

¿Académicos directivos o directivos académicos? Análisis de la construcción del sujeto directivo de instituciones de educación superior en Colombia

Academic executives or academic executives? Analysis of the construction of the directive subject of Higher Education Institutions in Colombia

BEDOYA-DORADO, Cristian¹
MURILLO-VARGAS, Guillermo²
GONZALEZ-CAMPO, Carlos H.³

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar cómo se construye el sujeto directivo de instituciones de Educación Superior en Colombia. Para ello se realizó una investigación de corte cualitativa, en la que se entrevistaron a 26 directivos de universidades públicas y privadas. En los resultados se encuentran los contrastes entre académicos directivos y directivos académicos, de acuerdo con sus trayectorias ocupacionales, pero también por sus posicionamientos con relación a identidades neomanageriales y otras tradicionales.

Palabras clave: directivo universitario; educación superior; trayectoria laboral

Abstract

This article aims to analyze how the direct subject of higher education institutions in Colombia is constructed. For this, a qualitative research was carried out, in which 26 managers from public and private universities were interviewed. In the results are the contrasts between academic managers and academic managers, according to their occupational trajectories, but also due to their positions in relation to neo-managerial and other traditional identities.

key words: university manager; higher education; career path

1. Introducción

El gobierno o la gestión universitaria se ha venido adaptando cada vez más a la intensificación de la mercantilización durante los últimos años, lo que puede observarse en Davis, et al.(2014), Hyde,et al. (2015), Shams (2019) o Whitchurch (2013). Sin importar la naturaleza de las Instituciones de Educación Superior (IES), ni el contexto geopolítico, diversas investigaciones a nivel mundial han puesto de manifiesto la ruptura de la idea clásica de una colegiatura de profesionales o una élite de académicos que acorde a sus principios y normas gestionan la educación superior, por la incorporación de prácticas de gestión corporativas orientadas al mercado,

¹ Profesor Tiempo Completo Ocasional. Departamento de Administración y Organizaciones. Universidad del Valle. Email: cristianbd90@gmail.com

² Profesor Tiempo Completo. Departamento de Administración y Organizaciones. Universidad del Valle. Email:guillermo.murillo@correounivalle.edu.co

³ Profesor Tiempo Completo. Departamento de Administración y Organizaciones. Universidad del Valle. Email: carlosh.gonzalez@correounivalle.edu.co

planteado entre otros por Broucker, et al. (2017), Du y Lapsley (2019), Lucas(2019) o Mohammadi y Mirzamohammadi (2019).

Como consecuencia, en este contexto no solo los roles de los gestores y directivos son configurados, sino que ello implica la emergencia de otros nuevos, tal como lo plantean Blenkinsopp y Stalker (2004), Castro y Tomàs (2011), Deem (2004), Hellawell y Hancock (2001), Mercer (2009), Schneijderberg y Merkator (2013) o Winter (2009). Para diversos autores, como Boltanski y Chiapello, (2002) o De la Garza (2000), esta transición en la forma en que se gestionan las universidades obedece a los efectos del neoliberalismo, que como forma de reestructuración productiva flexibilizó el mercado de trabajo y dio origen a nuevas olas del management para constituir un nuevo régimen de acumulación capitalista.

En este contexto, según Broucker et al. (2017), Du y Lapsley (2019), Lucas (2019), y Mohammadi y Mirzamohammadi (2019). se evidencia que la implementación de reformas y políticas del neoliberalismo se han abordado teóricamente desde el concepto de la Nueva Gestión Pública (NGP) como nuevo paradigma de gestión. Este concepto señala que las prácticas del sector privado, los conceptos de negocios, las técnicas y los valores corporativos, pueden mejorar el desempeño del sector público y otros servicios que ingresan a las lógicas de la mercantilización, entre los que se encuentran, los de la educación superior (Broucker et al. , 2017).

Algunas investigaciones, como las propuestas por Amigot y Martínez (2015), Barnett(2003), Becher y Trowler (2001), Davis et al. (2014), Henkel (2000), Saura y Bolívar (2019), Shams(2019) y Whitchurch (2013), desde esta línea se han orientado en comprender el efecto subjetivo de la NGP en los directivos de las IES, entre los que destaca la configuración de identidades académicas. Así mismo, se han explorado los nuevos roles que se han incorporado en el gobierno universitario, los cuales difieren tanto en las trayectorias ocupacionales como en los valores que impregnan en el modo de gestionar, tal como se puede observar en Briggs (2005), Hyde et al. (2013), McFarlane (2011), Schneijderberg y Merkator (2013) y Teichler (2008).

De acuerdo con lo anterior, en la literatura académica se registran dos aproximaciones para comprender a los gestores de las IES: el Académico Directivo y el Directivo Académico. La primera categoría hace alusión a académicos (profesores o investigadores) que desempeñan cargos o roles de dirección, y que basan sus principios en el conocimiento, el profesionalismo, la autonomía, y producción del conocimiento, lo anterior según Castro y Tomàs (2011), Deem (2004) y Winter (2009). Por otra parte, el Directivo Académico se relacionan con los gestores de educación superior que se basan en los discursos y valores manageriales o corporativos, en donde se hace énfasis en la productividad, eficiencia, competitividad, etc., y que sus trayectorias ocupacionales no siempre han estado situadas en el ejercicio académico, tal como se evidencia en Blenkinsopp y Stalker (2004), Hellawell y Hancock (2001), Kloot (2004), Mercer (2009), y Wallace y Marchant (2011).

Al igual que en otros países de la región suramericana, en Colombia desde los años 90 del siglo XX se consolida la agenda neoliberal, lo que se puede observar en Avendaño, Paz y Rueda (2017), Balbachevsky (2015), Jiménez (2011), Malagón, Rodríguez y Machado (2019), Melo-Becerra, Ramos-Forero y Hernández-Santamaría (2017), y Mollis (2011). Desde entonces, la racionalidad neomanagerial se ha incorporado en los distintos ámbitos de la sociedad, entre los que se encuentra la educación superior. Para autores como Restrepo, Trujillo y Guzmán (2012), este proceso significó reemplazar las prácticas tradicionales de la gestión académica y universitaria, por enfoques gerenciales corporativos en donde las instituciones se han visto forzadas a demostrar cómo hacen uso eficaz y eficiente de los recursos, cómo sus actividades son relevantes para la economía y el mercado laboral. Adicional a ello, esta gestión se encuentra bajo presión para adoptar estrategias emprendedoras orientadas a capturar recursos financieros alternativos, definir misiones y visiones claras, aplicar planes de mercadeo

comercial, planeación estratégica y financiera, acreditaciones y certificaciones de calidad, entre otros, para competir en una “industria de la educación superior”.

En la actualidad, el desarrollo de políticas públicas, normativas, acuerdos y lineamientos en materia de educación superior en Colombia, no solo ha involucrado los elementos del aseguramiento de la calidad, sino también, elementos que orientan el modo de gobernar las IES, lo que configura el quehacer de los directivos universitarios y los requisitos que se requieren para ocupar dichos cargos, en términos de conocimientos y experiencia. El objetivo del presente artículo es analizar cómo se construye el sujeto directivo de instituciones de Educación Superior en Colombia. Desde un estudio de enfoque cualitativo en el que se aplicaron 26 entrevistas semiestructuradas, se examinan las trayectorias de los directivos y sus posicionamientos con relación a la gestión neomanagerial o la resistencia a la misma. Este análisis permite identificar el modo en el que las demandas del contexto de la Educación Superior han resignificado el ejercicio de la gestión universitaria, y configurado el rol del directivo universitario, en el que coexisten tensiones, resistencias y beneplácitos de las lógicas de la NGP.

