


Concepciones de los actores internacionales y gubernamentales con respecto a la educación superior colombiana: una invitación a fortalecer la relación universidad-sociedad

International and governmental actors' conceptions of Colombian higher education: an invitation to strengthen the university-society relationship

Cruz Gutiérrez, Wilmer Hernán

 **Wilmer Hernán Cruz Gutiérrez**
whcruzg@unal.edu.co
Universidad Técnica de Dresde, Alemania

Revista Educación y Sociedad
Academia de Estudios Educativos y Sociales, Perú
ISSN-e: 2709-9164
Periodicidad: Bianaual
vol. 3, núm. 6, 2022
revista@acees.net

Recepción: 30 Septiembre 2022
Aprobación: 30 Noviembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/590/5904145001/>

DOI: <https://doi.org/10.53940/reys.v3i6.98>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Citar como: Concepciones de los actores internacionales y gubernamentales con respecto a la educación superior colombiana: una invitación a fortalecer la relación universidad-sociedad. *Revista Educación y Sociedad*, 3(6), 1-10. <https://doi.org/10.53940/reys.v3i6.98>

Resumen: La educación superior cuenta con diferentes actores que representan variadas y en ocasiones, divergentes perspectivas respecto al significado de esta, su función, misión y relación con la sociedad. Como consecuencia de ello surgen relativizaciones y dicotomías, que van desde quienes resaltan concepciones instrumentalizadas e individualizadas, hasta aquellos que fomentan la emancipación y una posición ético-política. Bajo el marco de esta dicotomía, el presente escrito recurrirá a las afirmaciones de actores internacionales y marcos legales, para con ello abogar por una educación superior comprometida con el bienestar de las comunidades en donde suceden sus procesos de aprendizaje-enseñanza.

Palabras clave: educación superior, sociedad, misión social, actores internacionales.

Abstract: Higher education has different actors who represent varied and sometimes, divergent perspectives regarding its meaning, function, mission, and relationship with society. As a consequence, relativizations and dichotomies arise, ranging from those who highlight instrumentalized and individualized conceptions to those who promote emancipation and an ethical-political position. Within the framework of this dichotomy, this paper will resort to the affirmations of international actors and legal frameworks, in order to advocate for a higher education committed to the welfare of the communities where its learning-teaching processes take place.

Keywords: higher education, society, social mission, international actors.

Introducción

El sistema de educación superior se compone de una variedad de actores, conformados por quienes interactúan en el aula hasta aquellos que firman acuerdos internacionales (Schrader, 2011; Wackerhausen, 2009). Por tanto, sus diversos actores, ubicados en niveles micro (estudiantes y docentes), meso (entidades de educación superior) y macro (entidades internacionales) representan intereses y necesidades propias en ámbitos teóricos, normativos, económicos y profesionales del sistema educativo (Hartz y Meisel, 2011; Holmes, 2013; Masschelein y Simons, 2018).

Estos intereses se expresan en una multiplicidad de terminologías como el pensamiento crítico, la rendición de cuentas, la autonomía, la eficiencia, el ahorro, los indicadores de desempeño, la formación de valores, el capital humano, la empleabilidad, la emancipación o los estándares, entre otros (Clarke, 2018; Colby y Sullivan, 2008, 2009; Englund, 2002; Lewis, 2014; Masschelein y Simons, 2018; Trede, 2012; White, 2013). Asimismo, estos intereses variados -y en ocasiones opuestos- adquieren relevancia pues influyen directa e indirectamente en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos educativos (Nickolaus, 2014). Pero también, pueden conducir a una relativización de la formación profesional de los estudiantes (Schoon y Heckhausen, 2019). En este sentido, y en alusión a esto último, la literatura científica (Brint, 2014; Clarke, 2018; Lewis, 2014; White, 2013) la resume o sintetiza en dos posiciones: a. El concebir una educación histórica, social, emancipada, crítica y situada que permite formar a los futuros profesionales como ciudadanos políticos, participativos, garantes y promotores de los bienes sociales; y, b. El considerar una educación instrumentalizada, atomista, mercantilizada e individualizada, que pretende formar a los futuros profesionales como prestadores de servicios técnicos, especializados, tecnocráticos y expertos centrados en la dinámica de la producción, la lógica del mercado y el beneficio personal.

