe como una “red compleja y multifacética de individuos y grupos interconectados” (Hall, 2007), para que profesores, estudiantes, personal administrativo y partes interesadas externas puedan asumir roles diferenciados. El profesorado actúa como investigador, tutor y socio (Massengale y Sage, 1995; Bolden et al., 2012), con funciones formativas que abarcan la investigación, la docencia y la administración de programas (Hall, 2007). Bolden et al. (2012) vinculan estas funciones con el ejercicio de la ciudadanía académica, entendida como servicio al bien común: “el ‘servicio’ como práctica profesional consiste en anteponer las necesidades comunitarias a nuestros propios intereses y deseos particulares... requiere una deflación del ego individual al servicio de valores sociales amplios” (p. 67). El personal administrativo —rectores, decanos, jefes de departamento— resulta igualmente clave al definir visión institucional, estrategias y asignación de recursos, así como al impulsar incentivos para el desarrollo profesional docente (Hamidifar y Ebrahimi, 2016; Bolden et al., 2012; Van Dierdonck et al., 1990).

Los estudiantes, por su parte, son actores centrales en la articulación entre academia y sociedad. Su participación en el sistema de salud (Padilla y Kreider, 2020), en iniciativas de sostenibilidad (“cursos y actividades extracurriculares centrados en la sostenibilidad para animar a los estudiantes a convertirse en agentes activos del cambio”, Bui et al., 2024) y en experiencias que reconocen su pertenencia cultural (Rojas-Alfaro y Enríquez, 2025), refuerza su rol

como agentes de transformación. A este entramado se suman actores externos —agencias gubernamentales, empresas, organizaciones sin ánimo de lucro, comunidades locales— que funcionan como socios estratégicos en agendas como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Dibbern y Serafim, 2021; Gasch y Kral-O’Brien, 2024; Hoyos Vásquez, 2018; Ruíz Serna, 2021). En conjunto, estos actores operan bajo una lógica de responsabilidad compartida, para que el conocimiento se construya colaborativamente integrando saberes disciplinares y experiencias territoriales.

Las funciones y propósitos de las comunidades académicas trascienden la simple transmisión de contenidos. Comprenden la generación de conocimiento, la formación académica, la promoción de diálogos disciplinares e interdisciplinares, la innovación pedagógica y la incidencia en políticas públicas (Hall, 2007; Hoyos, 2013; Hamidifar y Ebrahimi, 2016; Suriansyah et al., 2019; Bui et al., 2024). Aaen y Nørgård (2015, p. 74) describen las comunidades académicas participativas como espacios que permiten “replantearse el potencial de la participación impulsada por la comunidad en la educación más allá de la institución”, con el fin de “fusionar los proyectos de las personas, la sociedad y las instituciones a través de interacciones basadas en valores e impulsadas por una visión común” (p. 74). De este modo, las comunidades académicas se orientan hacia la transformación social, el fortalecimiento del pensamiento crítico, la democratización del conocimiento y la construcción de una “comunidad de sentido” (Cardona Rivas, 2007). Sus líneas de acción —investigación colaborativa, formación docente, divulgación científica, vinculación con la comunidad, construcción de redes e incidencia en políticas (Gutiérrez Serrano, 2018; Rojas-Alfaro y Enríquez, 2025)— se definen colectivamente en función de contextos específicos y de la búsqueda de impactos académicos, sociales, territoriales y económicos.

Finalmente, la sostenibilidad de las comunidades académicas exige estrategias que combinen institucionalización, recursos, alianzas y relevos generacionales. El documento *Redes académicas como comunidades de práctica* propone la articulación con políticas institucionales, el uso de tecnologías para la colaboración remota y la creación de es-

estructuras de relevo. Cardona Rivas (2007) advierte que, sin compromiso ético y apropiación simbólica de los propósitos colectivos, difícilmente se sostendrán en el tiempo. En términos legales o asociativos, pueden adoptar figuras como asociaciones civiles, redes interinstitucionales o consorcios universitarios (Gutiérrez Serrano, 2018; Hoyos Vásquez, 2018). Más allá de la forma jurídica concreta, lo decisivo es contar con mecanismos claros de decisión, coordinación y rendición de cuentas, que garanticen su continuidad como estructuras organizadas, legítimas y socialmente comprometidas.

Conceptos para el análisis de comunidades académicas con enfoque territorial

Para desarrollar una propuesta conceptual de comunidades académicas con enfoque territorial es necesario conocer qué es territorio, territorialidad, territorialización, enfoque territorial, gobernanza colaborativa y gobernanza multinivel. Desde esta perspectiva, el territorio se asume como una construcción social atravesada por desigualdades, tensiones y conflictos, mientras que las comunidades académicas se conciben como agentes de cambio social, educativo y económico que articulan saberes académicos con prácticas locales. Esta articulación permite comprender cómo dichas comunidades se insertan en dinámicas socioespaciales específicas, participan en la toma de decisiones colectivas y contribuyen a la descentralización del conocimiento, la reducción de inequidades y el fortalecimiento del desarrollo sostenible.

Territorio

El territorio se entiende como un conjunto dinámico de relaciones sociales que, sobre un espacio físico y social determinado, producen identidad y sentido de propósito compartido (Schejtman & Berdegue, 2004). Es una construcción social resultante de interacciones entre actores que pueden cooperar o entrar en conflicto (Porto-Gonçalves, 2009), y cuya identidad se configura a partir de la historia, la etnicidad, la cultura, la estructura económica, las condiciones biofísicas, la infraestructura,

las inversiones, los conflictos sociales y las fronteras político-administrativas (Berdegue, Carriazo, Jara, Modrego, & Soloaga, 2015).

El territorio fija límites geográficos, políticos y sociales producidos por relaciones de poder (Fernandes, 2006) y constituye un espacio donde se entrelazan lo económico, lo político, el desarrollo y el medioambiente (Bebbington, d'Angelo, Soloaga, & Tomaselli, 2016), requiriendo la construcción participativa de agendas y proyectos entre actores (RIMISP, 2012; Dirven et.al., 2011). Es al mismo tiempo escenario y fundamento del conflicto por la disputa de recursos y significados (Fernandes, 2006; Svampa, 2008) y condensa tanto oportunidades como restricciones, bienestar, pobreza y desigualdad (Bebbington, d'Angelo, Soloaga, & Tomaselli, 2016). El destino de las personas se vincula estrechamente con el territorio donde nacen y viven, en el que interactúan arreglos institucionales, actores, mercados e intercambios que definen sus posibilidades de desarrollo (Berdegue & Fernández, 2014; Berdegue, Bebbington, & Escobal, 2015).

Territorialización

La territorialización se concibe como el proceso mediante el cual sujetos y grupos se apropian y vinculan con un lugar físico, marcando el espacio con experiencias, memorias y sentidos en un contexto social, cultural y político específico (López y Figueroa, 2013; Tobasura et al., 2019; Zapata, 2008). Involucra la morfología del espacio, las relaciones sociales y la estructura de significados asignados por los grupos (Vite, 2011), y expresa cómo se otorgan significados colectivos a los espacios habitados o transitados (Castaño, y otros, 2021). Este proceso implica la "semantización" del espacio y la coexistencia de tensiones entre significaciones colectivas e interpretaciones individuales (Zapata, 2008), generando filiaciones, topofilias y topofobias (Medel y Montre, 2018) y dando lugar a dinámicas de desterritorialización y reterritorialización en permanente cambio (López y Figueroa, 2013).

La territorialización tiene un fuerte componente político, resultado de relaciones de poder y luchas por el sentido del lugar (Bendini, 2011; López y Figueroa, 2013; Feldman, 2017), configurando un

sistema socioterritorial que integra territorio, territorialidad y territorialización, y concibe el territorio como sistema de producción del ser humano (Monnet, 2013). En este marco se producen espacialidades, corporalidades y subjetividades ligadas a experiencias y emociones, así como sentimientos de pertenencia mediados por “emoterras” que articulan emociones, territorio, actores y tiempo (Castaño, y otros, 2021; Rojas, 2018).

Territorialidad

La territorialidad se entiende como la manifestación activa y dinámica de los movimientos sociales que dan forma, controlan y reconfiguran los espacios geográficos mediante prácticas propias o apropiadas (Fernandes, 2006). Expresa cómo grupos humanos, a partir de intencionalidades y relaciones de poder, se apropian, defienden y resignifican los espacios, configurando territorios (Gómez Jiménez & Medina Ortega, 2022). En un mismo territorio coexisten múltiples territorialidades, lo que genera disputas, acuerdos y procesos continuos de negociación y transformación (Porto-Gonçalves, 2009; Castaño, y otros, 2021).

Conceptualmente, territorio, territorialización y territorialidad forman una tríada (Castaño, y otros, 2021): la territorialización remite a procesos de dominio político-económico o apropiación simbólico-cultural, mientras que la territorialidad describe la expresión de prácticas sociales en el espacio (Haesbaert, 2007).

Enfoque territorial

El enfoque territorial en las políticas de desarrollo se entiende como una aproximación al análisis y diseño de políticas públicas orientada a reducir desigualdades socioespaciales (CEPAL, 2019). Parte del territorio como eje estructurante de las desigualdades, en tanto el lugar de nacimiento o residencia condiciona oportunidades, ejercicio de derechos y reproducción intergeneracional de la pobreza (Fernández, Fernández, & Soloaga, 2019). De acuerdo con Genta, Riffo, Williner y Sandoval (2022), retomando aportes de CEPAL (2019) y Méndez (2021), las políticas con enfoque territorial son multisectoriales, multinivel/multiescalares, multiagente, plu-

ritemporales, centradas en la diversidad territorial, orientadas a mejorar la calidad de vida y a reducir brechas entre territorios (urbanos, rurales, fronterizos, costeros), fomentan la resiliencia territorial e incorporan una perspectiva de género e interseccional que reconoce la intersección entre desigualdades sociales y localización territorial.

Gobernanza colaborativa

La gobernanza colaborativa se define como un arreglo en el que una o más agencias públicas involucran directamente a actores no estatales en procesos formales de toma de decisiones, orientados al consenso y la deliberación, para crear o implementar políticas públicas o gestionar programas y activos públicos (Ansell & Gash, 2008). Surge frente a fallas en la implementación, altos costos y politización de la regulación, así como ante la necesidad de mayor coordinación institucional en contextos complejos e interdependientes, buscando transformar relaciones de confrontación en cooperación (Ansell, Sørensen, & Torfing, 2021).

A diferencia del gerencialismo, que descansa en decisiones unilaterales de expertos, la gobernanza colaborativa exige la inclusión directa de las partes interesadas en un proceso multilateral y orientado al consenso (Ansell & Gash, 2008), cuya efectividad depende de articular la capacidad estatal con la de actores no gubernamentales (Bodin, 2017; Bianchi, Nasi, & Rivenbark, 2021; Simon & Ceballos Sáez, 2023). Estos aportan recursos complementarios como financiamiento, tiempo, información, respaldo jurídico, infraestructura, personal y apoyo político (Knoepfel, Corinne Iarrue, & Hinojosa, 2007). Ansell & Gash (2008) subrayan desafíos como los desequilibrios de recursos entre actores, los incentivos ligados al carácter voluntario de la participación, la necesidad de reconocer la interdependencia para evitar vías unilaterales alternativas, y el peso de la historia de conflicto y desconfianza, que exige estrategias activas de empoderamiento, representación y reconstrucción de capital social.

Gobernanza multinivel

La adecuada territorialización de las políticas públi-

cas requiere un enfoque territorial que materialice la descentralización, articulando niveles de gobierno para potenciar la participación y ajustar las políticas a las necesidades locales (Losada, 2021). La gobernanza puede emerger desde abajo, en el marco de la política pública, o expandirse en un territorio en torno a un proyecto común (Matta, Magnano, Orchansky y Etchegorry, 2013). El concepto de gobernanza multinivel, según Fabrizio Barca (2009), alude a la distribución de responsabilidades políticas y administrativas entre varios niveles de gobierno e incluso instituciones locales y asociaciones público-privadas, lo que exige esfuerzos coordinados para alinear estrategias, políticas y programas. Gallicchio (2010) argumenta que la voluntad política y los recursos para el desarrollo local dependen de una articulación interinstitucional sustentada en este enfoque, mientras que ignorar heterogeneidades territoriales y competencias diferenciadas puede generar asimetrías y respuestas tardías (Andrea, López, & Montalvo, 2019).

Finalmente, la CEPAL (2009) propone tres (3) elementos clave para la gobernanza multinivel: principios de coordinación, herramientas de coordinación y sinergias entre fondos e instrumentos. La coordinación supone que lo que se aborda en un nivel de gobierno debe ser considerado en los niveles superiores; el principio de complementariedad sugiere que cada nivel debe hacer solo lo que no puede hacerse de manera más adecuada en escalas más locales. Las herramientas de coordinación incluyen instancias de encuentro y diálogo para construir entendimientos comunes, resolver obstáculos administrativos, articular marcos legales y fortalecer capacidades para la gobernanza multinivel. Las sinergias pueden darse a nivel de proyectos, articulando fondos de distintos niveles de gobierno de manera secuencial o paralela —como en la Red I+D+i en España—, y a nivel de políticas, cuando se alinean deliberadamente agendas en diferentes niveles, generando coherencia horizontal, vertical y temporal.

Hacia un concepto de comunidades académicas con enfoque territorial

La noción de comunidad académica ha evolucio-

nado de formas disciplinares cerradas hacia entramados plurales que integran docentes, estudiantes, personal administrativo y actores externos, con roles diferenciados y una lógica de responsabilidad compartida en la construcción del conocimiento. Según Hall (2007), la comunidad académica debe entenderse como un concepto dinámico y abierto, en que confluyen múltiples relaciones y tipos de actores. Esta característica es esencial al vincularse con el enfoque territorial, ya que el territorio, como plantean Schejtman y Berdegué (2004), es una construcción social y un conjunto de relaciones que otorgan identidad y sentido de pertenencia.

El enfoque territorial parte de reconocer que el espacio está atravesado por desigualdades sociales, políticas y económicas que determinan oportunidades de vida (Fernández, Fernández & Soloaga, 2019). Desde esta perspectiva, las comunidades académicas adquieren pertinencia en tanto actores que pueden reducir brechas de inequidad, territorializando la educación superior y produciendo conocimiento relevante y adaptado a contextos locales. La territorialización, como señala López y Figueroa (2013), supone la apropiación social del espacio y la generación de significados colectivos, lo cual exige a las comunidades académicas construir proyectos comunes con los habitantes, articulando diversidad cultural y tensiones sociales.

En este sentido, los saberes ancestrales y comunitarios vinculados a los procesos de educación propia de los pueblos étnicos tienen un papel fundamental en los territorios, pues a través de ellos se despliegan la formación y transmisión cultural intergeneracional (Walsh, 2010). Es necesario reconocer estas prácticas que circulan en los territorios e incluyen el acervo cultural, histórico, ancestral y experiencial de las comunidades. Para teóricos de las epistemologías del sur, como De Souza Santos (2009) estos saberes amplían las perspectivas del conocimiento académico tradicional y contribuyen a la vinculación de la educación superior con las dinámicas de los actores en sus territorios. Para construir participativamente comunidades académicas y territorializar ofertas educativas que contribuyan a la transformación social, es necesario reconocer esa diversidad cultural, por el aporte que pueden hacer a la invención de formas novedosas de resol-

ver los problemas, como por la importancia de facilitar la apropiación social del conocimiento (Walsh, 2010).

En consecuencia, una comunidad académica con enfoque territorial debe superar la mirada endogámica para articularse a dinámicas sociales, económicas y culturales de los territorios. Esto implica reconocer que los territorios son escenarios de disputa y negociación, donde coexisten múltiples territorialidades y los actores locales aportan saberes y experiencias que deben dialogar con el conocimiento académico (Porto-Gonçalves, 2009). De allí la relevancia de la gobernanza colaborativa, como facilitadora de la construcción de consensos entre instituciones de educación superior, comunidades, Estado y sector productivo. Ansell y Gash (2008) advierten que este modelo busca transformar relaciones de confrontación en cooperación, generando procesos de decisión inclusivos y deliberativos.

En el plano organizativo, Cardona Rivas (2007) plantea que las comunidades académicas sólidas se fundamentan en la confianza, la horizontalidad y la deliberación colegiada. Estos principios, articulados al enfoque territorial, refuerzan la necesidad de una gobernanza multinivel en la cual concurren diferentes escalas de gobierno y actores sociales para adaptar políticas a necesidades locales (Losada, 2021). De esta manera, los académicos que participan en este proceso no se sitúan en el centro de la comunidad académica, sino que asumen un rol de liderazgo facilitador orientado a motivar la participación y el empoderamiento de los demás actores dentro de ella (Borden et al., 2012; Hall, 2007; Ansell & Gash, 2008). Así, las comunidades académicas no solo responden a intereses disciplinares, sino que se convierten en nodos de articulación interinstitucional y territorial.

Los impactos reseñados en el documento evidencian el potencial transformador de estas comunidades. A nivel académico, mejoran la calidad educativa y promueven la innovación pedagógica; en lo social y territorial, descentralizan la producción de conocimiento, reconocen diversidades culturales y contribuyen a procesos de desarrollo local (Ruiz Serna, 2021). Económicamente, impulsan la transferencia tecnológica y la innovación social, fortaleciendo ecosistemas productivos locales (Van Dierdonck et al., 1990). Este carácter integral muestra

que las comunidades académicas con enfoque territorial se consolidan como agentes de cambio social, educativo y económico.

En síntesis, se propone entender las comunidades académicas con enfoque territorial como colectivos interinstitucionales, interdisciplinarios y multiagente que, desde principios de gobernanza colaborativa y multinivel, articulan el saber académico con los procesos sociales y culturales de los territorios. Su razón de ser radica en la construcción de conocimiento contextualizado, la transformación social y la reducción de desigualdades, garantizando la inclusión, apertura a los contextos globales cambiantes y flexibilidad curricular de la educación superior en función del desarrollo territorial sostenible acorde con los saberes de las comunidades.

Esta articulación entre lo académico y lo social y cultural es, por definición, la garantía de pertinencia como condición para la calidad educativa. Las comunidades permiten que las instituciones de educación superior trasciendan su lógica tradicional y se vinculen directamente con las dinámicas sociales, culturales y económicas de los territorios. Su capacidad de construir conocimiento situado, de dialogar con la diversidad epistemológica y de impulsar procesos de gobernanza colaborativa, constituye una condición habilitante para que la oferta educativa responda a los retos y potencialidades del entorno. En este sentido, las comunidades académicas se convierten en el mecanismo mediante el cual la educación superior puede interpretar de manera detallada las necesidades territoriales, identificar brechas, reconocer saberes locales y orientar decisiones formativas que superen la mirada exclusivamente disciplinar. Así, el enfoque territorial no solo redefine lo que significa ser comunidad académica, sino que también crea las condiciones para que la pertinencia se consolide como criterio central de la calidad educativa.

A partir de esta base, la pertinencia de la educación superior emerge como el siguiente eje analítico del proyecto, pues permite traducir la acción colectiva de las comunidades académicas en decisiones pedagógicas, curriculares y organizativas que transformen la oferta educativa. Si las comunidades académicas hacen posible identificar

problemáticas, saberes, vocaciones productivas y tensiones sociales, la pertinencia convierte este conocimiento en orientaciones para diseñar programas académicos coherentes con los territorios. En consecuencia, el segundo objetivo del proyecto, que corresponde con el diseño participativo de una estrategia metodológica para territorializar la educación superior, constituye la continuidad natural del primero, pues, mientras las comunidades permiten comprender y habitar los territorios, la pertinencia permite convertir esa comprensión en ofertas formativas que respondan a las realidades locales, reduzcan inequidades y fortalezcan la función pública de la educación superior en Colombia.

1.2. Pertinencia como dimensión central de la calidad en la educación superior

La calidad de la educación superior se ha convertido en un eje central del debate educativo contemporáneo; su definición, lejos de ser única y universal, refleja tensiones entre visiones instrumentales, humanistas y territoriales. En este marco, predominan dos (2) perspectivas: la primera, que asocia la calidad al desempeño de los graduados, recurriendo a pruebas estandarizadas e indicadores de eficiencia para evaluar avances y establecer comparaciones entre instituciones o países; la segunda, centrada en las capacidades, que evalúa la disponibilidad de recursos y condiciones para alcanzar los resultados esperados. Aunque ambos enfoques ofrecen información útil para la gestión y la rendición de cuentas, tienden a restringir la noción de calidad a parámetros cuantificables y de carácter interno, relegando aspectos sustantivos como la pertinencia o el valor agregado que la educación aporta al desarrollo personal y social de los graduados.

Esta discusión adquiere especial relevancia en América Latina, donde la desigualdad social, la diversidad cultural y las brechas de acceso configuran un escenario complejo y cambiante. En este contexto, la pertinencia emerge como la dimensión que otorga sentido profundo a la calidad, pues no basta con formar profesionales competentes, sino que deben articular el conocimiento con los procesos de transformación social y con los territorios que, finalmente, son quienes sostienen a la universidad.

Con base en lo anterior, la apuesta por la territorialización de la educación superior en Colombia, no puede lograrse sin el diálogo con el entorno, el reconocimiento de sus particularidades, la respuesta a sus demandas y la potencialización de sus fortalezas, contribuyendo de manera efectiva al desarrollo equitativo y sostenible de los territorios. Este enfoque tiene varios retos, entre ellos, la medición de la pertinencia desde sus distintas dimensiones, la incorporación de las necesidades del contexto o el logro de la legitimidad de los programas académicos ofrecidos. Para entender esta conceptualización, se realiza una revisión de las versiones más clásicas de la calidad en educación superior y cómo se concibe la pertinencia en la actualidad, desde el punto de vista teórico y su adopción en el ámbito normativo a nivel internacional y nacional.

¿Cómo se ha concebido la educación superior de calidad?

El enfoque más tradicional de la calidad de la educación superior se centra en la eficiencia y en la productividad académica, entendida como la capacidad que tiene el sistema educativo para alcanzar los resultados esperados utilizando de manera óptima los recursos disponibles, esto con el fin de maximizar los logros académicos, científicos y sociales. En este enfoque, la calidad se asocia con la eficacia en el logro de objetivos (indicadores como: graduación oportuna, inserción laboral o producción investigativa) en comparación con la eficiencia operativa, es decir, la relación entre insumos y productos asociados (número de títulos, publicaciones, patentes o de servicios ofrecidos a la sociedad).

En este sentido, autores como Barnett (1992) plantean que la calidad en la educación superior está vinculada con la capacidad de las universidades para justificar el uso de recursos públicos mediante resultados verificables; en el mismo sentido, Harvey y Green (1993) identifican la eficiencia y efectividad como una de las dimensiones fundamentales de la calidad, al concebirla como el grado en que una institución utiliza sus recursos para lograr los resultados esperados con el mínimo desperdicio. Por su parte, Massy (2003) desarrolla el concepto de *academic productivity*, entendido como la relación

entre el conocimiento generado y transmitido y los costos asociados a su producción.

Relacionado con lo anterior, se desarrolla también una conceptualización de calidad asociada a la formación de personas con altas capacidades, en coherencia con el modelo macroeconómico neoclásico de crecimiento (Schultz, 1961; Becker, 1964), que incorpora la inversión en educación como determinante para incrementar la productividad del trabajo y, por tanto, el crecimiento económico. Esta conceptualización se vincula necesariamente con la ampliación de la cobertura y con la medición del desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas. En este marco, la calidad se concibe como la capacidad del sistema educativo para ampliar el acceso y obtener resultados adecuados y medibles en términos de rendimiento académico, graduación o inserción laboral.

Este enfoque de calidad medida por desempeño o capacidad institucional sigue aun presente, con algunas variaciones. Por ejemplo, Hazelkorn (2023) analiza cómo, en los sistemas de aseguramiento de la calidad, la noción de calidad se ha ido desplazando hacia resultados observables (aprendizajes, empleabilidad, contribución al desarrollo) y hacia la capacidad institucional de responder a demandas sociales y económicas. Por su parte, Espino et al (2023) muestran, a partir de una revisión sistemática reciente, que el desarrollo de la calidad en la educación superior universitaria depende de la implementación de sistemas de evaluación rigurosos, basados en evidencia y, además, de estrategias institucionales orientadas a la mejora continua y la competitividad académica.

Desde la perspectiva de la cobertura, la calidad se relaciona con la expansión del acceso educativo, especialmente en los países en desarrollo; así, la UNESCO (1998; 2005) sostiene que la cobertura es una dimensión básica de la calidad, en tanto expresa el grado de equidad en el acceso y permanencia, elementos fundamentales para cumplir el derecho a la educación. Sin embargo, autores como Hanushek y Wößmann (2007), explican que, si bien la cobertura es un indicador esencial del desarrollo educativo, debe complementarse, pues una educación de calidad requiere no solo invertir en los recursos, sino garantizar que la expansión del sistema

se traduzca en aprendizajes efectivos (Hanushek y Wößmann, 2007, p. 23-24). Más relacionado con desempeño, el mismo Hanushek (2016) manifiesta que la calidad no depende del número de años de escolaridad, sino de los aprendizajes reales y las habilidades que los individuos adquieren. Esta mirada, basada en la evidencia empírica, plantea retos importantes no solo en la garantía de formación sino en la manera de medir estos logros.

No obstante, la discusión sobre la calidad no puede limitarse a los indicadores de desempeño o de resultados de aprendizaje. Si bien estos se aproximan a medir el impacto del sistema educativo, es necesario reconocer que la educación superior también se configura en contextos sociales, económicos y culturales específicos, donde las condiciones de acceso, equidad y relevancia cobran igual importancia. De ahí que en América Latina surja la necesidad de construir una noción más integral de calidad, que trascienda la lógica de la eficiencia y del rendimiento individual, para incorporar dimensiones como la justicia educativa, la diversidad cultural y la responsabilidad social de las instituciones.

Particularmente, en América Latina la preocupación por lograr un concepto más amplio de calidad se plantea desde Brunner (2007) y Rama (2006), quienes sostienen que ésta adquiere sentido cuando la universidad logra equilibrar tres (3) dimensiones esenciales: excelencia académica, equidad en el acceso y pertinencia social. En el mismo sentido, Marginson (2016) y Altbach (2014) advierten que la calidad no puede reducirse a indicadores cuantitativos ni a rankings internacionales, pues responde a contextos culturales, misiones institucionales y valores sociales diversos.

Esta tendencia generalizada por vincular la pertinencia como aspecto fundamental para valorar la calidad de la educación superior se consolida recientemente al identificar que la UNESCO (2021) asume esta visión, señalando que la educación superior de calidad debe contribuir a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), fomentando la inclusión, la innovación y la transformación territorial. En esta perspectiva, la calidad se concibe como un bien público y un proceso de mejora continua que integra actores, contextos y saberes.

La pertinencia como característica indispensable de la calidad

La pertinencia se ha consolidado como una condición clave para definir la calidad en la educación superior. Según Salmi (2020), una universidad de calidad es aquella que combina excelencia académica con relevancia social y capacidad de impacto. Desde una perspectiva latinoamericana, Rama (2010) define la pertinencia como la adecuación entre las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y extensión) y las necesidades económicas, culturales y políticas del entorno. Para el autor, la calidad se legitima socialmente cuando la universidad demuestra que su quehacer transforma realidades locales y contribuye al desarrollo territorial. Asimismo, Henríquez Guajardo (2021), sostiene que la pertinencia implica una responsabilidad pública, las instituciones deben asegurar que su oferta académica, sus investigaciones y su extensión respondan a los desafíos del país y a los ODS. Este compromiso exige procesos de diagnóstico participativo, diálogo de saberes y planeación académica con enfoque territorial.

Ahora bien, la pertinencia se expresa en múltiples dimensiones que interactúan entre sí y que pueden evaluarse mediante indicadores cualitativos y cuantitativos. Siguiendo los aportes de Rama (2006), Brunner (2007), el Consejo Nacional de Acreditación, CNA (2022) y el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU (2025), se pueden identificar al menos cinco dimensiones interrelacionadas: académica y científica; social y cultural; económica y laboral; ambiental y, finalmente, la dimensión política.

El enfoque territorial de la pertinencia trasciende a estas dimensiones y corresponde con una visión completa de la realidad de las estrategias de formación, investigación y relacionamiento que diseñan las IES. De esta manera, la pertinencia territorial se define como la capacidad de que los programas educativos interpreten y respondan de forma coherente y adaptada a las necesidades, potencialidades y particularidades de un territorio específico, tanto en lo productivo, cultural como social. Esto implica reconocer que el territorio no es un escenario uniforme, sino que alberga diversidades culturales, productivas, ambientales y sociales que

exigen una educación con arraigo y relevancia local (Herrera y Núñez, 2024).

Además, la pertinencia territorial no sólo se limita a una adaptación superficial del currículo, sino que apunta a una articulación auténtica entre la institución educativa, la comunidad y el entorno territorial. En este sentido, llevar la educación superior con pertinencia no se trata únicamente de abrir programas en lugares apartados, sino de generar una verdadera presencia educativa capaz de transformar realidades, cerrar brechas y sembrar confianza en comunidades que históricamente han sentido lejana la responsabilidad del Estado.

Todas las dimensiones mencionadas hacen visible que la pertinencia no es un atributo externo ni una exigencia adicional, sino el núcleo mismo de la calidad educativa. No obstante, su interpretación suele presentar vacíos cuando se reduce únicamente a la adecuación entre la formación y las demandas del mercado laboral, sin considerar otras formas de pertinencia vinculadas con las necesidades sociales, culturales y territoriales. En respuesta a esto, las instituciones han empezado a integrar múltiples dimensiones en su gestión y evaluación, con el fin de construir una calidad con sentido social, orientada no solo a la empleabilidad o la productividad, sino también al bienestar colectivo, la equidad y la transformación de los contextos en los que actúan.

Si bien existen avances, los desafíos para implementar verdaderamente una educación de calidad aún son importantes. Desde la perspectiva normativa, persiste la fragmentación del concepto de calidad, pues mientras algunos enfoques la asocian a estándares globales de excelencia, otros la conciben como un proceso situado. Superar esta tensión requiere reconciliar las expectativas de la educación con lo realizable y medible, es decir, promover estándares de calidad que reconozcan la diversidad de contextos y modelos universitarios. El CNA (2022) y el CESU (2025) han dado pasos importantes al incluir criterios de impacto y relación con el entorno, pero aún predomina la evaluación centrada en procesos internos. Se requiere avanzar hacia un modelo que complemente los indicadores de eficiencia académica e institucional con transformaciones sociales, culturales y ambientales.