Los resultados se discuten a la luz de la noción de Trayectorias, planteadas entre otros por Cicciari y Rubio (2014), Frassa (2007), Muñiz (2012) y Roberti (2012), que permite examinar la relación dinámica que se establece entre condiciones estructurales y el modo en que los sujetos las enfrentan mediante rupturas y/o continuidades laborales. Así mismo, desde autores como Rose (1996), Rose, O'Malley y Valverde (2006) y Stecher (2015), se discuten las formas en que se experimenta y se interpreta la vida en el trabajo y la forma en que los sujetos se constituyen así mismos, esto significa, el modo de ser, pensar, sentir y actuar.

El artículo se estructura en 4 apartados; primero, se presente un marco contextual sobre algunos cambios en la educación superior en Colombia; seguido, se explica el diseño metodológico; tercero, se presenta la discusión de los resultados; y finalmente, se sustentan las conclusiones y futuras líneas de investigación.

1.1. El contexto de la Educación Superior en Colombia

Las funciones directivas de los gestores de la educación superior en Colombia han estado mediadas por los procesos de transformación asociados a elementos de orden normativo y de políticas públicas, la influencia del contexto internacional de la educación, y las condiciones sociales y económicas del país. Según Avendaño et al. (2017), Balbachevsky (2015), Jiménez (2011), Malagón et al. (2019), Melo-Becerra et al. (2017) y Mollis (2011), la región de América latina y el Caribe durante el siglo XX tuvo importantes reformas en materia de educación superior, pero es hasta finales de este siglo que con la agenda neoliberal y la influencia de organismos multilaterales inicia su proceso de modernización.

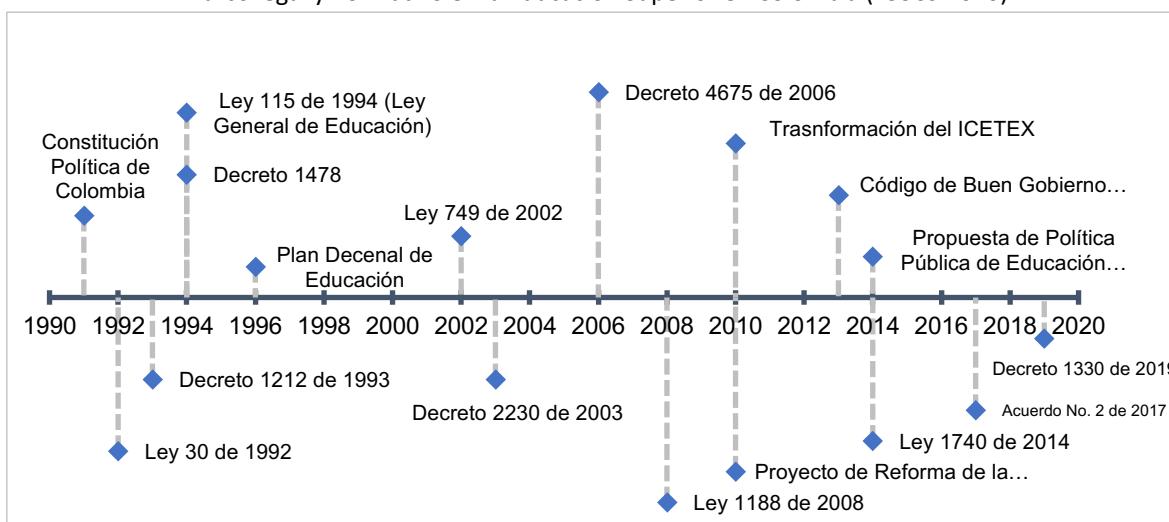
Es así como en Colombia, bajo la nueva Constitución Política en 1991 se consagró la libertad para la enseñanza y se reconoció la educación como un derecho y un servicio público, el cual puede ser prestado por el Estado o por otros particulares. Asimismo, al Estado se le atribuyó la responsabilidad del aseguramiento de la calidad a través de la función de inspección y vigilancia, movimiento que ya era conocido en otros países de la región (Jiménez, 2011). Si bien la educación superior se orientó a responder a los procesos de globalización producto de las políticas del neoliberalismo, y los procesos de aseguramiento de la calidad, estos funcionaban bajo un modelo burocrático (García, 2003).

Desde los años 90 se materializa el discurso del aseguramiento de calidad a través de una serie de Leyes y Decretos, que impactaron tanto a las funciones de las IES y los requisitos de sus programas, como a la organización del Sistema de Educación Superior en Colombia (ver Figura 1). La Ley 30 de 1992 estableció la base normativa para este sistema, definió sus principios y objetivo, y clasificó los programas y las instituciones públicas y privadas bajo el esquema de Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, y Universidades. Esta Ley además, estableció el estatuto del personal docente, las normas para gestionar el presupuesto, y el personal de las instituciones oficiales, lo que permitió el ejercicio de la autonomía,

el gobierno universitario (nombramiento de sus directivas y la creación de sus propios programas), y en el caso de las instituciones privadas, fijó las condiciones que orientan su funcionamiento (Melo-Becerra et al., 2017).

Esta Ley tuvo diversas críticas entre las que se encuentran la importancia de la cobertura sobre la calidad, y que la participación de IES privadas fomentaba el anónimo de lucro, lo que hacía la educación una mercancía y no un derecho. Por otra parte, la autonomía que logran las IES se fijó también en términos financieros, por lo que se vieron obligadas a autofinanciarse y poner estos costos en manos de los ciudadanos (Avendaño et al., 2017).

Figura 1
Marco legal y normativo en la Educación Superior en Colombia (1990s-2020)



Fuente: elaboración propia

Con la Ley 30 de 1992, también se reestructura el sector de la educación con la consolidación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) como el órgano rector, y aparecen el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), y el Sistema Nacional de Acreditación, el cual es parte del CESU (Melo-Becerra et al., 2017). En el desarrollo de este sector, para el año 1993 se formula el Decreto 1212 el cual estableció los requisitos para el reconocimiento como Universidad de una Institución Universitaria o Escuela Tecnológica, y en 1994 aparece la Ley 115 “Ley General de Educación”, que formuló las normas para regular el servicio público de la educación, el cual cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y la sociedad (Congreso de la República de Colombia, 1994). Para este mismo año, con el Decreto 1478 se establecieron los requisitos para la constitución de IES de naturaleza privada.

El primer intento formal por parte del Estado por establecer una política de educación nacional se da en 1996 con el Plan Decenal de Educación, y en el 2002 con la Ley 749 se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica (Avendaño et al., 2017). En los años 2000 se desarrollan importantes modificaciones en la estructura del MEN, como ocurre en el 2003 con el Decreto 2230 (Presidencia de la República, 2003). De acuerdo con este Decreto, es el Viceministerio de Educación Superior el encargado de la inspección y vigilancia del sector, en conjunto con otras instancias como la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad (CONACES), que se encarga de evaluar los requisitos para la creación de instituciones y de programas de educación superior; el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) que se encarga de emitir una opinión para la acreditación de las instituciones y de los programas; y se crean el Sistema Nacional de la Información de la Educación Superior (SNIES), el Sistema de Información de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), el Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES), y el Observatorio Laboral para la Educación. Adicional a ello. El ICFES se transformó en una entidad pública

especializada en los servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles y la generación de información sobre la calidad de la educación (Melo-Becerra et al., 2017).

