Serie Testimonios 3



RedAGE:

Trayectorias de gestión, inclusión y transformación educativa en Iberoamérica (2008 – 2025)

Guadalupe Palmeros y Ávila y Joaquín Gairín Sallán (Coordinadores)

Red AGE
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

REDAGE: TRAYECTORIAS DE GESTIÓN, INCLUSIÓN Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA (2008-2025)

ISBN: 978-84-09-93460-7

Producción: CRiEDO - UAB

Diagramación: Laia Alguacil Mir

Imagen de la portada, separadores y contraportada: https://shorturl.at/tCcTO

© Guadalupe Palmeros y Ávila y Joaquín Gairín Sallán (Coordinadores)

© Laboratorio EDO-Serveis-Universitat Autónoma de Barcelona

Prohibida la reproducción total o parcial sin la autorización del Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizacional (CRiEDO)



Octubre de 2026

REDAGE: TRAYECTORIAS DE GESTIÓN, INCLUSIÓN Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA (2008-2025)

Guadalupe Palmeros y Ávila y Joaquín Gairín Sallán (Coordinadores)

Consuelo Arce González
Universidad del Tolima, Colombia

Joaquín Gairín Sallán
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Luz Stella García Carrillo
Universidad del Tolima, Colombia

Janeth González Rubio
Universidad del Tolima, Colombia

Lilia Esther Guerrero Rodríguez
Universidad Veracruzana, México

Flor Jiménez Segura
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Márcia Lopes Reis
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil

Alejandra Martínez Barrientos
Universidad Católica Boliviana, Bolivia

Guadalupe Palmeros y Ávila
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Sebastián Ramírez Estrada
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

NOTA:

Esta publicación se realiza en el marco de la Comisión de Investigación de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE). Asociación científica y sin ánimo de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

Las aportaciones recogidas fueron sometidas a dos dictámenes doble ciego externos emitidos por especialistas del CRiEDO-UAB, de acuerdo con los criterios académicos del Comité editorial de dicho centro de investigación.

Para facilitar la lectura, se evita el uso continuado del duplicado de género (director/directora, alumnos/ alumnas, profesor/profesora, etc. Así, cada vez que se hace referencia a director, alumno, profesor, etc. se entiende que se hace referencia a los dos géneros, sin que esto implique ningún tipo de consideración discriminatoria o de valoración peyorativa.

Índice

Presentación 9

CAPÍTULO I. RedAGE: de los antecedentes históricos al testimonio vivo de su fundación y proyección. 15

Introducción 16

I. Contexto educativo: Entre la expansión y la complejidad. 16

1.1. Transformaciones y convergencia regional 16

1.2. La profesionalización de la gestión como eje estratégico 17

1.3. Redes de cooperación académica: El imperativo colaborativo 17

II. Contexto social: La brecha entre la aspiración y la realidad 17

2.1. Desigualdades estructurales: El peso de la herencia 18

2.2. La equidad de género y la persistencia de las brechas 18

2.3. Hacia una gestión participativa: El papel de la ciudadanía 18

III. Antecedentes institucionales y académicos de la RedAGE 18

3.1. Proyectos previos de cooperación internacional 18

3.2. Aprendizajes que sentaron las bases para la creación de la red. 19

IV. Creación y consolidación inicial de la RedAGE 20

4.1. Origen y fundación. 20

4.2. Objetivos fundacionales y primeras líneas de acción. 22

4.3. Países y entidades participantes en la etapa inicial. 23

4.4. Países y entidades participantes al mes de junio del 2026 24

4.5. Perfil de los miembros: Capital intelectual y líneas de acción 25

V. Voces que construyen historia: Un testimonio vivo. 30

5.1. Marco metodológico para la recopilación y análisis de testimonios. 30

5.2. La mirada fundacional: Génesis, desafíos y visión de largo plazo 31

5.3. La mirada de los socios: La RedAGE como ecosistema de crecimiento profesional 32

5.4. Convergencias: La visión compartida de fundadores y socios 38

VI. Síntesis y proyección 46

6.1. El legado y el futuro de la RedAGE 46

VII. Referencias bibliográficas 47

CAPÍTULO II. Administración y Gestión en Iberoamérica: un análisis de la producción conjunta de la RedAGE en los informes seleccionados (2009-2023) 50