De esta manera, y como se puede apreciar, ambas posiciones reflejan una dicotomía entre la forma de entender la educación superior, su papel frente a la comunidad y la formación de ciudadanos profesionales (Lewis, 2014). Así, en virtud a esto, la literatura resalta la existencia de una serie de dicotomías -expresadas en los debates- con respecto a la identificación de la característica definitoria de la educación superior. Por ejemplo, el engranaje en el mercado laboral versus ejercicio de la ciudadanía (Sullivan, 2004; Zegwaard et al., 2017); y, en el objetivo educativo: respuesta a las necesidades sociales vs formación de habilidades que permitan el acceso y la adaptabilidad al empleo (Fellenz, 2016; Tomlinson y Jackson, 2021). Existen, además, otras tensiones concernientes a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, como por ejemplo, la educación cívico-ética versus educación técnica (Løvlie, 2002; Sullivan, 1999); la comprensión atomista e individualista versus comprensión holística, social y cultural; la formación tecnocrática versus formación orientada al servicio; el progreso organizacional y personal versus el progreso comunitario (Brint, 2014); la promoción y defensa de los bienes públicos versus adaptabilidad y provecho de la lógica del mercado (Sullivan, 2004); el ciudadano participativo y político versus individuo económico e

instrumental; y, por último, la universidad-sociedad versus consumidores-proveedores (White, 2013).

En virtud a lo mencionado, y a un nivel meso, específicamente en Instituciones de Educación Superior (IES), tales dicotomías interfieren de manera directa en las ofertas educativas que ofrecen las instituciones. Pero también, explicarían las respuestas que se dan desde la academia para satisfacer las necesidades de la comunidad y, al mismo tiempo, las definiciones acerca del tipo de egresados que se pretende para satisfacer estas necesidades (Clarke, 2018; Englund, 2002; Sullivan, 1999, 2004; White, 2013).

Esto último, es importante dado que la concepción que se tiene de un futuro ciudadano profesional adquiere relevancia especial, sobre todo, en sociedades que enfrentan condiciones adversas. En este sentido, se perderían o ganarían actores sociales en esta lucha; dependiendo de la orientación educativa que se le ofrece al ciudadano que ha optado y se le ha permitido acceder a la educación superior (Colby y Sullivan, 2008; Lewis, 2014; Reid et al., 2008; Sullivan, 2004; White, 2013).

En alusión a lo anterior, vemos que el pueblo colombiano es una de esas sociedades particularmente sensible al aumento o disminución de actores sociales profesionalmente formados y socialmente comprometidos. Adicionalmente, habría que considerar que Colombia no solo comparte realidades similares a otros países de la región en términos de pobreza, desigualdad social, desempleo y acceso a los derechos sociales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020), sino que también, presenta un alto riesgo de vulnerabilidad mayor en todas las esferas sociales; ello como consecuencia de sufrir del conflicto armado interno más prolongado en la historia reciente de cualquier país (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020).

Bajo este orden de ideas surge el presente ensayo, el cual, derivado de una investigación sobre identidad profesional (Cruz, 2021), buscará abogar por una educación superior cercana a la sociedad y con un marcado interés y compromiso por aportar al bienestar colectivo y a la mejora social en toda su magnitud. Para sustentar esta postura se expondrán las proclamaciones que hacen entidades internacionales y que se encuentran en marcos legales nacionales respecto a la educación superior y su relación con los desafíos sociales.

Desarrollo

La relación Educación Superior - Sociedad desde la mirada de los actores ubicados en el nivel macro: el caso de los actores internacionales

Una mirada hacia la Educación Superior

Si bien la educación superior se concibe como parte de instituciones económicas, políticas y sociales más amplias (Banco Mundial, 2018b), para los actores del nivel macro del sistema de educación superior, esta está llamada a jugar un papel protagónico y esencial. Sobre todo en las diferentes esferas de lo social, cultural, político y económico de la comunidad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019; Instituto Internacional de la UNESCO

para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC], 2008; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998,2009).