De esta forma, para el 2006 nuevamente se modifica la estructura del MEN bajo el Decreto 4675, con relación a sus funciones, direcciones y administración (Presidencia de la República, 2006). Con la Ley 1188 de 2008 se establece el procedimiento de registro calificado, que hace más compleja la gestión universitaria al obligar a las instituciones a obtener este requisito para poder ofrecer sus programas académicos, al ser el instrumento del sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, el cual establece las condiciones para los programas (Congreso de la República de Colombia, 2008).

También en el año 2010, se dan algunas transformaciones asociadas con la financiación de la educación. Este es el caso del Icetex que se transforma en una entidad financiera de naturaleza especial para fortalecer los programas de créditos educativos y mejorar las condiciones financieras de los préstamos a los estudiantes (Melo-Becerra et al., 2017). Asimismo, para este año se presenta el proyecto que buscaba la Reforma de la Ley 30 de 1992, el cual se centró en diversificación de fuentes de financiación y el establecimiento de IES con ánimo de lucro, lo que alentó protestas y rechazos por distintos estamentos y actores del sector (Avendaño et al., 2017).

En los años siguientes, la gestión universitaria se ve permeada por algunos lineamientos y acuerdos como la Guía para la creación e implementación de códigos de buen gobierno en las instituciones de educación superior (MEN) en el 2013 (Restrepo, Bradford, Guzmán, y Trujillo, 2018); el Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz, que constituye la primera política de Educación Superior por parte del CESU (Avendaño et al., 2017; Garzón y Rodríguez, 2019); las Recomendaciones para una Política Pública sobre Buen Gobierno Universitario en Colombia elaboradas por el MEN, la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y la Escuela Javeriana de Gobierno y Ética Pública Telescopi-Colombia (Restrepo et al., 2018); y el Acuerdo No. 2 de 2017 que establece la Política Pública para mejorar el aseguramiento del Gobierno en las IES (Garzón y Rodríguez, 2019).

Bajo estos lineamientos y acuerdos se introducen elementos como la Gobernanza o buenas prácticas de gobierno. De acuerdo con Garzón y Rodríguez (2019) la gobernanza involucra dos elementos para las IES: el grado de autonomía institucional para operar de manera dinámica y flexible, y las modalidades para seleccionar al rector y su equipo de liderazgo; las cuales determinan las orientaciones y el ejercicio de transformación de las universidades. Según estos autores, estos elementos se complementan con los criterios utilizados para evaluar las cuatro categorías de la autonomía universitaria (organizacional, financiera, en el manejo de recursos humanos y académica) (Garzón y Rodríguez, 2019). Adicional a ello, los principios de buen gobierno se han orientado hacia la prevalencia de los intereses institucionales, la toma de decisiones con base en evidencias, la declaración de grupos de interés y la relación con ellos, la gestión eficiente y eficaz de los recursos, y una cultura de rendición de cuentas (Restrepo et al., 2018).

Durante los últimos años, estos principios de buen gobierno se vinculan con los intereses del aseguramiento de la calidad, que habían caracterizado los lineamientos de la regulación del sector educación desde los 90. Esto se da en año 2019 con el Decreto 1330, con el que se busca que las IES presten una serie de servicios de intermediación, consultoría, transferencia y difusión del conocimiento, y la investigación, que permitan al cuerpo docente establecer una comunidad académica apalancada por la gobernabilidad y que apoyo directamente a la universidad.

Para autores como Restrepo, Bradford, Guzmán y Trujillo (2018), en los últimos cinco años se han realizado importantes reflexiones con relación a buenas prácticas de gobierno en las IES. Sin embargo, desde el 2012 ya se presentaban aportes desde la academia sobre la necesidad de este tema para el país. El trabajo de Restrepo, Trujillo y Guzmán (2012) concluye que existe la necesidad de definir perfiles bajo unas condiciones mínimas de

formación y conocimiento del sector para los cargos de alta gerencia y los consejeros, establecer las responsabilidades legales y morales que asumen estos, capacitar en temas de gobierno, garantizar independencia en los consejos, y propender por la implementación de prácticas que permitan reuniones efectivas y faciliten el aporte asertivo de los miembros de los consejos.

Así mismo, de acuerdo con Garzón y Rodríguez (2019), la gobernanza en las IES se ha propuesto en aras de incrementar y acreditar dentro de un sistema de calidad, la educación en el país. Según ellos, esto significa un mejoramiento continuo en la academia, que permite elevar los estándares de competitividad de los egresos en el contexto internacional. Es por ello que la gobernanza depende de gran medida de la autonomía la cual posibilita definir, crear, modificar y desarrollar programas académicos acordes con las necesidades del mercado laboral, bajo un esquema de interdisciplinariedad y flexibilidad para los estudiantes.

Finalmente, autores como Pineda y Celis (2017) argumentan que las distintas reformas que se han realizado en sector de la educación superior en Colombia desde antes de los 90, han buscado que las IES adopten modelos de universidad corporativa, lo que implica una transformación hacia organizaciones que compiten por la asignación de recursos y adquirir valores corporativos. Es por ello que para estos autores, las últimas reformas se han basado en el mercado, el cumplimiento de parámetros de control, el mejoramiento, la competitividad, y en la influencia de organismos multilaterales como el caso del Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

2. Metodología

Siguiendo a Guba y Lincoln (1994) y Willig (2001), metodológicamente el presente estudio se realizó desde un enfoque cualitativo. Desde esta apuesta es posible identificar los significados y sentidos que son atribuidos por lo sujetos para construir la realidad social y desarrollar las prácticas sociales. En consonancia con lo anterior, como técnica de recolección de la información se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a un total de 26 participantes (Ver Tabla 1). Los participantes fueron seleccionados teniendo como criterios de inclusión la ocupación de un cargo directivo universitario en el momento de la entrevista, contar con experiencia en el contexto universitario, y por conveniencia de los investigadores con relación a la aceptación de participar por parte de los directivos y el acceso a los mismos. A los participantes se les entregó consentimiento informado para conocer el objetivo de la investigación y el compromiso del anonimato de sus identidades y de las instituciones de afiliación.

Desde lo propuesto por Frassa (2007) y Muñiz (2012), las entrevistas transcritas fueron analizadas bajo la estrategia de trayectorias laborales, que como herramienta teórico-metodológica de enfoque biográfico permiten rastrear aquellas cadenas causales de acontecimientos que organizan la vida de los participantes, Así mismo, se utilizó el análisis del discurso, orientado a identificar los posicionamientos identitarios de los participantes, elementos léxicos y retóricos, y la producción de subjetividades a partir de los temas de discusión (Phillips y Hardy, 2002). De este modo, los resultados se analizaron a partir de tres temáticas: la construcción de sí mismo según las trayectorias; las demandas del contexto de la educación superior; y finalmente, la configuración del directivo universitario según su identidad y funciones. En el Anexo 1 - Formato Guía de Entrevista, se presnetan las preguntas realizadas relacionadas con la descripción del directivo y la trayectoria.