Introducción 51

I. Metodología 52

1.1. Diseño de la investigación 52

II. Resultados 57

2.1. Categoría I: Diversidad y contrastes en la administración y gestión educativa en Iberoamérica. 57

2.2. Categoría 2: Convergencias regionales en la administración y gestión educativa iberoamericana. 73
2.3. Categoría 3: Particularidades y aportes singulares de la administración y gestión educativa iberoamericana.... 78
2.4. Categoría 4: Vacíos y limitaciones en los informes de la RedAGE.... 82
2.5. Categoría 5: Proyecciones y aprendizajes regionales de la RedAGE. 86

III. Conclusiones.... 90
3.1. Futuras líneas de investigación y prospectiva para la RedAGE....91

IV. Referencias bibliográficas 92

CAPÍTULO III. Enseñanza, aprendizaje y evaluación: lecciones de la Red para el Apoyo de la Gestión Educativa (RedAGE) en Iberoamérica (2009-2025) 102

Introducción....**103**

I. Metodología 103

II. Resultados 104
2.1. Características y estrategias implementadas por 16 países de la RedAGE para favorecer la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación durante los 17 años de desarrollo....104

III. Conclusiones: 17 años de aprendizajes en los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación.... 122

IV. Recomendaciones: nuevos horizontes para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en países iberoamericanos.... 124

V. Referencias bibliográficas 126

CAPÍTULO IV. Inclusión y Equidad en la Educación Iberoamericana: análisis de la producción conjunta de la RedAGE (2009-2025) 136

Introducción....**137**

I. Metodología 138
1.1. Diseño metodológico y fases del estudio. 138
1.2. Criterios de inclusión y exclusión....138
1.3. Matriz de categorías de análisis y su operacionalización y fundamentación....139
1.4. Justificación del informe eje....140

II. Resultados y discusión....141
2.1. El horizonte de referencia: Diagnóstico y consolidación de las categorías (2017)....141
2.2. Análisis por dimensiones. 143
2.3. Síntesis interpretativa del horizonte 2017....156

III. Conclusiones.... 158
3.1. Análisis retrospectivo: Génesis teórica e ideas implícitas de la inclusión y la equidad (2009-2016). 158
3.2. Análisis prospectivo: Consolidación, transformaciones y vacíos (2018-2025).....164
3.3. Síntesis de la trayectoria de las categorías analizadas....170
3.4. Reconfiguración de los retos para consolidar la inclusión. 170
3.5. Balance final. 171

IV. Referencias bibliográficas 172

CAPÍTULO V. Formación docente y liderazgo educativo en Iberoamérica: Una lectura sistemática desde la trayectoria de la RedAGE (2009-2025) 175

Justificación y contextualización temática **176**

I. Antecedentes: La RedAGE y su vinculación con la formación docente y el liderazgo educativo 177

II. Método de análisis para la Formación Docente y el Liderazgo Educativo en la producción de la RedAGE 180

III. Producción de la RedAGE en Formación Docente y el Liderazgo Educativo 181

3.1. Formación docente en contextos de crisis y adaptación 181
3.2. Gestión de la formación híbrida como nuevo paradigma 183
3.3. La transformación educativa como horizonte de la gestión 183
3.4. Articulación entre niveles del sistema educativo 185

IV. Estrategias que han favorecido la formación y el liderazgo educativo 185

4.1. El trabajo en red como dispositivo formativo central 186
4.2. Producción de informes nacionales comparados 186
4.3. Encuentros presenciales anuales como espacios de intercambio y deliberación 187
4.4. Formación en modalidades híbridas como objeto y como método 188
4.5. Publicaciones orientadas al liderazgo y la toma de decisiones 189
4.6. Evaluación docente, desarrollo profesional y liderazgo pedagógico 190

V. Conclusiones: aprendizajes significativos del recorrido de 17 años 191

VI. Recomendaciones: hacia nuevas propuestas en formación docente y liderazgo educativo 192

6.1. Fortalecer el desarrollo profesional a partir de la producción de la RedAGE 192
6.2. Desarrollar una agenda explícita para la formación docente desde la RedAGE 194