Desde una perspectiva social, la pertinencia de la educación superior implica que las universidades asuman su responsabilidad con la sociedad más allá de la formación de trabajadores para el mercado laboral. Supone formar profesionales críticos, sensibles a las desigualdades y capaces de liderar transformaciones orientadas a la equidad y la justicia social en sus comunidades. En este sentido, la calidad no se restringe a indicadores de desempeño académico, sino que se expresa en la capacidad de las instituciones para contribuir a que personas y colectivos históricamente marginados accedan, permanezcan y se beneficien de la educación superior como un derecho y como un bien público.

Esta orientación se concreta, por ejemplo, en oportunidades para mejorar la permanencia estudiantil mediante estrategias diseñadas desde y con los territorios. El diseño de programas académicos pertinentes permite incorporar acompañamiento académico y psicosocial contextualizado, flexibilización curricular, reconocimiento de trayectorias formativas y de saberes previos, así como opciones de trabajo de grado vinculadas al abordaje de problemas reales de las comunidades. Por otra parte, el diálogo inter y transdisciplinario permite abordar de manera integral las causas de la deserción y configurar entornos formativos más justos, donde las y los estudiantes encuentren sentido a su proceso educativo y cuenten con condiciones efectivas para culminarlo.

La pertinencia permite también, que la formación y la investigación se materialicen en proyectos orientados al desarrollo social comunitario. A través de equipos inter y transdisciplinarios que articulan distintas áreas del conocimiento con actores sociales, se pueden impulsar iniciativas de diálogo social, fortalecimiento de procesos productivos locales, innovación en prácticas organizativas y conservación del medio ambiente. Proyectos que mejoran cadenas productivas, apoyan la transición hacia economías sostenibles, promueven la seguridad alimentaria o protegen ecosistemas estratégicos son ejemplos concretos de cómo la educación superior, cuando es pertinente, incide directamente en el bienestar y en la calidad de vida de las comunidades.

Finalmente, desde el punto de vista territorial, la pertinencia exige fortalecer los vínculos entre las universidades y los saberes, vocaciones productivas y desafíos propios que deben reflejarse en la

formación, la investigación y la extensión. Los programas académicos pertinentes se diseñan con base en las fortalezas y potencialidades del territorio, en su diversidad cultural, en sus retos ambientales y en sus aspiraciones de desarrollo sostenible. Esta visión supone pasar de una universidad “hacia” el territorio a una universidad “con” el territorio, generando ecosistemas de conocimiento compartido donde la calidad se construye en el encuentro entre saberes académicos y saberes locales, en la investigación que soluciona problemas reales y en la formación de ciudadanos que lideran procesos de cambio social con criterios de equidad, justicia y sostenibilidad.

Pilares para la territorialización de la educación superior: inclusividad, flexibilidad e internacionalización

Diseñar programas académicos pertinentes con y para el territorio implica comprender las dinámicas sociales, culturales y productivas de cada región y responder a ellas con propuestas que garanticen equidad, calidad y conexión global. En coherencia con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, este aparte presenta tres (3) pilares estratégicos que sustentan la territorialización de la educación superior en Colombia: inclusividad, flexibilidad e internacionalización. Estos conceptos no solo orientan la construcción de una oferta académica capaz de atender la diversidad y las necesidades locales, sino que también fortalecen la capacidad de las universidades para articularse con escenarios globales, consolidando su papel como agentes de transformación social y desarrollo sostenible.

Inclusividad

La inclusividad en la educación superior en Colombia se concibe como un principio rector que orienta el sistema educativo hacia la garantía del derecho a una educación de calidad para todas las personas, reconociendo la diversidad como una característica inherente a la sociedad. Este enfoque aboca a superar las barreras estructurales, culturales, pedagógicas y simbólicas que limitan el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos o en situación de vulnerabilidad.

En este sentido, la inclusividad se entiende como una estrategia transversal que permea todos los niveles y dimensiones del sistema educativo, desde el diseño curricular hasta la gestión institucional. De esta manera, lo que se busca es transformar el sistema para responder a la diversidad de trayectorias, contextos y necesidades, y no esperar que sea el estudiante quien se adapte al sistema.

Este enfoque se fundamenta en cinco características claves (Ministerio de Educación Nacional & Fundación Saldarriaga Concha, 2018):

- Diversidad como valor que enriquece el aprendizaje y la convivencia.
- Interculturalidad, que promueve el diálogo de saberes y el reconocimiento de las múltiples identidades culturales.
- Equidad, entendida como la provisión de condiciones diferenciadas para garantizar igualdad sustantiva de oportunidades.
- Pertinencia, que vincula la educación con las realidades territoriales, sociales y culturales.
- Calidad, concebida como el desarrollo integral de las personas y la transformación de sus contextos.

De esta manera, la inclusividad en la educación superior colombiana requiere el compromiso articulado de las instituciones, el Estado y la sociedad civil para construir un sistema educativo más justo, equitativo y transformador.

Flexibilidad

La flexibilidad en la educación superior representa la capacidad que tienen las instituciones para desplegar sus actividades académicas y estructurar los resultados de aprendizaje de manera que impacten positivamente el acceso, la permanencia, el desarrollo del programa y la graduación de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, s.f.). En el contexto colombiano, esta flexibilidad se convierte en un soporte esencial para la territorialización de la educación superior, al permitir el diseño de programas pertinentes que respondan a las realidades locales, sin perder de vista las condiciones de calidad y los estándares internacionales, en tanto que, la flexibilidad es asociado por el MEN

con la capacidad del programa para ajustarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y a las capacidades vocacionales e intereses particulares de los estudiantes (Urrego, 2010).

En este sentido, desde los lineamientos del MEN, la flexibilidad implica el diseño de distintas formas de enseñanza y aprendizaje, de requisitos de ingreso y de egreso, y de posibilidades de equivalencia en créditos para diversas actividades académicas. Así, la flexibilidad se operacionaliza en cuatro dimensiones:

- Curricular, mediante estructuras que permiten énfasis, electivas, rutas formativas diversas y opciones de grado, con actualización permanente de los planes de estudio y libertad para que el estudiante trace su propio camino educativo.
- Académica-administrativa, con apertura a la movilidad estudiantil y profesoral, reconocimiento de competencias, validación de saberes y gestión flexible del currículo.
- Didáctica, que promueve estrategias activas y coherentes con modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje, como la pedagogía crítica.
- Modalidad, que ofrece programas en formatos presencial, virtual, a distancia o híbridos, facilitando el acceso desde distintos contextos y permitiendo alternancia según las circunstancias del estudiante.

En este contexto, la flexibilización curricular corresponde a la capacidad del currículo para mantener objetivos generales comunes, ofreciendo diferentes oportunidades de acceso a ellos, mediante el reconocimiento de la diversidad social, cultural y de estilos de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, s.f.). Esto permite organizar la enseñanza desde la diferencia, garantizando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender. Así, la flexibilidad se convierte en una estrategia fundamental para democratizar el conocimiento, fortalecer la calidad educativa y articular la educación superior con los procesos de transformación territorial y cooperación internacional.

Internacionalización

La internacionalización de la educación superior en el contexto colombiano se concibe como un proce-

so humanista, inclusivo, cooperativo e intercultural, orientado por principios de justicia social, equidad y respeto. Este proceso busca articular saberes entre comunidades académicas locales y extranjeras, reconociendo la diversidad territorial y cultural del país. En este sentido, la internacionalización no se limita a la movilidad académica o a la proyección global, sino que se vincula intensamente con los desafíos locales, promoviendo el desarrollo de talento humano competente para enfrentar los retos de la globalización desde una perspectiva local. Así, se convierte en una herramienta estratégica para democratizar el acceso al conocimiento, fortalecer la calidad educativa y posicionar el sistema colombiano en el escenario internacional (Ministerio de Educación Nacional, 2024).

Esta visión se traduce en acciones concretas como la internacionalización del currículo, la investigación con impacto territorial, la cooperación Sur-Sur (intercambio equitativo de conocimientos y recursos entre países en desarrollo) y la diplomacia científica, integrando dimensiones interculturales en la formación de ciudadanos locales capaces de incidir en contextos diversos (Ministerio de Educación Nacional,

2024). Este enfoque reconoce que la internacionalización debe ser intencional, contextualizada y responsable, integrando a todos los actores del sistema educativo y respondiendo a las realidades de cada territorio, de manera que, se convierte en un motor de transformación social, académica y territorial, que contribuye al desarrollo sostenible del país y a la consolidación de una educación superior más inclusiva, pertinente y conectada con el mundo.

En este sentido, estos pilares no son conceptos aislados, sino estrategias complementarias que permiten garantizar el acceso equitativo, adaptar la formación a las necesidades cambiantes y promover el diálogo intercultural en un mundo interconectado. Su integración en el diseño de programas académicos fortalece la pertinencia y la calidad, asegurando que las instituciones se conviertan en agentes de transformación social y desarrollo sostenible, capaces de generar conocimiento situado y formar ciudadanos comprometidos con sus comunidades y preparados para los retos globales.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

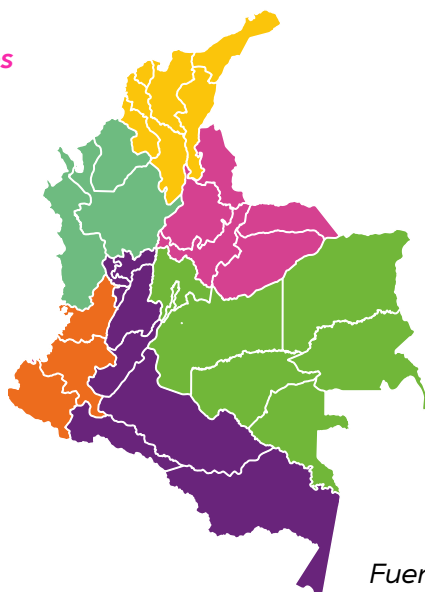


2.1. Selección de ubicaciones geográficas para la organización de encuentros nacionales de comunidades académicas por área de conocimiento

Se definió un procedimiento de selección de ubicaciones geográficas para los encuentros de gestión de Comunidades Académicas entre instituciones de educación superior. En una primera etapa se dividió el territorio nacional en seis (6)

regiones funcionales, con base en tres (3) criterios: i) cercanía y conectividad terrestre, ii) afinidades culturales que favorecen la cohesión social, y iii) distribución equilibrada de la oferta educativa según el número de programas académicos activos de las instituciones públicas reportados en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), que oscila entre 853 y 1318 programas por región. Así se definieron las seis (6) regiones que agrupan distintos departamentos, tal como se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Regiones definidas para los encuentros nacionales



- Bogotá, D.C., Cundinamarca, Guaviare, Meta, Vaupés, Guanía, Vichada, Casanare.
- Antioquia, Chocó, Córdoba.
- Valle del Cauca, Cauca, Nariño.
- Santander, Boyacá, Arauca, Norte de Santander.
- Bolívar, Magdalena, Atlántico, La Guajira, Sucre, Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santan Catalina, Cesar.
- Caldas, Risaralda, Tolima, Huila, Putumayo, Caquetá, Amazonas, Quindío.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de SNIES.

Posteriormente, se caracterizó la distribución de los programas académicos por áreas de conocimiento (Ingeniería, Industria y Construcción; Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística; Ciencias Sociales, Periodismo e Información; Educación; Salud y Bienestar; Tecnologías de la

Información y la Comunicación – TIC), de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación – CINE-F 2013 A.C. Con esta información se construyó la Tabla 1, que resume la concentración porcentual, por región, de programas en cada sala CONACES mencionada.

Tabla 1. Matriz de distribución concentración de programas académicos por áreas de conocimiento según regiones

Salas CONACES	Región 1	Región 2	Región 3	Región 4	Región 5	Región 6	Total
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	19,1%	22,0%	13,9%	13,6%	13,9%	17,6%	100%
Ciencias Sociales, Periodismo e Información	21,8%	22,0%	17,6%	11,1%	11,8%	15,7%	100%
Educación	19,9%	13,3%	21,2%	15,5%	12,2%	17,9%	100%
Ingeniería, Industria y Construcción	19,1%	18,0%	14,0%	18,7%	13,9%	16,3%	100%
Salud y Bienestar	27,6%	20,3%	18,5%	8,2%	13,6%	11,8%	100%
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	20,3%	18,6%	23,4%	10,1%	10,7%	16,9%	100%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de SNIES, 2025.

Tras realizar la caracterización de la distribución de los programas académicos en el país, se procedió a definir las regiones donde se llevaron a cabo los encuentros entre instituciones de educación superior. Para ello, se establecieron criterios de selección diseñados para beneficiar a las regiones según el trabajo destacado en las diferentes áreas de conocimiento. Este enfoque resultó especialmente valioso, ya que facilitó la convergencia de comunidades académicas en torno a los principales desarrollos e infraestructuras del país en los diferentes campos del conocimiento. Los criterios definidos fueron los siguientes:

- Número máximo de eventos por región: una misma región podrá ser anfitriona de máximo dos (2) encuentros.
- Participación por áreas de conocimiento: se selecciona la región con mayor participación de programas académicos en cada área de conocimiento, según la Tabla 1.

- Mayor participación en múltiples áreas de conocimiento: en caso de que una misma región registre la mayor participación en varias áreas, se seleccionarán las dos (2) áreas con mayor nivel de participación.
- Asignación de salas para regiones no seleccionadas previamente: para las regiones que no hayan sido elegidas como anfitrionas conforme a los criterios anteriores, se asignará la sala disponible con el mayor nivel de participación en las respectivas áreas de conocimiento.

Una vez completado el análisis comparativo de las regiones conforme a estos criterios, se realizó la asignación para la realización de los encuentros. El resultado de esta distribución se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Selección de regiones por sala para la realización de los encuentros

Sala CONACES	Región	Departamentos	Criterio
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	Región 2	Antioquia, Chocó, Córdoba	2
Ciencias Sociales, Periodismo e Información	Región 2	Antioquia, Chocó, Córdoba	2
Educación	Región 3	Valle del Cauca, Cauca, Nariño	2
Ingeniería, Industria y Construcción	Región 4	Santander, Boyacá, Arauca, Norte de Santander	4
Salud y Bienestar	Región 1	Bogotá, D.C., Meta, Guaviare, Guainía, Vichada, Vaupés, Cundinamarca	3
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	Región 3	Valle del Cauca, Cauca, Nariño	2

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Contaduría General de la Nación, 2025

Finalmente, se seleccionaron municipios de categorías 1 a 4 dentro de estas regiones, definiendo para cada sala CONACES dos (2) opciones de IES anfitriona, atendiendo a la ubicación estratégica y al rol de estas instituciones como referentes regionales en el área de conocimiento, se propusieron: Montería y Quibdó para Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística; Carmen de Viboral y Medellín para Ciencias Sociales, Periodismo e Información; Popayán y Santiago de Cali para Educación; Barrancabermeja y Sogamoso para Ingeniería, Industria y Construcción; Villavicencio y Bogotá para Salud y Bienestar; y Pasto y Popayán para TIC.

Las IES seleccionadas como anfitrionas para encuentros en Montería, Medellín, Popayán, Barrancabermeja, Villavicencio y Pasto lideraron la implementación de las estrategias y actividades de consolidación de las comunidades académicas en cada una de las etapas del proyecto.

2.2. Comunidades Académicas y planes de acción

La construcción participativa de la estrategia metodológica para el fortalecimiento de comunidades académicas y la territorialización de la educación superior en Colombia se apoyó en un

proceso investigativo, reflexivo y colaborativo, anclado en las realidades de las regiones, las disciplinas y las comunidades. Este proceso se desarrolló en el marco del proyecto *Comunidades Académicas que Transforman Territorios* e integró diversas perspectivas institucionales y disciplinares de las seis áreas de conocimiento priorizadas, articulando actores sociales, académicos, gubernamentales y del sector productivo en los seis escenarios regionales definidos.

Para consolidar las comunidades académicas y construir sus planes de acción, fue necesario diseñar un marco metodológico que permitiera, en primer lugar, realizar una evaluación preliminar de su estado de desarrollo. En segundo lugar, a través del taller “Hacia una Comunidad Académica que transforma territorios”, se adelantó un proceso participativo orientado a recoger la información necesaria para valorar su nivel de madurez. Finalmente, una vez identificado dicho nivel y contando con los insumos generados en el taller, se procedió a la formulación de planes de acción ajustados a las condiciones y potencialidades de cada comunidad.

Este proceso se estructuró en tres (3) momentos. El primero correspondió a la realización de Mesas Técnicas previas a cada Encuentro Nacional por

área de conocimiento. Estas mesas sirvieron para socializar el proyecto con los miembros de las comunidades, afinar la comprensión compartida de los objetivos, recoger insumos procedimentales y tácticos para el desarrollo de los encuentros e identificar actores clave que debían participar en los distintos espacios de trabajo. En ellas se revisaron los conceptos centrales del proyecto, se identificaron desafíos y oportunidades desde cada campo del saber y se ajustaron las agendas preliminares.

El segundo momento correspondió a la organización y realización de los Encuentros Nacionales, en los cuales se amplió la participación y se avanzó desde el análisis inicial hacia la co-creación de rutas preliminares de acción. Estos encuentros se orientaron a fortalecer las identidades comunitarias, consolidar propósitos compartidos y apoyar la toma de decisiones estratégicas sobre el rol de las comunidades académicas en la territorialización de la educación superior. A partir de allí, y con los insumos producidos en el taller central y en las distintas actividades participativas, se construyeron los planes de acción que se presentan en las secciones siguientes.

Finalmente, se desarrolló un tercer momento que retomó el formato de Mesas Técnicas, esta vez orientadas a la presentación y validación de los planes de acción contruidos a partir de los insumos del taller y de los Encuentros Nacionales. En estos espacios se socializaron las propuestas con actores clave de cada área de conocimiento, se discutió su pertinencia y viabilidad y se ajustaron las rutas de trabajo a partir de las observaciones recibidas. Estas Mesas de validación permitieron consolidar acuerdos, precisar prioridades y fortalecer los compromisos de corresponsabilidad en torno a la implementación de los planes de acción de las comunidades académicas.

De esta manera, el proceso descrito abre paso a la exposición detallada de las herramientas empleadas. En las secciones siguientes se presenta la metodología utilizada para la evaluación del nivel de consolidación de las comunidades académicas, así como la estructura del taller “Hacia una Comunidad Académica que transforma territorios”, mediante el cual se obtuvo directa-

mente de la comunidad la información necesaria para la construcción de los planes de acción.

2.2.1. Evaluación de madurez organizacional aplicados a comunidades académicas

Los modelos de madurez constituyen marcos analíticos que permiten comprender la evolución progresiva de organizaciones, procesos o colectivos hacia niveles superiores de desarrollo, cohesión e impacto. Su principal aporte radica en ofrecer estructuras conceptuales para evaluar el estado actual, identificar brechas y orientar rutas de fortalecimiento basadas en evidencia. En el presente proyecto, estos modelos adquieren especial relevancia, pues permiten valorar el nivel de consolidación de las comunidades académicas y orientar procesos de mejora que articulen organización, gobernanza y territorio.

El modelo propuesto integra referentes internacionales ampliamente reconocidos, adaptaciones latinoamericanas y aportes nacionales en gestión organizacional y desarrollo institucional. Esta integración garantiza que la estructura de madurez propuesta no sea una adaptación mecánica de modelos empresariales, sino un marco teórico pertinente para comunidades académicas que operan en entornos complejos, con dinámicas interinstitucionales, multiagente y vinculadas al territorio.

Entre los principales referentes se encuentra el Process and Enterprise Maturity Model (PEMM) de Hammer (2007), que concibe la madurez como la articulación entre procesos formalizados y facilitadores organizacionales como liderazgo, cultura, gobernanza y alineación estratégica. Su aporte radica en identificar criterios para evaluar niveles de estructuración interna, claridad funcional, consistencia operativa y capacidad de mejora continua. Complementariamente, el enfoque propuesto por Fisher (1999) concibe la madurez organizacional como un proceso evolutivo de aprendizaje y adaptación progresiva, en el que cada etapa refleja mayores capacidades de respuesta, innovación y construcción de identidades colectivas dentro de la organización.

El marco se complementa con aportes latinoamericanos que han adaptado estos modelos al análisis de redes académicas y organizaciones participativas. En Colombia, Luna y Vallejo (2022) integran variables como estrategia, cultura organizacional, recursos y redes de colaboración, elementos esenciales para valorar comunidades académicas que operan en clave territorial. En México, los trabajos de Vargas-Hernández y Guillén (2016) aportan elementos relacionados con sostenibilidad, participación y articulación interinstitucional. A nivel nacional, el modelo de medición de Minciencias (2020) —aunque no es un modelo de madurez en sentido estricto— resulta pertinente para valorar capacidades académicas, cohesión interna, cooperación externa y sostenibilidad institucional.

Finalmente, los aportes de Wenger (1998) sobre comunidades de práctica y las orientaciones metodológicas de la estrategia Universidad en tu Territorio aportan criterios esenciales relacionados con participación, aprendizaje situado, construcción de significado compartido y sostenibilidad comunitaria.

A partir de estos referentes, se construye el Modelo de Madurez para Comunidades Académicas. Este modelo analiza seis dimensiones interrelacionadas que abarcan la organización y anclaje territorial, los propósitos y proyecto territorial compartido, gobernanza colaborativa y multinivel, la financiación y las sinergias territoriales, los procesos, metodologías y aprendizaje situado y los equipos, capacidades y redes. Estas dimensiones se han diseñado para el contexto colombiano y se alinea con los propósitos del Ministerio de Educación Nacional en fortalecimiento institucional y territorialización de la educación superior de la siguiente manera:

La organización y su anclaje territorial examinan la arquitectura formal de la comunidad, la existencia de nodos en distintos ámbitos y la manera en que las prácticas se ajustan a los contextos locales, así como los mecanismos de pertenencia que dan sentido compartido.

Los propósitos y el proyecto territorial compartido analizan el marco estratégico que se construye con actores internos y externos, el reco-

nocimiento de desigualdades socioespaciales, la orientación de resultados de aprendizaje situados y de líneas de investigación, desarrollo e innovación pertinentes, así como la definición de trayectorias de corto, mediano y largo plazo con indicadores de impacto territorial.

La gobernanza colaborativa y multinivel revisa las reglas de decisión, la transparencia, la rendición de cuentas, la inclusión de actores académicos, gubernamentales, productivos y sociales, y la capacidad de gestionar conflictos e impulsar acuerdos legítimos.

La dimensión de financiación y sinergias territoriales observa la diversidad de fuentes de recursos, la combinación de fondos públicos, privados, cooperación internacional y comunitarios, la existencia de mecanismos de gestión y la construcción de planes de sostenibilidad financiera, con atención a las brechas entre territorios.

Los procesos, metodologías y el aprendizaje situado valoran la formalización y mejora continua de los ciclos de planeación, ejecución, seguimiento y evaluación, la pertinencia de las metodologías frente a los contextos, la sistematización de experiencias y la circulación del conocimiento entre territorios.

Finalmente, la dimensión de equipos, capacidades y redes examina las competencias técnicas, pedagógicas, socioemocionales e interculturales, el liderazgo distribuido, la interdisciplinariedad, el arraigo territorial y la articulación con redes regionales, nacionales e internacionales, entendiendo que la territorialización también se expresa en perfiles y funciones ajustados a cada contexto.

El modelo organiza estas dimensiones en cuatro niveles de madurez que marcan una trayectoria evolutiva. En el nivel incipiente predominan estructuras informales, iniciativas aisladas, escasa articulación territorial y baja cohesión. En el nivel en desarrollo se observan lineamientos básicos de organización, primeros marcos estratégicos vinculados al territorio, reglas iniciales de participación, alianzas locales emergentes, procesos que comienzan a sistematizarse y experiencias de trabajo colaborativo. En el nivel consolidado se cuenta con estructuras

formales, nodos territoriales activos, marcos estratégicos claros, gobernanza estable, estrategias de financiación diversificadas, metodologías participativas documentadas y equipos cohesionados con competencias fortalecidas. El nivel referente corresponde a comunidades que se convierten en modelo de buenas prácticas, con alta legitimidad, impacto territorial comprobado, sostenibilidad integral y reconocimiento en escalas regionales, nacionales o internacionales.

Finalmente, el modelo de madurez asumido en este proyecto se apoya en las conclusiones conceptuales previas y reconoce que el grado de madurez de una comunidad académica depende tanto de sus variables internas de organización como de su capacidad para articularse con el territorio, dialogar con sus dinámicas sociales y participar en esquemas de gobernanza compartida. Por ello, los niveles de madurez incorporan dimensiones que reflejan esta articulación territorial y ofrecen una guía para el fortalecimiento progresivo de las comunidades académicas en el país.

2.2.2. Taller “Hacia una Comunidad Académica que transforma territorios”

El taller “Hacia una Comunidad Académica que transforma territorios” reúne un conjunto de actividades diseñadas para fortalecer el trabajo colectivo de las comunidades académicas a partir de distintos enfoques metodológicos. Cada momento del taller permitió la realización de aportes a través de las actividades: Nube de propósitos, Decidir para Avanzar, Tejiendo nuestros valores colectivos, Lluvia de Iniciativas, Ecos de nuestra comunidad y Voces que unen. Se definió un proceso que combina reflexión, toma de decisiones, construcción de valores compartidos, generación de iniciativas y reconocimiento colectivo, orientado a consolidar comunidades académicas con capacidad de transformar sus territorios. A través del diálogo, el análisis y el intercambio de ideas, se buscó estimular la imaginación y fortalecer el compromiso con proce-

sos de transformación sostenibles, reconociendo que su realización depende de la articulación de múltiples voluntades y saberes en torno a un horizonte común.

El taller se estructuró en seis actividades secuenciales, de las cuales la primera y la última se desarrollaron en plenaria, mientras que las cuatro intermedias se llevaron a cabo en grupos de trabajo. Su duración máxima fue de 140 minutos, conformados en grupo de 10 a 15 personas

A continuación, se presenta una breve descripción de cada actividad:

Nube de propósitos

En este primer momento se empleó la técnica de nube de palabras. De manera individual, cada asistente respondió, con una sola palabra, a la pregunta: ¿Qué palabra refleja el propósito que te impulsa a ser parte de la comunidad académica de [área de conocimiento]? Esta técnica responde a un enfoque constructivista y participativo, en el que las percepciones individuales se transforman en conocimiento compartido, y permite visualizar representaciones simbólicas de propósitos comunes, propias de metodologías de co-creación y de Design Thinking (Brown, 2008).

Adicionalmente, se utilizó un formulario digital para recolectar las respuestas y su análisis se realizó con apoyo de inteligencia artificial, en presencia de los participantes, lo cual se inscribe en la línea del aprendizaje expandido (Siemens, 2005) y el conectivismo, que integran herramientas tecnológicas para construir conocimiento colectivo. A partir de este ejercicio, los organizadores presentaron una propuesta de propósito, que posteriormente fue discutida y validada con el auditorio.

Decidir para Avanzar

La actividad simula procesos de toma de decisiones, en los que se exploran tres (3) mecanismos: votación, consenso y delegación. Este ejercicio de-

sarrolla competencias de deliberación democrática y de comprensión de los procesos de poder y legitimidad, en línea con las metodologías de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), en este caso, la vivencia directa del conflicto y la negociación fortalece el aprendizaje social. De manera individual, las personas participantes expresan su percepción

sobre los distintos mecanismos de decisión; para ello, diligencian un formulario web con la siguiente escala tipo Likert para cada una de las situaciones (ver Figura 2), lo que permite comparar mediante un análisis estadístico su percepción individual frente a cada mecanismo de decisión.

Figura 2. Formulario web con escala tipo Likert

A continuación encontrará una serie de afirmaciones. Indique en qué medida está de acuerdo con cada una de ellas, teniendo en cuenta que 1 significa **Totalmente en desacuerdo** y 5 significa **de acuerdo**

	1	2	3	4	5
Siento que mi opinión estuvo representada en el resultado de la decisión	☐	☐	☐	☐	☐
La decisión tomada modificó mi percepción inicial sobre el problema	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que todas las personas pudieron participar en igualdad durante la toma de decisiones	☐	☐	☐	☐	☐
Confiaría en este mecanismo para tomar decisiones que me afectan directamente	☐	☐	☐	☐	☐

Fuente: formulario OneDrive.

Tejiendo nuestros valores colectivos

La actividad consistió en construir una estructura simbólica que representara el mecanismo de decisión elegido, el tipo de organización que imaginan ser y los valores que los unen como comunidad académica. La construcción simbólica con materiales constituye una práctica de aprendizaje kinestésico y colaborativo, propia de metodologías como *Lego Serious Play* y las dinámicas de *team building*. Además, traduce los valores en estructuras físicas que representan la interdependencia del grupo, vinculándose a la metodología de pensamiento visual (*Visual Thinking*) y al enfoque de aprendizaje socioemocional (CASEL), que enfatiza la empatía, la colaboración y el autoconocimiento. Adicionalmente, se utilizó un formulario digital en el que, como grupo, debían responder las siguientes preguntas: ¿Qué valores decidieron incluir y por

qué son importantes para su comunidad académica? ¿Cómo representa su estructura el mecanismo de decisión que eligieron? ¿Qué mensaje desean transmitir con su creación respecto al tipo de organización que les gustaría ser? Finalmente, para el procesamiento de las respuestas se empleó un análisis de contenido con el fin de identificar patrones y acuerdos relacionados con los valores, la gobernanza y gobierno, así como la organización y anclaje territorial de las comunidades académicas.

Lluvia de iniciativas

La actividad se desarrolló en dos (2) momentos: primero, los participantes de manera individual, escribieron en notas adhesivas el mayor número posible de ideas frente a la pregunta: ¿Qué acciones se podrían llevar a cabo durante el primer año de trabajo de esta comunidad académica? Luego, todos los participantes marcaron con sus nombres

aquellas acciones en las que le gustaría participar. La lluvia de ideas se empleó como metodología de innovación abierta y diseño participativo, coherente con el enfoque de *Design Thinking* y el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Para el procesamiento de la información se aplicó un análisis de contenido, agrupando las propuestas en enfoques estratégicos que emergieron como categorías para los planes de acción, aplicadas en cada comunidad académica.