De otro lado, la importancia otorgada al sistema de educación superior, se refleja en el desarrollo y análisis de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). Dicho acuerdo, entendido como una agenda del pueblo, por el pueblo y para el pueblo (ONU, 2015, p. 12), está compuesto por 17 objetivos que abogan por lograr una vida digna para todas las comunidades del mundo para ese año (ONU, 2015). En este panorama, el sistema de educación superior, de acuerdo con la agenda, debe ser crítico y estar diseñado para conectarse con las necesidades sociales, económicas y políticas de las comunidades a las que pertenece (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Secretaría de las Naciones Unidas [DAES-ONU], 2020; UNESCO-IESALC, 2020; UNESCO, 2009,2015; ONU, 2015). Cabe precisar, que si bien las acciones del sistema de educación superior se enmarcan en el Objetivo 4 y con ello la garantía y promoción de una educación inclusiva, equitativa, de calidad y para toda la vida (ONU, 2015), su integración en las realidades sociales sugiere que sus acciones tendrán un impacto positivo en todos los otros objetivos de la agenda (UNESCO-IESALC, 2020).

Tal relevancia social otorgada a la educación superior ya se hacía evidente en la primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en 1998. Allí, se proclamó una concepción de educación basada en la igualdad, la justicia, la solidaridad, la democracia, la paz y la libertad (UNESCO, 1998). Bajo estos fundamentos, la educación superior tomó matices relacionados con una actitud crítica y constructiva que a su vez debe buscar ser materializada en procesos de mejora en las condiciones de vida de las comunidades (UNESCO, 1998, 2009,2010), especialmente, en aquellas que son más marginadas (UNESCO-IESALC, 1997,2008, 2018). En este marco, se viene incentivando a las IES a que conciban la promoción de la paz, la solidaridad, los derechos humanos, la igualdad de género, la identidad cultural, la erradicación de la pobreza, la opresión, la violencia, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente y las enfermedades, como centros de sus actividades y funciones esenciales (OCDE, 2020; UNESCO-IESALC, 1997,2008, 2018; UNESCO, 1998; Banco Mundial, 2018a).

Una mirada hacia los Estados

Dicha concepción de la educación superior, desde la mirada de actores internacionales, resulta ser una invitación explícita hacia los actores nacionales, sobre todo, gubernamentales y estatales; a fin de que se comprometan y fortalezcan una educación superior, entendida como un bien público de la sociedad y un derecho humano universal (UNESCO, 1998,2009). Así, desde la perspectiva internacional, se insta a los Estados a que desarrollen marcos legales y esquemas innovadores que definan quién, cómo y dónde puede impartirse la educación superior (OCDE, 2020). Asimismo, a que trabajen en pro de una fuerte y estrecha relación e intercambio entre el sistema de educación superior y los múltiples sectores sociales que hacen parte del desarrollo social, económico y ambiental a nivel local, regional y nacional (UNESCO, 1998,2015; Banco

Mundial, 2018a). Todo ello, tendría como uno de los fines rectores, el reforzar el compromiso social de dichas instituciones y se sustentaría bajo garantías estatales de autonomía (UNESCO-IESALC, 2008,2018) y de financiación (OCDE, 2020;UNESCO-IESALC, 1997;Banco Mundial, 2018a). En consecuencia, el compromiso social de las IES se evidenciaría en la calidad y la pertinencia social de su oferta educativa (UNESCO-IESALC, 1997, 2008; Banco Mundial, 2017); y, también, y en la optimización de los recursos y esfuerzos en pro de la formación de ciudadanos comprometidos con el bien común de la comunidad (UNESCO-IESALC, 2008).