VII. Referencias bibliográficas 195

CAPÍTULO VI. Recorrido por los pasajes de la RedAGE: Tecnologías Digitales 199

Introducción **200**

I. ¿Por qué hablar de tecnologías digitales en la RedAGE? 200

II. Fundamentos conceptuales del análisis en Tecnologías digitales y su relación con la RedAGE. 201

III. Metodología 204

IV. Antecedentes de la RedAGE respecto a la era digital 205

4.1. Fase inicial: la incursión de los dispositivos móviles (2015) 205
4.2. Fase 2. De emergencia a raíz de la pandemia COVID-19 (2020-2021) 206
4.3. Fase 3. De consolidación conceptual (2023) 206
4.4. Fase 4. Reflexiva actual (2026, con corte de revisión al mes de abril de 2026. 207

V. Identidad y rasgos comunes de la Red frente a la transformación digital 209

5.1. Una transición natural y progresiva 209
5.2. La inclusión y la equidad en el centro 210
5.3. Gestión y gobernanza inteligente 210
5.4. 5.4 Espíritu de colaboración iberoamericana 210

5.5. La irrupción de la inteligencia artificial 210

VI. Estrategias impulsadas por la innovación tecnológica 210

VII. Conclusiones y aprendizajes del cambio 214

VIII. Recomendaciones para el futuro próximo 215

IX. Referencias bibliográficas 216

CAPÍTULO VII. Políticas y marcos legales: análisis de la producción conjunta de la RedAGE (2009-2025) 220

Introducción 221

I. Diseño metodológico y fases del estudio 221

1.1. Criterios de inclusión y exclusión 222
1.2. Material documental analizado 222
1.3. Matriz de Categorías de Análisis y su operacionalización y fundamentación 225
1.4. Categorías de análisis 225

II. Resultados 226

2.1. Políticas con énfasis a la atención a la diversidad 226
2.2. Políticas para la gestión del clima organizativo/gobernanza democrática 226
2.3. Políticas para la educación superior 226
2.4. Políticas para la evaluación 227
2.5. Política y la formación de redes como mudanzas en la educación básica 227
2.6. Políticas educativas en la crisis sanitaria 227

III. Consideraciones finales 227

IV. Referencias bibliográficas 229

Presentación

Esta publicación tiene como propósito ofrecer una mirada sistemática y crítica sobre la trayectoria de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) desde sus antecedentes fundacionales hasta sus aportes más recientes. Se busca visibilizar las contribuciones teórico-prácticas de la Red en torno a la gestión, la inclusión y la transformación educativa en Iberoamérica, consolidando una producción escrita que sirva como referente para investigadores, directivos y responsables de políticas públicas.

El libro se inscribe en un contexto conmemorativo de más de diecisiete años de producción conjunta de la RedAGE, periodo en el que se han articulado voces académicas, institucionales y profesionales. Al mismo tiempo, responde a la necesidad de sistematizar los aprendizajes acumulados y proyectar nuevas líneas de acción en la gestión educativa, en un escenario marcado por la innovación tecnológica, la equidad y la gobernanza democrática.

Los siete capítulos que conforman la obra se estructuran en torno a ejes temáticos que reflejan las principales preocupaciones y aportes de la RedAGE:

1. Historia y fundación
2. Administración y gestión
3. Enseñanza, aprendizaje y evaluación
4. Inclusión y equidad
5. Formación docente y liderazgo
6. Tecnologías digitales
7. Políticas y marcos legales

La selección responde a un criterio de relevancia y representatividad, privilegiando aquellos ámbitos donde la RedAGE ha generado producción académica sostenida y con impacto regional. Cada capítulo se vincula con los demás en un entramado narrativo que permite comprender la evolución de la RedAGE como un proceso integral.

El alcance de esta obra se circunscribe al periodo 2009-2025, con énfasis en los documentos y experiencias colectivas de la RedAGE. Para dar cuenta de la amplitud y constancia de la colaboración internacional, la Tabla 1 recoge a continuación la participación por países en los informes de la RedAGE durante el periodo 2009-2025 analizado.