Ecos de nuestra comunidad

En esta actividad, cada equipo elaboró dos (2) mensajes que expresaran su visión como comunidad académica. El primero, dirigido a los demás equipos de su misma área de conocimiento, debía resaltar aquello que más valoran de colaborar con quienes trabajan en esta área. El segundo se concibió como un mensaje público, breve y significativo, orientado a invitar a otras personas a sumar voluntades para construir de manera colaborativa un futuro mejor; este mensaje se escribió en un cartel y luego se grabó en video, dicho a una sola voz por el equipo.

Metodológicamente, la actividad se inscribe en el *storytelling* colaborativo, pues el relato compartido condensa los valores y aspiraciones de la comunidad académica. Al convertir el mensaje en un producto audiovisual, se recurre al enfoque de aprendizaje multimodal (Kress, 2010), que combina lenguaje, imagen y emoción para fortalecer la apropiación del mensaje y la identidad colectiva. Para el procesamiento de la información se utilizaron las grabaciones y los carteles como insumos, los cuales se analizaron a partir de un análisis de contenido.

Voces que unen

En la fase de cierre de la actividad, un integrante de cada equipo comparte en plenaria el mensaje construido para los(as) demás participantes del taller, dando lugar a un espacio de escucha mutua y reconocimiento entre pares. Este momento se vincula con la teoría del reconocimiento (Honneth, 1995), en tanto la cohesión social se fortalece a

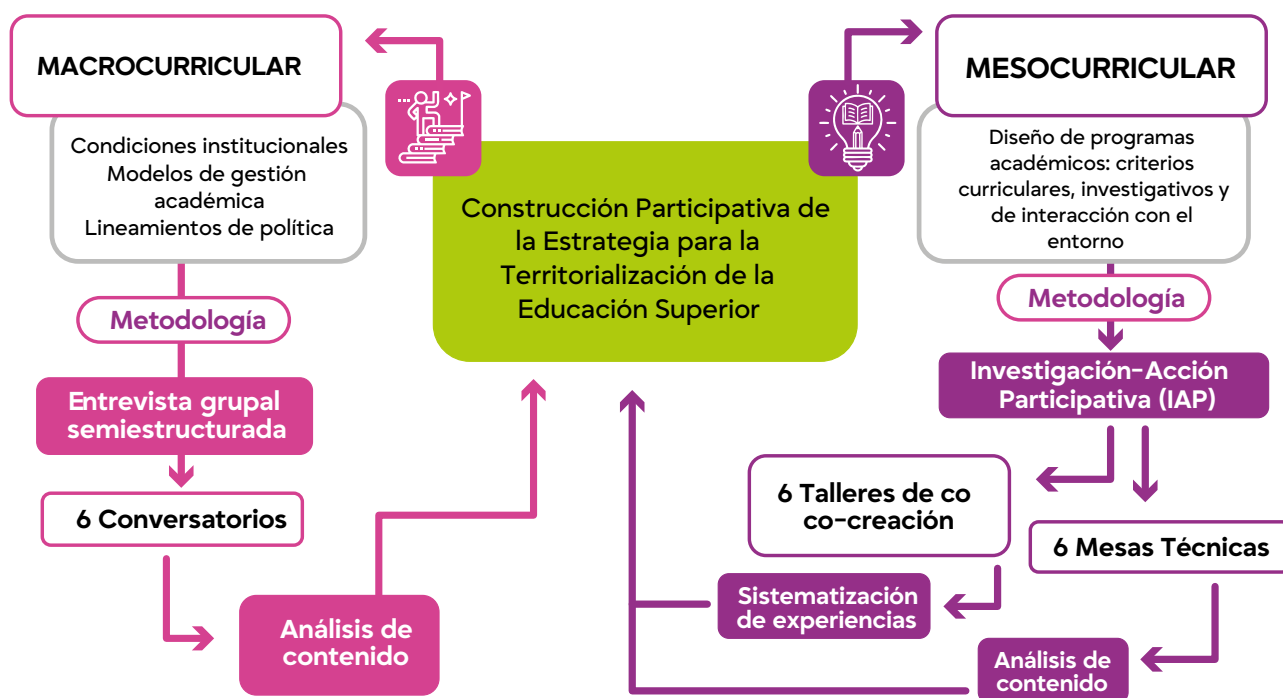
través del reconocimiento recíproco de las voces, aportes y sensibilidades de quienes integran la comunidad académica. Asimismo, se relaciona con los enfoques de evaluación participativa (Cousins & Whitmore, 1998), al permitir que sean los propios actores quienes verbalicen y legitimen los aprendizajes colectivos, cerrando el ciclo reflexivo de la experiencia.

Esta fase final opera como un ejercicio de socialización y validación comunitaria, que funciona como momento de síntesis y reconocimiento, análogo a las dinámicas de círculos de la palabra y comunidades de práctica, consolidando el sentido de pertenencia y el compromiso colectivo con la comunidad del área respectiva. Para el procesamiento de la información se utilizaron las grabaciones y los carteles como insumos, los cuales se analizaron a partir de un análisis de contenido.

2.3. Diseño metodológico para la construcción participativa de la estrategia de territorialización de la educación superior

La estrategia metodológica para la territorialización de la educación superior en Colombia se estructuró en dos (2) niveles complementarios (Figura 3): el macrocurricular y el mesocurricular, cada uno aportó una dimensión analítica distinta y necesaria para garantizar la pertinencia territorial de la educación superior. **En el nivel macrocurricular** se examinaron las condiciones institucionales, los modelos de gestión académica y los lineamientos de política para la oferta educativa, mientras que, a **nivel mesocurricular** se operacionalizaron dichos aspectos en el diseño de programas académicos por medio de criterios curriculares, investigativos y de interacción con el entorno.

Figura 3. Metodología Aplicada para la Construcción Participativa de la Estrategia de Territorialización de la Educación Superior.



Fuente: elaboración propia.

Para estructurar la estrategia metodológica de territorialización a **nivel mesocurricular**, se aplicó una adaptación de la Investigación-Acción Participativa (IAP), organizada en ciclos iterativos de reflexión, planificación, acción y evaluación conjunta con las comunidades académicas en el territorio. Este proceso se desarrolló en dos (2) momentos clave, en primer lugar, las mesas técnicas preparatorias, que funcionaron como un espacio inicial de reflexión participativa; en segundo lugar, los talleres de co-creación, orientados a diseñar programas académicos pertinentes.

En el **nivel macrocurricular**, se realizó un conversatorio para presentar experiencias de territorialización de la educación superior con un carácter dialógico que facilitó el registro de diferentes prácticas regionales e institucionales. La selección de panelistas se hizo mediante un muestreo intencional, para asegurar la participación de IES públicas y privadas con trayectoria y diversidad en sus experiencias.

Este enfoque garantizó que el diseño metodológico no se limitara a un ejercicio técnico, sino que inte-

grara un diálogo horizontal de saberes, las visiones, necesidades y potencialidades de los contextos territoriales, además de la devolución de resultados parciales de la investigación a los participantes en forma de ajustes continuos a la metodología, derivados de la experiencia y reflexión. En consecuencia, la metodología presentada es el resultado de un proceso de co-construcción y aprendizaje colectivo, que se detalla a continuación, y que se orientó por las voces y necesidades de los territorios.

2.3.1. Construcción participativa: nivel mesocurricular

Momento 1: Mesas técnicas para el diálogo y concertación de retos estratégicos

Las mesas técnicas, que inician el desarrollo de la IAP en el ciclo de reflexión, fueron concebidas como espacios participativos para desarrollar la Fase I del proyecto *Comunidades Académicas que Transforman Territorios*. Su propósito fue que los

participantes propusieran ideas, temas e invitados para estructurar los Encuentros Nacionales y discutir sobre los retos que afrontan las áreas de conocimiento. De esta manera, las seis (6) mesas técnicas preparatorias, una por área de conocimiento, se desarrollaron en modalidad virtual, con la participación de representantes de instituciones de educación superior, asociaciones profesionales, gremios, sector productivo y entes gubernamentales.

Estas mesas se desarrollaron bajo la técnica de grupo focal y entrevista semiestructurada, propiciando el diálogo colectivo y la reflexión conjunta, con el fin de ampliar y contrastar perspectivas sobre varios elementos asociados a los Encuentros, entre ellos, abordar una pregunta en particular: ¿cuáles son los retos que enfrenta el área de conocimiento en Colombia? Los actores clave de cada área de conocimiento plantearon sus aportes, que fueron registrados en grabaciones, relatorias y en formularios digitales, posteriormente, fueron revisados por medio de un análisis de contenido en donde se clasificaron según tres (3) categorías: necesidades de formación, propuestas para el desarrollo de actividades durante los encuentros y retos del área de conocimiento.

Especialmente, en las mesas técnicas se reconocieron limitaciones metodológicas para que las propuestas curriculares logren responder a las necesidades de formación, los intereses de distintos actores y los retos identificados en cada área de conocimiento. Ante esta necesidad en términos metodológicos, se planteó incorporar la teoría de cambio, que se presenta en la etapa 3 de la metodología del capítulo 6, como instrumento analítico y metodológico que permite vincular de manera participativa los problemas y las transformaciones demandadas en los territorios con las acciones formativas necesarias, asegurando así coherencia y pertinencia en la formulación de programas académicos.

Momento 2: Talleres de Co-creación para el diseño de programas académicos pertinentes

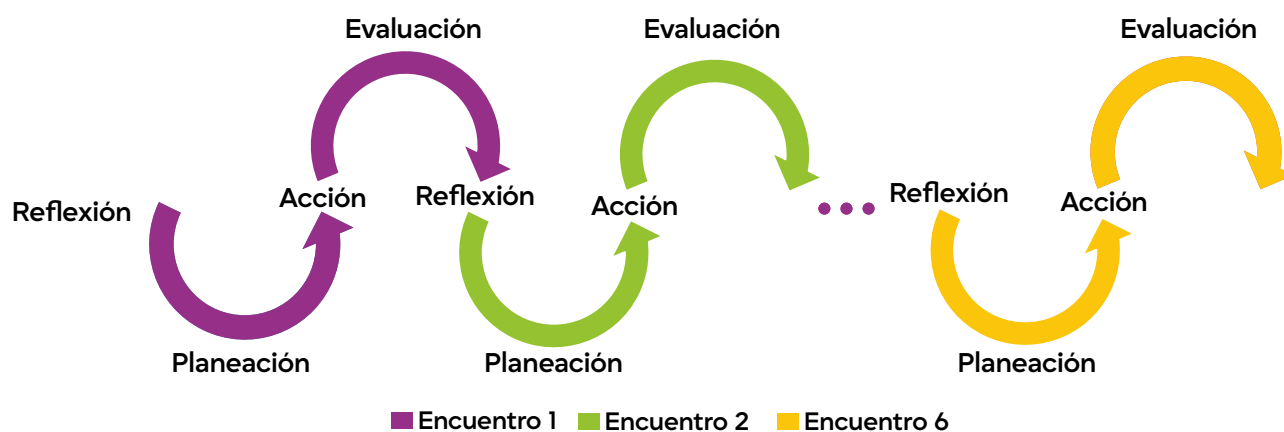
Los talleres de co-creación para la formulación de programas académicos pertinentes se dise-

ñaron con el propósito de fortalecer la relación entre la educación superior y las realidades territoriales. Estos talleres se desarrollaron, en el marco de los Encuentros Nacionales por área de conocimiento, como un ejercicio de diseño colaborativo que combinó herramientas lúdicas y reflexivas, en el que actores sociales, autoridades locales, sector productivo, agremiaciones, profesores, estudiantes y habitantes de las regiones se reunieron para traducir desafíos territoriales en propuestas concretas de programas académicos con enfoque territorial.

Estos talleres continúan el desarrollo de la metodología adaptada de IAP, esta vez para los ciclos de intervención y evaluación participativa. De esta manera, en coherencia con el enfoque *bottom-up* y con la convergencia entre teoría de cambio, pertinencia territorial y condiciones de calidad como tradiciones orientadoras del diseño curricular, la metodología fue co-construida a través de seis (6) ciclos sucesivos de participación, asociados a los encuentros nacionales por áreas de conocimiento. En esta adaptación, el equipo del proyecto asumió principalmente las fases de reflexión y planificación, mientras que las comunidades académicas, junto con el mismo equipo, participaron en las fases de actuación y evaluación.

Uno de los elementos principales de la adaptación de la IAP es que cada ciclo, como se presenta en la Figura 4 se desarrolló con una comunidad académica distinta, correspondiente a un área de conocimiento específica. Esto permitió que la totalidad de las comunidades académicas participaran en la producción y validación del diseño metodológico, al tiempo que se transformaban a sí mismas, incorporando progresivamente una mayor comprensión sobre la importancia de la territorialización de la oferta educativa. En todos los encuentros se trabajó con mesas conformadas por actores de distintos sectores, lo que garantizó una mirada amplia sobre las necesidades, potencialidades y tensiones presentes en los territorios.

Figura 4. Aplicación de la Investigación Acción Participativa en los Encuentros Nacionales



Fuente: elaboración propia.

Durante cada taller, los participantes trabajaron en cuatro (4) fases: primero, el estudio de un desafío territorial contextualizado y de una transformación esperada; luego, la selección de una propuesta de programa académico para contribuir a esa transformación; en tercer lugar, la construcción de una propuesta específica sobre aspectos curriculares, investigación y relación con el entorno; y finalmente, la cuarta fase, la validación de pertinencia y sostenibilidad del programa académico en el territorio.

Desde el primer ciclo se identificó la necesidad de fortalecer el enfoque territorial y de superar limitaciones metodológicas para formular propuestas curriculares contextualizadas, lo que confirmó la importancia de incorporar la teoría de cambio como herramienta para vincular problemas territoriales, transformaciones esperadas y acciones formativas. Los ciclos posteriores profundizaron y refinaron la metodología, el primero permitió generar una versión inicial del instrumento, el segundo reveló dificultades en la comprensión de la causalidad y motivó rediseños didácticos como la “escalera” y el Jenga para facilitar la participación; el tercero evidenció avances en el uso de la teoría de cambio, pero también la necesidad de ajustar el eje de condiciones de calidad para hacerlo más claro y accesible. Este proceso se replicó hasta completar los seis (6) ciclos, y al concluir, se logró no solo un diseño metodológico funcional, que se presenta en el

capítulo 6, sino también un avance significativo en la apropiación del enfoque territorial por parte de las comunidades académicas como categoría de análisis indispensable para el diseño, reforma y evaluación de programas académicos pertinentes para el desarrollo de sus territorios.

Los insumos para el ajuste de la metodología en cada ciclo, así como los resultados del desarrollo de los talleres se recogieron de tres (3) fuentes complementarias: i) la observación directa realizada por el equipo metodológico durante el desarrollo de los talleres; ii) las relatorías de cada mesa, que registraron discusiones, acuerdos y tensiones; y iii) las fichas del instrumento diligenciadas por los participantes, que permitieron analizar tanto el uso del dispositivo metodológico como los lineamientos de territorialización producidos en cada sesión. Esta triangulación de fuentes hizo posible evaluar simultáneamente, mediante una sistematización de experiencias, la robustez técnica de la metodología y su capacidad para provocar reflexión y agencia en las comunidades académicas.

Posteriormente, el equipo investigador sistematizó mediante un análisis de contenido la información recolectada para identificar patrones, convergencias y aportes diferenciales entre áreas de conocimiento. Estos elementos resultan analizados en dos categorías, por condición de calidad abordada (aspectos curriculares, investi-

gación o sector externo) y, en el marco de estas, por sub categoría representadas en las preguntas analizadas cada mesa de trabajo: transformación esperada, resultados intermedios e inmediatos, recursos necesarios e inexistentes y actividades a desarrollar. Los análisis y conclusiones derivados de este proceso que se presentan a continuación fueron incorporados en las orientaciones para el diseño de la oferta académica territorial (capítulo 6), con el fin de garantizar condiciones de calidad, inclusión, flexibilidad curricular e internacionalización.

Los talleres permitieron consolidar una experiencia de diálogo genuino entre universidad y actores del territorio. Más allá de los resultados académicos, los participantes construyeron modelos de formación con identidad territorial, que integran pedagogía, saberes locales, necesidades sociales y productivas. Así, el ejercicio se convirtió en un espacio de innovación metodológica y de validación social, que aportó insumos concretos para avanzar hacia una oferta educativa más conectada con la vida de los territorios y con la transformación de las comunidades.

2.3.2. Construcción participativa: nivel macrocurricular

En cuanto al nivel macrocurricular, en cada encuentro nacional se realizó un conversatorio para presentar experiencias de territorialización de la educación superior, este espacio fue concebido con un carácter dialógico que facilitara el registro de diferentes prácticas institucionales. La selección de panelistas se hizo mediante un muestreo intencionado, para asegurar la participación de instituciones públicas y privadas con amplia trayectoria y diversidad en sus experiencias, lo que garantizó insumos contrastables para incluir en la propuesta de estrategia de territorialización. Como resultado, se contó con la participación de representantes de 14 IES¹ y una asociación.

Este espacio, que se organizó como una entrevista grupal semiestructurada, permitió explorar desde las decisiones institucionales, hasta los retos y aprendizajes en la implementación de iniciativas de territorialización de la educación superior. La información se recolectó mediante grabaciones y relatorías sistematizadas, garantizando la trazabilidad de los aportes. Posteriormente, el equipo investigador analizó su contenido y organizó los datos en cinco categorías: apertura y contexto, estrategias de implementación, dificultades y aprendizajes, impacto y resultados, finalmente, perspectivas y futuro.

Todos los aportes fueron determinantes para formular la estrategia de territorialización de la educación superior, de manera participativa. La articulación de los niveles macrocurricular y mesocurricular permitió comprender, simultáneamente, las condiciones estructurales que enmarcan la oferta educativa y las dinámicas específicas de los territorios, generando una metodología que combina el enfoque territorial, el cumplimiento normativo, la didáctica y la rigurosidad técnica. Así, la estrategia resultante no solo orienta la formulación de programas académicos pertinentes y coherentes con las transformaciones que demandan los territorios, sino que también fortalece la capacidad de las comunidades académicas para estructurarse como agentes de cambio, consolidando un enfoque territorial que contribuye a una educación superior más inclusiva, contextualizada y comprometida con el desarrollo regional.

¹ Universidad Industrial de Santander, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad del Cauca, Universidad Mariana, Universidad de los Llanos, Universidad Intercultural Indígena, Universidad de Córdoba, Universidad de Ibagué, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia sede Caribe, Universidad Católica Luis Amigó, Universidad Surcolombiana y Universidad de Nariño.

3.

ESPACIOS PARTICIPATIVOS DE TRABAJO: MESAS TÉCNICAS Y ENCUENTROS NACIONALES



3.1. Mesas técnicas

Las mesas técnicas se plantearon como un componente preparatorio fundamental de los encuentros nacionales, concebidas para articular la propuesta inicial con las visiones y expectativas de actores estratégicos del sistema de educación superior. Cada mesa, realizada por área de conocimiento, reunió a representantes de universidades, gremios profesionales, asociaciones académicas, entidades estatales y sector productivo, convocados para dialogar de manera focalizada sobre los principales retos, oportunidades y necesidades territoriales de su área. Estas sesiones, realizadas en modalidad virtual, combinaron la

presentación general del proyecto con espacios de intercambio, permitiendo identificar aportes conceptuales, validar la estructura metodológica propuesta para los Encuentros Nacionales y recoger insumos específicos para el fortalecimiento de las comunidades académicas. En conjunto, las mesas constituyeron un escenario estratégico para la articulación interinstitucional, la legitimación colectiva de la propuesta y la orientación de los pasos posteriores del proceso participativo.

Estos espacios se desarrollaron en un espacio de tres (3) semanas, como se presenta en la Tabla 3, con el liderazgo de los expertos de cada área de conocimiento y de la Institución de Educación Superior a la que representan (ver Figura 5).

Tabla 3. Mesas técnicas, área de conocimiento, IES líder y fecha de realización

Área de conocimiento	IES líder	Fecha
Ingeniería, Industria y Construcción	Universidad Industrial de Santander	20 de agosto de 2025
Educación	Universidad del Cauca	22 de agosto de 2025
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	Universidad de Córdoba	26 de agosto de 2025
Ciencias Sociales, Periodismo e Información	Universidad de Antioquia	29 de agosto de 2025
Salud y Bienestar	Universidad de los Llanos Universidad Nacional de Colombia	2 de septiembre de 2025
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	Universidad de Nariño	5 de septiembre de 2025

Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Registro fotográfico de las mesas técnicas: Ciencias Sociales, periodismo e información y Tecnologías de la información y la comunicación

The screenshot shows a Zoom meeting interface. The main window displays a presentation slide with the title "Organización y gestión de comunidades académicas y la territorialización de la oferta de educación superior en Colombia, con especial énfasis en la flexibilidad y la internacionalización del currículo." The slide features the logo of the Ministry of Education (Educación) and the text "Mejor Estudiante". The right sidebar shows a list of participants, including names like "Miguel Ángel", "Diana María", "Lina Quintero", "Martha C. A.", "Juan Acosta", "Viviana Gaitan-Robles", "VICTORIO TECNICO 2", "Mauricio Tuma-Torres", "Zaida Isabel Guevara - GHA", "Vladimir", and "USER UNAL". The bottom of the screen shows the Zoom controls and a timestamp of 14:52 / 1:06:41.

Objetivo General

- Diseñar una propuesta de marco teórico y metodológico para la organización y gestión de **comunidades académicas**, y la **territorialización** de la oferta de educación superior en Colombia, con especial énfasis en la **flexibilidad** y la **internacionalización** del currículo.

Objetivos Específicos

- Diseñar **planes de acción** que conduzcan al **fortalecimiento de comunidades académicas** en cada uno de los campos del saber, a partir de la articulación de diferentes actores del sistema de educación superior, para incrementar su incidencia en la formulación de **políticas educativas** y el **mejoramiento** de los procesos de enseñanza e investigación.
- Construir, de manera participativa, una **estrategia metodológica para la territorialización** de la oferta educativa en Colombia, priorizando enfoques que promuevan la **inclusión**, la **flexibilidad curricular**, la **internacionalización** y la articulación con las necesidades de las regiones, tomando en consideración cada una de las condiciones de programa especificadas en el Decreto 1075 de 2015, subsección 2, modificado por el decreto 1330 de 2019 y el decreto 529 de 2024.

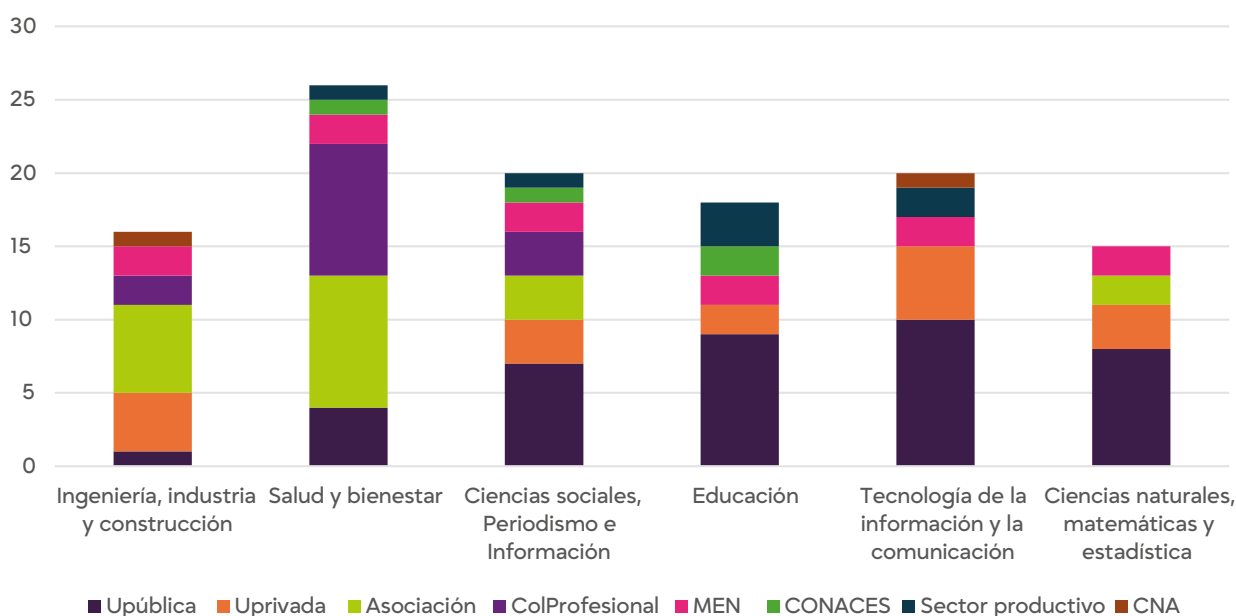
Comunidades académicas que transforman territorios

Fuente: registros de las mesas técnicas

El criterio para la convocatoria de los participantes de las mesas técnicas fue el grado de reconocimiento en la comunidad. De esta manera, los representantes de universidades fueron elegidos por la calidad o trayectoria de los programas académicos ofertados, medido en acreditación de alta calidad, las asociaciones convocadas fueron los grupos reconocidos y con amplia participación de los actores de cada área de conocimiento, los representantes del sector productivo fueron elegidos por su relación con el área de

conocimiento pero también por el grado de intervención en la región donde se concentraría cada encuentro nacional, y finalmente, los representantes de entidades gubernamentales se invitaron por el grado de relación con cada área de conocimiento. Como resultado, se logró contar con una participación diversa, pertinente, de altas calidades (ver Gráfica 1), que redundó en los aportes significativos de cada mesa al desarrollo de los encuentros nacionales, y del proyecto en general.

Gráfica 1. Participación en las mesas técnicas



Fuente: elaboración propia con base en registros de asistencia a las mesas técnicas

Como resultado, se evidenció una amplia apropiación del proyecto, expresada en la valoración positiva de la propuesta, en la identificación de su pertinencia para los territorios y en la disposición activa de los participantes para vincularse a las siguientes fases. En segundo lugar, dado que las mesas operaron como espacios de legitimación conceptual y metodológica, las personas expertas ratificaron la validez del enfoque territorial, la pertinencia como criterio orientador y la estructuración metodológica planteada para los Encuentros Nacionales. Sus aportes permitieron ajustar definiciones, integrar nuevas perspectivas y afinar el marco conceptual de las comunidades académicas.

Finalmente, fue posible contar con aportes concretos para el diseño y ajuste de las agendas de los Encuentros Nacionales, especialmente en lo relacionado con la inclusión de actores adicionales, la necesidad de abordar problemáticas específicas por área, y la priorización de experiencias territoriales que enriquecieran la discusión. Estas contribuciones no solo enriquecieron la planeación del proyecto, sino que también consolidaron una ruta compartida para avanzar hacia la construcción de comunidades académicas sólidas y con capacidad de incidencia en los territorios.

3.2. Encuentros Nacionales

3.2.1. Desarrollo de los Encuentros Nacionales

Como centro del proyecto, se desarrollaron seis (6) Encuentros Nacionales de las Comunidades Académicas, uno por cada área de conocimiento, entre septiembre y octubre de 2025 bajo la coordinación del Ministerio de Educación Nacio-

nal y la Universidad Industrial de Santander, con el apoyo de las universidades anfitrionas y del equipo logístico del proyecto. Estos encuentros marcaron el tránsito del trabajo preparatorio a la acción colaborativa, consolidándose como escenarios de co-creación, reflexión y construcción conjunta de compromisos orientados al fortalecimiento de las comunidades académicas en el país. Se contó con la participación de 1283 personas, como se discrimina a continuación en la Tabla 4:

Tabla 4. Participación en los encuentros nacionales

Área de conocimiento	Lugar del Encuentro	Número de participantes
Ingeniería, Industria y Construcción	Barrancabermeja, Santander	164
Educación	Popayán, Cauca	362
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	Montería, Córdoba	111
Ciencias Sociales, Periodismo e Información	Medellín, Antioquía	128
Salud y Bienestar	Villavicencio, Meta	271
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	Pasto, Nariño	247

Fuente: elaboración propia con base en registros de asistencia a los encuentros nacionales

Cada encuentro tuvo una duración de dos (2) días consecutivos y se desarrolló con base en una estructura metodológica común, ajustada a las particularidades de cada área del conocimiento y a su contexto territorial. El primer día se orientó a la alineación conceptual y la motivación colectiva, mediante conferencias, presentaciones institucionales y actividades experienciales que permitieron construir un lenguaje compartido, un horizonte de propósitos comunes e insumos para la construcción de un plan de acción. El segundo día, mediante la aplicación de metodologías de diálogo, intercambio de experiencias y talleres de co-creación, se enfocó a la formulación de ideas insumo para la construcción de una propuesta de lineamientos para la territorialización de la educación superior y concluyó con la proclamación de declaraciones finales de cada Encuentro Nacional por Comunidad Académica.

La metodología combinó momentos de plenaria con ejercicios vivenciales, laboratorios de ideas, paneles temáticos y talleres colaborativos. Esta integración de estrategias otorgó a los encuentros un carácter simultáneamente técnico y pedagógico: técnico, por el abordaje de desafíos propios de cada disciplina y de las necesidades de articulación con los territorios; pedagógico, por el uso de metodologías activas y participativas para la construcción colectiva del conocimiento.

En cada encuentro participaron representantes del MEN, la UIS y cada universidad anfitriona, quienes presentaron el *proyecto Comunidades Académicas que Transforman Territorios*, destacaron la relevancia del trabajo interinstitucional y resaltaron el papel de las comunidades académicas como instrumentos para transformar

la educación superior en los territorios. En este espacio se explicó también la relación entre las Mesas Técnicas preparatorias y los Encuentros Nacionales, subrayando que estos últimos constituían el siguiente paso metodológico del proyecto, orientado a fortalecer el trabajo colaborativo, consolidar propósitos compartidos y definir líneas estratégicas iniciales para cada comunidad. La inauguración permitió, así, establecer un marco común de sentido y un compromiso institucional explícito para las jornadas siguientes.