Una mirada hacia las instituciones de educación superior (IES)

Lo expresado por los actores internacionales, es tomado por los nacionales del sistema de educación como fuente de creación y actualización de sus perspectivas en torno a los procesos propios de aprendizaje-enseñanza (Lago de Vergara et al., 2014;Schrader, 2011). Al mismo tiempo, le sirven como soporte para proponer marcos regulatorios y sus ofertas académicas (Avendaño et al., 2017; Holmes, 2013). Todo esto nos remite a la necesidad de abordar las perspectivas y expectativas que tienen los actores internacionales respecto al ser y hacer de las IES.

Cabe recordar que, para los actores internaciones, las IES estando sujetas al marco legal que los actores estatales definen, tienen como derecho el gozar de autonomía y estar libres de restricciones derivadas de poderes gubernamentales, religiosos, económicos, del mercado o de intereses privados. En consecuencia, le corresponde a las IES tener como razón de ser y hacer la satisfacción de las necesidades de las comunidades a las que pertenecen (UNESCO-IESALC, 2018). Para ello, se insta a que las IES aúnan esfuerzos en la creación de procesos de formación pertinentes, esto es, que la oferta educativa refleje una adecuación entre lo que hace la universidad y lo que necesita la sociedad (UNESCO, 1998). De igual manera, y con el apoyo de los Estados, se espera que las IES velen por la garantía al acceso, uso y democratización del conocimiento (UNESCO-IESALC, 1997, 2018). En este panorama, los actores internacionales animan a las IES a interesarse por un dialogo directo y continuo con la comunidad; para así conocer sus realidades e identificar formas para responder a sus necesidades, siempre de manera articulada, cooperativa y solidaria (UNESCO, 2010).

Tenemos así, que, desde la promoción de una relación directa entre IES y Sociedad, se alienta a que en los procesos de aprendizaje-enseñanza se priorice al conocimiento como bien social; el cual encuentra en el beneficio social el fin mayor de su generación, transmisión, crítica y recreación (UNESCO-IESALC, 1997). Esto último se reflejaría en la construcción y emancipación de la ciudadanía y en el bienestar de los pueblos (UNESCO-IESALC, 2018).

El reconocer este saber, como bien social, conduce a que las IES construyan planes de estudio más allá de una economía del conocimiento o de los dominios cognitivos (UNESCO, 2010). Se incentiva, de este modo, a que los procesos formativos a este nivel promuevan en los estudiantes y futuros profesionales habilidades comunicativas, el análisis crítico, la creatividad, el pensamiento autónomo, las competencias interculturales y las actitudes comprometidas con el contexto social (OCDE, 2019;UNESCO-IESALC, 2008,2020; UNESCO,

1998). Para esto, se espera que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean una oportunidad para que los estudiantes se enfrenten a problemas multifacéticos; que encierren dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales diversas (UNESCO, 2009). Adicionalmente, se espera que se les mantenga animados a elaborar productos científicos y tecnológicos que sean siempre relevantes en el plano social (UNESCO, 2010; Banco Mundial, 2017,2018b).

Una mirada hacia los estudiantes y futuros profesionales

Los actores internacionales, consecuentes con la concepción que tienen con respecto a la educación superior, el Estado y a las IES, esperan que los estudiantes sean ciudadanos y profesionales conscientes de que la solidaridad y la generosidad son más rentables que el egoísmo, la avaricia y el individualismo (UNESCO, 1997). En otras palabras, que estén en la capacidad de construir sociedades justas sustentadas en la fraternidad, la cooperación, el respeto por los derechos humanos y el intercambio libre de conocimientos. Asimismo, que estén motivados a pensar críticamente, analizar los problemas de sus comunidades y que estén convencidos de aceptar y ejercer responsabilidades sociales (UNESCO, 1998). Desde esta perspectiva, el estudiante se concibe como un futuro profesional integral con alta responsabilidad ética, social y ambiental; con capacidad de participar de manera activa y crítica en la construcción de mejores sociedades (UNESCO-IESALC, 2008). Todo esto, sin descuidar que estos despliegues tendrían que reflejarse en los valores de la paz, la democracia y la defensa de los derechos humanos (UNESCO, 2009).