Tabla 1. *Participación por países en los informes de la RedAGE (2009-2025).*

País	Total de participaciones (2009 – 2025)
España	17
Uruguay	17
Chile	16

Brasil	15
México	15
Nicaragua	15
Portugal	15
Perú	14
Venezuela	14
Panamá	14
Paraguay	12
Colombia	12
Bolivia	11
República Dominicana	9
Cuba	6
Ecuador	5
Costa Rica	5
Argentina	3
Guatemala	1

Esta tabla refleja tanto la amplitud como la constancia de la colaboración internacional. Los datos muestran que España y Uruguay encabezan la lista con 17 participaciones, seguidos de Chile, Brasil, México, Nicaragua y Portugal con 15 contribuciones. En contraste, países como Argentina (3) y Guatemala (1) muestran una participación más limitada, lo que responde principalmente a la falta de continuidad de sus socios institucionales en su vinculación con la RedAGE o a su reciente incorporación.

De este modo, la tabla permite distinguir entre países con trayectoria consolidada y aquellos que se encuentran en etapas iniciales de participación o con vínculos intermitentes. En total se registran 216 capítulos y 3.977 páginas en los informes anuales, lo que evidencia la magnitud del acervo documental y la diversidad de aportes regionales.

La Red surgió en 2008 como iniciativa de colaboración académica, pero fue a partir de 2009 cuando comenzaron a publicarse los primeros informes y producciones conjuntas que consolidaron su trayectoria. Esta obra no busca abarcar la totalidad de la producción académica iberoamericana en gestión educativa, sino ofrecer un mapa representativo de las contribuciones más significativas recogidas en los informes anuales de la RedAGE. Su límite radica en la focalización en siete ejes, lo que implica dejar fuera otros temas emergentes que podrán ser objeto de futuras investigaciones y recensiones.

La metodología empleada en el estudio actual se concibe como un trabajo colectivo de investigación documental e histórico-interpretativo, articulado mediante un conjunto institucional de referencias desarrollado a través de diseños metodológicos específicos según el

objeto de cada capítulo. Este enfoque asegura la coherencia y comparabilidad entre las distintas contribuciones, al tiempo que permite diversidad de perspectivas analíticas. Para dar transparencia al proceso y evitar repeticiones, se presenta en este apartado el listado de documentos que constituyen la base compartida de análisis, sobre la cual cada capítulo por país construye sus aportes temáticos diferenciados, al mismo tiempo que permite identificar de manera ordenada el año y el título de cada producción (tabla 2). Además de los capítulos por país de cada informe anual, se recogen también las aportaciones de los 4 congresos sobre gestión realizados y algunos de los testimonios y entrevistas publicados en la web de la Red.

Tabla 2. *Informes de la RedAGE del periodo 2009-2025.*

Año de edición	Informes RedAGE
2009	La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica
2011[1]	La dirección de centros educativos en Iberoamérica
2011	Competencias para el ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas
2012	La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica
2013	Relación de los centros educativos de enseñanza secundaria con el entorno en Iberoamérica
2014	La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica
2015	La gestión de la investigación en la educación superior iberoamericana
2016	Sistema de evaluación institucional en enseñanza obligatoria en Iberoamérica
2017	Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior
2018	Las redes como dispositivos estratégicos para la mejora de la educación
2019	La responsabilidad social de la universidad en Iberoamérica
2020	La gestión de centros educativos en situación de confinamiento
2021	Educación superior y pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica
2022	La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica
2023	La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica
2024	Las últimas reformas educativas no universitarias: Fundamentos, aplicación y resultados
2025	Evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos: fundamentos y gestión

Nota 1: La información presentada y analizada corresponde al año 2010

Tabla 3. *Serie encuentros, libros surgidos de los encuentros anuales a partir del año 2022.*

Año Evento	País	Año publicación	Título del libro
2022	México	2023	La gestión educativa en el escenario latinoamericano. Avances y retos.
2023	Colombia	2025a	La gestión educativa desde la participación transformadora de los agentes educativos Gestión
2024	Chile	2024	Educativa en Iberoamérica: Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación
2025	Paraguay	2025b	Educación y gestión de calidad para el desarrollo sostenible

Tabla 4. *Testimonios y entrevistas publicados en la página web de la RedAGE.*

Año	Tipo	Título
2024	Testimonios	La gestión de la inteligencia artificial en los contextos universitarios iberoamericanos
2024	Testimonios	Tecnologías digitales para la inclusión: aprendizajes en pandemia desde la voz de directores educativos en América Latina
2026	Entrevista	Miriam Guadalupe Hinojosa Dieck, Rectora del Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del estado de Nuevo León (IIIEPE), México
2026	Entrevista	Marcela Jarpa Azagra, Directora de la Escuela de Pedagogía PUCV
2026	Entrevista	Contadora Natalia Macri, Decana de IUACJ

Estos listados presentados constituyen el acervo documental de referencia para todos los capítulos del libro, garantizando un marco común de análisis y evitando repeticiones innecesarias en cada sección. A partir de estas colecciones compartidas, los distintos ejes temáticos desarrollan sus aportes específicos, ofreciendo al lector una visión integral y articulada de la trayectoria de la RedAGE.