Luego de la instalación, se desarrollaron las conferencias centrales por campo del saber. En primer lugar, una conferencia de “Apertura de Saberes”, a cargo de un experto invitado/a en cada área de conocimiento, quien enmarcó los retos, oportunidades y tendencias de cada disciplina, abordando sus desafíos contemporáneos, transformaciones tecnológicas, enfoques de innovación y posibilidades de articulación con los territorios. Posteriormente, el equipo académico presentó las generalidades del proyecto Comunidades Académicas que Transforman Territorios y profundizó en los conceptos clave del modelo —comunidad académica, territorio, territorialización, gobernanza y redes— y se socializaron hallazgos de las Mesas Técnicas y del diagnóstico por área del conocimiento. Estas conferencias permitieron alinear el marco conceptual, fortalecer el sentido de pertenencia de los participantes y ofrecer una base teórica y metodológica común para las dinámicas de co-creación.

La primera jornada se caracterizó por dos (2) experiencias participativas complementarias: la actividad vivencial “Misión Posible – Comunidades Académicas Agentes de Cambio” y el Laboratorio de Ideas “Del diagnóstico a la acción”. La primera, facilitada por un psicólogo experto en liderazgo, generó un espacio de interacción y aprendizaje experiencial en el que, mediante ejercicios simbólicos y colaborativos, los asistentes reconocieron capacidades individuales e institucionales, fortalecieron la confianza y la cooperación, e identificaron valores compartidos, propósitos comunes y compromisos personales

frente al fortalecimiento de las Comunidades Académicas.

La segunda, el Laboratorio de Ideas, convocó a las personas participantes en mesas interinstitucionales y multisectoriales para reflexionar sobre los desafíos de cada área, compartir experiencias y formular primeras líneas de acción colaborativa. Este ejercicio permitió traducir los insumos conceptuales en propuestas concretas de articulación entre academia, territorio, sector productivo e instituciones. Los resultados se registraron en formatos estandarizados y formularios digitales, lo que garantizó su trazabilidad y sistematización. Estos insumos se convirtieron en la base inicial de los planes de acción que cada Comunidad Académica desarrollaría en etapas posteriores del proyecto.

El segundo día se centró en el intercambio de experiencias y la co-creación programática. Se llevaron a cabo paneles temáticos y conversatorios con expertos orientados a presentar buenas prácticas de territorialización de la educación superior y de articulación universidad-territorio. Participaron representantes de instituciones de educación superior, asociaciones académicas, entidades del sector productivo, liderazgos locales y autoridades territoriales, quienes compartieron estrategias de cooperación regional y reflexiones sobre la pertinencia curricular. Los conversatorios, moderados por expertos del proyecto y líderes de cada área del conocimiento, propiciaron un diálogo abierto que permitió identificar aprendizajes, desafíos recurrentes y oportunidades de colaboración, sirviendo de antesala al taller de co-creación.

El Taller de Co-Creación: Diseño de Programas Académicos Pertinentes fue la actividad central del segundo día. Guiados por asesores expertos, los participantes analizaron de forma colectiva aspectos curriculares, pedagógicos, investigativos y de vinculación con el entorno, considerando tanto oportunidades de innovación como barreras institucionales. De este ejercicio surgieron perfiles de egreso, líneas de formación, recomendaciones de política y estrategias de sostenibilidad,

que posteriormente alimentaron los lineamientos para la territorialización de la oferta de educación superior construidos en paralelo al proceso.

Finalmente, cada encuentro concluyó con una sesión plenaria de cierre dedicada a la lectura pública de la Declaración de la Comunidad Académica correspondiente. En este acto se presentaron las principales conclusiones de las mesas de trabajo, los acuerdos alcanzados y los compromisos de cooperación interinstitucional. Las declaraciones, suscritas por representantes de instituciones, gremios, organizaciones sociales y actores del sector educativo, sintetizaron propósitos, líneas estratégicas y compromisos de continuidad de cada comunidad. Este momento selló los resultados de las jornadas y dejó instalada una voluntad colectiva de seguimiento que orientará la formulación y ejecución de los Planes de Acción en la siguiente etapa del proyecto.

3.2.2. Sistematización de los Encuentros Nacionales

Los Encuentros Nacionales de Comunidades Académicas fueron espacios de deliberación y co-creación que dieron lugar a un conjunto robusto de resultados conceptuales, metodológicos, organizativos y documentales. La fase de sistematización y análisis de estos encuentros se diseñó para garantizar que ideas, reflexiones y compromisos construidos colectivamente se transformaran en evidencia estructurada, útil para la formulación de los Planes de Acción por campo del saber y consolidación de las Comunidades Académicas con enfoque territorial.

Tras la realización de los seis Encuentros Nacionales, se activó una fase específica de sistematización orientada a consolidar, organizar y analizar la información generada en las plenarias, laboratorios, paneles, talleres de co-creación y demás actividades académicas. Esta etapa tuvo como propósito principal garantizar la trazabilidad, transparencia y calidad técnica de los insumos producidos por las Comunidades Académicas, de manera que los aportes no quedaran disper-

sos en registros parciales, sino organizados en documentos y evidencias que respaldaran las decisiones posteriores del proyecto. El propósito último de esta fase fue transformar los aportes recopilados en evidencia estructurada, coherente con los objetivos del proyecto, los aprendizajes logrados en cada encuentro y los compromisos asumidos en los diferentes territorios. De esta forma, los resultados de los encuentros se convirtieron en base para la formulación de Planes de Acción por campo de saber y diseño de estrategias de sostenibilidad territorial de las comunidades académicas.

La primera tarea clave fue la construcción de relatorías de cada uno de los seis Encuentros Nacionales. Este proceso fue coordinado por la investigadora encargada del objetivo 1, en articulación con los expertos asesores de las áreas del conocimiento y con el apoyo de los asistentes de investigación asignados a cada campo. Las relatorías se nutrieron de los registros metodológicos, notas de campo y aportes consignados en los formatos estandarizados durante las distintas actividades: sesiones plenarias, ejercicios vivenciales, laboratorios de ideas, paneles temáticos y talleres de co-creación.

Cada relatoría describió de forma detallada la estructura metodológica del encuentro, intervenciones y actividades desarrolladas, las principales reflexiones conceptuales, propuestas surgidas en las mesas de trabajo y compromisos colectivos formulados al cierre. Se trató, por tanto, de documentos narrativos y analíticos a la vez, capaces de reconstruir el proceso vivido y registrar consensos y desafíos identificados por las comunidades. Una vez elaboradas las versiones iniciales, las relatorías atravesaron un riguroso proceso de revisión en varias instancias. En primer lugar, los investigadores de cada línea realizaron una revisión académica para verificar la correspondencia entre contenidos y objetivos metodológicos definidos. En segundo lugar, la investigadora experta en comunidades académicas y el asistente de investigación del componente revisaron integralmente los documentos, consolidando criterios de coherencia narrativa y con-

ceptual. En tercer lugar, el asesor metodológico del proyecto examinó la consistencia del relato en relación con los lineamientos generales de la estrategia nacional. Finalmente, la dirección del proyecto efectuó la revisión y validación institucional antes de remitir las relatorías al Ministerio de Educación Nacional. Gracias a este circuito de revisión, cada relatoría se consolidó como un documento técnico de referencia, que recoge de manera sistemática aprendizajes, resultados y compromisos generados durante los Encuentros Nacionales en cada campo del saber.

En paralelo a las relatorías, se elaboraron actas oficiales de cada encuentro, siguiendo el formato unificado del proyecto. Estas actas registran información básica pero estratégica: fecha, lugar, asistentes, agenda y conclusiones de cada jornada. Su elaboración y validación conjunta con las relatorías permitió asegurar la coherencia entre los datos de participación y desarrollo metodológico, ofreciendo un respaldo formal y administrativo al trabajo realizado. Las actas cumplen la función de documentar de manera sucinta las intervenciones principales, acuerdos alcanzados y decisiones colectivas, constituyéndose en soporte institucional de los resultados, tanto ante el MEN como ante las universidades anfitrionas y las entidades participantes.

De manera simultánea, el equipo logístico del proyecto, junto con la persona de apoyo logístico nacional, consolidó todos los materiales de soporte derivados de los encuentros. Este trabajo incluyó la organización de registros fotográficos y videográficos, recopilación de listas de asistencia físicas y digitales, sistematización de formularios digitales utilizados en talleres y laboratorios, y archivo de los registros audiovisuales de actos de instalación, conferencias, paneles y lecturas de declaratorias. Todos estos insumos fueron clasificados y archivados según los instrumentos definidos para la sistematización del proyecto, garantizando su trazabilidad y disponibilidad para análisis posteriores y para los reportes al Ministerio de Educación Nacional.

Con las relatorías, actas y materiales de soporte consolidados, el equipo académico y meto-

dológico avanzó hacia un análisis transversal de los resultados. Este análisis tuvo como propósito identificar convergencias, aprendizajes y tendencias comunes entre las seis áreas del conocimiento, ofreciendo una visión integral del avance del proyecto y del grado de consolidación de las Comunidades Académicas. El ejercicio fue revisado conjuntamente por investigadores y dirección del proyecto, lo que permitió contrastar las lecturas sectoriales con una mirada global sobre la estrategia nacional. De este proceso surgieron insumos fundamentales que alimentaron la formulación de los Planes de Acción por campo del saber y las estrategias de sostenibilidad territorial que se desarrollarán en fases posteriores.

3.2.3. Aportes conceptuales y metodológicos por campo del saber

Los Encuentros Nacionales permitieron que, en cada área del conocimiento, las comunidades académicas realizaran aportes conceptuales y metodológicos propios, al tiempo que se consolidaban visiones comunes sobre el papel de la educación superior en los territorios.

En el área de **Ciencias Sociales, Periodismo e Información**, se subrayó la importancia de fortalecer el tejido social mediante la investigación-acción participativa y la inclusión de voces tradicionalmente excluidas. Los participantes identificaron retos como la pobreza rural, el centralismo en la educación superior y la deserción estudiantil, proponiendo alianzas entre universidades, gobiernos locales y organizaciones sociales para llevar educación pertinente a comunidades periféricas. Desde el punto de vista metodológico, se planteó consolidar proyectos reales y colaborativos, implementar modalidades duales estudio-trabajo y fomentar el diálogo intercultural como herramienta de cohesión social y de construcción de confianza territorial.

En el área de **Educación**, la Comunidad Académica reafirmó un enfoque transformador, pertinente y diverso de la educación, en el que escuela, universidad y comunidad actúan ar-

ticuladamente. En lo conceptual se enfatizó el reconocimiento de los saberes territoriales y la autonomía pedagógica como pilares de una educación con sentido social. Asimismo, se llamó a dignificar la profesión docente, cerrar brechas de acceso y conectividad, e innovar en los currículos para responder a las realidades locales. Metodológicamente, surgieron propuestas para establecer agendas de trabajo a largo plazo evitando encuentros aislados sin continuidad, así como conformar equipos con formación intercultural y enfoque inclusivo, apoyados en recursos financieros y tecnológicos adecuados para garantizar la sostenibilidad de las iniciativas.

En el área de **Ingeniería, Industria y Construcción**, los aportes conceptuales se centraron en la responsabilidad social de la ingeniería y su papel en el desarrollo territorial. Los actores reconocieron la necesidad de que la ingeniería trascienda lo meramente técnico y asuma un rol ético y colectivo frente a desafíos como la transición energética justa, la sostenibilidad ambiental, la digitalización y la innovación con impacto social. Se identificó la necesidad de fortalecer la relación universidad–empresa–Estado a través de formación dual, investigación aplicada y transferencia tecnológica, consolidando redes interinstitucionales que integren saberes técnicos, pedagógicos y territoriales, de igual forma que es prioridad el trabajo mancomunado por el cierre de brechas en el área de Ingeniería, Industria y Construcción. Metodológicamente, las dinámicas de co-creación validaron el modelo de comunidades académicas del proyecto, al mostrar que la planeación colaborativa entre universidades, industria, Estado y sociedad potencia la capacidad de resolver problemas contextuales de forma sostenible.

En el área de **Tecnologías de la Información y la Comunicación**, se resaltó el carácter estratégico de este campo para los otros y su potencial para cerrar brechas territoriales. Conceptualmente, la Comunidad Académica de TIC enfatizó que la transformación digital requiere un enfoque humano y territorial: la tecnología no garantiza desarrollo por sí sola, salvo cuando se

articula a principios de ética, inclusión y respeto por las identidades locales. Se abordaron cuatro desafíos críticos: la actualización permanente de la formación académica frente a la rápida evolución tecnológica; la construcción de una gobernanza digital con marcos claros para el uso responsable de la inteligencia artificial; el impulso a la sostenibilidad digital mediante la reducción de la huella tecnológica; y la humanización de la IA a través de la ética, la transparencia y un enfoque de derechos. Desde lo metodológico, se propuso un modelo de innovación abierta y gobernanza colaborativa que involucre universidades, empresas tecnológicas, sector público y sociedad civil, incorporando competencias en IA y ética digital en los currículos, creando semilleros interregionales y laboratorios TIC, promoviendo prácticas en territorio y metodologías flexibles de alternancia virtual–presencial para conectar la tecnología con las necesidades locales.

Adicionalmente, en el área de **Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística**, el énfasis estuvo en articular la oferta educativa con las vocaciones científicas regionales y Objetivos de Desarrollo Sostenible. Desde lo conceptual, se reiteró que la ciencia es esencial para el progreso del país, al mejorar la toma de decisiones, impulsar la productividad y ofrecer soluciones verificables a problemas sociales. Las personas participantes coincidieron en la urgencia de integrar enfoques STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas) y metodologías activas para mejorar la calidad de los programas y atraer a los jóvenes hacia las ciencias. Se discutieron limitaciones estructurales del área, como escasez de recursos e inestabilidad del personal docente, proponiendo una mayor colaboración con el sector productivo para facilitar la inserción laboral de los egresados. Entre las contribuciones metodológicas, se destacó la necesidad de fortalecer proyectos interdisciplinarios, redes de investigación regional y estrategias de bienestar (incluyendo salud mental y condiciones laborales dignas) para quienes integran las comunidades académicas. También se propuso tender puentes entre educación superior y educación básica y media, asegurando trayectorias formativas continuas y

el fomento temprano de vocaciones científicas.

Finalmente, en el área de **Salud y Bienestar**, los aportes conceptuales giraron en torno a territorializar la formación en salud con criterios de equidad y justicia social. La Comunidad Académica reconoció las inequidades regionales en la oferta de programas de salud, la necesidad de democratizar el conocimiento como bien común y la importancia de articular esfuerzos entre el sector educativo y el sector salud. Se definió de forma colectiva un propósito de comunidad orientado a transformar los territorios a través de la formación, investigación e innovación social en salud. Metodológicamente, se formularon cinco ejes estratégicos para el plan de acción: sensibilización y diálogo de saberes; bienestar integral y salud mental sin estigmas; participación, inclusión y corresponsabilidad social en los programas formativos; investigación, innovación y proyección social pertinente a problemas sanitarios del territorio; y gestión, articulación y sostenibilidad de la Comunidad Académica en Salud y Bienestar. Entre las propuestas destacadas se encuentra el fortalecimiento de la coordinación interinstitucional entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud y las instituciones de educación superior para avanzar en la regionalización de la oferta en salud bajo criterios de calidad, pertinencia y sostenibilidad, así como la incorporación de saberes ancestrales, la humanización de la atención y la promoción de estrategias extramurales e intervenciones comunitarias con enfoque intercultural.

Los seis Encuentros Nacionales contaron con una participación amplia y diversa, con entre 100 y 200 asistentes por área de conocimiento y afluencias superiores en algunos casos, como el de Educación, que superó los 350 participantes. En todos los encuentros se integraron representantes de instituciones de educación superior públicas y privadas, asociaciones académicas y redes disciplinares, gremios profesionales, sector productivo, entidades gubernamentales, organizaciones sociales y comunidades territoriales. Esta pluralidad de voces fortaleció el carácter participativo y multisectorial de la estrategia. La

distribución regional de las sedes contribuyó a superar la centralización garantizando la presencia de expresiones locales: Educación en Popayán (Suroccidente), Ingeniería, Industria y Construcción en Barrancabermeja (Centro-oriente), Ciencias Naturales en Montería (Caribe), Ciencias Sociales en Antioquia (Noroeste), TIC en Pasto (Sur) y Salud y Bienestar en Villavicencio (Orinoquía). Esta estrategia permitió la participación de actores de todas las regiones del país lo que permitió debates en los cuales se recogen particularidades territoriales.

De todo este proceso resultaron un conjunto de insumos plasmados en los siguientes productos documentales:

- Actas, que consignan información básica, listado de asistentes y acuerdos clave.
- Relatorías, que narran de manera descriptiva y analítica el desarrollo de las jornadas, las principales discusiones, las conclusiones y la declaratoria final de cada comunidad.
- Formularios de inscripción y listas de asistencia, que permitieron consolidar bases de datos de participantes por área, incluyendo institución de origen, rol y datos de contacto, fundamentales para futuras acciones de seguimiento y conformación de redes de comunicación.
- Registros gráficos (fotografía y video), que documentan visualmente los momentos centrales de los encuentros y sirven tanto como evidencia de cumplimiento de actividades como insumo para la divulgación y la evaluación cualitativa del proceso.

A partir de los hallazgos y aprendizajes colectivos, se formularon recomendaciones para asegurar que los Planes de Acción de cada Comunidad Académica se consoliden e implementen con éxito. Entre ellas se destacan: la necesidad de garantizar continuidad y sostenibilidad mediante agendas de trabajo a mediano y largo plazo; el fortalecimiento de alianzas y recursos a través de comités de gestión interinstitucional; la adopción de enfoques flexibles e incluyentes que adapten las metodologías a las condiciones de cada te-

territorio; el robustecimiento de la comunicación y la visibilidad para mantener el interés y atraer nuevos aliados; y la implementación de mecanismos de monitoreo y mejora continua basados en el ciclo PHVA. Finalmente, se enfatizó la importancia de consolidar comunidades de práctica y redes virtuales que aprovechen los canales creados durante los encuentros para mantener la interacción entre regiones y sectores. Estas redes serán decisivas para sostener el aprendizaje co-

lectivo, replicar experiencias exitosas y proyectar en el tiempo los resultados de los Encuentros Nacionales como punto de partida de una política viva de comunidades académicas que transforman territorios.

4.

**COMUNIDADES
ACADÉMICAS**

Este capítulo presenta el proceso de consolidación de las seis Comunidades Académicas priorizadas por áreas de conocimiento: Ingeniería, Industria y Construcción; Salud y Bienestar; Ciencias Sociales, Periodismo e Información; Educación; Tecnologías de la Información y la Comunicación; y Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística. También se describen los resultados de la evaluación de su nivel de madurez y la formulación de sus respectivos Planes de Acción.

El punto de partida fue la evaluación inicial del nivel de madurez de cada Comunidad Académica. Este ejercicio permitió establecer una línea base común y construir un diagnóstico compartido sobre su organización, sus capacidades y sus formas de articulación. La valoración se sustentó en un modelo compuesto por seis dimensiones interrelacionadas: organización y anclaje territorial; propósitos y proyecto compartido; gobernanza colaborativa; financiación y sinergias; procesos y metodologías; y equipos, capacidades y redes. Este marco ofreció una visión amplia del funcionamiento de cada Comunidad Académica como estructura colaborativa.

El trabajo con las Comunidades Académicas im-

plicó un ejercicio sistemático de análisis, diálogo y co-creación que permitió reconocer sus avances, comprender sus dinámicas internas y territoriales y trazar rutas de fortalecimiento acordes con sus capacidades y contextos. Como resultado de este proceso participativo, se formuló un Plan de Acción para cada Comunidad Académica. Estos Planes de Acción responden a los retos identificados en cada área de conocimiento y buscan evitar propuestas desconectadas de la realidad, garantizando coherencia entre el nivel de madurez y las acciones priorizadas. Cada documento fue sometido a un proceso de validación colectiva con la participación de asociaciones disciplinares, instituciones de educación superior y actores territoriales, lo que fortaleció su legitimidad y aseguró su pertinencia y viabilidad.

Los resultados consolidados del nivel de madurez, presentados en este capítulo, permiten identificar tendencias compartidas, avances diferenciados y brechas persistentes entre las Comunidades Académicas. Asimismo, constituyen un insumo clave para orientar futuros procesos de fortalecimiento, seguimiento y toma de decisiones, tanto para las propias comunidades como para las instituciones que las acompañan.

Finalmente, el capítulo ofrece una síntesis de los Planes de Acción y un análisis de las conclusiones y recomendaciones derivadas de su sistematización. Los Planes de Acción representan un punto de partida, definen un propósito común, organizan prioridades y establecen ejes de trabajo. A partir de este recorrido se plantean lineamientos transversales para avanzar en la consolidación de Comunidades Académicas robustas, sostenibles y articuladas territorialmente, que aporten a la territorialización de la educación superior en Colombia y a la construcción de un ecosistema académico más equitativo, pertinente y colaborativo.

4.1. Consolidación de las seis comunidades académicas

La formulación de los planes de acción de cada comunidad académica se basó en una evaluación inicial de su nivel de madurez, que funcionó como línea base para organizar el plan y seleccionar acciones de fortalecimiento acordes con su realidad. Esta evaluación consideró seis dimensiones: organización y anclaje territorial; propósitos y proyecto territorial compartido; gobernanza colaborativa y multinivel; financiación y sinergias; procesos, metodologías y aprendizaje situado; y equipos, capacidades y redes. El análisis, sustentado en revisión de evidencias, discusiones en mesas técnicas y ejercicios de co-creación durante los encuentros nacionales, permitió identificar fortalezas, aspectos por mejorar y asignar un nivel a cada comunidad.

Cada plan de acción incluye un apartado específico sobre esta valoración, que orienta la definición de iniciativas, acciones y cronograma, evitando proyecciones desconectadas de las capacidades actuales. Posteriormente, los planes fueron revisados en mesas de validación con asociaciones disciplinares, instituciones de educación superior y otros actores clave, donde se verificó la coherencia entre la evaluación realizada y las acciones propuestas, se introdujeron ajustes y se reforzó la legitimidad de los documentos.

La valoración inicial también cumple una función de seguimiento, al ofrecer un punto de compa-

ración para evaluar avances, brechas persistentes y nuevas necesidades de fortalecimiento al finalizar el periodo de implementación. De este modo, el modelo se configura como un instrumento de planificación y de promoción de ciclos de mejora continua en las comunidades académicas. En su conjunto, esta ruta metodológica permitió construir planes de acción claros, realistas y orientados al fortalecimiento progresivo de cada comunidad. La siguiente sección presenta los resultados consolidados del nivel de madurez de las seis comunidades académicas del proyecto.

Resultados del nivel de madurez de las comunidades académicas

Con base en el modelo descrito y las seis dimensiones señaladas, se estableció el punto de partida de cada comunidad, reconociendo avances iniciales y brechas que requieren fortalecimiento. Los resultados permiten identificar tendencias comunes y diferencias entre áreas de conocimiento, facilitando la comprensión de su estado. A continuación, en la Tabla 5, se presenta el cuadro consolidado con el nivel de madurez asignado a cada comunidad académica:

Tabla 5. Nivel de madurez de las seis (6) comunidades académicas

Comunidad académica	Org./ Territ.	Propósitos	Gobernanza	Financiación	Procesos	Equipos	Total	Nivel
Ingeniería, Industria y Construcción	1	2	1	1	2	2	9	En desarrollo
Salud y Bienestar	2	2	2	1	2	2	11	En desarrollo
Ciencias Sociales, Periodismo e Información	1	2	1	1	2	2	9	En desarrollo
Educación	2	2	1	1	2	2	10	En desarrollo
Tecnologías de la Información y la Comunicación	1	2	1	1	2	2	9	En desarrollo
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	2	2	1	1	2	2	10	En desarrollo

Fuente: elaboración propia

Organización y anclaje territorial

Todas las comunidades cuentan con actores identificados y una disposición favorable al trabajo colectivo. Sin embargo, aún se requieren estructuras más claras, roles definidos y mecanismos estables de articulación territorial. La mayoría presenta niveles iniciales en esta dimensión.

Propósitos y proyecto territorial compartido

Las seis (6) comunidades lograron formular un propósito general y una visión compartida para orientar su trabajo. No obstante, el grado de claridad estratégica y la vinculación con necesidades territoriales varía entre áreas. Algunas avanzaron hacia propósitos más estructurados; otras continúan en etapas tempranas de construcción colectiva.

Gobernanza colaborativa y multinivel

Esta dimensión presenta los mayores retos. Aunque existen liderazgos activos, todavía no se observan reglas formales ni mecanismos estables de decisión. La articulación entre niveles local, regional y nacional también requiere fortalecimiento para avanzar hacia niveles superiores de madurez.

Financiación y sinergias territoriales

En la mayoría de las comunidades predominan niveles iniciales. Aunque se identifican alianzas puntuales y apoyos institucionales, aún no existen estrategias estables de financiación ni mecanismos para movilizar recursos con aliados del territorio de manera sostenida.

Procesos, metodologías y aprendizaje situado

Existe un reconocimiento general sobre la importancia de trabajar con metodologías participativas y sistematizar experiencias. Sin embargo, pocas comunidades cuentan con procesos formalizados. La mayoría presenta prácticas emergentes que requieren continuidad y mejora.

Equipos, capacidades y redes

Todas las comunidades evidencian compromiso por parte de los participantes. Sin embargo, persisten retos en la estabilidad de la participación, la formación continua y la articulación con redes externas. Las comunidades con mejores avances cuentan con liderazgos distribuidos y vínculos crecientes con actores territoriales.

El análisis consolidado muestra una tendencia clara: las comunidades académicas convocadas por área de conocimiento priorizada se ubican en el nivel "En desarrollo", sin casos en los niveles "Consolidada" o "Referente", lo que resulta coherente con la fase inicial del proceso y el momento temprano de organización colectiva en cada área del conocimiento. El modelo de madurez permitió visualizar diferencias entre áreas, evidenciando avances desiguales en organización, propósito, procesos y equipos, de modo que ninguna comunidad presenta un nivel homogéneo en todas las dimensiones.

Las brechas más recurrentes se concentran en gobernanza, sostenibilidad y procesos internos, aspectos que requieren especial atención para avanzar hacia estructuras más estables, colaborativas y articuladas con los territorios. La línea base obtenida se constituye en un insumo estratégico para evaluar futuros avances, valorar el impacto del proyecto y orientar decisiones del Ministerio de Educación Nacional sobre continuidad, acompañamiento y sostenibilidad. En conjunto, los resultados reflejan comunidades en construcción, con avances significativos y desafíos pendientes, y ofrecen una base sólida

para orientar su fortalecimiento progresivo en el marco de la territorialización de la educación superior en Colombia.

4.2. Planes de acción de las comunidades académicas

Como resultado del trabajo colaborativo de las comunidades académicas, se obtiene un plan de acción para cada área de conocimiento, cuyos planteamientos generales se presentan a continuación. El detalle de cada plan se encuentra en: <https://eventos.uis.edu.co/comunidades-academicas/>

4.2.1. Ingeniería, Industria y Construcción: un puente entre saberes y necesidades territoriales

La Comunidad Académica de Ingeniería, Industria y Construcción surge como respuesta a los actuales desafíos que enfrentan la educación superior y el desarrollo productivo en Colombia. En un contexto de aceleradas transformaciones globales, marcado por la digitalización, demandas de sostenibilidad, transición energética y necesidades de inclusión, esta comunidad se configura como un espacio de convergencia entre academia, sector productivo, Estado y sociedad. El Plan de Acción de esta comunidad es el primer instrumento programático para orientar su consolidación.

Para iniciar la construcción del plan de acción se aplicó el Modelo de Madurez Organizacional el cual arrojó como resultado una **línea base** sobre el estado actual de la comunidad. Es así que esta comunidad naciente se ubica en un Nivel 2 "En desarrollo", pues cuenta con bases sólidas plasmadas en el camino avanzado por las asociaciones gremiales y de facultades, pero aún falta avanzar más en su consolidación colectiva. Ha superado la fase inicial de carácter informal, pues muestra una visión común emergente y creciente articulación entre actores. No obstante, persisten retos en materia de gobernanza, sostenibilidad financiera, diversificación territorial y estandarización de procesos. Aunque la Comunidad Académica

de Ingeniería, Industria y Construcción cuenta con liderazgos comprometidos y redes gremiales consolidadas, aún requiere fortalecer su presencia regional, formalizar un modelo de gobierno y diversificar fuentes de financiación.

El **propósito** general del Plan de Acción es consolidar la Comunidad Académica de Ingeniería, Industria y Construcción con enfoque territorial, articulando sectores académico, productivo, gubernamental y social para fortalecer la formación, innovación pedagógica y tecnológica, la sostenibilidad e inclusión. Se trata de avanzar hacia una ingeniería que no solo cumpla funciones técnicas, sino que asuma una responsabilidad ética y social en la transformación territorial. De manera específica, el plan tiene los siguientes **objetivos**:

- Fortalecer la pertinencia territorial y adaptación curricular a las dinámicas locales mediante el fomento al trabajo en nodos regionales.
- Impulsar la innovación pedagógica y tecnológica con sostenibilidad y enfoque el desarrollo de competencias en temas emergentes como transición energética, industria 5.0, ética profesional y responsabilidad social.
- Consolidar la cooperación multiactor para fomentar la co-creación de proyectos con impacto territorial.
- Promover la sostenibilidad organizacional y financiera mediante alianzas y fortalecimiento de capacidades colectivas.

La **gobernanza** de la comunidad se fundamenta en principios de participación plural, transparencia, rotación de liderazgos, compromiso social y sostenibilidad territorial. Bajo este modelo, las decisiones se toman de manera colegiada y corresponsable, promoviendo la voz de múltiples sectores en un esquema multinivel. Para avanzar en la organización de la comunidad quedó definida la conformación de un Comité Nacional de Coordinación y unos Nodos Territoriales, estructura inicial que durante el primer año liderará la Universidad Industrial de Santander, acompañada por el protagonismo de ACOFI y otras organizaciones.