Una mirada desde los actores ubicados en el nivel meso: el caso de los actores nacionales y su marco legal

Una mirada hacia el marco legal

La perspectiva de los actores nacionales, en especial desde su marco legal, resulta ir en la misma dirección que los enunciados expresados por los actores internacionales. Muestra de ello es lo expuesto en la Constitución Política de Colombia, que, en su artículo 67, concibe a la educación tanto un derecho como un servicio público con una función social; la misma que tiene como fin último la formación de ciudadanos respetuosos de los derechos humanos, la paz y la democracia (Artículo 67, 1991/2015).

De manera específica, y para las cuestiones de la educación superior, la Ley 30 (1992) resulta ser el ordenamiento jurídico supremo. Por medio de esta Ley la educación superior es entendida como un servicio público y como proceso encaminado al desarrollo integral del potencial de la ciudadanía. Del mismo modo, la autonomía personal, la dimensión ética y un espíritu reflexivo son resaltados en esta norma. Se reafirma, además, en la libertad de enseñanza, el aprendizaje, la investigación; y se refuerzan las expectativas de una educación superior que permita a quienes acceden a esta, participar en la construcción del bienestar general de la población (Ley 30, 1992).

Tras treinta años de vigencia de la Ley 30, distintos decretos, leyes y acuerdos por parte de diversas organizaciones estatales y académicas se han promulgado; con ello, se ha buscado actualizar el marco legal para la educación superior en Colombia. De esta manera, las actualizaciones a la Ley se han contemplado con una concepción de educación superior como derecho humano, como servicio público con función social y como promotora de la formación intelectual, física, moral y ética (Decreto 0110, 1994; Ley 115, 1994; Ley 749, 2002).

Una mirada hacia los criterios de calidad en la educación superior

A la par de las normativas mencionadas, se pueden encontrar otras disposiciones centradas en la definición y evaluación de los criterios de calidad que debe cumplir una IES para ofrecer programas de educación superior (Acuerdo 02 de 2020, 2020; Decreto 2566, 2003; Decreto 1295, 2010; Decreto 2219, 2014; Decreto 1075, 2015; Decreto 1330, 2019; Ley 1188, 2008; Ley 1740, 2014). Estos marcos, sirven igualmente como fuente para reforzar la premisa de una educación superior cercana a la sociedad, a sus dinámicas sociales y a sus necesidades. Dentro de dichos criterios de calidad se encuentran:

- Justificación del programa: en términos de demostrar una relación directa del contenido curricular, los métodos de aprendizaje y el perfil del egresado con las necesidades de las comunidades en las que se pretende ofrecer el servicio
- Investigación: dispuesta a la formación de una actitud crítica y al desarrollo de una capacidad creativa encaminadas a la transformación social y a la construcción de un mejor país
- Relación con el sector externo: enfocada en los modos en que la oferta académica tendrá un impacto positivo en la realidad de las comunidades. Dentro de estos modos el desarrollo del compromiso social de los estudiantes con la realidad de su región toma gran relevancia
- Programas de egresados: donde quienes tuvieron la oportunidad de transitar por la educación superior son llamados a materializar dicha misión a través de su rol profesional, con especial atención en las acciones que contribuyan a la dinámica social y cultural de la comunidad
- Una identidad institucional: que se refleje en una misión sensible a los problemas sociales y en una decidida promoción del interés, la capacidad y el compromiso por el desarrollo de las comunidades en las que la institución hace presencia (Acuerdo 02 de 2020, 2020; Decreto 2566, 2003; Decreto 1295, 2010; Decreto 2219, 2014; Decreto 1075, 2015; Decreto 1330, 2019; Ley 1188, 2008; Ley 1740, 2014).