El libro está dirigido a investigadores y académicos en educación, directivos y gestores de instituciones educativas, responsables de políticas públicas en educación, así como estudiantes de pregrado y posgrado interesados en gestión e innovación educativa.

La obra aporta un marco de referencia que combina análisis histórico, sistematización de experiencias y propuestas de futuro. Con ello, contribuye a fortalecer la profesionalización de los directivos, a visibilizar buenas prácticas replicables y a consolidar un discurso académico que articula administración, liderazgo, inclusión y transformación pedagógica.

Hemos de señalar también que el libro no constituye únicamente una conmemoración de los más de diecisiete años de trayectoria de la RedAGE, sino que representa una reconstrucción analítica de la evolución del pensamiento y de las prácticas de gestión educativa en Iberoamérica, observadas a través de su producción colectiva.

En coherencia con los principios éticos de la RedAGE, esta publicación reconoce el papel emergente de la inteligencia artificial (IA) en la educación. Se establece que su uso debe ser responsable, transparente y complementario, evitando sustituir la reflexión crítica y el juicio pedagógico de los profesionales. De acuerdo con lo anterior, en los apartados de este libro la IA se utilizó como herramienta de apoyo para la sistematización de datos, la generación de insumos y la innovación metodológica, siempre bajo criterios de equidad, respeto a la diversidad y protección de la integridad académica, sin embargo, las ideas, reflexiones y propuestas que aquí se presentan son fruto del trabajo, la experiencia y la voz de quienes participaron en la construcción de cada uno de los capítulos que conforman este libro.

Guadalupe Palmeros y Avila y Joaquín Gairín Sallán
Coordinadores de la edición
Octubre, 2026

CAPÍTULO I

REDAGE: DE LOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS AL TESTIMONIO VIVO DE SU FUNDACIÓN Y PROYECCIÓN

Guadalupe Palmeros y Ávila

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Joaquín Gairín Sallán

Universitat Autònoma de Barcelona

CAPÍTULO I.

RedAGE: de los antecedentes históricos al testimonio vivo de su fundación y proyección.

Guadalupe Palmeros y Ávila
guadalupe.palmeros@ujat.mx
Profesora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Doctora en Calidad y Procesos de Innovación Educativa por la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigadora integrante del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, su producción académica se centra en la gestión educativa, la inclusión, la equidad y la atención a grupos en situación de vulnerabilidad.

Joaquín Gairín Sallán
joaquin.gairin@uab.es
Profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigador del Centro de Investigación y Estudios de Desarrollo Organizacional (CRiEDO). Consultor internacional, director de proyectos sobre desarrollo social y educativo, desarrollo organizacional, procesos de cambio educativo, liderazgo, evaluación de programas e instituciones, TIC en formación y evaluación de impacto.

Índice

Introducción 16

I. Contexto educativo: Entre la expansión y la complejidad. 16
1.1. Transformaciones y convergencia regional 16
1.2. La profesionalización de la gestión como eje estratégico 17
1.3. Redes de cooperación académica: El imperativo colaborativo 17

II. Contexto social: La brecha entre la aspiración y la realidad 17
2.1. Desigualdades estructurales: El peso de la herencia 18
2.2. La equidad de género y la persistencia de las brechas 18
2.3. Hacia una gestión participativa: El papel de la ciudadanía 18

III. Antecedentes institucionales y académicos de la RedAGE 18
3.1. Proyectos previos de cooperación internacional 18
3.2. Aprendizajes que sentaron las bases para la creación de la red. 19

IV. Creación y consolidación inicial de la RedAGE 20
4.1. Origen y fundación. 20
4.2. Objetivos fundacionales y primeras líneas de acción. 22
4.3. Países y entidades participantes en la etapa inicial. 23
4.4. Países y entidades participantes al mes de junio del 2026 24
4.5. Perfil de los miembros: Capital intelectual y líneas de acción 25