Los Nodos Territoriales serán escenarios para

identificar prioridades, formular propuestas y hacer seguimiento a las acciones del plan, asegurando una implementación ajustada a las realidades locales. Para garantizar la sostenibilidad de esta experiencia quedó definida una apuesta por diversificar fuentes de financiación, establecer convenios con el sector productivo y promover la autogestión regional. Con ello, se busca garantizar la permanencia de las acciones más allá del impulso inicial brindado por el proyecto Comunidades Académicas que Transforman Territorios. El Plan de Acción se estructura en **cinco (5) ejes estratégicos** que responden a los principales desafíos identificados y definen una ruta coherente hacia la madurez organizativa de la comunidad.

Eje 1. Territorialización y equidad regional.

Este eje reconoce que la formación en ingeniería en Colombia se concentra en grandes centros urbanos, mientras amplias regiones permanecen rezagadas en cobertura y con baja pertinencia en la oferta de educación superior. La meta es convertir la comunidad en un motor de equidad regional, impulsando la descentralización de la oferta educativa y la pertinencia de los programas a las particularidades culturales, sociales y productivas de los territorios. Durante el primer año, se prevé actividades como la realización de encuentros académicos regionales en alianza con universidades, gobiernos locales y gremios para reflexionar sobre el quehacer de la ingeniería; elaboración de un diagnóstico participativo de brechas y necesidades sectoriales; y la sistematización de experiencias exitosas de adaptación curricular a los contextos. Asimismo, se fomentará la participación en eventos nacionales e internacionales liderados por asociaciones como ACOFI y ACFA, fortaleciendo la visibilidad y articulación de la comunidad.

Eje 2. Modernización pedagógica y tecnológica.

La educación en ingeniería requiere evolucionar para responder a la digitalización, transición energética e industria 5.0. Este eje busca transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo metodologías activas, tecnologías

digitales y procesos de flexibilización académica. La meta es contribuir a la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje para fomentar currículos flexibles, innovadores y alineados con los desafíos globales. Entre las acciones contempladas están visibilizar proyectos de innovación pedagógica, diseñar un borrador de propuesta nacional de micro-credenciales y trayectorias modulares, así como fortalecer la formación docente en competencias digitales.

Eje 3. Articulación universidad - industria - gobierno - sociedad.

Este eje responde a la necesidad de superar la fragmentación entre academia, sector productivo y comunidad. Propone fortalecer la cooperación multiactor para co-crear proyectos con impacto social, tecnológico y económico. Durante el primer año, se buscará identificar antecedentes de colaboración, sistematizar experiencias exitosas y promover acuerdos de cooperación intersectorial. Además, se proyecta la creación de espacios consultivos territoriales donde se prioricen retos productivos y sociales. La meta es que las universidades se posicionen como aliadas estratégicas en el desarrollo local, ofreciendo conocimiento aplicado y soluciones de ingeniería al servicio del bien común.

Eje 4. Sostenibilidad, ética y responsabilidad social y empresarial.

La ingeniería del futuro debe estar asociada a principios éticos y a los retos ambientales que plantea el momento. Este eje busca integrar la sostenibilidad en los procesos formativos y organizativos de la comunidad, fomentando una cultura de responsabilidad social y ambiental. Durante el primer año, se identificarán oportunidades en las Agendas Mundiales para el Desarrollo que sean de utilidad para evaluar programas académicos y proyectos educativos. Igualmente, la comunidad se ha propuesto construir un inventario de prácticas formativas relacionadas con el ejercicio ético profesional y la responsabilidad social universitaria. La meta es consolidar una ingeniería comprometida con la vida, la equidad y el equilibrio ambiental.

Eje 5. Equidad, diversidad e inclusión.

El último eje responde a una deuda histórica del campo de la ingeniería: la baja participación de mujeres y poblaciones diversas, por lo cual se propone construir entornos de aprendizaje más diversos y equitativos, que reconozcan el valor de todas las voces y saberes. Durante el primer año, se promoverá una campaña de sensibilización sobre equidad e inclusión en el área de Ingeniería, Industria y Construcción, se fortalecerán programas de mentoría para mujeres y grupos poblacionales con enfoques diferenciales y se impulsará la inclusión de la perspectiva de género y diversidad cultural en currículos y proyectos comunitarios. La comunidad buscará acercarse a regiones periféricas y poblaciones históricamente excluidas, ampliando su base de participación y representatividad.

El Plan de Acción de la Comunidad Académica de Ingeniería, Industria y Construcción es una hoja de ruta operativa, al tiempo que un ejercicio colectivo de reflexión y compromiso. Su desarrollo permitirá que la ingeniería colombiana reafirme su papel como agente de cambio y puente entre saberes y necesidades territoriales. Con ello, se avanza hacia una educación superior más pertinente e incluyente, capaz de aportar a la transformación de realidades regionales y fortalecer el vínculo entre ciencia, tecnología y sociedad.

4.2.2. Salud y Bienestar: un tejido intersectorial para el cuidado y la vida

La Comunidad Académica de Salud y Bienestar nace del compromiso compartido entre actores del sector educativo y salud por transformar el modelo sanitario colombiano hacia un enfoque preventivo, predictivo y resolutivo, capaz de responder a las realidades territoriales y el bienestar integral de las comunidades. El Plan de Acción de la Comunidad Académica de Salud y Bienestar se gestó a partir de un proceso participativo desarrollado en la Mesa Técnica Nacional de Salud y Bienestar (2 de septiembre de 2025), el Encuentro Nacional (29 y 30 de septiembre de

2025, Universidad de los Llanos, Villavicencio) y una Mesa Técnica de Validación con actores relevantes (30 de octubre de 2025).

Esta Comunidad se concibe como una red de redes, integrada por profesores, investigadores, estudiantes, profesionales del sector, representantes institucionales y liderazgos sociales. Su razón de ser es el intercambio de saberes, la co-creación de conocimiento y la innovación pedagógica para promover el bienestar humano, desde una mirada que vincula educación, atención y participación ciudadana. Para observar el **grado de organización actual** de la Comunidad Académica se aplicó el Modelo de Madurez Organizacional el cual ubicó a la comunidad en el Nivel 2 “En desarrollo”, lo que significa que ha logrado avances significativos en articulación de actores, presencia territorial y construcción de propósitos compartidos, pero aún enfrenta desafíos en gobernanza, sostenibilidad y sistematización de procesos. Con el fin de avanzar hacia un nivel mayor de consolidación, el plan plantea fortalecer la gobernanza mediante nodos regionales que sirvan como espacios de participación y coordinación descentralizados, igualmente diseñar estrategias de sostenibilidad financiera, sistematizar experiencias en docencia-servicio y Atención Primaria en Salud, así como consolidar equipos territoriales con liderazgo compartido.

El **propósito** general del plan es consolidar la Comunidad Académica de Salud y Bienestar con enfoque territorial, articulando academia, sector salud, asociaciones gremiales, Estado y actores comunitarios, para fortalecer la formación situada, educación continua, investigación aplicada e innovación social. De este modo, la comunidad busca contribuir a la resolución de los problemas de salud y bienestar en los distintos territorios del país, alineándose con la Política Pública de Talento Humano en Salud (PPTH) y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Los objetivos específicos incluyen:

- Contribuir a la articulación de los actores de educación superior y salud mediante alianzas nacionales, regionales y locales.
- Promover mejoras en cobertura y calidad de

la formación en salud, con pertinencia territorial, equidad e inclusión.

- Impulsar el reconocimiento, desarrollo y distribución equitativa del talento humano en salud apoyando la implementación de la PPTH desde los territorios.
- Garantizar la sostenibilidad organizacional y financiera de la comunidad a través de cooperación interinstitucional, participación en convocatorias de innovación y la generación de proyectos de autogestión

El plan adopta un modelo de **gobernanza colaborativa**, basado en la corresponsabilidad, ética y participación equitativa de múltiples actores. En este modelo, las decisiones se construyen mediante el diálogo y la concertación, sustituyendo jerarquías por acuerdos colectivos. A su vez, la gobernanza multinivel articula ámbitos nacional, regional y local para asegurar coherencia entre políticas públicas y acciones territoriales. Durante el primer año, la comunidad funcionará con una Secretaría Técnica rotativa, liderada inicialmente por la Universidad de los Llanos con acompañamiento de la Universidad Industrial de Santander. También se conformará un Comité Nacional de Coordinación, que integrará representantes del Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, universidades, Asociaciones profesionales, gremios y organizaciones sociales. Este comité tendrá la responsabilidad de orientar las acciones estratégicas, hacer seguimiento al plan y facilitar la comunicación entre nodos regionales.

Los **Nodos Regionales de Salud y Bienestar** serán el corazón operativo del modelo. Actuarán como espacios de participación y coordinación donde convergerán universidades, entidades de salud, colegios profesionales, autoridades locales y liderazgos comunitarios. En ellos se identificarán prioridades territoriales, formularán propuestas y se evaluará el avance de las acciones, todo bajo principios como: sensibilización y diálogo de saberes, bienestar integral y salud mental sin estigmas, participación inclusiva y corresponsabilidad social, innovación y proyección social, gestión sostenible y articulación intersectorial, transparencia y rendición de cuentas, y enfoque territorial y sostenible.

El Plan de Acción de la Comunidad Académica de Salud y Bienestar se estructura en tres (3) **ejes estratégicos** que organizan sus líneas de acción y actividades para el primer trienio.

Eje 1. Articulación de actores de la comunidad académica.

Este eje constituye la base de la comunidad pues promueve la articulación amplia de instituciones educativas, gremios, organizaciones sociales, entidades gubernamentales y empresariales, para consolidar una red de cooperación orientada al fortalecimiento del sistema de salud y espacios educativos vinculados al campo. Su propósito es generar procesos de coordinación multiactor que articulen esfuerzos, eviten duplicidades y potencien sinergias entre educación y salud con enfoque territorial. Durante el primer año de trabajo de esta comunidad se prevé acciones como la definición y puesta en marcha de una Secretaría Técnica rotativa anual, realización de censos territoriales de actores educativos y de salud, establecimiento de nodos regionales como instancias de articulación y seguimiento, realización de encuentros regionales y nacionales para fortalecer el trabajo en red y la promoción de alianzas estratégicas que garanticen sostenibilidad y continuidad de experiencias.

Eje 2. Cobertura, pertinencia y calidad de la formación en salud.

Este eje se orienta a fortalecer la pertinencia territorial y calidad de la formación en las áreas de la salud, asegurando que los programas académicos respondan a las realidades locales y desafíos del sistema sanitario. Sus líneas de acción comprenden el impulso a la adaptación curricular al modelo de Atención Primaria en Salud (APS), el fortalecimiento de la relación docencia-servicio y la incorporación de metodologías innovadoras que garanticen flexibilidad, equidad e inclusión. Durante el primer año, la comunidad promoverá la construcción de recomendaciones conjuntas para incluir el enfoque de APS y el modelo preventivo en los programas académicos; el diseño de un componente curricular básico en atención primaria y salud pública; la promoción de articu-

laciones territoriales, alianzas interinstitucionales, así como prácticas tempranas y rurales.

Eje 3. Reconocimiento, fortalecimiento y territorialización del talento humano en salud.

El talento humano en salud requiere ser revalorado socialmente pues constituye el núcleo del sistema sanitario debido a lo cual este eje busca promover su desarrollo integral, dignificación laboral y distribución equitativa en el territorio nacional. Las acciones propuestas apuntan a apoyar la implementación territorial de la Política Pública de Talento Humano en Salud, fortalecer la relación docencia-servicio, actualizar competencias interprofesionales mediante educación continua, al tiempo que crear estrategias de bienestar y retención laboral. Durante el primer año, se prevé la realización de una revisión técnica y documental sobre las condiciones laborales y de vinculación del talento humano en salud al mercado laboral, así como un espacio público de socialización y difusión de la Política Pública de Talento Humano en Salud, acompañado de la construcción de recomendaciones sobre perfiles profesionales territoriales y competencias para la salud comunitaria y la gestión local. La comunidad está interesada en promover la obligatoriedad del servicio social en las regiones y las prácticas de pregrado en el primer nivel de atención en zonas rurales.

El Plan de Acción de la Comunidad Académica de Salud y Bienestar es una hoja de ruta participativa, con un horizonte ético que articula el conocimiento académico con las necesidades territoriales del país. Su implementación impulsará la transformación de la educación en salud, innovación pedagógica y articulación intersectorial, promoviendo una cultura de cuidado colectivo, equidad y sostenibilidad. Este documento técnico refleja el interés de una comunidad naciente que asume la salud y el bienestar como bienes públicos y derechos fundamentales, al tiempo que reconoce en la cooperación, diversidad y participación sus principales fuentes de fortaleza.

4.2.3. Educación: los territorios transforman la academia

La Comunidad Académica de Educación surge en un momento de discusión a nivel mundial acerca del lugar de la formación docente, la transformación curricular y la equidad educativa en los territorios. Su plan de acción es una hoja de ruta operativa y un acuerdo político-pedagógico entre universidades, Escuelas Normales Superiores, redes de maestros, secretarías de educación, asociaciones profesionales y comunidades educativas que han empezado a reconocerse como parte de un mismo tejido académico nacional.

El punto de partida del plan fue el reconocimiento de los desafíos comunes al área de conocimiento, ejercicio realizado mediante una revisión documental y en espacios participativos como la Mesa Técnica de Educación (22 de agosto de 2025) y el Primer Encuentro Nacional de la Comunidad Académica Educación realizado en la Universidad del Cauca (6 y 7 de octubre de 2025). Allí se consolidaron ocho (8) grandes retos y se validó un propósito compartido: promover la educación como derecho y bien común, con enfoque de diversidad, interculturalidad y territorio.

Posteriormente, como parte del proceso, se aplicó el **Modelo de Madurez Organizacional**, que ubicó a la Comunidad de Educación en el Nivel 2 “En desarrollo”, pues existe ya un capital humano y relaciones clave entre actores diversos, pero aún es necesario fortalecer la gobernanza, financiación y gestión del conocimiento para asegurar continuidad e incidencia.

El **objetivo** general del plan de acción es consolidar la articulación sistémica de la Comunidad Académica de Educación mediante un marco de gobernanza diverso y multi-actor, que impulse la transformación curricular con pertinencia territorial y contribuya a generar condiciones de calidad para territorializar la formación inicial, permanente y continua de docentes en Colombia. Este horizonte se concreta en objetivos específicos como formalizar un marco de gobernanza corresponsable, multi-actor y diverso de la co-

munidad, impulsar ejercicios prospectivos que permitan analizar la demanda educativa y laboral en territorios priorizados, diseñar mecanismos de participación multi-actor para la transformación curricular y co-diseñar un modelo de gestión de recursos orientado a cerrar brechas de infraestructura, conectividad y oportunidades para la profesión docente.

En coherencia con ello, el plan se organiza bajo los fundamentos de la gobernanza colaborativa y multinivel, orientada por **principios** de participación democrática, diálogo de saberes, innovación pedagógica, diversidad, inclusión, equidad territorial, transparencia, sostenibilidad educativa y ambiental. La comunidad se **organiza** a partir de los siguientes espacios: Mesas Regionales de Educación, como espacios de articulación territorial, un Comité Nacional de Coordinación, encargado de la orientación estratégica, y una Secretaría Técnica rotativa, responsable de la coordinación operativa y la comunicación entre regiones. Esta forma de organización es una herramienta de cohesión pedagógica, territorial y ética cimentada en acuerdos de coordinación, liderazgos compartidos y corresponsabilidad en decisiones.

Durante el primer año, la Comunidad Académica estructurará su trabajo en tres (3) ejes estratégicos que recogen los aprendizajes del Primer Encuentro Nacional de Educación y las agendas de asociaciones como la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFAD, redes pedagógicas, gremiales y universidades formadoras.

Eje 1. Gobernanza, articulación y ampliación de sentidos de la Comunidad Académica de Educación.

Este eje reconoce que la Comunidad Académica no puede limitarse a las Facultades de Educación y sus estudiantes, por lo cual busca generar sentidos alrededor de lo que es una Comunidad Académica de Educación transformada por el territorio. De esta manera, se reconoce la urgencia de integrar egresados que ejercen como docentes, Secretarías de Educación, comunidades étnicas y rurales, organizaciones sociales, educadores en contextos no formales y familias. El pro-

pósito es establecer una gobernanza corresponsable, multi-actor y diversa mediante acuerdos estratégicos y mecanismos de articulación que fortalezcan la oferta de formación docente con inclusión y enfoque territorial. Las actividades previstas para el primer año de trabajo colectivo incluyen identificar alianzas, convenios y estrategias de integración en territorios priorizados con los cuales se construya un Acuerdo Marco de Corresponsabilidad; igualmente se proponer la conformación de un Comité inter-actoral de gobernanza y acompañado de un convenio marco de co-inversión entre actores con capacidad de inversión.

Eje 2. Brechas digitales, de infraestructura y oportunidades para la territorialización de la formación docente.

Este eje se concentra en las condiciones materiales necesarias para la territorialización de la formación docente, por lo cual parte del reconocimiento de brechas históricas de conectividad, infraestructura y acceso a oportunidades que enfrentan las regiones rurales y empobrecidas, muchas de ellas atravesadas por conflictos y exclusiones persistentes. El propósito para el primer año es co-construir un sistema de gestión multi-actor que movilice alianzas entre actores de la comunidad para disminuir brechas de acceso, digitales e infraestructura, al tiempo que promueve un marco de condiciones de calidad acorde a la diversidad y potencialidades territoriales. Entre las acciones previstas se encuentran el diseño y aplicación de instrumentos para mapear brechas y activos existentes, la elaboración de un portafolio de oportunidades de inversión, la co-creación del Modelo de Gestión Multi-actor de recursos, la formulación de una propuesta de criterios para un "Marco de condiciones de calidad diversificadas" y la implementación de un proyecto semilla que atienda una brecha crítica en un territorio priorizado.

Eje 3. Transformación curricular y pertinencia territorial de la formación docente.

El tercer eje aborda la transformación de los currículos para formación docente de forma

que sean pertinentes, diversos y situados. El plan entiende el currículo como un espacio de tensiones transepistémicas y "glocales", en el que es posible integrar saberes locales diversos y problemas socioeducativos propios de cada territorio. Las maestras y maestros son agentes de cambio capaces de movilizar una cultura de diversidad, inclusión y paz, siempre que cuenten con "currículos vivos" en diálogo con sus contextos. Por esto, se prevén acciones como diseñar instrumentos de recolección y triangulación de datos sobre demanda laboral, oferta actual y necesidades pedagógicas en dos (2) territorios priorizados; co-diseñar la metodología de participación multi-actor y ponerla a prueba en Instituciones de Educación Superior piloto; analizar datos para identificar brechas críticas y perfiles de egreso requeridos; realizar talleres de validación con directivos de programas y autoridades educativas; y finalmente diseñar un instrumento para monitorear el impacto de alianzas y convenios para cierre de brechas digitales, de infraestructura y oportunidades en el logro curricular.

La estrategia de **comunicación** se concibe como un soporte transversal para la identidad y sostenibilidad de la comunidad pues combinará comunicación interna a través de un portal web, boletines, plataformas colaborativas y comunidades de práctica, con comunicación externa orientada a la incidencia pública mediante redes sociales, webinars, podcasts, ferias y alianzas con medios de comunicación. Finalmente, el plan contempla actividades iniciales de **gestión de recursos** y un cronograma 2026-2027 que diferencia acciones de corto y mediano plazo, con responsables concretos, productos esperados y mecanismos de seguimiento trimestral, con lo cual se da continuidad al camino avanzado por esta red de actores que ahora apuesta por estar más organizada buscando mayor incidencia en la formación docente, a transformación curricular y territorialización de la educación como derecho y bien común en Colombia.

4.2.4. Tecnologías de la Información y la Comunicación: construcción ética e inclusión frente al cambio tecnológico

La Comunidad Académica de Tecnologías de la Información y la Comunicación, inicia su consolidación como expresión nacional en un contexto nacional profundamente marcado por desigualdades territoriales, aceleración de la transformación digital y la necesidad urgente de fortalecer capacidades tecnológicas en todos los niveles de los sistemas educativo y productivo. Esta comunidad es un escenario estratégico para articular instituciones de educación superior, organizaciones sociales, empresas, entidades públicas, colegios profesionales, gremios económicos y personas egresadas, con el fin de consolidar un proyecto colectivo que haga del conocimiento tecnológico un motor de equidad, innovación y desarrollo territorial.

La construcción del plan inició con la aplicación del **Modelo de Madurez Organizacional**, herramienta el cual ubicó a la Comunidad Académica de TIC en un Nivel 2 de madurez: En desarrollo. Aunque existen experiencias previas de articulación entre programas académicos, redes regionales y actores del sector, aún es necesario fortalecer la estructura colectiva para avanzar hacia una organización más estable, transparente y sostenida en lo territorial. La comunidad muestra señales de una creciente cohesión, voluntad de cooperación y reconocimiento de la necesidad de actuar conjuntamente, pero persisten retos en materia de organización interna, consolidación de mecanismos de participación, sostenibilidad operativa y ampliación de la presencia territorial.

El **propósito** definido para el Plan de Acción es consolidar una comunidad académica de TIC colaborativa, innovadora y articulada al territorio, capaz de fortalecer la formación, investigación, apropiación social de la tecnología y cooperación interinstitucional.

Con base en esto, se definieron tres (3) objetivos centrales: fomentar la cooperación académica entre instituciones de educación superior y media, asociaciones del sector TIC y comunidad para fortalecer la transferencia de conocimiento; promover la actualización continua del talento humano en competencias tecnológicas y digitales; y fortalecer la cultura de sostenibilidad digital y ética tecnológica. Para dar cumplimiento a estas definiciones, se identificaron como **principios** la innovación con sentido humano, responsabilidad ética y ciudadana, colaboración y cooperación intersectorial, inclusión y equidad digital, sostenibilidad digital y ambiental, transparencia y confianza digital y enfoque territorial e intercultural.

En cuanto a la **forma de organizarse**, la Comunidad Académica de TIC definió una estructura dual compuesta por un Comité Nacional de Coordinación y Nodos Regionales, acompañados de una Secretaría General como instancia articuladora nacional. El Comité Nacional trazará lineamientos generales, validará planes y supervisará su cumplimiento, mientras los nodos serán espacios para identificar, formular y dar seguimiento a acciones en territorios. Este tipo de organización busca que la comunidad no se limite a una coordinación centralizada, sino que crezca desde los territorios y mantenga un diálogo permanente entre instituciones, sectores productivos y comunidades locales. El Plan de Acción de la Comunidad Académica de Tecnologías de la Información y la Comunicación se estructura en cuatro (4) ejes estratégicos que abordan la transformación digital como oportunidad concreta para la equidad educativa, el desarrollo productivo y la cohesión social en los territorios.

Eje 1. Desarrollo del talento digital y articulación territorial e investigación.

Este eje busca promover una transformación curricular flexible que responda a la rápida evolución tecnológica y necesidades del sector productivo, fortaleciendo la flexibilidad curri-

cular y articulación entre academia, industria, Estado y sociedad. Parte del reconocimiento de que la comunidad debe fortalecer la pertinencia y calidad de la formación TIC a través de la actualización continua de docentes y estudiantes en tecnologías disruptivas, al tiempo que potenciar sus capacidades para generar innovación con impacto social. Para ello, se propone elaborar un diagnóstico de necesidades de actualización pedagógica y construir un marco de referencia de competencias digitales. Así mismo, se plantea articular semilleros interinstitucionales de investigación aplicada, en diálogo con redes como RedCOLSI, para que estudiantes, docentes, empresas y comunidades trabajen sobre problemas reales. El eje incluye la construcción de un documento borrador para la discusión de Programa Integral de Formación Docente y Estudiantil en competencias digitales avanzadas, conversatorios TIC periódicos como espacios de intercambio y la creación de un Observatorio de Competencias Digitales de la Comunidad Académica.

Eje 2. Gobernanza digital para el uso ético de la inteligencia artificial.

El segundo eje aborda el fortalecimiento de capacidades institucionales para la gestión ética y responsable de datos, inteligencia artificial y ciberseguridad. No basta con incorporar nuevas tecnologías, es imprescindible una cultura de responsabilidad, transparencia y confianza digital en los entornos académicos y profesionales del área TIC, asegurando que el desarrollo tecnológico esté acompañado de lineamientos éticos claros y participación ciudadana en su definición. Por ello, se propone conformar una mesa interdisciplinaria y multiactor sobre gobernanza de la IA, así como construir lineamientos institucionales sobre uso responsable de la tecnología (IA y datos). El eje incluye, además, el diseño de un módulo transversal de ética digital para programas TIC y la organización de un foro anual sobre ética, ciberseguridad y gobernanza digital, en alianza con asociaciones gremiales, que mantenga vivo el debate entre academia, industria y ciudadanía.

Eje 3. Sostenibilidad digital y equidad tecnológica.

Este tercer eje aborda la necesidad de alinear la infraestructura y prácticas de la comunidad TIC con los principios de la economía sostenible y las energías limpias. Reconoce que la infraestructura digital y los dispositivos tienen impactos ambientales y que las desigualdades en conectividad, equipamiento y habilidades digitales siguen afectando con mayor fuerza a territorios rurales y poblaciones históricamente excluidas. En respuesta, la Comunidad Académica de TIC diseñará un programa de gestión del ciclo de vida del hardware (logística verde) para promover la reutilización, reacondicionamiento y disposición responsable de equipos en Instituciones Educativas, entidades públicas y organizaciones comunitarias. También se prevé revisar protocolos de Green IT y eficiencia energética ya implementados, con el fin de consolidar un inventario de buenas prácticas replicables. De manera complementaria, se elaborarán lineamientos para integrar contenidos de sostenibilidad digital y algorítmica en los programas académicos y procesos de formación, junto con acciones coordinadas con los programas nacionales de conectividad e inclusión digital.

Eje 4. Humanización de la inteligencia artificial: ética, creatividad y apropiación social.

El cuarto eje busca asegurar que la inteligencia artificial se ponga al servicio de las personas y de los territorios, sin transgredir la autonomía individual y colectiva. La comunidad TIC se propone desarrollar capacidades para comprender la IA, sus potencialidades y riesgos, y apropiarla desde el pensamiento crítico y prácticas inclusivas. Para ello, se proyecta realizar conversatorios y talleres sobre uso responsable de la IA en educación, gestión pública, empresas y comunidades, como espacios de reflexión sobre sus implicaciones sociales, laborales y culturales. Paralelamente, se impulsarán procesos de formación en herramientas de IA aplicadas a la gestión académica, organizacional y ciudadana, fortaleciendo competencias en innovación y toma de decisiones éticas. Finalmen-

te, se contempla la creación de un repositorio colaborativo de experiencias y buenas prácticas en uso ético y creativo de la IA, así como la formulación de una propuesta de programa de alfabetización mediática en IA para la construcción de ciudadanía digital crítica.

La implementación de este plan de acción permitirá que las Tecnologías de la Información y la Comunicación se conviertan en una herramienta al servicio del país, capaz de ampliar oportunidades, fortalecer capacidades y generar soluciones para las múltiples desigualdades que aún persisten. En su conjunto, este plan expresa el compromiso de actores diversos que reconocen el papel estratégico de las TIC en el desarrollo de Colombia y que han decidido dar un paso adelante para construir, desde la colaboración e innovación, un futuro más conectado y equitativo para todas las regiones.

4.2.5. Ciencias Sociales, Periodismo e Información: saberes por un futuro de equidad y democracia.

La Comunidad Académica de Ciencias Sociales, Periodismo e Información parte de reconocer las tensiones sociales propias de un país como Colombia con una historia marcada por el conflicto armado, crisis de confianza institucional, debilidades en su estructura democrática, desigualdades y desigualdades territoriales. En este escenario, la formación en Ciencias Sociales, Periodismo e Información está llamada a fortalecer la democracia, la participación ciudadana y el pensamiento crítico, articulando alfabetización digital, investigación aplicada y comunicación para el cambio social. Para esto, el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Industrial de Santander en alianza con la Universidad de Antioquia impulsan un espacio de encuentro que vincula universidades, asociaciones profesionales, medios, organizaciones sociales y comunidades, cuyo primer instrumento programático es el Plan de Acción de la Comunidad Académica de Ciencias Sociales, Periodismo e Información.

El plan se construyó a partir de los insumos contruidos en la Mesa Técnica realizada el 29 de agosto de 2025 y el Encuentro Nacional realizado en Medellín el 2 y 3 de octubre de 2025, con la participación de actores representativos de la docencia, investigación y periodismo, junto a liderazgos sociales y estudiantes. En este espacio se identificaron como retos compartidos la pobreza rural, las brechas territoriales, el centralismo en la toma de decisiones, la concentración universitaria en pocos centros urbanos, y débil articulación entre conocimiento producido, uso social de la información y políticas públicas. Estos insumos se complementaron con una mesa de validación virtual, que permitió ajustar el documento y consolidarlo como hoja de ruta para una comunidad interdisciplinaria, crítica y comprometida con las realidades territoriales. Vale la pena aclarar que la convocatoria, para este caso, se enfocó en el área de periodismo; por tanto, con base en la variedad de áreas que conforman las ciencias sociales, valdría la pena incorporar actores clave de otras ramas que aporten a la consolidación de esta comunidad académica para complementar las visiones recopiladas.

Para la construcción de este plan de acción se inició con la aplicación del Modelo de Madurez de Comunidades Académicas, el cual la ubica en el Nivel 2: En desarrollo. La Comunidad Académica de Ciencias Sociales, Periodismo e Información cuenta con fortalezas claras como un conjunto de actores diverso, experiencias previas de investigación-acción y comunicación para el cambio social, así como una disposición colectiva orientada a la democracia, participación y periodismo responsable. Persisten, sin embargo, importantes retos como la baja formalización de estructuras organizativas con nodos regionales, mecanismos de gobernanza aún incipientes, dependencia financiera de apoyos institucionales y débil sistematización de experiencias y aprendizajes territoriales.

Sobre esta base, el plan define como objetivo general consolidar una comunidad académica solidaria y cooperativa que transforme territorios desde las ciencias sociales, el periodismo y

la información, generando conocimiento pertinente y de calidad para el diseño de programas y proyectos de educación superior. De este se desprenden tres (3) objetivos específicos como son: fortalecer vínculos entre instituciones de educación superior, actores sociales, empresas y Estado; crear espacios de diálogo académico y metodológico sobre necesidades formativas territoriales; y aportar insumos para la elaboración de iniciativas educativas interdisciplinarias, inclusivas y contextualizadas.