De las disposiciones legales enlistadas anteriormente, cabe destacar el Decreto 1075 (2015), en particular su artículo 2.5.3.2.2.1.1, el cual presenta la calidad como un conjunto de atributos articulados, interdependientes y dinámicos contruidos por la comunidad académica y entendidos como referentes que deben responder a las demandas sociales, culturales y del entorno. Dicha concepción se reafirma en el Decreto 1330 de 2019. Asimismo, vale resaltar el Acuerdo 02 (2020), mediante el cual se actualiza el modelo de acreditación de la calidad en la educación superior; el mismo que destaca la influencia de la labor

formativa, académica, docente, científica, cultural y de asesoría de las IES en la búsqueda del bienestar colectivo y de la satisfacción de las necesidades del pueblo colombiano. En este marco, y más concretamente en su artículo 15, se promueve una formación de profesionales integrales, con compromiso y responsabilidad ética, social y medioambiental, que les permita afrontar realidades complejas y buscar la participación en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Siguiendo con el Acuerdo 02 (2020), en su capítulo II se recogen los principios de acreditación de alta calidad para las IES. En alusión a esto, la mencionada norma nos ofrece un último argumento a favor de una educación superior cercana a la comunidad y al servicio de estas. Esto se justifica en los principios que están vertebrando tres aspectos de singular importancia: el proyecto educativo institucional (I), el proyecto educativo del programa (II) y la misión de la institución de educación superior (III). Así también, se considera importante destacar los principios expresados líneas arriba: a. adecuación, vista como la capacidad y cualificación de la institución de enseñanza superior para integrar (III) con (I) y (II); coherencia, entendida como el grado de correlación efectiva entre (I) y (II) con (III); pertinencia, que alude al cumplimiento congruente, intencionado, coherente y adecuado de (I), (II) y (III) con las condiciones y requerimientos sociales, culturales y ambientales del contexto; e, integridad, asociada al cumplimiento de la propuesta de valor de la función social definida en (I), (II) y (III).

Conclusiones

La concepción de educación superior, como un sistema conformado por diversos actores ubicados en diferentes niveles, puede llevar a encontrar una gran variedad de intereses y perspectivas. Pero también, nos podría ayudar a enfrentar relativizaciones y dicotomías al momento de analizar la educación superior en cuanto a sus funciones y sus finalidades. En esta línea, el presente escrito busca acotar parte de las posturas de los actores internacionales y del marco legal colombiano para abogar por una perspectiva que conciba a la educación terciaria como cercana a la sociedad y comprometida con la mejora de esta.

Del mismo modo, y través de la articulación de los enunciados tomados como referencia en este texto, se concluye que la educación superior debe ser concebida como pilar fundamental en la construcción de sociedades sostenibles, justas, solidarias, democráticas, pacíficas y libres. Por tal razón, a todo proceso de enseñanza y aprendizaje en este nivel le correspondería el promover una articulación directa con las realidades sociales, culturales, políticas, económicas, ambientales de la comunidad; para así ser parte activa en todo proceso que vele por el bienestar.

Por último, se considera que lo expresado por actores internacionales y nacionales, incentiva la construcción y democratización de conocimientos situados y entendidos como bienes sociales y, por consiguiente, al servicio de las comunidades. Todo esto, contribuirá a contrarrestar pretensiones de educación articuladas por la instrumentalización, el individualismo y las lógicas mercantilistas.