Tabla 1
Caracterización de los participantes de la investigación

	Mujeres	Hombres	Total
<i>Cargo*</i>			
Alto	2	7	9
Medio	2	8	10
Bajo	1	6	7
<i>Tipo de institución</i>			
Privado	5	18	23
Pública	-	3	3
<i>Años en el cargo (promedio)</i>	4,5	5,1	4,9
<i>Años en la ocupación previa al cargo (promedio)</i>	9	16,1	14,6
<i>Tipo de Directivo</i>			
Académico Directivo	4	17	21**
Directivo Académico	1	4	5

* Los cargos se agruparon según la posición que ocupan en la estructura organización de cada Institución de Educación Superior. En el caso de los Cargos Altos se incluyeron Rectores y Vicerrectores; en los Cargos Medios se incluyeron Decanos y Directores; y en los Cargos Bajos se incluyeron Jefes de Departamento, Directores y Coordinadores de Programas Académicos.

** Del total de Académicos Directivos, 15 provienen de trayectorias ocupacionales centradas solamente en ámbito de la docencia, investigación y cargos directivos universitarios; los 6 restantes han desempeñado actividades mixtas, tanto en los contextos universitarios como en el sector privado y público.

Fuente: elaboración propia

3. Resultados

¿Académicos directivos o Directivos Académicos? De acuerdo con la literatura académica propuesta entre otros, por Blenkinsopp y Stalker (2004), Castro y Tomàs (2011), Deem (2004), Hellawell y Hancock (2001), Kloot, (2004), Mercer (2009), Wallace y Marchant (2011) y Winter (2009), el tipo de directivo universitario se reconoce según sus trayectorias ocupacionales y a los valores que se otorgan a la gestión y a la educación, los cuales circulan entre los valores manageriales y corporativos, y los académicos o la educación como derecho. No obstante, las trayectorias no siempre fijan el tipo de directivo, sino la configuración de los valores producto de las demandas del contexto y las lógicas del mercado. Es por ello que a continuación los resultados se discuten teniendo como base el modo en que los directivos se construyen así mismos según sus trayectorias y la mediación de valores y creencias; las demandas del contexto de la educación superior y la producción de subjetividades; y el modo en que los elementos de la singularidad como la identidad y los componentes subjetivos entran en contraste con las demandas del contexto para reproducir al tipo del directivo universitario.

3.1. La construcción de sí mismo según las trayectorias

Como se presenta en la Tabla 1, las trayectorias de la mayoría de los participantes provienen del contexto de la educación superior, en donde han desempeñado otros cargos directivos y/o han realizado actividades de docencia e investigación. Esta procedencia y característica de sus trayectorias los posicionan según la literatura, como Académicos Directivos, y cuando provienen de otros contextos diferentes a los de la educación superior, como Directivos Académicos.

Identidad: ¿quiénes deberían dirigir las universidades, “nosotros o ellos”?

Los participantes relatan los distintos tramos de sus trayectorias ocupacionales, los cuales abarcan una dimensión especial y temporal de la identidad, es por ello que la trayectoria representa una historia personal de participación en un contexto o grupo social (Wenger, 2001), desde las cuales se realizan posicionamientos con respecto a la dirección universitaria:

“(…) yo me considero una persona absolutamente privilegiada en mi trayectoria profesional (….) yo he estado en la universidad en muchos cargos, en muchos lugares y he sido decana de la facultad (….) durante 7 años, ese fue mi primer cargo de dirección académica. Estuve trabajando en el departamento “nombre del departamento” en la universidad (….) directora de área, creo que es importante mencionarlo porque tenía los profesores de área a cargo (….) fui directora de un centro de investigación (….) que justo se creó durante mi gestión en la decanatura (….) yo me retiro un tiempo de la universidad, estuve trabajando fuera y volví a la universidad a la dirección de posgrados de la facultad (….) después (….) fui nombrada Vicerrectora Administrativa (..) y después (….) la Vicerrectoría Académica” (Participante 1; Mujer Vicerrectora).

Para autores como Wenger (2001), la historia personal de participación actúa sobre el proceso complejo que combina el hacer, hablar, pensar y sentir a un grupo, en el que sus miembros reconocen mutuamente su actuación. Es por ello que se presentan diferentes estrategias discursivas para posicionar la trayectoria y las funciones que en ella se desempeñan. Por otra parte, las características de las trayectorias son discutidas como pertinentes para el ámbito de la dirección universitaria. En este ejercicio contrastan los posicionamientos sobre quiénes deberían gestionar las IES:

“Ojo, que el directivo universitario haya sido profesor lo cualifica muchísimo. El hecho de ser un profesor de vieja data y de tener experiencia fundamentalmente como profesor nunca lo hace buen directivo y ese un gran problema que tenemos las universidades (Participante 21, Hombre Rector).

En primer lugar, hay un criterio general que a mí me parece y es que si uno va a administrar la academia primero debe ser académico, o sea yo no sería partidario de administradores que no conocen el área que están administrando ¿sí? Yo estoy de acuerdo con que los académicos hagamos carrera administrativa, por decirlo así” (Participante 20; Hombre Jefe de Departamento).

Valores y creencias sobre la Educación Superior y el quehacer directivo

Los valores y las creencias sobre la Educación Superior y las funciones que los directivos desempeñan, permiten posicionarlos en los dos tipos de directivos. En el caso de los Académicos Directivos, se evidencia un posicionamiento sobre la educación como “bien público” y como un derecho para el desarrollo y transformación del país:

“(…) yo creo que la educación es un bien público, ese para mí es el punto de partida (….) yo he tenido la oportunidad de estar en la universidad porque cuando yo pienso en la concepción que yo tengo de desarrollo, la educación es un tema central y por eso es que estoy aquí o sea para mí si hay alguna posibilidad de que este país sea diferente, radica y es en general (….) o sea para mí la educación (….) entonces pues lo primero es esto, creo en esto, creo que esto es un bien público y para mí la concepción de bien público es un bien que la mayor parte de la población colombiana que tiene las condiciones debería acceder” (Participante 1; Mujer Vicerrectora).

También se evidencian posicionamientos con relación al propósito de la educación superior, los cuales se fundamentan en los valores institucionales y la identidad que los directivos reconocen de sus instituciones:

“(…) nosotros acá se genera o se mantiene básicamente y todo nuestro creer y sentir lo manejamos a través del legado que nos dejó “nombre del fundador de la institución”. Habla de la civilización del amor, es que nos invita a que formemos nuevas personas para crear una sociedad que sea más justa y equitativa, más prospera y para tener un país en una condiciones totalmente diferentes, entonces de allí quien hace todos estos elementos de los cuales hablamos y es la responsabilidad social frente al entorno en que nos movemos (...) y también hay una política de salarios aquí pero parte de ese ejercicio es que vienen a contribuir a un desarrollo social por Cali y ese es el impacto que dejamos (...) también lo hacen (los profesores) con mucho amor con deseo y ganas porque saben que lo que están haciendo es el ejercicio de formar otras personas que se requiere para la sociedad, para mejorar esa parte” (Participante 4; Hombre Decano).

En oposición a los valores y creencias que podrían caracterizar a los Académicos Directivos, que dan cuenta de un rechazo por los valores corporativos y del sector productivo, se encuentran los posicionamientos de Directivos Académicos:

“(…) yo creo que el ideal es una combinación que no es fácil de encontrar porque esta es una empresa que tiene unos propósitos muy nobles, muy diferentes a una empresa productora, que de todas maneras para mí es muy noble también, producir bienes y servicios es muy noble, pero los de acá son más nobles en el sentido que estamos hablando de formar, de educar y afianzar el conocimiento pero es una empresa muy compleja, muy compleja es que esto es mucho más pequeño (...) si uno va a ver como en las empresas como unidades de negocio (...) porque aquí cada programa es una unidad de negocio donde hay que preocuparse por el servicio, el currículo, la atención a los estudiantes y si uno ve la universidad como empresa, y hay que verla también como empresa para poderla manejar bien, pues tiene una cantidad de condiciones que la hacen difícil, me toca servir de paño de lágrimas al mercadeo por ejemplo (...)” (Participante 7; Hombre Rector).