V. Voces que construyen historia: Un testimonio vivo. 30
5.1. Marco metodológico para la recopilación y análisis de testimonios. 30
5.2. La mirada fundacional: Génesis, desafíos y visión de largo plazo 31
5.3. La mirada de los socios: La RedAGE como ecosistema de crecimiento profesional 32
5.4. Convergencias: La visión compartida de fundadores y socios 38

VI. Síntesis y proyección 46
6.1. El legado y el futuro de la RedAGE 46

VII. Referencias bibliográficas 47

Introducción

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) nació como resultado de una convergencia de voluntades y la necesidad histórica de repensar la organización y gestión educativa en Iberoamérica. Su nacimiento en 2008, y su posterior consolidación como asociación científica sin fines de lucro en 2012, marcó un hito en la organización de la cooperación académica regional. En un cambio de siglo caracterizado por la expansión de la cobertura educativa y la creciente complejidad de los sistemas escolares, la RedAGE emergió para dar voz a un imperativo compartido: la profesionalización de la gestión como eje estratégico para la equidad, la innovación y la justicia social.

El presente capítulo no pretende ser una mera crónica institucional, sino un testimonio vivo de cómo la cooperación intelectual, más allá de las fronteras nacionales, puede transformarse en una fuerza capaz de mover las estructuras educativas. A través de un recorrido que transita desde los desafíos contextuales de la primera década del siglo XXI hasta la memoria compartida de sus fundadores y socios, examinamos la esencia constitutiva de esta Red. Desde sus orígenes, se reconoce que la RedAGE constituye un nodo estratégico en la gestión educativa iberoamericana, no solo por el incremento sostenido de instituciones participantes sino también por la producción colectiva de informes y libros especializados que han orientado políticas y prácticas en distintos países.

A lo largo de sus 17 años de trayectoria se ha consolidado como un referente para la mejora de la calidad educativa, convirtiendo la colaboración entre instituciones y pares en un capital intelectual proyectado hacia nuevas generaciones de investigadores y gestores. En este marco, se presenta el contexto educativo y social que dio origen a la RedAGE, junto con sus antecedentes institucionales y académicos, el relato de su fundación y las voces que construyen su historia.

I. Contexto educativo: Entre la expansión y la complejidad.

La génesis de la RedAGE se inscribe en una década (2000-2010) definida por tres ejes de transformación: una profunda reconfiguración de los sistemas educativos iberoamericanos; una demanda creciente por profesionalizar la gestión como un campo especializado; y el auge de las redes de cooperación como mecanismos indispensables para la construcción de soluciones compartidas.

1.1. Transformaciones y convergencia regional

Durante la primera década del siglo XXI, Iberoamérica experimentó una expansión educativa sin precedentes. Este crecimiento, centrado en el aumento de la cobertura y la modernización de los sistemas, buscó garantizar el derecho a la educación de sectores históricamente excluidos. Sin embargo, este proceso de expansión cuantitativa reveló tensiones estructurales: la persistencia de la desigualdad social, el desafío de la calidad educativa frente a resultados estandarizados y la complejidad de integrar tecnologías en aulas con recursos dispares.

En este escenario, los países de la región comenzaron a transitar de agendas nacionales aisladas hacia una convergencia regional. Organismos como la OEI (2010) y la UNESCO (2014) catalizaron

esta integración, promoviendo la búsqueda de estándares comunes y metas compartidas, ejemplificadas en las *Metas Educativas 2021*. Fue este esfuerzo por articular una visión regional coherente el que sentó las bases para que iniciativas como la RedAGE surgieran no como proyectos locales, sino como respuestas colectivas a desafíos comunes de equidad y pertinencia.

1.2. *La profesionalización de la gestión como eje estratégico*

Más allá de los cambios curriculares, esta etapa consolidó la convicción de que la calidad educativa no depende exclusivamente de la docencia, sino de la eficacia organizacional. La organización y gestión institucional dejó de ser considerada una función administrativa secundaria para erigirse como un eje estratégico de las políticas educativas.