Referencias

- Acuerdo 02. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad (1 de julio de 2020). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf
- Artículo 67. Constitución Política de Colombia (1991 y rev. 2015). <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Avendaño, W., Paz, L., y Rueda, G. (2017). Políticas públicas y educación superior: Análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista Venezolana De Gerencia*, 22(79), 467–480. <https://doi.org/10.37960/revista.v22i79.23034>
- Banco Mundial. (2017). *Higher Education for Development: An Evaluation of the World Bank Group's Support*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26486/113867-WP-PUBLIC.pdf;jsessionid=D2AF931ADB781F4178D99EAABD731AD4?sequence=5>
- Banco Mundial. (2018a). *World Bank Education Overview : Higher Education*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/610121541079963484/World-Bank-Education-Overview-Higher-Education>
- Banco Mundial. (2018b). *World Development Report 2018: LEARNING to Realize Education's Promise*. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Brint, S. (2014). Professional Responsibility in an Age of Experts and Large Organizations. In D. E. Mitchell y R. K. Ream (Ed.), *Advances in Medical Education: volume 4. Professional responsibility: The fundamental issue in education and health care reform* (pp. 89–107). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02603-9_6
- Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1923–1937. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>
- Colby, A. y Sullivan, W. M. (2008). Formation of Professionalism and Purpose: Perspectives from the Preparation for the Professions Program. *University of St. Thomas Law Journal*, 5(2), 404–427. <https://www.stthomas.edu/media/hollorancenter/pdf/Colby.pdf>
- Colby, A. y Sullivan, W. M. (2009). Strengthening the Foundations of Students' Excellence, Integrity, and Social Contribution. *Liberal Education*, 95(1), 22–29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ861148>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *Statistical Yearbook for Latin America and the Caribbean*. United Nations publication.
- Cruz, W. (2021). *Professionelle Identität zwischen Proklamation und Aneignung: ein Blick auf die sozialen Repräsentationen von Universitätsstudenten in Kolumbien [La identidad profesional entre la proclamación y la apropiación: Una mirada a las representaciones sociales de los estudiantes universitarios en Colombia]* [Tesis de Maestría inédita]. Technische Universität Dresden.
- Decreto 0110. Por el cual se establecen criterios para la inspección y vigilancia respecto a los derechos pecuniarios en las instituciones de educación superior de carácter privado 1 (17 de enero de 1994). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103471_archivo_pdf.pdf
- Decreto 2566. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones (10 de septiembre de 2003). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf

- Decreto 1295. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior (20 de abril de 2010). <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1261393>
- Decreto 2219. Por el cual se reglamenta el ejercicio de la inspección y vigilancia de la educación superior (31 de octubre de 2014). <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1420263>
- Decreto 1075. Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación, para reglamentar la Ley 1740 de 2014 (26 de mayo de 2015). https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-353594_recurso_1.pdf
- Decreto 1330. 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 (25 de julio de 2019). https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_.pdf
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Secretaría de las Naciones Unidas (DAES-ONU). (2020). *Stakeholder Engagement and the 2030 Agenda: A Practical Guide*. https://sdgs.un.org/sites/default/files/2020-07/2703For_distribution_Stakeholder_Engagement_Practical_Guide_spreads_2.pdf
- Englund, T. (2002). Higher education, democracy and citizenship – the democratic potential of the university? *Studies in Philosophy and Education*, 21(4), 281–287. <https://doi.org/10.1023/A:1019840006193>
- Fellenz, M. R. (2016). Forming the Professional Self: Bildung and the ontological perspective on professional education and development. *Educational Philosophy and Theory*, 48(3), 267–283. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1006161>
- Hartz, S. y Meisel, K. (2011). *Qualitätsmanagement* (3 Ed.). Bertelsmann. http://subhh.ciando.com/book/?bok_id=232400
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: possession, position or process? *Studies in Higher Education*, 38(4), 538–554. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.587140>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (1997). *Towards a new higher education: Proceeding of the Regional Conference Policies and Strategies for the transformation of higher Education in Latin America and the Caribbean, Held in Havana, Cuba, from 18 to 22 1996. Collection response; 4. CRESALC*.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2008). *Declaration of the Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean - CRES 2008*. https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/2008_-_declaration_of_the_regional_conference_on_higher_education_in_latin_americe_and_the_carabean_fr.pdf
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018). Declaration Third Regional Conference on Higher Education for Latin America and the Caribbean: Declaration Adopted in Córdoba, Argentina, on June 14th, 2018. *Integración Y Conocimiento*, 2(7), 96–105. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/22651/22276>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2020). *Towards universal access to higher education: international trends*. UNESCO IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375686?posInSet=95&yqueryId=6e443b36-901e-4c03-9f6a-aace52f1dd19>