La Comunidad Académica de Ciencias Sociales, Periodismo e Información apuesta por una gobernanza colaborativa y multinivel basada en principios de respeto, confianza, escucha, empatía, solidaridad, responsabilidad, equidad, diversidad, memoria, sostenibilidad y reconocimiento del valor del disenso como parte de la deliberación democrática. El consenso se asume como mecanismo principal de decisión, complementado con el voto mayoritario o la delegación en comités para asuntos específicos, lo cual fue representado por las personas participantes del Encuentro Nacional mediante la metáfora de una “tela de araña”, es decir, una red flexible de nodos que articula instituciones, territorios y actores sociales, y se sostiene en la autogestión, corresponsabilidad y cooperación interinstitucional.

Eje 1. Pertinencia territorial de la formación y articulación territorial.

La oferta de educación permanece concentrada en grandes ciudades y es necesario articular esfuerzos para cerrar brechas territoriales con criterios de inclusión social, étnica, de género y generacional. Este eje propone fortalecer la relación entre programas de Ciencias Sociales, Periodismo e Información y los territorios, promoviendo trayectorias formativas flexibles, educación por ciclos y esquemas de educación dual que combinen formación en aula con prácticas en organizaciones sociales, medios de comunicación, entidades territoriales y empresas. Las acciones iniciales incluyen la realización de un diagnóstico de experiencias de innovación pedagógica y curricular que integran formación con escenarios de práctica, la elaboración de un documento

de recomendaciones para la implementación de rutas de educación dual, la documentación de prácticas no convencionales como laboratorios de paz, investigación-acción o comunicación comunitaria y la creación de una base de datos colaborativa de territorios, aliados y experiencias que facilite la movilidad académica contextualizada.

Eje 2. Formación ética, ciudadanía y construcción de paz.

La comunidad reconoce que la construcción de paz, la defensa de los derechos humanos y el manejo no violento de los conflictos son tareas centrales para el país donde las ciencias sociales y el periodismo disponen de herramientas clave. Con este eje se promoverán iniciativas que fortalezcan la ética profesional, el ejercicio responsable del periodismo y la comunicación, la formación ciudadana y las pedagogías para el tratamiento no violento de los conflictos, de forma que se enriquezcan los procesos de construcción de paz territorial. Por eso, en el corto plazo, la Comunidad Académica se propone elaborar un documento base para la discusión acerca de la ética en el ejercicio profesional y docente de las ciencias sociales, desarrollar un ciclo de espacios de reflexión sobre ética, medios, IA y participación ciudadana, y construir un inventario de experiencias significativas de formación ciudadana en todos los niveles educativos. Igualmente se prevé vincular observatorios, iniciativas ciudadanas, veedurías y paneles de expertos a una discusión pública sobre la calidad de la democracia colombiana.

Eje 3. Conocimiento con impacto social y diálogo de saberes.

En este eje se aborda el problema de la fragmentación disciplinar y la necesidad de articular conocimiento científico, saberes comunitarios y prácticas sociales para producir propuestas con pertinencia territorial. Por eso, se enfatiza en la transdisciplinariedad, el reconocimiento de la diversidad cultural y la multiculturalidad lingüística, así como la integración de saberes locales, lenguas originarias y prácticas ancestrales en la formación e investigación. Para el primer año de trabajo de la Comunidad Académica, se prevé

construir una línea base de experiencias de diálogo de saberes aplicadas a la formación, investigación y extensión; formular recomendaciones para la formación docente, producción de materiales y diseño curricular con enfoque de multiculturalidad lingüística; y construir lineamientos para la formación docente en investigación y extensión en las áreas, desde la multiculturalidad territorial y el diálogo de saberes.

Eje 4. Talento humano y articulación con el mercado laboral.

El último eje se centra en las condiciones de formación, trabajo y bienestar del talento humano en ciencias sociales, periodismo e información, debido a la necesidad de dignificar la profesión mediante empleos de calidad, mejor reconocimiento social y cuidado de la salud mental de quienes se desempeñan en el sector. Para ello se propone articular de manera más estrecha la academia con entidades públicas, empresas, organizaciones comunitarias y medios de comunicación, con el fin de diagnosticar las condiciones laborales actuales y construir una agenda pública que promueva oportunidades de formación avanzada, salud mental y mejoras en el bienestar de los profesionales. Entre las actividades previstas se encuentran un mapeo de estudios y políticas institucionales sobre salud mental y bienestar en universidades; la realización de un espacio de articulación intersectorial orientado a la construcción de lineamientos de empleabilidad y buenas prácticas profesionales; y la identificación de experiencias exitosas de transformación social que integren profesionales, comunidades e instituciones.

Para dar cumplimiento a estas acciones, esta Comunidad Académica definió la creación de una Secretaría Técnica rotativa, mesas temáticas y territoriales, y una estrategia de comunicación que combine medios comunitarios, redes sociales, prensa regional y nacional. Este Plan de Acción representa el ejercicio de reflexión y compromiso colectivo producto del trabajo en red, con enfoque territorial, ético e intercultural, orientado a que los saberes sociales y comunicativos se conviertan en fuerza concreta de transformación territorial de Colombia.

4.2.6. Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística: ciencia abierta para la transformación territorial

Este Plan de Acción surge de espacios participativos como la Mesa Técnica Nacional del área, realizada el 26 de agosto de 2025, y el Encuentro Nacional realizado en Montería el 27 y 28 de octubre de 2025, en los cuales universidades, asociaciones científicas, gobiernos locales, gremios y comunidades delinearon retos, prioridades y una visión compartida de la ciencia al servicio de los territorios. Como línea base para la construcción de este camino colectivo, se aplicó el Modelo de Madurez de Comunidades Académicas, el cual ubicó a esta naciente organización en el Nivel 2: En desarrollo. Esto significa que ya hay un camino recorrido por asociaciones con presencia en el área quienes han consolidado una base de articulación interinstitucional y liderazgo técnico, pero persisten brechas en gobernanza, financiación, presencia territorial e integración de prácticas pedagógicas e investigativas. El plan se propone, precisamente, actuar sobre estas brechas para consolidar este espacio como una red nacional de referencia que articula educación, investigación e innovación con enfoque territorial, inclusivo y sustentado en la equidad de género, la diversidad y la pertinencia regional.

Para el primer año, la Comunidad Académica de Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística se ha propuesto ser articulador entre Estado, academia, sector productivo y comunidades, en favor de una ciencia abierta, equitativa y socialmente responsable. De este propósito se desprenden objetivos específicos relacionados con la articulación territorial y multi-actor para la integración de universidades, asociaciones científicas, centros de investigación, gobiernos locales y comunidades, el fortalecimiento de capacidades científicas y pedagógicas mediante programas de formación, innovación curricular y actualización docente, así como el impulso a la investigación con impacto regional.

En materia organizativa, la Comunidad Académica adopta un modelo de gobernanza colaborativa y multinivel donde las decisiones deben tomarse de manera colegiada, con representación equilibrada de regiones, instituciones y actores, y liderazgos rotativos que eviten concentraciones de poder. El Encuentro Nacional de la Comunidad Académica definió un conjunto de principios rectores como la participación equitativa y corresponsable, diálogo interdisciplinario, transparencia, rendición de cuentas, pertinencia territorial, ética científica, sostenibilidad y articulación entre autonomía académica y compromiso público. Estos principios se traducen en una estructura con tres (3) niveles: un Comité Nacional de Coordinación cuya función es orientar estratégicamente a la comunidad y cuenta con Secretaría Técnica rotativa; Mesas Regionales que son espacios de articulación y planeación territorial; y Enlaces institucionales responsables de articular las decisiones de la comunidad con las agendas de cada actor participante.

Eje 1. Fortalecimiento de la articulación territorial y multiactor.

La articulación efectiva entre universidades, asociaciones científicas, centros de investigación, gobiernos locales, comunidades y sector productivo es clave para democratizar el acceso a la ciencia, descentralizar la oferta educativa e impulsar soluciones contextualizadas a problemáticas territoriales. Por tal razón, este eje busca fortalecer esquemas colaborativos a entre territorios y actores, apuntando a la consolidación de nodos regionales y mecanismos de cooperación. Entre las acciones previstas se encuentra la conformación e instalación de nodos regionales de la Comunidad Académica con equipos coordinadores, agendas propias y mecanismos de comunicación definidos. Además, se contempla el diseño de una estrategia nacional de articulación territorial que mapee actores, criterios de vinculación institucional, esquemas de gobernanza horizontal y líneas de trabajo compartidas. Igualmente, se estipula la celebración de jornadas regionales de diálogo colaborativo, la gestión de

alianzas interinstitucionales para pasantías, proyectos y eventos académicos, y la conformación de una red nacional de instituciones ancla con capacidad técnica y presencia territorial.

Eje 2. Formación y fortalecimiento de capacidades.

La formación en ciencias naturales, matemáticas y estadística constituye la base del pensamiento crítico, alfabetización científica y transformación educativa, para lo cual son vitales las capacidades docentes y de articulación entre niveles educativos. El plan responde a brechas en formación continua, desigualdades regionales, baja integración de saberes territoriales y la subrepresentación de mujeres en áreas STEAM. La acción central definida para el primer año es el diseño e implementación del Programa Nacional de Innovación Pedagógica e Inclusiva en Ciencias, concebido como iniciativa estructural para acompañar a docentes del área; la propuesta incluye la realización de cursos de actualización disciplinar y pedagógica, la conformación de comunidades de práctica territorializadas y el diseño de estrategias de articulación entre niveles educativos orientadas a construir rutas formativas continuas. Así mismo, se buscará incorporar enfoques de equidad de género, inclusión y pertinencia territorial.

Eje 3. Investigación, innovación y apropiación del conocimiento científico.

El tercer eje se orienta a fortalecer la capacidad de la Comunidad Académica para producir conocimiento pertinente a desafíos como la baja financiación regional, la débil articulación entre instituciones, la dispersión de esfuerzos investigativos y la escasa vinculación con problemáticas territoriales. En este eje, se prevé la conformación de redes de investigación y creación por región y subárea, el diseño de convocatorias internas de proyectos de investigación e innovación lideradas por la Comunidad Académica. Estas redes diseñarán líneas estratégicas de investigación territorializadas, que orienten la gestión de recursos ante convocatorias nacionales

e internacionales y permitan priorizar proyectos con alto potencial de impacto. Finalmente, se destaca el interés por promover la apropiación social del conocimiento, mediante ferias científicas regionales, proyectos de ciencia participativa, divulgación de resultados en lenguajes accesibles, y alianzas con medios comunitarios, museos y espacios educativos no formales.

Eje 4. Gobernanza, sostenibilidad y proyección nacional.

Por último, el cuarto eje reconoce que una comunidad académica con vocación transformadora requiere reglas claras, sostenibilidad financiera y capacidad de incidencia en la política pública. Se trata de consolidar la Comunidad Académica con una estructura y recursos propios, capaz de sostenerse y proyectarse en el tiempo, por lo que se fija como propósito consolidar un modelo de gobernanza participativa y sostenible, que asegure la coordinación, la transparencia, la gestión de recursos y la continuidad de las acciones colectivas. En este eje se formaliza la estructura de gobernanza mediante la creación del Comité Nacional de Coordinación, definición de vocerías regionales y aprobación de un reglamento operativo; se conformará un equipo técnico de coordinación nacional encargado de apoyar los nodos, sistematizar avances, gestionar comunicaciones y acompañar metodológicamente las actividades.

Esta Comunidad Académica inicia su trabajo del primer año con la aplicación de una estrategia de sostenibilidad financiera basada en aportes del Ministerio de Educación Nacional más otras fuentes como MinCiencias, cuotas institucionales, cooperación internacional y un portafolio de servicios. Finalmente, se busca posicionar a la Comunidad Académica de Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística en escenarios claves de decisión del sistema de educación superior y ciencia, como consejos y comisiones nacionales y departamentales, de modo que la comunidad pueda incidir en la formulación de políticas de ciencia, educación y desarrollo territorial.

El Plan de Acción de la Comunidad Académica de Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística es una hoja de ruta que combina organización, formación, investigación y gobernanza para que la ciencia se viva como un bien público en los territorios. Su implementación supone un esfuerzo sostenido de articulación interinstitucional y compromiso colectivo, orientado a construir una comunidad científica equitativa, descentralizada y vinculada con las necesidades y sueños de las regiones de Colombia.

5. TERRITORIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Como resultado del trabajo desarrollado con las comunidades académicas de las seis (6) áreas de conocimiento priorizadas en el *proyecto Comunidades Académicas que Transforman Territorios*, en este capítulo se presenta una estrategia metodológica para la territorialización de la educación superior en Colombia que se desarrolla con un enfoque bottom-up, lo que la convierte en una herramienta para identificar, de manera participativa, las oportunidades y necesidades del territorio, que permite la focalización de acciones y el diseño de programas académicos, con y para las comunidades, que impulsen transformaciones sociales, culturales, ambientales, económicas, políticas y científicas². Esta estrategia metodológica se desarrolla a partir del análisis de participación de distintos actores, por medio de grupos focales, entrevistas semiestructuradas y talleres de co-creación, realizados durante las mesas técnicas y los encuentros nacionales.

En las mesas técnicas se concluye que la pertinencia territorial es una preocupación central y

se reconoce que existen dificultades metodológicas para traducir las necesidades sociales, productivas, tecnológicas y culturales de los territorios en propuestas curriculares coherentes. Con base en esta preocupación y a partir del trabajo realizado por actores clave para el análisis de prioridades y retos de cada área, se diseñan las etapas 1 y 2 de la estrategia metodológica, orientadas a analizar de manera sistemática las condiciones territoriales y las demandas de formación de cada área, mediante actividades de co-creación y articulación intersectorial. Además, las mesas técnicas evidenciaron la necesidad de un instrumento que fortaleciera la coherencia entre problemas, transformaciones esperadas y acciones formativas, por lo que se propuso incorporar la teoría de cambio como fundamento de la etapa 3, diseñada para vincular participativamente las necesidades de los territorios con el diseño y ajuste de programas académicos pertinentes.

En los encuentros nacionales, la etapa 3 de la estrategia metodológica se construyó y validó a

2. Las herramientas específicas que se referencian en este capítulo pueden consultarse en: <https://eventos.uis.edu.co/comunidades-academicas/>

partir del Taller de Diseño de Programas Académicos Pertinentes, concebido como un ejercicio de co-creación en el que actores sociales, autoridades locales, sector productivo, profesores y habitantes de las regiones tradujeron desafíos territoriales concretos en propuestas de formación pertinentes. Su formulación se derivó de la sistematización de las experiencias acumuladas en seis ciclos de Investigación-Acción Participativa, a partir de la observación directa, las relatorías de las mesas y las fichas diligenciadas por las y los participantes. El análisis iterativo de decisiones, aprendizajes, tensiones y acuerdos permitió identificar la forma como las comunidades académicas articulaban problemas territoriales, transformaciones esperadas y acciones formativas, lo que posibilitó ajustar la estructura y las preguntas orientadoras del taller, de modo que aplicación de la teoría de cambio garantizara que

el diseño y ajuste de los programas académicos se derivara directamente de la experiencia vivida y reflexionada en los territorios. De esta manera, la metodología planteada se desarrolla en tres (3) etapas, como se presenta en la Figura 6, se inicia con un análisis local que permite comprender las condiciones específicas de las poblaciones; posteriormente, esta caracterización se contrasta con las agendas regionales, nacionales e internacionales; y por último, una vez comprendida la situación territorial y su articulación con otros ámbitos, se culmina con la construcción de una oferta académica alineada con las transformaciones que los territorios demandan, configurando así una oferta pertinente para su desarrollo.

Figura 6. Etapas para la territorialización de la educación superior



Fuente: elaboración propia

5.1. Etapa 1: Análisis colectivo y caracterización de dinámicas territoriales

El diseño de programas académicos de educación superior pertinentes, exige la realización de un análisis riguroso y exhaustivo de las características, necesidades y oportunidades específicas de cada territorio, considerando su diversidad social, cultural, ambiental, económica y científica. Asimismo, resulta fundamental identificar las condiciones políticas del entorno y analizar el ecosistema de los actores clave del territorio, quienes desempeñarán un papel determinante tanto en el diseño de la oferta académica como en la garantía de su implementación y sostenibilidad. A continuación, se presentan las actividades a desarrollar de forma secuencial con orientaciones metodológicas que aportarán en la realización de este análisis colectivo y caracterización de las dinámicas territoriales.

1. Analizar el contexto y proyección del territorio: implica analizar el territorio a partir de seis variables identificadas a partir de los aportes de Rama (2006), Brunner (2007) y CNA (2022). Estas variables con los indicadores a estudiar son:

- Social: dinámicas de población, formas de vida, acceso a educación, salud y prioridades públicas que organizan la vida colectiva.
- Cultural: identidades, creencias y prácticas que dan sentido y cohesión a una comunidad.
- Ambiental: relación de las comunidades con los ecosistemas, uso de recursos y exposición a riesgos ambientales.
- Económico: producción, empleo, ingresos y actividades que sostienen la economía local.
- Científico: capacidades para generar conocimiento, innovar y resolver problemas mediante investigación.
- Político: participación, distribución del poder y compromiso institucional con la equidad y la democracia.

2. Diagnosticar el ecosistema de actores del territorio: consiste en identificar comunidades,

organizaciones, sectores productivos, gremios, instituciones educativas, instituciones sociales, redes académicas y sociales relevantes en el territorio, entre otros. Para este diagnóstico se recomienda aplicar el *modelo de Gardner – Análisis poder-interés*, el cual permite la clasificación de los actores y el tipo de relaciones que se deben desarrollar con cada grupo, para así definir estrategias focalizadas para un relacionamiento efectivo.

3. Analizar y sustentar necesidades y expectativas con actores clave del territorio: una vez identificados los actores clave, se requiere conocer, por medio del uso de fuentes primarias, sus necesidades y expectativas.

- Encuestas: herramienta orientada por preguntas cerradas o abiertas para recopilar datos, opiniones o información específica sobre un tema.
- Entrevistas: técnica cualitativa que se basa en una conversación estructurada para obtener datos detallados, opiniones o información específica sobre un tema.
- Grupos focales: técnica cualitativa que consiste en reunir a un grupo de personas clave o de referencia para discutir sobre un tema específico, orientados por un moderador, para obtener opiniones, experiencias o información detallada.

A partir del diagnóstico territorial detallado, la institución de educación superior contará con una visión integral de las necesidades, oportunidades y expectativas del contexto local, así como de los actores clave con quienes deberá continuar articulando el proceso. Esta información es fundamental para avanzar hacia el contraste de las condiciones sociales, culturales, ambientales, económicas, políticas y científicas del territorio con las agendas regionales, nacionales e internacionales.

5.2. Etapa 2: Contraste de las dinámicas territoriales con las agendas suprarregionales

Con el fin de comprender cómo las realidades locales se relacionan, convergen o divergen con

las prioridades nacionales e internacionales, en esta etapa se busca articular el conocimiento territorial obtenido en la etapa 1 con los marcos estratégicos de desarrollo a distintas escalas. El propósito es contar con una visión comparada y prospectiva que oriente la definición de programas académicos pertinentes y territorialmente coherentes, que aporten al desarrollo social, cultural, ambiental, económico y científico, contribuyendo a reducir brechas y generar nuevas oportunidades para las comunidades. Las actividades por ejecutar de forma secuencial con las respectivas orientaciones metodológicas son:

1. Analizar las políticas y agendas nacionales e internacionales: comprende revisar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el Plan Nacional de Desarrollo, las Políticas de Educación Superior y Ciencia, Tecnología e Innovación, entre otras agendas relevantes, para identificar y analizar las prioridades estratégicas del país y las tendencias globales que pueden orientar la acción institucional en este proceso de territorialización de la educación superior.

2. Analizar las políticas sectoriales y planes ambientales vigentes: se deben considerar los principales instrumentos de planificación nacional, incluyendo los diferentes documentos CONPES relacionados con las condiciones territoriales identificadas, así como el Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático (PNACC), la Política Nacional para la Gestión Integral de la Biodiversidad y sus Servicios Ecosistémicos (PN-GIBSE), la Política Nacional de Cambio Climático (PNCC), la Estrategia Colombiana de Desarrollo Bajo en Carbono (ECDBC), la Política Nacional de Educación Ambiental (MEN-MinAmbiente, 2002) y los Planes de Ordenamiento y Manejo de Cuencas Hidrográficas (POMCA) en el ámbito regional. Estos referentes permiten alinear la oferta académica con las metas de sostenibilidad, mitigación y adaptación al cambio climático establecidas por el país.

3. Identificar y contrastar las agendas regionales: implica examinar los Planes de Desarrollo Departamentales y Municipales, los Planes de Ordenamiento Territorial (POT), los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), los Pla-

nes Regionales de Competitividad e Innovación, los Planes Ambientales Regionales (PGAR) y otras estrategias regionales vigentes, para reconocer los desafíos y oportunidades del desarrollo territorial en materia productiva, social, ambiental y educativa.

4. Realizar una exploración socioeconómica y cultural de las regiones: mediante el uso de fuentes secundarias como el DANE, Planeación Nacional y el Ministerio de Educación Nacional, recopilar y analizar información general sobre población, empleo, vocaciones productivas, educación, diversidad étnica y cultural por región. Con esto se tendrá un panorama general sobre las principales necesidades y oportunidades por región.

5. Realizar un análisis comparativo de pertinencia académica: cruzar las vocaciones productivas, culturales y ambientales de las regiones con las áreas del conocimiento y capacidades institucionales, identificando los campos académicos con mayor potencial de impacto y contribución al desarrollo sostenible.

A partir de este contraste multiescalar, la institución de educación superior podrá continuar con la construcción colectiva de una oferta académica alineada con las transformaciones que los territorios demandan, aplicando la metodología de teoría del cambio, que le permitirá a partir de la identificación de un problema, necesidad o potencialidad, diseñar soluciones viables por medio de una secuencia lógica de acciones interconectadas, que se direccionan a generar transformaciones sostenibles en contextos específicos.

5.3. Etapa 3: diseño colectivo de una oferta académica pertinente

La metodología planteada para realizar el diseño colectivo de programas académicos por y para el territorio se fundamenta en la convergencia de tres (3) tradiciones:

1. La teoría de cambio, como enfoque de diseño de políticas y proyectos orientado a resultados y trans-

formaciones sostenibles en el tiempo. Aplicado a la educación superior, la teoría de cambio ofrece una herramienta para diseñar programas académicos con orientación a resultados de aprendizaje y transformación social (Rogers, 2014). La educación deja de concebirse como una oferta genérica y se convierte en un instrumento de cambio territorial, en coherencia con los postulados del enfoque de pertinencia social de la UNESCO (UNESCO, 1998; 2021).

2. La pertinencia territorial, como principio estructurante que vincula la educación superior con las necesidades y potencialidades de los contextos locales. La pertinencia en educación superior ha sido ampliamente desarrollada por la UNESCO y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) como un principio que vincula la educación con las necesidades sociales, culturales, económicas y ambientales del entorno (UNESCO, 1998; CNA, 2025). Desde esta perspectiva, un programa académico pertinente no solo responde a las demandas del mercado laboral, sino que dialoga con los saberes locales, promueve justicia cognitiva (Santos, 2009) y fortalece las capacidades endógenas para el desarrollo sostenible (Boisier, 2001).

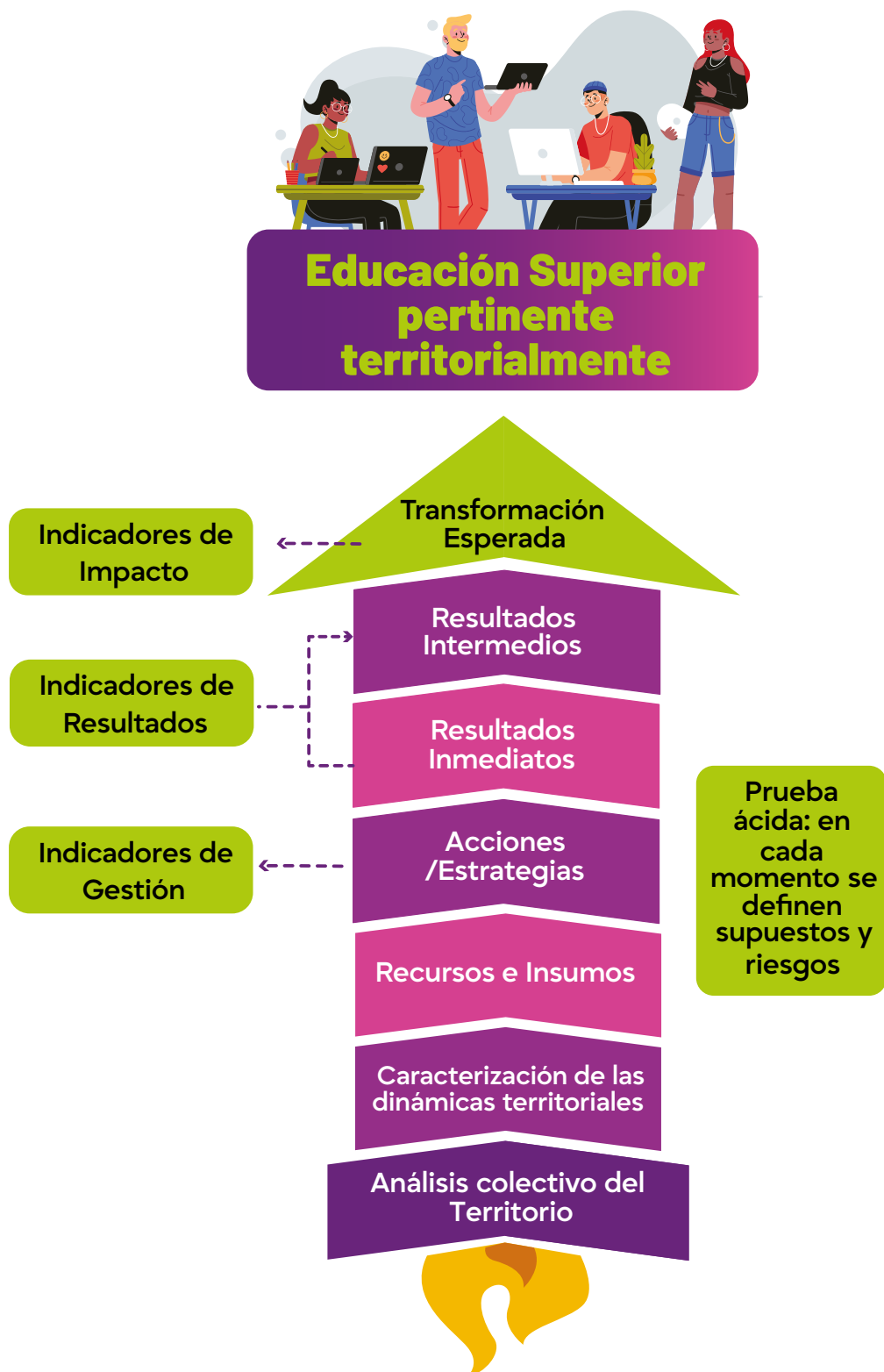
3. Las condiciones de calidad, como marco regulatorio y herramienta de gestión que garantiza la coherencia, la relevancia y la sostenibilidad de los programas académicos en el territorio (Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019 y el Decreto 529 de 2024). Cada una de las condiciones contribuye a garantizar que el proceso educativo sea coherente, relevante y verificable. Se trata de construir una cultura institucional de calidad, donde todos los elementos del programa respondan a una misma lógica, lo que responde a lo planteado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2025), el cual establece que la calidad debe entenderse como la correspondencia entre lo que la institución promete, lo que efectivamente realiza y los resultados que logra en los estudiantes y en el entorno.

La articulación de estas tres (3) tradiciones configura un marco metodológico coherente con los principios de pertinencia, apropiación social del conocimiento, equidad y responsabilidad social establecidos por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU, 2025) en su nuevo modelo de acreditación. Así, los programas académicos diseñados bajo esta visión no solo forman profesionales competentes, sino agentes de cambio territorial, capaces de integrar conocimiento científico, técnico y local para contribuir a los procesos de desarrollo sostenible, paz y equidad, entre otros.

Ahora, para la puesta en marcha de la metodología orientada a definir de forma colectiva la oferta académica y precisar los componentes clave de cada programa requerido por el territorio, aplicando estas tres (3) tradiciones, se propone el desarrollo de mesas de trabajo con los actores estratégicos que fueron identificados en la etapa 1 de esta apuesta metodológica. Se busca que este proceso se consolide como un ejercicio de co-creación, en el que se identifican los elementos esenciales para la formulación, ajuste, reforma o implementación transitoria de programas académicos pertinentes, alineados con las realidades locales y orientados al desarrollo territorial.

De esta manera, en la Figura 7 se representan los momentos propuestos a desarrollar en las mesas de trabajo aplicando la metodología de Teoría del Cambio, herramienta que permite, a partir de la identificación de las causas de un problema, necesidad o potencialidad, diseñar soluciones viables mediante una secuencia lógica de acciones interconectadas, orientadas a generar transformaciones sostenibles en contextos específicos. Seguidamente, se presentan las orientaciones específicas para el desarrollo de cada uno de estos momentos.