3.2. Mediación del contexto: las demandas de la Educación Superior

La mercantilización: ¿estudiantes o clientes?

Para algunos participantes la mercantilización de la educación superior, así como otros servicios públicos, constituye un problema el cual está sustentado en elementos legales y normativos, así como la influencia de los actores que regulan al sector. Las consideraciones con relación a este fenómeno posicionan a los directivos desde lugares opuestos, en donde se evidencian tensiones y resistencias al considerar la educación como servicio, y por otra parte el modo en que estas demandas implican más tareas de la gestión universitaria:

“(…) lo que pasa es que el mercado es muy fuerte e invade todo el asunto, porque el problema que tenemos en Colombia es que la mercantilización tocó la universidad pública y ahí fue el declive. Nadie tiene derecho a hacer un posgrado gratis, nadie”. (Participante 13; Hombre Decano).

Como se presenta a continuación, si bien las consideraciones con relación a la mercantilización pueden ser de orden negativo, en algunos participantes se evidencia una experiencia de resistencia, entre mantener sus valores e identidad institucional, y adaptarse a las condiciones del contexto:

“(…) algo que se dice del ajuste de los tiempos que a medida que vengán los tiempos, la iglesia se pueda adaptar y con mayor razón estos papados últimamente han entrado en esa premisa si no se adapta a la

iglesia, por decirlo así, pierde toda la capacidad de evangelización y la razón de todo esto es la evangelización, de la manera que ellos consideren la pueden hacer eso implica que de todas maneras funcionemos como una empresa, tenemos nuestra misión y nuestra visión, igualita, y estamos supeditados a las leyes de mercado y tenemos que adaptarnos a ella sin renunciar a lo nuestro (...) en la práctica no es contradicción es adaptarse, adaptarse sin renunciar a los principios de la universidad franciscana”. (Participante 5; Hombre Director de Bienestar).

Los participantes que desempeñan funciones para responder ante las demandas del mercado también experimentan cómo contrastan estas funciones con valores institucionales, que lo posicionan como Directivo Académico:

“(…) yo acabo de hacer un estudio de mercado para la universidad, y me dijeron que para qué haces eso y yo les dije para saber dónde estamos. Acabo de salir de una reunión esta mañana, con el rector, el vicerrector y la otra parte de planeación, nosotros tenemos que trabajar muy de la mano con los empresarios, aquí hay una facultad de economía y siguen sacando los mismos economistas simples y llanos, los mismos profesores regulares, por Dios, si es que afuera necesitan otra cosa”. (Participante 22; Hombre Vicerrector).

Las demandas de la calidad y la estandarización

El sistema de calidad de la educación superior en Colombia ha demandado diversas condiciones para el funcionamiento de las instituciones y de sus programas, lo que se ha traducido en nuevas funciones de los directivos universitarios. Para algunos participantes estos requisitos son considerados positivos para el mejoramiento de la educación:

“A mi parece bueno porque eso eleva un poco la calidad de la educación y eleva la competitividad también entre las instituciones y desafía a la institución a no quedarse atrás sino avanzar en los procesos de mejoramiento de la calidad, por ende nosotros estamos iniciando un proceso de calidad del programa “nombre” porque queremos elevarlo a tener acreditación de alta calidad”. (Participante 16; Hombre Vicerrector).

En otros casos se encuentra que el conocimiento sobre las condiciones de calidad y estandarización de la educación superior se convierten en requisitos para el desempeño de las funciones directivas:

“(…) como mínimo tiene que conocer de la ley específica de las universidades la Ley 30 de 1992, debe conocer de la Ley general de Educación (la Ley 110), debe conocer del decreto reglamentario de esto de acreditación y el registro calificado es decir el Decreto 1075 del 26 de mayo de 2005, toca lo que indica el CNA para una acreditación institucional”. (Participante 24; Hombre Director de Programa).

Por otra parte, se evidencian los argumentos que dan cuenta de desacuerdos y mayor trabajo de este tipo de demandas:

“Yo les digo sinceramente que esta es mi mirada, que esto nos toma mucho tiempo, que los procesos se han vuelto terribles, que antes hacíamos solo un proceso de autoevaluación durante el periodo de acreditación de un programa y ahora tenemos que hacer 2” (Participante 1; Mujer Vicerrectora).

Asimismo, la carencia o pérdida de las condiciones de calidad estipuladas por el Gobierno Nacional son consideradas en términos de “tragedia”, lo que afecta tanto la imagen de la institución como la carga en la dirección universitaria:

“Si a un programa por ejemplo le niegan un registro calificado esa es una tragedia o si has estado acreditado y te quitan la acreditación esa es una tragedia entonces terminamos metidos es muchos de estos procesos que son impuestos desde afuera y sobre los cuales tenemos muchísimas críticas (...) y a que se dedica es a gestionar ciertas cantidad de procesos que van desde el mercadeo hasta pues el mantenimiento de las condiciones de calidad pues entendida la calidad como la está entendiendo el ministerio porque lo que se ha venido dando es un proceso de mercantilización de la educación y de traslado a la educación desde prácticas empresariales” (Participante 8; Hombre Decano).

Finalmente, algunos participantes consideran que este tipo de demandas de la calidad afectan otros aspectos de las instituciones como lo es la autonomía universitaria, el cual constituye también un elemento de ley:

“(...) como el Gobierno está presionado a querer entrar en esa estandarización internacional global pues no está moviendo a todos a que hay que caminar hacia allí o no entras entonces claro realmente, la autonomía que dice la Ley que tiene la universidad se pierde casi que absoluta porque entonces nosotros no tenemos la posibilidad de hacer proyecto académico auténtico sino cumple los estándares (...) En medio de esa estandarización buscar tener un rostro propio como la originalidad” (Participante 13, Hombre Decano).

La financiación

Las transformaciones del sector de la educación superior en materia de la falta de recursos y la autofinanciación de las instituciones se reflejan en los discursos de los participantes, lo que se relaciona con las funciones que deben desempeñar de modo de lograr los recursos financieros, y lo que implica un posicionamiento sobre la misión de las IES y los esfuerzos con otros actores:

“(...) siempre son netamente estratégicas porque nosotros somos una facultad pequeña donde son 9 plantas y tenemos que cumplir con temas de extensión, proyección, investigación, docencia, entonces digamos que lo que nosotros hacemos es una distribución lo más adecuada a las tareas y a las acciones, tenemos unos indicadores de gestión que tenemos que cumplir, unos resultados que tenemos que dar desde el punto de vista no solamente de la cantidad de estudiantes que tenemos en pregrado sino de los ingresos que somos capaces de generar porque obviamente las universidades son sin ánimo de lucro pero sin ánimo de pérdida, es una universidad privada pero de todas maneras tiene que ser autosostenible, entonces en ese orden de ideas nosotros tenemos unas metas pero esas metas son compartidas” (Participante 25; Hombre Decano).