- Lago de Vergara, D., Gamoba, A., y Montes, A. (2014). Calidad de la educación superior: Un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 8(2), 157–169. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2014v9n1.2006>
- Lewis, K. (2014). Constructions of professional identity in a dynamic higher education sector. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 18(2), 43–50. <https://doi.org/10.1080/13603108.2014.914107>
- Ley 30. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior (28 de diciembre de 1992). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación (8 de febrero de 1994). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 749. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones (19 de julio de 2002). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86432_Archivo_pdf.pdf
- Ley 1188. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones (25 de abril de 2008). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=30009
- Ley 1740. Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la Ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones (23 de diciembre de 2014). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-350383_Ley_1740_2014.pdf
- Løvlie, L. (2002). The Promise of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 467–486. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00288>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2018). The University as pedagogical Form: Public Study, Responsibility, Mondialisation. En S. Ramaekers y N. Hodgson (Ed.), *Past, Present, and Future Possibilities for Philosophy and History of Education: Finding Space and Time for Research* (pp. 63–76). Springer International Publishing.
- Nickolaus, R. (2014). Didaktik - Modelle und Konzepte beruflicher Bildung: Orientierungsleistungen für die Praxis (4. ed.). *Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Band 3*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* [Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015]. <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2020). *United Nations Verification Mission in Colombia: Report of the Secretary-General*. United Nations (UN).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). *Higher education in the twenty-first century - vision and action: Paris 5–9 October 1998; Volume I; Final Report*. UNESCO. World Conference on Higher Education. https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/1998_-_higher_education_in_the_twenty-first_century_vision_and_action_fr.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development* [COMMUNIQUE (8 July 2009)]. World Conference on Higher Education. <https://www.inqaahe.org/sites/default/files/UNESCO%20communique.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2010). *World Conference on Higher Education 2009 Final Report: Paris, UNESCO Headquarters 5 to 8 July 2009. World Conference on Higher Education*. UNESCO's Higher Education Division.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *World Education Forum 2015 Final Report*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/WEF_report_E.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2019). *Benchmarking Higher Education System Performance. Higher education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/be5514d7-en>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2020). *Resourcing higher education: Challenges, choices and consequences. Higher education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/735e1f44-en>
- Reid, A., Dahlgren, L. O., Petocz, P. y Dahlgren, M. A. (2008). Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education*, 33(6), 729–742. <https://doi.org/10.1080/03075070802457108>
- Schoon, I. y Heckhausen, J. (2019). Conceptualizing Individual Agency in the Transition from School to Work: A Social-Ecological Developmental Perspective. *Adolescent Research Review*, 4(2), 135–148. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00111-3>
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann Verlag GmbH y Co. KG.
- Sullivan, W. M. (1999). What Is Left of Professionalism after Managed Care? *Hastings Center Report*, 29(2), 7–13. <https://doi.org/10.1002/j.1552-146X.1999.tb00042.x>
- Sullivan, W. M. (2004). Can Professionalism Still Be A Viable Ethic? *Good Society Journal*, 13(1), 15–20. <https://doi.org/10.1353/gso.2004.0032>
- Tomlinson, M. y Jackson, D. (2021). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(4), 885–900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>
- Trede, F. (2012). Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(3), 159–167. https://www.ijwil.org/files/APJCE_13_3_159_167.pdf
- Wackerhausen, S. (2009). Collaboration, professional identity and reflection across boundaries. *Journal of Interprofessional Care*, 23(5), 455–473. <https://doi.org/10.1080/13561820902921720>
- White, M. (2013). Higher Education and Problems of Citizenship Formation. *Journal of Philosophy of Education*, 47(1), 112–127. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12002>
- Zegwaard, K. E., Campbell, M. y Pretti, T. J. (2017). Professional Identities and Ethics: The Role of Work-Integrated Learning in Developing Agentic Professionals. En T. Bowen y M. Drysdale (Ed.), *International Perspectives on Education and Society: volume 32. Work-Integrated Learning in the 21st Century: Global Perspectives on the Future* (2017. ed., Bd. 32, pp. 145–160). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920170000032009>