Figura 7. Aplicación de la Metodología de la Teoría del cambio para el diseño de colectivo de programas académicos pertinentes



Fuente: elaboración propia

Los dos (2) momentos que conforman la base del cohete corresponden a las etapas previamente descritas de la estrategia metodológico (etapa 1 y 2), en las cuales se desarrolla el análisis colectivo del territorio y la caracterización de sus dinámicas sociales, culturales, ambientales, económicas y políticas. Estas dos etapas constituyen la base diagnóstica sobre la cual se construye la Teoría del Cambio, al permitir comprender las

condiciones iniciales del contexto, los actores involucrados y las necesidades que orientan la acción académica. A continuación, en la Tabla 6, se presenta una explicación de cada uno de los demás conceptos a desarrollar en la metodología de la Teoría del Cambio para su aplicación y como estos se interrelacionan con las condiciones de calidad de los programas académicos:

Tabla 6. Teoría del cambio frente a las condiciones de calidad de un programa académico

Teoría de Cambio	Descripción	Condiciones de Calidad
Transformación Esperada	Define el cambio estructural o social que se busca en el territorio, expresado por los actores sociales. De esta manera, el programa académico responde a transformaciones colectivamente definidas y contribuye a resolver desafíos territoriales alineados con políticas de desarrollo sostenible, paz y justicia social	Justificación del programa
Resultados Intermedios	Definición clara de capacidades, conocimientos y actitudes que articulan el currículo con las demandas territoriales y sectoriales. Constituyen los efectos esperados en el mediano plazo, vinculados a las capacidades del egresado.	Aspectos curriculares (perfil de egreso) Investigación, innovación y creación (resultados de investigación) Relación con el sector externo (Resultados en el relacionamiento con el sector externo)
Resultados Inmediatos	Son los logros observables durante el proceso formativo, que permiten verificar avances hacia los resultados intermedios.	Aspectos curriculares (Indicadores de aprendizaje) Investigación, innovación y creación (Indicadores de investigación) Relación con el sector externo (Indicadores del relacionamiento con el sector externo)
Acciones o Estrategias de Intervención	Acciones que permiten alcanzar los resultados inmediatos, con una secuencia lógica y participativa. Estos pueden el diseño de asignaturas, prácticas, proyectos y experiencias de aprendizaje situado que materializan los indicadores de desempeño y promueven la integración teoría-práctica.	Aspectos curriculares (Estrategias pedagógicas y didácticas) Investigación, innovación y creación (Estrategias para la investigación) Relación con el sector externo (Estrategias para el relacionamiento con el sector externo)
Recursos e Insumos	Elementos necesarios para ejecutar las actividades. Implica la disponibilidad y suficiencia de profesores cualificados, infraestructura física y tecnológica, así como recursos didácticos (físicos o virtuales) para el aprendizaje.	Profesores Medios educativos Infraestructura física y tecnológica
Prueba ácida: Factores Contextuales, Supuestos y riesgos	Condiciones externas que pueden potenciar o limitar la efectividad de la cadena causal. Implica el reconocimiento de las barreras y oportunidades del territorio, traducidas en estrategias adaptativas para garantizar aprendizaje situado y equidad en la oferta.	Contexto territorial y análisis de viabilidad

Fuente: elaboración propia

La representación gráfica constituye una herramienta fundamental para visibilizar la lógica interna del diseño curricular basado en teoría de cambio, al mostrar de manera sintética cómo las acciones formativas y los recursos institucionales se articulan con los resultados de aprendizaje, y finalmente, con las transformaciones territoriales esperadas, como se presenta en la Figura 8. Esta cadena causal no solo facilita la coherencia interna del programa académico, sino que también

permite su evaluación ex ante, in situ y ex post, al ofrecer una ruta clara de verificación entre medios y fines. De esta manera, esta representación gráfica se convierte en un instrumento de gestión y diálogo entre actores académicos, territoriales e institucionales, que permitirá que todos los involucrados comprendan cómo las decisiones curriculares contribuyen a generar las transformaciones sociales definidas colectivamente.

Figura 8. Lógica interna del diseño curricular basado en teoría del cambio



Fuente: elaboración propia

De esta manera, las instituciones de educación superior, con la articulación entre la caracterización territorial, la co-creación con actores clave y la aplicación de la metodología de Teoría del Cambio tendrá el diseño de una oferta académica pertinente, flexible y orientada a la transformación social y al desarrollo integral del territorio.

5.3.1. Orientaciones para el diseño de la oferta académica en el territorio de acuerdo con las condiciones de calidad

El diseño de programas académicos constituye un eje estratégico en la gestión de la calidad de la educación superior, pues define la capacidad de las instituciones para ofrecer una formación pertinente, inclusiva y de alto impacto social, en diálogo con las transformaciones del contexto. En Colombia, el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, estable-

ce las condiciones de calidad de los programas académicos como referentes esenciales para su creación, modificación y funcionamiento. Estas condiciones orientan a las instituciones hacia el aseguramiento de la calidad, la transparencia y la coherencia formativa.

En este sentido, una vez implementadas las etapas 1, 2 y 3 de la estrategia metodológica para la territorialización de la educación superior, se procede la atención de los referentes normativos representados en las nueve condiciones de calidad para lo cual se presentan las orientaciones necesarias a tener en cuenta en el diseño de los programas académicos en y para el territorio. Estas orientaciones, entorno al enfoque territorial, fueron robustecidas a partir del trabajo colaborativo, crítico y propositivo que se desarrolló con cada comunidad académica en el marco de los Encuentros Nacionales. Así, el resultado de este trabajo se incluye, de manera transversal, a través de dos (2) elementos, el primero, con una

propuesta de ruta metodológica alternativa para la planeación y diseño de programas académicos y, el segundo, la inclusión, en cada condición de calidad, de elementos claves para dar cumplimiento a las exigencias normativas con base en las particularidades del territorio.

De esta manera, para el diseño de los programas académicos se recomienda trabajar de acuerdo con la siguiente estructura, que espera responder las preguntas clave para la creación, modificación o reforma de programas académicos con enfoque territorial. Es importante mencionar que, el proceso de diseño de programas no es lineal, de modo que siempre será necesario retomar las condiciones previamente abordadas, a medida que se avanza en las siguientes, con el fin de garantizar coherencia, trazabilidad y completitud de la información. Esta estructura y preguntas orientadoras, son:

- ¿Qué necesita el territorio?, es decir, desarrollo de la condición Justificación del programa.
- ¿Qué proceso formativo se propone con base en el análisis de las necesidades y potencialidades del territorio?, es decir, desarrollo de las condiciones Aspectos curriculares y Organización de las actividades académicas.
- ¿Qué estrategias de investigación y de relacionamiento con el sector externo son indispensables para lograr relevancia del programa académico en el territorio?, es decir, el desarrollo de las condiciones Investigación e innovación y Relación con el sector externo.
- ¿Con qué cuenta el territorio?, y ¿de qué carece el territorio?, es decir, desarrollo de las condiciones Profesores, Medios Educativos e Infraestructura.
- ¿Cómo se denomina el programa académico?, es decir, el desarrollo de la condición Denominación.

Sobre la definición de la denominación del programa al final del proceso, es importante precisar que, desde el inicio del diseño curricular es necesario contar con una idea general del campo de formación y del tipo de programa que se proyecta, de otro modo, el ejercicio carecería de

orientación y propósito. Ahora bien, la denominación definitiva debe ser el resultado del análisis integral realizado a lo largo del proceso. En efecto, solo tras examinar de manera estructurada la pertinencia territorial, los propósitos formativos, la organización curricular, las posibilidades de investigación y relacionamiento externo, así como los recursos institucionales disponibles, es posible definir con precisión qué programa se va a ofertar y bajo qué denominación logra expresar con fidelidad su identidad académica y su sentido social. De este modo, la denominación no antecede al diseño, sino que emerge de él, reflejando un equilibrio entre las necesidades del territorio y las capacidades institucionales para responder a ellas.

Ahora bien, vale la pena señalar que, según el Decreto 1075 de 2015 modificado por el Decreto 1330 de 2019 y el Decreto 529 de 2024, las condiciones de calidad de los programas académicos se requieren en el siguiente orden: i) Denominación académica del programa; ii) Justificación del programa; iii) Aspectos curriculares; iv) Organización de las actividades académicas; v) Investigación, innovación o creación artística y cultural; vi) Relación con el sector externo; vii) Profesores; viii) Medios educativos; ix) Infraestructura física y tecnológica. Si bien el capítulo propone un orden para la toma de decisiones, es indispensable considerar que la presentación de la información ante el Ministerio de Educación Nacional debe obedecer a lo establecido por norma y aquí referido.

En este orden de ideas, a continuación, se presentan las principales orientaciones para el desarrollo de las nueve condiciones de calidad, manteniendo la secuencia propuesta en esta estrategia metodológica, y señalando aspectos relevantes como principios, lineamientos y recomendaciones entorno a las condiciones del territorio, integrando los enfoques de educación inclusiva, flexibilidad curricular e internacionalización como ejes transversales. Con esto se busca consolidar una oferta académica diferenciada y relevante, que articule la formación con las necesidades locales y globales, promueva la movilidad del conocimiento y contribuya al desarrollo sostenible y a la transformación social del territorio. Esta guía está dirigida a las instituciones

de educación superior que buscan fortalecer sus capacidades de planeación académica y alinear sus decisiones con una visión de calidad más integral y contextualizada.

1. Justificación del programa

La justificación de un programa académico es el fundamento que asegura su relevancia frente a las necesidades sociales, culturales, ambientales, económicas y científicas del territorio. Este proceso debe orientarse por principios esenciales como la pertinencia, la coherencia, la participación y la evidencia. Es decir, este proceso exige participación de actores locales y sustentarse en evidencias verificables. Para esto, se recomienda:

- Realizar un diagnóstico territorial que identifique características y expectativas.
- Analizar la oferta educativa existente y las oportunidades laborales en territorio, considerando saberes locales y potencialidades productivas.

- Definir atributos distintivos del programa y justificar la modalidad según condiciones de acceso, conectividad e infraestructura.

En síntesis, justificar un programa académico con enfoque territorial implica reconocer el territorio como espacio de saber y transformación social. Este proceso demanda rigor metodológico, participación y visión integral, articulando la formación superior con las realidades locales para generar programas inclusivos, innovadores y sostenibles que contribuyan al desarrollo y la equidad.

2. Aspectos Curriculares

El diseño de los aspectos curriculares es el núcleo del programa académico y debe regirse por cinco principios: pertinencia, coherencia, integralidad, flexibilidad e internacionalización. Para concretarlos, el currículo se organiza en cinco componentes, como se presenta en la Figura 9, a continuación:



Fuente:
elaboración
propia.
Tomado del Decreto 1075
de 2015 modificado por
los decretos 1330 de 2019
y 529 de 2024.

El enfoque territorial en la condición de Aspectos Curriculares implica que el diseño del plan de estudios parta del reconocimiento explícito de las realidades socioculturales, productivas y ambientales del contexto donde se implementa la oferta. Para lograr una estructura curricular coherente con las necesidades del territorio, es necesario organizarla a partir de núcleos problemáticos o ejes de formación que articulen los saberes académicos con los conocimientos y prácticas locales, de modo que la teoría y la práctica se integren en torno a los desafíos concretos del territorio. En este marco, los perfiles de egreso dejan de ser listados genéricos de competencias y se formulan como descripciones integrales del tipo de profesional que cada región necesita, incorporando los saberes locales, las dinámicas productivas, los desafíos regionales y las capacidades comunitarias, de manera que las trayectorias formativas traduzcan las particularidades del territorio en rutas de formación significativas. En coherencia con lo anterior, los resultados de aprendizaje deben expresar no solo el dominio conceptual y técnico propio del área, sino también la capacidad del estudiante para actuar en escenarios reales, aplicar el conocimiento en contextos específicos, articular saberes locales y científicos y participar en procesos de innovación social, tecnológica o ambiental, con evaluaciones que valoren la transferencia al entorno, la apropiación social del conocimiento y el impacto transformador de las experiencias formativas.

Este enfoque se sostiene en una concepción flexible, interdisciplinaria e internacionalizada del currículo, siempre anclada en las condiciones concretas de cada territorio. La flexibilización se orienta a ofrecer trayectorias adaptadas a distintas poblaciones, mediante modelos modulares, itinerantes o por trayectos formativos que posibiliten el reconocimiento de saberes previos, la movilidad entre niveles y la personalización de los recorridos de aprendizaje según las características del contexto y del estudiantado. La interdisciplinariedad se entiende como condición necesaria para abordar problemas territoriales complejos, integrando distintas áreas del conocimiento y actores locales en proyectos formativos, investigativos y de intervención. La inter-

nacionalización, por su parte, se concibe más allá de la movilidad física e incluye el diálogo de saberes, el intercambio de buenas prácticas y la cooperación académica horizontal con instituciones, comunidades y redes que contribuyan a fortalecer capacidades locales desde una perspectiva global.

En el plano pedagógico, el enfoque territorial supone reconocer los saberes locales como fuente legítima de conocimiento, de modo que los programas integren aprendizajes formales e informales de las comunidades y los conviertan en insumos activos para el proceso formativo. Esto se traduce en metodologías de aula y de campo que parten de la experiencia productiva, cultural y comunitaria, y que promueven el aprendizaje situado, la coevaluación y la construcción conjunta de soluciones pertinentes al contexto. La incorporación de recursos multilingües y multiculturales, incluidos materiales que reconozcan las lenguas nativas o de uso local y medios educativos adaptados a las condiciones tecnológicas de cada región, refuerza la pertinencia territorial y la equidad en el acceso. De manera complementaria, se impulsa la construcción de redes de aprendizaje entre instituciones de educación superior, comunidades y sectores productivos, generando entornos formativos donde saber, hacer y convivir se articulan con los proyectos de vida y de desarrollo territorial.

Finalmente, la interacción con el entorno y los mecanismos de evaluación se conciben como componentes curriculares clave para materializar el enfoque territorial. La relación con los actores locales no se reduce a espacios de consulta, sino que se organiza como un proceso de construcción compartida de conocimiento, que involucra a las comunidades en el diseño, implementación y evaluación de los programas, y se concreta en prácticas académicas, proyectos aplicados, experiencias de aprendizaje-servicio, investigación aplicada, innovación social y emprendimientos con sentido territorial. En coherencia con ello, la evaluación se entiende como un proceso formativo, participativo y contextualizado, orientado a valorar el desarrollo progresivo de competencias más que la simple verificación de estándares uni-

formes. En territorios diversos, esto implica combinar instrumentos cualitativos y cuantitativos, como portafolios, proyectos, diarios de campo, rúbricas dialogadas, autoevaluación y coevaluación, que permitan evidenciar la apropiación del conocimiento, su transferencia al entorno y las transformaciones logradas. Así, la evaluación se convierte en una herramienta de inclusión y mejora continua, al reconocer la pluralidad de caminos mediante los cuales se construye el conocimiento en cada territorio y la capacidad de los estudiantes para generar soluciones pertinentes a las necesidades locales.

3. Organización de actividades académicas y proceso formativo

La organización de las actividades académicas y del proceso formativo constituye el componente operativo del currículo, donde se materializa la propuesta pedagógica y se asegura la coherencia entre el diseño del plan de estudios y la experiencia educativa. Este proceso debe orientarse por principios fundamentales que garanticen calidad y pertinencia como la coherencia, la flexibilidad, la interdisciplinariedad y la innovación pedagógica.

Organizar el proceso formativo implica definir una estructura clara que puede expresarse en áreas, ciclos o módulos, cada uno con propósitos específicos y articulados entre sí. Las actividades deben especificar su código, créditos, horas de trabajo independiente y con acompañamiento docente, modalidad y criterios de evaluación. Más allá de la formalidad, cada actividad debe justificarse en función de su aporte al desarrollo del perfil de egreso y los resultados de aprendizaje, integrando competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales.

El enfoque territorial introduce un desafío adicional correspondiente a diseñar procesos que reconozcan la diversidad y las condiciones reales de acceso. Esto implica estructurar el plan de formación de manera innovadora, por ejemplo, a partir de módulos o unidades de aprendizaje, que integren contenidos teóricos y prácticos ar-

ticulados a problemas reales del territorio. Cada módulo puede ser autónomo, de modo que permita el avance progresivo de los estudiantes según sus tiempos, condiciones y niveles de experiencia. Este tipo de organizaciones favorecen el tránsito entre distintos niveles de formación y facilita el reconocimiento de saberes obtenidos mediante la experiencia laboral o comunitaria. De esta forma, el programa se adapta a la diversidad de los estudiantes y permite itinerarios personalizados de aprendizaje, sin comprometer la coherencia curricular ni los resultados de aprendizaje esperados.

4. Investigación, Innovación y/o creación artística y cultural

La investigación, la innovación y la creación artística y cultural son ejes estratégicos para garantizar la pertinencia de la educación superior y su impacto en el territorio. Su incorporación debe basarse en principios de pertinencia, integralidad, interdisciplinariedad y diálogo de saberes. Las instituciones deben definir cómo estos componentes se integran al programa, establecer áreas y líneas de trabajo, diseñar estrategias formativas, como semilleros, proyectos interdisciplinarios y trabajos de grado, y fijar productos alineados con estándares nacionales e internacionales.

El enfoque territorial, la definición de la investigación y la innovación implica orientar estas funciones misionales hacia la comprensión y transformación de las realidades concretas de cada región. Con base en las propuestas recopiladas de las comunidades académicas, se plantea la investigación aplicada como estrategia central, en la medida en que las líneas de investigación deben surgir del análisis participativo de las necesidades del territorio e involucrar a comunidades, instituciones y sectores productivos en todas las fases del proceso, desde la formulación de las preguntas hasta la socialización de resultados. De manera complementaria, se propone la consolidación de ecosistemas de conocimiento regional mediante la creación de redes interinstitucionales y observatorios territoriales que do-

cumenten saberes locales y produzcan evidencia pertinente para la toma de decisiones en el ámbito regional.

En este marco, los semilleros de investigación y las denominadas aulas vivas se fortalecen como espacios para que los estudiantes desarrollen competencias investigativas y de innovación a partir de problemas reales de su entorno, a través de metodologías de aprendizaje-servicio y trabajo de campo situado. El reconocimiento de saberes se concibe también como componente clave, al incorporar la sistematización de prácticas tradicionales y experiencias comunitarias como parte del conocimiento científico local, legitimando otras formas de producción de saber. Finalmente, la vinculación productiva y social de la investigación se orienta a promover proyectos aplicados que generen innovación social y tec-

nológica con impacto tangible en los sistemas productivos, institucionales o comunitarios del territorio, de modo que la investigación y la innovación contribuyan efectivamente al desarrollo y al bienestar regional.

5. Relación con el sector externo

La institución debe establecer para el programa, como se presenta en la Figura, los mecanismos y estrategias para lograr la vinculación de la comunidad y el sector productivo, social, cultural, público y privado, en coherencia con las modalidades -presencial, a distancia, virtual, dual u otros desarrollos que combinen e integren las anteriores modalidades-, el nivel de formación del programa, la naturaleza jurídica de la institución, la tipología e identidad institucional.

Figura 11. Relación con el Sector Externo del Programa



Fuente: elaboración propia.

Tomado del Decreto 1075 de 2015 modificado por los decretos 1330 de 2019 y 529 de 2024

El relacionamiento con el sector externo corresponde con una de las condiciones de mayor relevancia para garantizar programas académicos pertinentes. De tal manera, se sugiere una política institucional de articulación permanente con el sector externo que se convierta en un mecanismo estructural de creación de valor público.

Para ello, los programas académicos deben integrar la formación, la investigación y la extensión en proyectos territoriales de largo plazo, contruidos con comunidades, gobiernos locales, organizaciones productivas, el SENA u otros actores estratégicos. Estos proyectos deben abordar problemas definidos con el territorio y convertirse en escenarios reales de aprendizaje aplicado, innovación social y fortalecimiento del tejido social y productivo.

Asimismo, se recomienda consolidar redes interinstitucionales estables, apoyadas en convenios, mesas de diálogo, observatorios y mecanismos de seguimiento que garanticen continuidad, evaluación y sostenibilidad. Estas estructuras deben permitir superar las barreras recurrentes del territorio (infraestructura limitada, baja conectividad, escasa financiación y falta de formalización en la articulación), potenciando los recursos ya existentes como liderazgos comunitarios, organizaciones locales, instituciones educativas y políticas sociales. Con este enfoque, los programas académicos no operan de manera aislada, sino como parte activa del ecosistema educativo territorial, aprendiendo del contexto y contribuyendo a su transformación mediante relaciones de cooperación sólidas, duraderas y orientadas al desarrollo regional.

Particularmente, se proponen las siguientes estrategias específicas a considerar, con base en las propuestas recopiladas de las comunidades académicas: la creación de un sistema territorial de alianzas estratégicas; integración curricular con proyectos territoriales; formación de capacidades conjuntas; posicionamiento de la institución como actor clave del desarrollo regional; o iniciativas de evaluación e innovación social.

6. Profesores

La conformación del cuerpo docente es esencial para garantizar programas académicos de calidad y pertinencia. Este proceso debe regirse por principios de coherencia, idoneidad, flexibilidad e inclusividad. Para concretar estos principios, las instituciones deben diagnosticar necesidades académicas y territoriales, definir perfiles por área, consolidar la planta docente con información sobre formación, experiencia y dedicación, y asignar responsabilidades en docencia, investigación y extensión. Asimismo, se requieren estrategias para vinculación y desarrollo profesoral, junto con evaluaciones integrales orientadas a la mejora continua.

La territorialización introduce un componente esencial de contextualización que exige reconocer la experiencia práctica, el conocimiento situado y la vinculación efectiva de los profesores con las dinámicas locales como dimensiones igualmente relevantes de la calidad. De este modo, sin debilitar los criterios institucionales de formación posgradual, la política docente puede ponderar la trayectoria profesional, la capacidad de trabajo interdisciplinario y la experiencia en proyectos de desarrollo territorial como factores de alto valor para la pertinencia y el impacto del programa en su entorno.

Adicionalmente, es necesario fortalecer el rol del docente como mediador cultural y agente integrador del territorio, promoviendo perfiles docentes que reconozcan, valoren y defiendan la identidad local. Esto implica consolidar equipos académicos capaces de comprender las dinámicas socioculturales del territorio, facilitar el diálogo intercultural y orientar procesos formativos que aporten al fortalecimiento del tejido social. Bajo esta perspectiva, la labor docente trasciende la transmisión de contenidos y se convierte en un ejercicio de construcción colectiva que conecta la formación superior con la identidad, la memoria y los proyectos de vida de las comunidades.

Esta visión integral de la condición profesoral busca consolidar equipos académicos que com-

binen la formación avanzada con la experiencia contextual, articulando la investigación, la docencia y la proyección social al servicio del territorio. Los profesores del programa no solo deben dominar los fundamentos teóricos de su disciplina, sino también demostrar competencias para orientar procesos educativos inclusivos, interculturales y de innovación social, que respondan a las realidades locales.

7. Medios Educativos

Los medios educativos son esenciales para garantizar la calidad de los programas académicos, pues soportan la formación, la investigación y la extensión. Su definición debe responder a principios de pertinencia, integralidad, accesibilidad y sostenibilidad, asegurando recursos adecuados, inclusivos y actualizados para las necesidades del programa y su modalidad.

Las instituciones deben diagnosticar y planificar los medios requeridos, definir recursos físicos y virtuales (bibliotecas, laboratorios, plataformas, simuladores), superar barreras de acceso mediante conectividad y convenios, capacitar a estudiantes y docentes en su uso pedagógico, y proyectar planes de mantenimiento y actualización tecnológica.

La territorialización de la oferta académica implica repensar los medios educativos desde un enfoque flexible y contextualizado, que reconozca la diversidad geográfica, cultural y socioeconómica de los territorios. En este marco, los medios educativos no deben limitarse a los recursos disponibles, sino que deben concebirse como un conjunto articulado de recursos, entornos y estrategias que favorecen la formación de calidad en contextos diferenciados. Así, los programas en territorio deben garantizar condiciones de acceso equitativo y de pertinencia pedagógica, promoviendo economías de escala mediante el uso compartido de recursos institucionales, el fortalecimiento de alianzas interinstitucionales y la optimización de los medios existentes en las regiones, sin disminuir los estándares de calidad definidos por la institución.

En coherencia con los propósitos de pertinencia y sostenibilidad, se promueve la creación y consolidación de laboratorios vivos como escenarios pedagógicos donde convergen la docencia, la investigación y la proyección social. Estos espacios permiten que los estudiantes y docentes aprendan a partir de la realidad territorial, integrando saberes locales, prácticas ancestrales y conocimientos científicos. Junto con ellos, los recursos itinerantes, como laboratorios móviles, unidades de práctica, bibliotecas viajeras o módulos experimentales portátiles, ofrecen soluciones innovadoras para garantizar experiencias de aprendizaje equivalentes en diferentes zonas del territorio, ampliando las oportunidades de formación práctica y el acceso al conocimiento especializado.

8. Infraestructura física y tecnológica

La infraestructura física y tecnológica, al igual que los medios educativos, es clave para la calidad de los programas académicos, pues soporta formación, investigación y extensión. Debe regirse por principios de pertinencia, integralidad y cobertura y accesibilidad e inclusión, asegurando condiciones para personas con discapacidad y poblaciones vulnerables. Para concretar estos principios las instituciones deben diagnosticar y planificar recursos físicos y tecnológicos, definir ambientes para docencia, investigación y bienestar, superar barreras de acceso mediante conectividad y convenios, y proyectar planes de mantenimiento y actualización tecnológica.

Desde el enfoque territorial, la infraestructura física y tecnológica en los programas territorializados debe concebirse bajo un modelo de uso compartido, articulado y sostenible, que responda a las condiciones del territorio y garantice la equivalencia en la calidad de la formación. Para ello, la institución puede establecer convenios de cooperación con entidades gubernamentales, instituciones educativas, hospitales, centros culturales o productivos, que dispongan de espacios adecuados para el desarrollo de actividades académicas, prácticas y de extensión. Estos acuer-

dos deben formalizarse mediante instrumentos que aseguren el cumplimiento de las normas de seguridad, accesibilidad y conectividad, así como la disponibilidad de los recursos requeridos para la docencia, el aprendizaje y la investigación aplicada.

De manera complementaria, la infraestructura tecnológica se configura como un medio habilitante para la integración territorial, que permite el trabajo colaborativo, la gestión académica y la mediación pedagógica en ambientes híbridos o virtuales. La institución debe garantizar la conectividad y la disponibilidad de plataformas institucionales seguras, así como promover el aprovechamiento de la infraestructura tecnológica existente en los territorios, por ejemplo, mediante alianzas con centros de innovación o bibliotecas públicas. Esta estrategia no solo optimiza recursos, sino que potencia la apropiación tecnológica de las comunidades y fortalece los ecosistemas de aprendizaje locales.

9. Denominación del programa

La denominación del programa es clave para garantizar claridad, coherencia y pertinencia en la oferta educativa. Debe reflejar el campo de conocimiento, el nivel de formación y el perfil del egresado, en correspondencia con el título y la normativa vigente. Para garantizar esto, se recomienda desarrollar los siguientes pasos:

- Realizar un diagnóstico territorial que identifique necesidades y oportunidades del contexto.
- Efectuar un análisis académico para definir el enfoque disciplinar o interdisciplinar, revisando referentes y catálogos oficiales.
- Cumplir con la revisión normativa y validar la propuesta con actores locales y órganos institucionales.

Desde el enfoque territorial, la denominación puede integrar saberes locales y perspectivas culturales, productivas o ambientales, sustentando su pertinencia en los contenidos curriculares y competencias esperadas. Esta flexibilidad permite innovar sin perder rigor técnico. De esta

manera, la denominación debe articular claridad, pertinencia y flexibilidad territorial, asegurando identidad académica y relevancia social para programas que reconozcan la diversidad y contribuyan al desarrollo sostenible.

Es así como, la territorialización de la educación superior, sustentada en principios de pertinencia, inclusión, flexibilidad e internacionalización, constituye una estrategia transformadora que articula la formación académica con las realidades locales y globales. El diseño de programas con enfoque territorial no solo responde a las exigencias normativas y de calidad, sino que promueve la co-creación con actores sociales, el reconocimiento de saberes diversos y la integración de recursos físicos, tecnológicos y pedagógicos para garantizar equidad y relevancia. La estrategia metodológica presentada en este capítulo, basada en el análisis colectivo del territorio, el contraste con agendas suprarregionales y el diseño participativo mediante la Teoría del Cambio, es el mecanismo que permite materializar esta visión. Su aplicación asegurará que cada programa se construya desde diagnósticos rigurosos, articulado con políticas nacionales e internacionales y orientado a resultados que generen transformaciones sostenibles en los territorios.

De esta manera, la educación superior se convertirá en un motor de desarrollo integral, capaz de generar conocimiento situado, fortalecer capacidades endógenas y contribuir a la construcción de territorios más justos, innovadores y sostenibles. En suma, la oferta académica diseñada bajo este enfoque no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para impulsar transformaciones sociales que consoliden comunidades académicas comprometidas con el bienestar colectivo y el desarrollo territorial.

6. CONCLUSIONES



El trabajo realizado con las Comunidades Académicas permitió comprenderlas como colectividades interinstitucionales, interdisciplinarias y multiagente que, desde principios de gobernanza colaborativa y multinivel con enfoque territorial, son capaces de articular el saber académico con los procesos sociales y culturales de las regiones de Colombia. El fortalecimiento de ellas representa una oportunidad estratégica para transformar el sistema de educación superior, de forma que promueva el desarrollo territorial sostenible y el reconocimiento de los saberes propios de las comunidades.

Los espacios de encuentro desarrollados con las seis (6) áreas de conocimiento evidenciaron que en el país existe un camino significativo ya recorrido por las Comunidades Académicas, tanto en su conformación como en su capacidad para dialogar, producir conocimiento y orientar decisiones. Su composición diversa incluye Instituciones de Educación Superior, asociaciones de facultades, asociaciones científicas, sector productivo y actores territoriales, y las posiciona como espacios privilegiados de gobernanza del conocimiento, en los cuales confluyen saberes disciplinares, trayectorias institucionales, perspectivas locales y visiones estratégicas de futuro. La aplicación de la evaluación de las Comunida-

des Académicas con base en el Modelo de Madurez propuesto permitió identificar avances y brechas estructurales en cada comunidad académica. Aunque todas alcanzaron el nivel "En desarrollo", los progresos no fueron homogéneos: algunas registraron mayores avances en organización y propósito compartido, mientras que otras requieren fortalecer dimensiones relacionadas con la gobernanza colaborativa, la sostenibilidad financiera y los procesos y metodologías. Estos resultados confirman la pertinencia del modelo para orientar la formulación de los planes de acción y construir una línea base que permita monitorear la evolución futura de las comunidades.

La metodología desarrollada durante el proyecto que incluyó el desarrollo de mesas técnicas, diagnósticos participativos y encuentros nacionales, demostró que la co-creación con los diversos actores de los territorios es indispensable para diseñar ofertas académicas pertinentes. A lo largo de este proceso se construyó una visión compartida: la territorialización no debe entenderse como una simple extensión de la oferta educativa existente, sino como la construcción conjunta de programas y proyectos que reconocen al territorio como un espacio vivo, cargado de saberes, identidades, desafíos y oportunidades. Esta perspectiva implica valorar tanto el co-

nocimiento científico como los saberes ancestrales, populares y comunitarios, que enriquecen la formación y fortalecen la pertinencia de las propuestas educativas.