Este fenómeno no solo posiciona a los participantes como Directivos Académicos, sino que también justifica las prácticas de mercadeo y otras prácticas propias del sector privado, que contrastan con críticas hacia la mercantilización de la educación superior desde los participantes que se posicionan como Académicos Directivos:

“Hay ciertos retos, nuevos desafíos en lo que es la nueva estructura de las instituciones universitarias en general en el mundo entero, es que necesitamos traer estilos administrativos para ser más eficiente el uso de los recursos escasos que hay para la educación superior. Es muy complicado hacer ese equilibrio,

ese balance entre las dos cosas. Indudablemente cuando uno conversa con los académicos, pues creemos que solo los académicos tenemos la respuesta para los desafíos de educación superior y creemos firmemente que la educación no es un servicio para vender” (Participante 2; Hombre Decano).

4. Discusión

4.1. Configuración del Directivo Universitario: ¿Identidad o funciones configuradas?

A pesar de que la distinción entre los tipos de directivos se puede situar desde el análisis de sus trayectorias, también es importante evidenciar cómo la permanencia en un contexto de educación superior o el ingreso a este, configura ciertas identidades y subjetividades que dan cuenta de las respuestas a las demandas del ambiente externo, y el modo en que los dispositivos gerenciales propios del neomanagerialismo conquistan el quehacer de la dirección universitaria.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que, según las trayectorias de los participantes, 21 de ellos son Académicos Directivos, sin embargo, cuando se examinan sus discursos, aparecen posicionamientos desde las lógicas del mercantilismo o el neomanagerialismo, lo que refleja una conquista en sus identidades y subjetividades, y los configura como sujetos Directivos Académicos. Este fenómeno se evidenció en cuatro participantes, lo que hace que el total inicial de Académicos Directivos se reduzca a 17. Algunos ejemplos se presentan a continuación:

“Aquí uno tiene que estar haciendo como administrador de estas unidades, una labor diaria que se llama seguimiento y control para que las cosas se hagan y se cumplan porque yo insisto en que los directores no pierdan ese compromiso con la academia y los exhorto para que publiquen (...) posgrados tienen una unidad de mercadeo para poder captar los estudiantes al programa, entonces yo le digo al director, si usted no ayuda con el mercadeo no somos sostenibles, porque sinceramente seremos sostenibles en la medida que tengamos estudiantes, o si no nos tenemos que ir de aquí, pero a veces ese esquema de ayudar en lo del mercadeo, de hacer ciertas tareas cuando el tipo dice: “no, es que yo soy aquí el académico” a veces son difíciles, pero el mismo comportamiento del mercado nos obliga a que tenemos que adaptarnos (...) comenzar ahí a buscar a los clientes que necesitamos aquí como estudiantes” (Participante 26; Hombre Director de Posgrados).

En algunos casos, los participantes relatan cómo la función académica (docencia y/o investigación) contrasta con la gestión de esta, lo que implica un cambio de perspectiva y de las habilidades que se requieren, entre las que se destacan competencias funcionales propias del ejercicio administrativo como lo son la planeación, organización, dirección y control.:

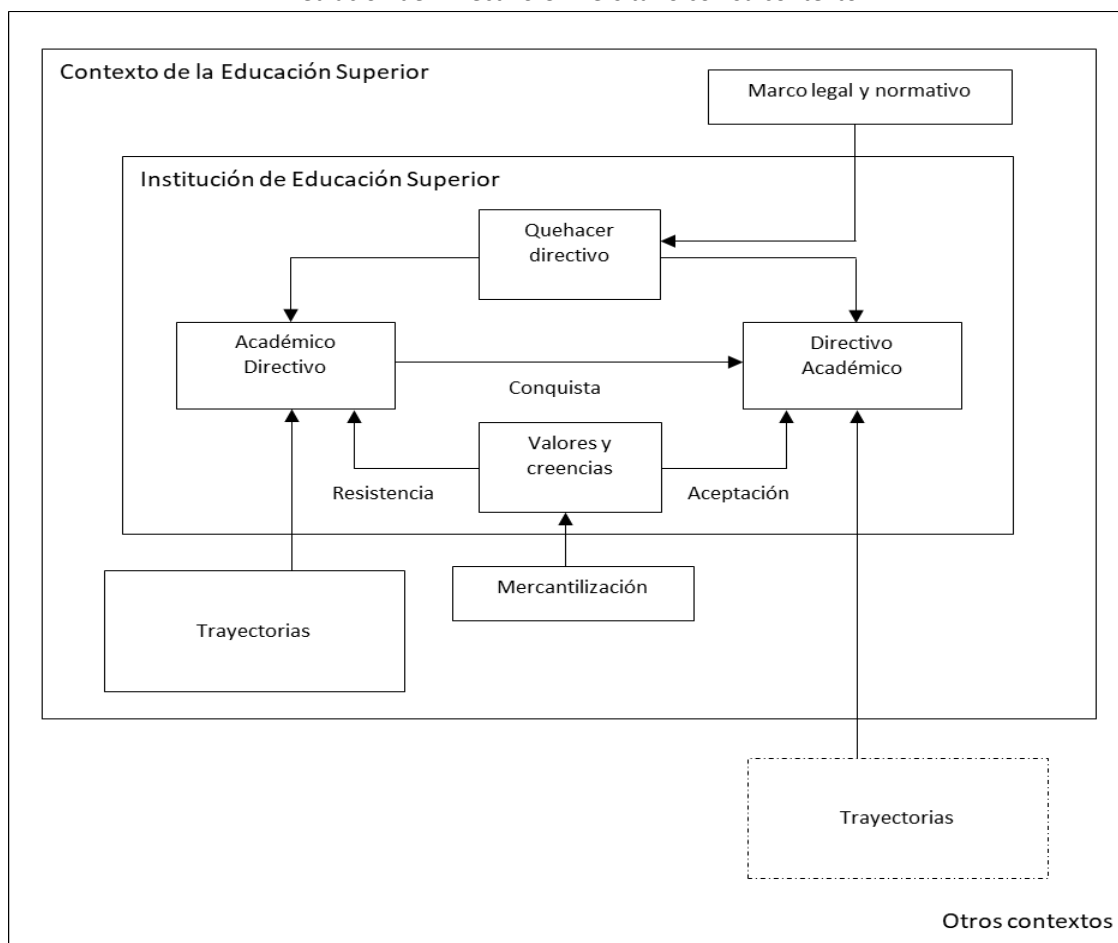
“ (...) que yo discuto un poco es el tema de planear, o sea deben tener la capacidad de organizar su trabajo (...) entonces lo que pretendo y quiero lograr es esto y estructurar mi plan de trabajo, un plan de trabajo que incluya unos tiempos, unas metas, unos responsables, las necesidades de recursos para lograr eso. En la academia a veces son cosas que uno no puede que se cumplan como al pie de la letra, pero yo creo que la planeación es imperativa en la gerencia, la planeación, el manejo de recursos financieros también hay que tener habilidades en el tema de dominio presupuestal, de asignación de recursos, de ejecución, de garantizar todo lo que necesito para ejecutar mi trabajo” (Participante 12; Mujer Jefe de Relaciones Interinstitucionales).