A partir del trabajo colaborativo, surgieron también retos comunes y persistentes. Entre ellos, la fragmentación entre actores, la limitada articulación interinstitucional y la necesidad de fortalecer mecanismos de gobernanza académica que garanticen continuidad, coherencia y participación. La gobernanza colaborativa y la gobernanza multinivel emergen como caminos indispensables para integrar voces diversas, armonizar agendas institucionales y asegurar que las decisiones se fundamenten en las realidades territoriales. De igual manera, se evidenció cómo las desigualdades territoriales —históricas y crecientes— condicionan los ritmos y posibilidades de desarrollo académico. La conectividad física y virtual limitada contribuye al aislamiento de muchas comunidades, afectando dinámicas de investigación, docencia e interacción social. El territorio, en ese sentido, transforma profundamente la academia, pues determina prioridades, delimita oportunidades, define urgencias y exige adaptaciones metodológicas y curriculares.

En este contexto, el liderazgo académico adquiere un papel central. Se identificaron características particulares de estos liderazgos, que combinan especialización disciplinar, trayectoria comunitaria, reconocimiento social e incidencia política. Su capacidad de movilizar actores, de generar confianza y de sostener procesos en el tiempo fue fundamental para iniciar la consolidación de las Comunidades Académicas. Sin embargo, también se reconoció que las transformaciones tecnológicas —en especial el avance de la inteligencia artificial— demandan nuevas formas de liderazgo y nuevas competencias en los estudiantes. El pensamiento crítico, la ética, la alfabetización digital avanzada y la capacidad para interactuar con tecnologías emergentes se consolidan como habilidades esenciales para enfrentar los desafíos actuales y futuros de la educación superior.

El proyecto *Comunidades Académicas que Transforman Territorios* permitió formular pla-

nes de acción coherentes con las capacidades y niveles de madurez de cada Comunidad Académica, fortaleciendo su organización, su propósito compartido y su capacidad de articulación interinstitucional. Estos Planes de Acción ofrecen rutas claras para ampliar su incidencia en la formulación de políticas del sistema de educación superior y en el mejoramiento de los procesos de enseñanza, investigación y pertinencia territorial. Su implementación, sin embargo, requiere del liderazgo y la gestión activa de los actores que integran cada comunidad, de manera que las acciones definidas se traduzcan en avances efectivos en su consolidación y fortalecimiento.

Además, aportó lineamientos conceptuales y metodológicos que fortalecen la capacidad de las instituciones de educación superior para integrar la dimensión territorial en su planeación académica, en coherencia con las exigencias del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Más que una norma rígida, estos lineamientos, contruidos colectivamente, son una invitación a continuar la construcción de la ruta de territorialización en el país, una ruta flexible, en permanente co-creación y ajustada a las realidades cambiantes de los territorios. Los insumos recogidos y sistematizados constituyen una base empírica valiosa para orientar decisiones de política pública, especialmente en materia de diseño de programas, desarrollo docente, fortalecimiento del sistema interno de calidad y consolidación de ecosistemas académicos con enfoque territorial.

Con las acciones desarrolladas en el marco de este proceso se dejaron instaladas capacidades en las Comunidades Académicas: análisis territorial, diseño curricular con enfoque situado, lectura crítica de contexto, trabajo colaborativo y construcción colectiva de conocimiento. Todo esto, sumado a la motivación y liderazgos existentes, permiten proyectar un ecosistema académico más robusto, sostenible e integrado. El producto final —planes de acción, lineamientos, bases conceptuales y metodología— constituye una hoja de ruta replicable que invita a profundizar en ejercicios continuos de diálogo, análisis y co-construcción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Aaen, J. H., & Nørgård, R. T. (2015). Participatory Academic Communities: A transdisciplinary perspective on participation in education beyond the institution. *Conjunctions Transdisciplinary Journal of Cultural Participation*, 2(2).

Aguilar Parra, J. C., Reasco Garzón, B. C., & Coello Vásquez, V. J. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: desafíos y perspectivas en Ecuador. *Revista Invecom*, 4(2). <https://www.revistainvecom.org>

Altbach, P. G. (2014). *Academic dependency and the global knowledge system*. Palgrave Macmillan.

Andrea, C., López, M., & Montalvo, M. (2019). Hacia la construcción de un “espacio estatal”: el territorio en la planificación del desarrollo en Ecuador, 2007-2017. *Territorialización de la política pública y gobernanza. Serie Territorios en Debate*, (7), 35-66.

Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543-571. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum032>

Ansell, C., Sørensen, E., & Torfing, J. (2021). The COVID-19 pandemic as a game changer for public administration and leadership? The need for robust governance responses to turbulent problems. *Public Management Review*, 23(7), 949-960. <https://doi.org/10.1080/14719037.2020.1820272>

Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM). (2019). *Hacia la consolidación académica: Documento técnico de universidades públicas latinoamericanas* (pp. 1-31). AUGM.

Barca, F. (2009). An agenda for a reformed cohesion policy: A place-based approach to meeting European Union challenges and expectations. Report for the European Commission, DG Regional Policy.

Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education: Total Quality Care*. SRHE & Open University Press.

Bebbington, A., d'Angelo, J., Soloaga, I., & Tomaselli, A. (2016). *Trampas territoriales de pobreza, desigualdad y baja movilidad social: Los casos de Chile, México y Perú*. Ciudad de México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.

Becker, G. S. (1994). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.

- Bendini, M. (2011). Movilidad del capital y del trabajo: territorialización "multiforme" en regiones extra-pampeanas. Pampa (Santa Fe), 9 – 30.
- Berdegú, J. A., & Fernández, M. I. (2014). Nueva Agenda Regional. Santiago de Chile: RIMISP – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Berdegue, J. A., Bebbington, A., & Escobal, J. (2015). Conceptualizing spatial diversity in Latin American rural development: Structures, institutions, and coalitions. *World Development*, 73, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.09.016>
- Berdegú, J., Carriazo, F., Jara, B., Modrego, F., & Soloaga, I. (2015). Cities, territories, and inclusive growth: Unraveling urban-rural linkages in Chile, Colombia, and Mexico. *World Development*, 73, 56–71. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.09.013>
- Bianchi, C., Nasi, G., & Rivenbark, W. (2021). Implementing collaborative governance: Models, experiences, and challenges. *Public Management Review*, 23(11), 1581–1589. <https://doi.org/10.1080/14719037.2020.1775281>
- Bodin, Ö. (2017). Collaborative environmental governance: Achieving collective action in social-ecological systems. *Science*, 357(6352), eaan1114. <https://doi.org/10.1126/science.aan1114>
- Bolden, R., Gosling, J., & O'Brien, A. (2012). Academic leadership: Changing conceptions, identities experiences UK higher education. Leadership Foundation for Higher Education.
- Brunner, J. J. (2007). Calidad, pertinencia y equidad en la educación superior latinoamericana. CINDA.
- Bui, H. T. M., Bui, T., & Pham, B. T. (2024). The role of higher education in achieving sustainable development goals: An evaluation of motivation and capacity of Vietnamese institutions. *The International Journal of Management Education*, 22(3), 101088. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101088>
- Cáceres Chará, S. P. (2024). Pertinencia de la educación superior en Colombia desde la perspectiva de la ocupación y/o vinculación laboral de los graduados años 2016–2020. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Cardona Rivas, D. (2007). A propósito de las comunidades académicas. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 11–26.
- Castaño, C., Baracaldo, P., Bravo, A. M., Arbeláez, J.-S., Ocampo-Fernández, J., & Pineda-López, O. (2021). Territorio y territorialización: Una mirada al vínculo emocional con el lugar habitado a través de las cartografías sociales. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(2), 201–220. doi:<https://doi.org/10.21500/22563202.5296>
- CESU. (2025). Acuerdo 01 de 2025: por el cual se actualiza el Modelo de Acreditación de Alta Calidad. Bogotá.
- Colegio Máximo de las Academias de Colombia. (2023). Historia y misión institucional. Recuperado de <http://www.colegio-maximoacademias.gov.co> el 28 de agosto de 2025.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015, mayo 26). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* No. 49.523. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=63629>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2019, julio 25). Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* No. 51.004. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=108231>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2024, abril 5). Por el cual se modifica parcialmente el Capítulo 2 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* No. 52.404. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=216236>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2009). Planificación y ordenamiento territorial en América Latina y el Caribe: Enfoques, experiencias y perspectivas. Santiago: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2009). Estrategias de desarrollo productivo subnacional: cómo abordar la gobernanza multinivel. CEPAL.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2019). Planificación para el desarrollo territorial sostenible en América Latina y el Caribe. Santiago: CEPAL.

Consejo Nacional de Acreditación. (2022). Actualización de los aspectos por evaluar para la autoevaluación con fines de acreditación en alta calidad de las instituciones de educación superior. Bogotá: CNA.

Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2014). Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Bogotá: CESU.

Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2018). Lineamientos para la acreditación institucional de alta calidad. Bogotá: CESU.

Coraggio, J. L. (1994). Política social y economía del trabajo: Alternativas a la política neoliberal para América Latina. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Coraggio, J. L. (2011). La economía social y solidaria: El trabajo antes que el capital. Quito: Abya-Yala.

Coraggio, J. L. (2015). Economía social y solidaria: Avances y desafíos para su institucionalización. Buenos Aires: CLACSO.

Coraggio, J. L. (2016). La construcción de otra economía: Una lectura desde América Latina. Buenos Aires: CLACSO.

Coraggio, J. L. (2018). Economía social y solidaria: Una perspectiva internacional. Quito: Abya-Yala.

Coraggio, J. L. (2019). La economía social y solidaria y el futuro del trabajo. Buenos Aires: CLACSO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (s.f.). Plan Estratégico UNIMINUTO Virtual 2023–2030. Recuperado de: https://portalweb-uniminuto.s3.amazonaws.com/activos_digitales/RUVD/Final-Plan-estrategico-UNIMINUTO-Virtual-2023-2030-V2.pdf

Dávila, O. (2005). Juventud, ciudadanía y políticas públicas en América Latina. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 3(2), 45–68.

De Souza Santos, B. (2009). Sociología jurídica crítica: Para un nuevo sentido común en el derecho. Bogotá: Trotta.

De Souza Santos, B. (2010). Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

De Souza Santos, B. (2018). Epistemologías del Sur. Madrid: Akal.

Díaz Villa, M. (2002). Políticas y estrategias de educación superior en Colombia: Perspectivas de desarrollo. Bogotá: ICFES.

Dibbern, T. A., & Serafim, M. P. (2021). The mobilization of the academic community towards the SDGs: Mapping the initiatives of international scientific associations. Current Research in Environmental Sustainability, 3, 100090.

Didriksson, A. (2008). La universidad en la sociedad del conocimiento: Desafíos para la educación superior en América Latina y el Caribe. México: ANUIES – UNESCO.

Didriksson, A. (2015). La educación superior en América Latina y el Caribe: Escenarios y tendencias. México: UNAM.

Dirven, M., Echeverri Perico, R., Sabalain, C., Rodríguez, A., Candia Baeza, D., Peña, C., & Faiguenbaum, S. (2011). Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

Disterheft, A., Azeiteiro, U. M., Leal Filho, W., & Caeiro, S. (2015). Participatory processes in sustainable universities – what to assess? International Journal of Sustainability in Higher Education, 16(5), 748–771.

El País. (2022). Rectores Líderes Transformadores y Encuesta de Opinión en Educación. Recuperado de <https://elpais.com/> el 28 de agosto de 2025.

- Empresarios por la Educación (2022) Encuesta de opinión de educación. <https://fundacionexe.org.co/document/gran-en-cuesta-de-opinion-en-educacion-primer-edicion-2022/>
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán: Envión Editores.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Durham: Duke University Press.
- Espino Wuffarden, J. E., Morón Hernández, J. L., Huamán Munares, L. K., Soto Saldaña, B. N., & Morón Hernández, L. E. (2023). El desarrollo de la calidad educativa en educación superior universitaria: Revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 14(4), 348-359. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.876>
- Fayyaz, R., Shah Talebi, B., & Ebrahimzadeh, R. (2020). Developing a Model for Empowerment of Faculty Members in Islamic Azad University: A Qualitative Study. *Strides in Development of Medical Education*, 17(1).
- Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (FICR). (2020). *Informe mundial sobre desastres 2020: La realidad de la vulnerabilidad*. Ginebra: FICR.
- Feldman, J. (2017). Arte contemporáneo: temporalidad, territorialización y circulación. *Boletín de Arte-UMA*, n.º 38, Departamento de Historia del Arte, Universidad de Málaga, 87-96. doi:<http://dx.doi.org/10.24310/BoLArte.2017.v0i38.3222>
- Fernandes, B. M. (2006). Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*, 27-40.
- Fernández Enguita, M. (2001). La educación en la sociedad de la información. *Revista de Educación*, 325, 5-27.
- Fernández, J., Fernández, M. I., & Soloaga, I. (2019). Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe. Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Fisher, C. (1999). Developing an organizational maturity model. *Journal of Organizational Change Management*, 12(3), 123-135.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Fundación Cultural Agro-ecológica Piendamó Cauca. (2017, marzo 17). *Madre Tierra | Fundación Cultural Agro-ecológica Piendamó Cauca* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=t46Vx_ElvGY
- Fundación Empresarios por la Educación. (2020). *Informe de gestión 2020*. Fundación ExE. Recuperado de <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/02/Informe-de-gestion-2020.pdf> el 28 de agosto de 2025.
- Gallicchio, E. (2010). El desarrollo local: ¿territorializar políticas o generar políticas territoriales? Reflexiones desde la práctica. *EUTOPIA Revista de Desarrollo Económico Territorial* - N.º 1, 11 - 23.
- García Guadilla, C. (2008). *La educación superior en América Latina: Reflexiones y perspectivas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- García Guadilla, C. (2010). *Universidad y sociedad en América Latina: Entre la globalización y la autonomía*. Caracas: IESALC-UNESCO.

- Gasch, C. K., & Kral-O'Brien, K. (2024). Supporting women in natural resource science with community building and advocacy. *Rangelands*, 46(5), 163-167.
- Genta, N., Rizzo, L., Williner, A., & Sandoval, C. (2022). *Panorama del desarrollo territorial de América Latina y el Caribe 2022*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- Gibbons, M. (1998). *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- 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*. London: SAGE.
- Gómez Jiménez, S., & Medina Ortega, M. (2022). Aproximación conceptual del territorio desde un Enfoque multidimensional. *CONTEXTO*, 60-76.
- Gutiérrez Serrano, N. (2018). Comunidades especializadas en investigación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 163-176.
- Haas, P. M. (1992). Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International organization*, 46(1), 1-35.
- Haesbaert, R. (2007). *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. . 3º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 400.
- Hall, D. E. (2007). *The academic community: A manual for change*. The Ohio State University Press.
- Hamidifar, F., & Ebrahimi, M. (2016). Academic Leadership in a Private University: An Iranian Case Study. *International Education Studies*, 9(5), 193-206.
- Hammer, M. (2007). The process audit. *Harvard Business Review*, 85(4), 111-123.
- Hanushek, E., & Wößmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. Banco Mundial.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hazelkorn, E. (2023). *Quality and quality assurance in higher education – trends and developments in the EU and Western Balkans*. BH Associates / ERISee.
- Henríquez Guajardo, P. (2021). *Educación superior y desarrollo sostenible: hacia un nuevo paradigma de pertinencia*. UNESCO-IESALC.
- Herrera, L. C., & Núñez, M. (2024). Determinantes sociales, equidad y pertinencia territorial: reflexión sobre el enfoque en salud. *Revista científica de la UCSA*, 78-88
- Hladchenko, M., Antonowicz, D., & De Boer, H. (2017). Understanding changes in higher education governance in Poland and Ukraine: Institutional analysis. In R. Deem & H. Eggins (Eds.), *The University as a Critical Institution?* (pp. 55-74). Sense Publishers.
- Hooghe, L., & Marks, G. (2001). Liesbet Hooghe y Gary Marks plantean. *European Integration online Papers (EIoP)* Vol. 5.
- Hoyos Vásquez, G. (2013). Participación del Estado, la comunidad académica y la sociedad en la mejora de la educación. *Revista Colombiana de Educación*.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). (2008). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: UNESCO.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). (2020). *La educación superior en tiempos de pandemia: Informe regional*. Caracas: UNESCO.

- Knoepfel, P., Corinne Iarrue, f. V., & Hinojosa, M. (2007). Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un Enfoque basado en los actores, sus recursos y las instituciones. *Ciencia Política* No 3, 9-42.
- Leal Filho, W., Salvia, A. L., & Eustachio, J. H. P. P. (2023). An overview of the engagement of higher education institutions in the implementation of the UN Sustainable Development Goals. *Journal of Cleaner Production*, 386, 135694.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI Editores.
- Leff, E. (2010). *Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI Editores.
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida: Imaginación sociológica e imaginación ambiental*. México: Siglo XXI Editores.
- Leff, E. (2019). *Ecología política: De la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*. México: Siglo XXI Editores.
- López Segrera, F. (2013). *La educación superior en América Latina y el Caribe: principales tendencias y desafíos*. UNESCO.
- López, L., & Figueroa, M. (2013). Artes visuales y procesos de territorialización en contextos de narcoviolencia. *ARGUMENTOS, UAM-XOCHIMILCO*, número 71, 169 - 192.
- Losada, A. F. (2021). Modelo para la territorialización de políticas públicas nacionales en América Latina. *Programa EURO-sociAL* No 75.
- Luna, M., & Vallejo, J. (2022). Adaptaciones del modelo de madurez en comunidades académicas en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 83(1), 45-67.
- Lundvall, B. Å. (1992). *National systems of innovation: Towards a theory of innovation and interactive learning*. London: Pinter.
- Lundvall, B. Å. (2007). *Innovation system research: Where it came from and where it might go*. Globelics Working Paper Series, 2007-01. Aalborg: Aalborg University.
- Macfarlane, B. (2005). The disengaged academic: The retreat from citizenship. *Higher Education Quarterly*, 59(4), 296-312.
- Marginson, S. (2016). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education*. University of California Press.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (1950). *Citizenship and social class* (Vol. 11, pp. 28-29). New York: Cambridge.
- Massengale, J. D., & Sage, G. H. (1995). Shared power through negotiation in higher education. *Higher Education*, 29(4), 367-378.
- Massy, W. F. (2003). *Honoring the Trust: Quality and Cost Containment in Higher Education*. Anker Publishing.
- Mato, D. (2018). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. CLACSO.
- Matta, A., Magnano, M. C., Orchansky, C., & Etchegorry, A. (2013). Territorialización las políticas de articulación productiva y desarrollo de la MyPE: la experiencia de Córdoba. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, vol. 13, núm. 20.
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Caracas: Fundación Altadir.
- Matus, C. (1993). *El líder sin Estado Mayor*. Caracas: Fundación Altadir.
- Matus, C. (2007). *Planificación estratégica: Teoría y práctica*. Caracas: Fundación Altadir.
- McRoy, I. (2009). Leading change in higher education. *Educational Management, Administration & Leadership*, 37(5), 687-704.
- Medel Fernández, M., & Montre Águila, V. (2018). Imaginarios urbanos sobre topofilia y topofobia: el caso de la ciudad de Chiguayante, Región del Biobío. *Revista De Urbanismo*, (38), 1-16. <https://doi.org/10.5354/0717-5051.2018.48702>

- Méndez, R. (2021). Sitiados por la pandemia. Del colapso a la reconstrucción: una geografía. (Segunda ed.). Madrid: REVIVES.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias). (2020). Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del SNCTI. Bogotá: Minciencias.
- Ministerio de Educación Nacional & Fundación Saldarriaga Concha. (s.f.) (2018). Índice de inclusión para educación superior (INES). Ministerio de Educación Nacional. ISBN 978-958-691-884-8.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia & Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt. (2024). Lineamientos de política para la internacionalización de la educación superior: Orientaciones para el relacionamiento y la vinculación nacional e internacional de las instituciones de educación superior en Colombia. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional, Consejo Nacional de Acreditación y CONACES (2022). Nota Orientadora: ¿Cómo formular e implementar los Resultados de Aprendizaje? Ministerio de Educación Nacional. [articles-408425_recurso_5.pdf](#)
- Ministerio de Educación Nacional, Consejo Nacional de Acreditación y CONACES (2021). Una Mirada a los Resultados de Aprendizaje, Ministerio de Educación Nacional. [colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-07/Una mirada a los resultados de aprendizaje.pdf](http://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-07/Una_mirada_a_los_resultados_de_aprendizaje.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos: Política de educación superior inclusiva. [María Fernanda Campo Saavedra (Ministra de Educación Nacional)]. Ministerio de Educación Nacional. ISBN 978-958-691-624-0.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). Artículo 82793. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82793.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). Glosario. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/porta1/secciones/Glosario/>
- Monnet, J. (2013). El territorio reticular. Enfoques y métodos en estudios territoriales, 137 - 167.
- Mora, J. G. (2004). La educación superior en Iberoamérica: Tendencias y escenarios. Bogotá: Centro de Estudios sobre la Educación Superior (CEES).
- Mouffe, C. (2007). En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2011). Agonística: Pensar el mundo políticamente. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2014). La paradoja democrática. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2018). Por un populismo de izquierda. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) – IESALC. (2022). La encrucijada de la educación superior en América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Padilla, B. I., & Kreider, K. E. (2020). Communities of practice: an innovative approach to building academic-practice partnerships. *The Journal for Nurse Practitioners*, 16(4), 308-311.
- Páez, D. (2018). Modelos de evaluación de madurez en organizaciones académicas. *Revista Educación y Desarrollo*, 46(2), 77-91.

- Peters, M. A., Paraskeva, J., & Besley, T. (2015). The global financial crisis and educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 47(9), 899–903. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1035630>
- Porter, M. E. (1990). *The competitive advantage of nations*. New York: Free Press.
- Portocarrero, L. (2025). La educación superior en el territorio: motor de paz y soberanía. Obtenido de Observatorio de la Universidad Colombiana: <https://www.universidad.edu.co/la-educacion-superior-en-territorio-motor-de-paz-y-soberania-lorenzo-portocarrero-sierra/>
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). De Saberes y de Territorios-diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis. Revista latinoamericana*, (22).
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina: masificación, regulación e internacionalización*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Rama, C. (2010). *La universidad latinoamericana en la sociedad del conocimiento*. UNESCO-IESALC.
- Red Latinoamericana de Centros de Investigación en Ciencias Sociales (RIMISP). (2011). *Informe latinoamericano sobre pobreza y desigualdad 2011*. Santiago de Chile: RIMISP.
- Red Latinoamericana de Centros de Investigación en Ciencias Sociales (RIMISP). (2013). *Territorios en movimiento: Dinámicas y políticas territoriales en América Latina*. Santiago de Chile: RIMISP.
- Red Latinoamericana de Centros de Investigación en Ciencias Sociales (RIMISP). (2016). *Informe latinoamericano sobre pobreza y desigualdad 2016*. Santiago de Chile: RIMISP.
- Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada de Colombia (RENATA). (s.f.). *Somos RENATA*. Recuperado de <https://www.renata.edu.co/>
- Redes académicas como comunidades de práctica universitaria. (2020). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 55–74.
- RIMISP, P. D. (2012). *Territorios Rurales en Movimiento Informe Final del Programa Dinámicas Territoriales Rurales 2007 - 2012*. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Rojas, C. (2018). Emociones y sentimiento de pertenencia de los territorios del Estado-nación: el desprecio y el caso colombiano. *Revista desenvolvimento, fronteiras e cidadania - vol.2 - n.1*, 37 - 37.
- Rojas-Alfaro, R., & Enriquez, J. (2025). High-context instruction: A case study of community college student responses for academic success in online composition courses. Available at SSRN 4981011.
- Ruiz Serna, L. (2021). Política pública latinoamericana: responsabilidad social universitaria e innovación social en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 22–41.
- Salmi, J. (2020). *Tertiary education and the knowledge society*. Routledge.
- Schejtman, A., & Berdegué, J. A. (2004). "Desarrollo territorial rural". *Serie debates y temas rurales*, N° 1, Santiago de Chile, RIMISP.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 1–17.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Madrid: Planeta.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo como libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Simon, J. W., & Ceballos Sáez, C. (2023). Análisis del proceso de gobernanza colaborativa para abordar un problema socioambiental en un contexto conflictivo. *Economía, sociedad y territorio*, vol. XXIII, 629–660.

Sociedad en Movimiento. (2023). Fundación Empresarios por la Educación. Recuperado de <https://www.sociedadennovimiento.com/es/fundacion-empresarios-por-la-educacion-exe-NT85> el 28 de agosto de 2025.

Solano, E. (2023). Pertinencia de la educación superior con el mercado laboral en Colombia desde la dimensión del egresado, el empleador y la universidad. Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Suriansyah, A., Aslamiah, Noorhapizah, I. W., & Dalle, J. (2019). The Relationship between University Autonomy, Lecturer Empowerment, and Organizational Citizenship Behavior in Indonesian Universities. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 127-152.

Svampa, M. (2008). La disputa por el desarrollo: territorio, movimientos de carácter socioambiental y discursos dominantes. *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*, M. Svampa, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores y CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), 1-31.

Tandy, P. R., & Wilburn, N. L. (1996). The academic community's participation in standard setting: Submission of comment letters on SFAS Nos. 1-117. *Accounting Horizons*, 10(3), 92-111.

Tobasura, D., Gurri, F., Blanco, G., & Schmook, B. (2019). Enredando bosques y comunidades: Territorialización de REDD+ en el ejido Felipe Carrillo Puerto, México. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 15(81), 1 - 18. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.cdr15-81.ebct>

Tünnermann Bernheim, C. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Caracas: IESALC-UNESCO.

Tünnermann Bernheim, C. (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Caracas: IESALC-UNESCO.

Tünnermann Bernheim, C. (2011). La educación superior en América Latina y el Caribe: 2008-2010. Caracas: IESALC-UNESCO.

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 9 de octubre de 1998. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878>

UNESCO. (2005). EFA Global Monitoring Report: The Quality Imperative. París.

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Universidad El Bosque. (2015). Política de flexibilidad en la educación: Por una cultura de la vida, su calidad y su sentido. Editorial Universidad El Bosque.

UPB. (2018). Resolución 017228 de 24 de octubre de 2018 — Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de UPB: <https://www.upb.edu.co/es/documentos/doc-certificado-existencia-legal-enero-2025-1464286570806.pdf>

Van Dierdonck, R., Debackere, K., & Engelen, B. (1990). University-industry relationships: How does the Belgian academic community feel about it? *Research Policy*, 19(6), 551-566.

Vargas-Hernández, J. G., & Guillén, J. A. (2016). Modelos de madurez organizacional en México: adaptación del PEMM. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(3), 89-105.

Vite, M. (2011). La territorialización de la política urbana y social: Reflexiones generales desde el pensamiento sociológico. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (57). Universidad Autónoma del Estado de México., 158 - 2028.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Zapata, M. (2008). Territorialización del delito: Aproximación conceptual para el abordaje del fenómeno en la ciudad. *Revista Criminalidad*, 50(1), 333 - 350.

GLOSARIO DE SIGLAS

ABP: Aprendizaje basado en proyectos.

ACFA: Agremiación Colombiana de Facultades de Arquitectura.

ACOFI: Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería.

APS: Atención Primaria en Salud.

ASCOFADE: Asociación Colombiana de Facultades de Educación.

CASEL: Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional.

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CESU: Consejo Nacional de Educación Superior.

CINE-F A.C.: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación – Campos de Educación y Formación Adaptada para Colombia.

CNA: Consejo Nacional de Acreditación.

CONACES: Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

CONPES: Consejo Nacional de Política Económica y Social.

ECDBC: Estrategia Colombiana de Desarrollo Bajo en Carbono.

IA: Inteligencia Artificial.

IAP: Investigación-Acción Participativa.

IES: Institución de Educación Superior.

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible.

PDET: Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial.

PGAR: Planes Ambientales Regionales.

PHVA: Planificar, Hacer, Verificar y Actuar.

PNACC: Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático.

PNCC: Política Nacional de Cambio Climático.

PNGIBSE: Política Nacional para la Gestión Integral de la Biodiversidad y sus Servicios Ecosistémicos.

POMCA: Planes de Ordenamiento y Manejo de Cuencas Hidrográficas.

POT: Planes de Ordenamiento Territorial.

PPTHS: Política Pública de Talento Humano en Salud.

RedCOLSI: Red Colombiana de Semilleros de Investigación.

SNIES: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

STEAM: Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas

TIC: Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Uniminuto: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

El proyecto *Organización y gestión de comunidades académicas y territorialización de la oferta de educación superior en Colombia, con especial énfasis en la flexibilidad y la internacionalización del currículo*, liderado por el Ministerio de Educación Nacional y ejecutado por la Universidad Industrial de Santander, parte del reconocimiento de que las comunidades académicas con enfoque territorial son condición para que la educación superior aporte de manera pertinente al desarrollo regional. Articula seis áreas de conocimiento mediante una estrategia participativa basada en encuentros, mesas técnicas y espacios de validación, en los que se construyeron y legitimaron planes de acción con objetivos, líneas de trabajo y mecanismos de seguimiento. Estos planes posicionan a las comunidades como actores colectivos de gobernanza del conocimiento, con capacidad de incidir en políticas educativas y en la planeación institucional. Sobre esta base, se diseñó una estrategia para territorializar la oferta de programas académicos, que vincula sistemáticamente las características territoriales de las regiones con las decisiones de diseño y ajuste curricular, utilizando la teoría del cambio para relacionar problemáticas, resultados esperados y funciones misionales. El libro presenta este marco conceptual y metodológico y ofrece orientaciones e instrumentos para integrar la dimensión territorial en los procesos de creación, reforma y renovación de programas, en coherencia con la normativa vigente de educación superior en Colombia.



www.mineduccion.gov.co



mineducacion



@mineducacion



Ministerio de Educación Nacional



mineducacioncol



@mineducacion

Somos la Revolución del Cambio

**Mejor
Estudiar**