4.2. Directivo Universitario: un sujeto híbrido que concilia con sí mismo y el contexto

A través del análisis de los relatos de los participantes se logra evidenciar que los directivos universitarios en Colombia se enfrentan a un contexto de educación superior con demandas normativas y reglamentarias centradas en aspectos del aseguramiento de la calidad, que involucra procesos de autoevaluación, indicadores, estandarización, vigilancia, control, etc., sumado a un sector mercantilizado en el que las IES son responsables de sus recursos financieros y autosostenibilidad. Como consecuencia, estas demandas configuran el quehacer directivo, lo que implica la necesidad de habilidades gerenciales propias del sector productivo, entre las que los participantes señalan las competencias de planear, organizar, dirigir y controlar, así como otras de liderazgo y comunicación. Este quehacer configurado debe además conciliarse con los valores y creencias que singularizan la identidad de los directivos en donde se presenta la resistencia y rechazo ante las fuerzas de la mercantilización, así como su aceptación y conquista.

Como se presenta en la Figura 2, el directivo universitario se produce en el entramado de las relaciones que abarcan sus trayectorias, sus valores y creencias, el contexto cultural de las instituciones y las demandas del contexto de la educación superior en materia normativa y de las dinámicas del mercado. Si bien se identifica la co-existencia de Académicos Directivos y Directivos Académicos, se encuentra que cuando los valores y creencias son configurados por las fuerzas del mercado, “conquistados” la identidad del directivo, lo que se manifiesta en la incorporación de los valores corporativos en sus discursos y el modo de desempeñar sus cargos, movilizándolo a los directivos hacia posicionamientos como directivos académicos:

Figura 2
Mediación del Directivo Universitario con su contexto



Fuente: elaboración propia

De acuerdo con lo anterior, la construcción como sujetos directivos se produce en un horizonte polarizado entre el Académico Directivo y el Directivo Académico con matices de la singularidad, en la cual los directivos dan cuenta de sus trayectorias y experiencias adquiridas, sus valores y creencias, el reconocimiento de las demandas del contexto de la educación superior que afectan su quehacer directivo, y que en ocasiones los configura a través de procesos de resistencia, aceptación y conquista de las lógicas del mercantilismo, que son reconocidas como uno de los principales problemas de la educación superior en Colombia.

En este sentido, pese a que se evidencia resistencias y rechazos ante la mercantilización de la educación superior por parte de algunos participantes, también se evidencian los que asumen este fenómeno como una condición del sector en Colombia, por lo cual los esfuerzos de la dirección universitaria deben comprender o adaptarse a estas lógicas. En este ejercicio las trayectorias de los participantes son empleadas como soporte en la argumentación, y se dan los juegos de posicionar elementos reflexivos de la singularidad en conjunto con las identidades institucionales, y los objetivos que cumplen dentro de sus cargos directivos. Es por ello, que la educación superior es asumida tanto como un servicio que se ofrece a un mercado, como un derecho o bien público.

Finalmente, los participantes reconocen el efecto que ha tenido la transformación de las políticas públicas de educación superior, y el marco legal y normativo, el cual ha impuesto mecanismos de vigilancia y control para el aseguramiento de la calidad, lo que se traduce en más responsabilidades en su quehacer. Así mismo, al considerarse la educación superior como negocio y bajo las lógicas del mercado, los directivos han tenido que resignificar su relacionamiento con los estudiantes bajo la tensión estudiante/cliente, para lograr su financiación y auto sostenimiento. Esto ha implicado que el quehacer directivo universitario requiere de habilidades, conocimientos y competencias propias de los ejercicios administrativos como la planeación, organización, dirección, control, gestión de la calidad, liderazgo, comunicación, mercadeo, etc.

5. Conclusiones

El objetivo del presente artículo fue analizar cómo se construye el sujeto directivo de instituciones de Educación Superior en Colombia. Si bien la literatura académica sitúa que existe dos tipos de directivos: Académicos Directivos y Directivos Académicos, los cuales se caracterizan por sus trayectorias y valores en la dirección universitaria, este estudio encuentra que coexisten ambos tipos de directivos en los participantes, pero también que en algunos casos los participantes constituyen un directivo “híbrido”, el cual procede de trayectorias académicas, y sitúa la educación superior como un derecho pero han incorporado a sus actividades de gestión elementos propios del sector productivo, así como aquellos que según sus trayectorias son Académicos Directivos, pero en sus discursos sobre la gestión universitaria se posicionan bajo las lógicas del neomanagerialismo.

Al igual que otras investigaciones en este tema, el presente estudio evidencia los efectos del neoliberalismo y el modo en que la NGP ha venido incidiendo en los procesos de gobernar la educación superior en el país, y el modo de gestionar en las IES. Si bien los participantes reconocen las necesidades

que este contexto demanda para los perfiles de los directivos, no se discute en profundidad elementos propios del gobierno universitario, es decir, el modo en que este debería estar organizado. Solo en algunos casos se critica que la estandarización y los requerimientos en materia de aseguramiento de la calidad afectan la autonomía universitaria.

Es importante reconocer que las limitaciones del presente estudio están asociadas a la cantidad de participantes, y a que no se comparan los resultados desde dimensiones como el tipo de afiliación institucional, y el nivel jerárquico del cargo. Es por ello que para futuras investigaciones se recomienda situar las diferencias entre IES públicas y privadas, y según los niveles jerárquicos. Asimismo, se recomienda investigar cuáles son los cargos que han emergido para responder ante las demandas del contexto de la educación superior vinculados al mercadeo y aseguramiento de la calidad académica, así como aquellos que contribuyen a lo que algunos investigadores han destacado como “capitalismo académico”, en donde las IES no solo compiten por la obtención de recursos financieros, sino también por la producción de conocimiento y otros derivados de las funciones sustantivas de estas, que les permite ser parte de categorías y clasificaciones.

Referencias bibliográficas

- Amigot, P., y Martínez, L. (2015). Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación.*, 8(2), 138–156.
- Avendaño, W. R., Paz, L., y Rueda, G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(79), 467. <https://doi.org/10.31876/revista.v22i79.23034>
- Balachevsky, B. (2015). The Latin American University Model and the Challenges Posed by the Reforms: Perspectives from the Academics. In W. K. Cummings y U. Teichler (Eds.), *The Relevance of Academic Work in Comparative Perspective* (pp. 239–252). Washington: Springer.
- Barnett, R. (2003). *Beyond all reason: Living with ideology in the university*. London: Open University Press.
- Becher, T., y Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2nd ed.). London: Open University Press.
- Blenkinsopp, J., y Stalker, B. (2004). Identity work in the transition from manager to management academic. *Management Decision*, 42(3/4), 418–429. <https://doi.org/10.1108/00251740410518903>
- Boltanski, L., y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Editorial Akal.
- Briggs, S. (2005). Changing roles and competencies of academics. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 256–268. <https://doi.org/10.1177/1469787405057753>
- Broucker, B., De Wit, K., y Verhoeven, J. C. (2017). Higher Education Research: Looking Beyond New Public Management. *Theory and Method in Higher Education Research*, 3, 21–38. <https://doi.org/10.1108/s2056-375220170000003002>
- Castro, D., y Tomàs, M. (2011). Development of Manager-Academics at Institutions of Higher Education in Catalonia. *Higher Education Quarterly*, 65(3), 290–307. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00490.x>

- Cicciari, M. R., y Rubio, M. B. (2014). Aproximación metodológica al estudio de las trayectorias laborales y de las percepciones sobre el trabajo en los relatos de trabajadores residentes en el Conurbano Bonaerense. In *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata: Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación (1994). Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 1188 de 2008 (2008). Retrieved from <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1826776>
- Davis, A., van Rensburg, M. J., y Venter, P. (2014). The impact of managerialism on the strategy work of university middle managers. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1480–1494. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03075079.2014.981518>
- De la Garza, E. (2000). La flexibilidad del trabajo en América Latina. In E. De la Garza (Ed.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo* (pp. 148–178). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- De la Garza, E. (2009). Hacia un concepto ampliado de trabajo. In *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Deem, R. (2004). The Knowledge Worker, the Manager-academic and the Contemporary UK University: New and Old Forms of Public Management? *Financial Accountability and Management*, 20(May), 107–128. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0408.2004.00189.x>
- Du, J., y Lapsley, I. (2019). The Reform of UK Universities: A Management Dream, An Academic Nightmare? *Abacus*, 55(3), 452–482. <https://doi.org/10.1111/abac.12167>
- Frassa, J. (2007). Rupturas y continuidades en el mundo del trabajo: Trayectorias laborales y valoraciones subjetivas en un estudio de caso. *Cuestiones de Sociología: Revista de Estudios Sociales*, (4), 243–266.
- García, C. (2003). Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. In M. Mollis (Ed.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 17–37). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Garzón, C., y Rodríguez, P. (2019). La gobernanza y su incidencia en los procesos de calidad en las instituciones de educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 8(10), 111–124. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i10.838>
- Guba, E., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hellawell, D., y Hancock, N. (2001). A case study of the changing role of the academic middle manager in higher education: Between hierarchical control and collegiality? *Research Papers in Education*, 16(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/02671520110037438>
- Henkel, M. (2000). *Academic Identities. Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hyde, A., Clarke, M., y Drennan, J. (2013). The Changing Role of Academics and the Rise of Managerialism. In B. M. Kehm y U. Teichler (Eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges* (pp. 39–52). Heidelberg: Springer.

- Jiménez, M. D. C. (2011). El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 20(2), 219–238.
- Kloot, L. (2004). Women and leadership in universities: a case study of women academic managers. *International Journal of Public Sector Management*, 17(6), 470–485.
<https://doi.org/10.1108/09513550410554760>
- Leher, R. (2010). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lucas, L. (2019). Intensification of Neo-liberal Reform of Higher Education in England or ‘Change’ as ‘More of the Same’? In B. Broucker, K. De Wit, J. C. Verhoeven, y L. Leišytė (Eds.), *Higher Education System Reform. An International Comparison after Twenty Years of Bologna* (pp. 167–177). Leiden: Brill | Sense.
- Malagón, L. A., Rodríguez, L. H., y Machado, D. F. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 21(32), 273–290.
<https://doi.org/10.19053/01227238.4999>
- Marquina, M., y Polzella, Á. (2015). El impacto de la nueva gestión pública en las universidades y la emergencia de nuevos roles. Comparando contextos, sistemas y abordajes teóricos para su estudio en distintos casos nacionales. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(11), 9–27.
- McFarlane, B. (2011). The Morphing of Academic Practice: Unbundling and the Rise of the Para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65(1), 59–73. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00467.x>
- Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., y Hernández-Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*, 2017(78), 59–111.
<https://doi.org/10.13043/DYS.78.2>
- Mercer, J. (2009). Junior academic-manager in higher education: an untold story? *International Journal of Educational Management*, 23(4), 348–359. <https://doi.org/10.1108/09513540910957444>
- Mohammadi, H., y Mirzamohammadi, M. H. (2019). New Public Management (NPM) in the Iranian higher education; a moral analysis. *Ethics and Education*, 15(1), 113–133.
<https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1700453>
- Mollis, M. (2011). Las transformaciones de la educación superior en américa latina: ¿identidades en construcción? *Educacion Superior y Sociedad*, 11–23.
- Muñiz, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 2(1), 36–65.
- Phillips, N., y Hardy, C. (2002). *Discourse Analysis. Investigating processes of social construction*. London: Sage Publications.
- Pineda, P., y Celis, J. (2017). ¿Hacia la Universidad Corporativa? Reformas Basadas en el Mercado e Isomorfismo Institucional en Colombia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(71), 1–30.
- Presidencia de la República. Decreto 2230 de Agosto de 2003 (2003). Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-86029_archivo_pdf.pdf

- Presidencia de la República. Decreto 4675 de 2006 (2006). Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-119464_archivo_pdf.pdf
- Restrepo, J. M., Bradford, H., Guzmán, A., y Trujillo, M. A. (2018). Una revisión propositiva a la política pública para el mejoramiento del gobierno en las IES en Colombia. *Revista de Economía Del Rosario*, 21(2), 219–246. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.7195>
- Restrepo, J., Trujillo, M., y Guzmán, A. (2012). *Gobierno corporativo en las instituciones de educación superior en Colombia*. Bogotá: CESA.
- Roberti, M. E. (2012). Rupturas y subjetividades: Un acercamiento a la perspectiva de las Trayectorias. *Trabajo y Sociedad*, 15(18), 267–277.
- Rose, N. (1996). Governing “advanced” liberal democracies. In A. Barry, T. Osborne, y N. Rose (Eds.), *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. London: University College London (UCL) Press.
- Rose, N., O'Malley, P., y Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, 2, 83–104. <https://doi.org/10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.105900>
- Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado , Digitalizado y Bibliometrificado Neoliberal. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(4), 9–26.
- Schneijderberg, C., y Merkator, N. (2013). The New Higher Education Professionals. In B. M. Kehm y U. Teichler (Eds.), *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective* (pp. 53–92). Heidelberg: Springer.
- Shams, F. (2019). Managing academic identity tensions in a Canadian public university: The role of identity work in coping with managerialism. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(6), 619–632.
- Stecher, A. (2015). La empresa flexible como dispositivo de gobierno. Aportes de la Analítica de la Gubernamentalidad al estudio de las subjetividades laborales en América Latina. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1779–1794. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.efdg>
- Teichler, U. (2008). Between Over-Diversification and Over-Homogenization: Five Decades of Search for a Creative Fabric of Higher Education. In J. Knight (Ed.), *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education* (pp. 155–181). Rotterdam: Sense publishers.
- Wallace, M., y Marchant, T. (2011). Female administrative managers in Australian universities: not male and not academic. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(6), 567–581. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.621184>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós. Retrieved from <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1JP2KX093-1GX1ZY0-28S>
- Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing Identities in Higher Education*. London: Routledge.
- Willig, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in theory and method*. Glasgow (UK): Open University Press, McGraw-Hill Education, McGraw-Hill House.
- Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(2), 121–131. <https://doi.org/10.1080/13600800902825835>

Anexos

Anexo 1. Formato Guía de Entrevista

Proyecto de Investigación: “Análisis al Directivo Universitario en Colombia: Estudio desde las Perspectivas del Comportamiento Organizacional y la Gestión del Conocimiento”.

Grupo Humanismo y Gestión,

Facultad de Ciencias de la Administración,

Universidad del Valle

Tema/Categoría	Preguntas
Directivo Universitario	<p>-¿Cuál es el cargo que usted ocupa actualmente?</p> <p>-¿Cuáles son los requisitos para ocupar dicho cargo?</p> <p>-¿Considera usted que los cargos directivos universitarios tienen barreras de ingreso según el género? ¿Por qué?</p>
Tiempo de ejercicio (Trayectoria)	<p>-¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo este cargo?</p> <p>-¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo cargos directivos en la universidad?</p> <p>-¿Por qué decidió asumir cargos directivos?</p> <p>-¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de tener cargos administrativos?</p>