La expansión de la matrícula, tanto escolar como universitaria, impuso nuevas exigencias de evaluación, acreditación y rendición de cuentas. Como señala Tedesco (2005), la eficacia del sistema educativo comenzó a entenderse como un binomio indisoluble entre la calidad del currículo y la capacidad de gestión de la institución. En consecuencia, la profesionalización del gestor educativo emergió como una condición *sine qua non* para la sostenibilidad institucional, impulsando la creación de programas de posgrado y la necesidad de habilidades técnicas y estratégicas que trascendieran la docencia tradicional.

1.3. *Redes de cooperación académica: El imperativo colaborativo*

La complejidad de los nuevos retos, desde la gobernanza democrática hasta la atención a la diversidad, evidenció que ninguna institución podía avanzar en solitario. La globalización del conocimiento actuó como un motor adicional, intensificando la movilidad y el intercambio de experiencias.

En este contexto, las redes de colaboración se transformaron en instrumentos estratégicos. Iniciativas como el programa ALFA de la Unión Europea o las ayudas al desarrollo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) fueron precursoras fundamentales al facilitar el intercambio de buenas prácticas y la creación de consorcios interuniversitarios. Estas redes permitieron que la cooperación no fuera solo un apoyo logístico, sino un mecanismo de democratización del conocimiento y reducción de brechas.

Este bagaje de trabajo colaborativo, consolidado a través de décadas de alianzas, proporcionó el sustrato intelectual y operativo necesario para que la RedAGE se constituyera como un espacio donde la reflexión académica se integrara con la práctica, consolidando a la gestión educativa como un campo de conocimiento profesional, situado y equitativo en Iberoamérica.

II. Contexto social: La brecha entre la aspiración y la realidad

La configuración de la RedAGE no puede entenderse sin el trasfondo social de la primera década del siglo XXI, periodo marcado por una paradoja fundamental: mientras el discurso regional se inclinaba hacia la equidad y la inclusión, la estructura socioeconómica de Iberoamérica mantenía profundas fracturas. Este apartado analiza cómo estas tensiones sociales configuraron la necesidad de nuevos espacios de interacción y participación colectiva.

2.1. *Desigualdades estructurales: El peso de la herencia*

Durante el periodo 2000–2010, Iberoamérica se caracterizó por una pobreza estructural que trascendía lo económico, manifestándose en una exclusión social acumulada. La concentración de la riqueza, en contraste con las carencias de las comunidades rurales, indígenas y afrodescendientes, no solo limitó el acceso a bienes materiales, sino que condicionó la movilidad intergeneracional (López et al., 2008).

En el ámbito educativo, esta desigualdad se tradujo en una inclusión excluyente: aunque la expansión cuantitativa de la matrícula permitió el acceso a más estudiantes, la brecha de calidad permaneció intacta. La falta de infraestructura, la formación docente insuficiente en zonas periféricas y las barreras culturales persistieron como obstáculos que impidieron que el derecho a la educación se tradujera en aprendizajes significativos y horizontes profesionales reales (Marchesi, 2000).

2.2. *La equidad de género y la persistencia de las brechas*

Dentro de este panorama, las disparidades de género emergen como un área crítica. Si bien la década presenció un incremento notable en la escolarización femenina, las estructuras sociales reprodujeron desigualdades en el acceso a las áreas técnicas y científicas, así como en los índices de permanencia en la educación superior en entornos rurales. Como apunta Tedesco (2017), esto evidenció que la equidad no se alcanza únicamente mediante el acceso, sino a través de políticas integrales que vinculen la justicia de género con la calidad educativa y el entorno social inmediato.

2.3. *Hacia una gestión participativa: El papel de la ciudadanía*

Frente a estas desigualdades, la primera década del siglo XXI consolidó la convicción de que la gestión educativa no podía ser un proceso tecnocrático ajeno a la realidad social. La legitimidad de cualquier reforma dependía, y depende, de su vinculación con la participación ciudadana y comunitaria.

La transición hacia una gestión participativa se convirtió en una demanda política, en la que se requería una gobernanza que no solo administrara, sino que incluyera; por lo tanto, la participación ciudadana dejó de ser un ideal democrático para convertirse en una estrategia de eficacia, ya que solo mediante la implicación activa de familias, comunidades y actores sociales fue posible empezar a cerrar la brecha entre el diseño de las políticas públicas y las necesidades reales del territorio (Torres, 2001).

III. Antecedentes institucionales y académicos de la RedAGE

3.1. *Proyectos previos de cooperación internacional*

Antes de la constitución formal de la RedAGE, tanto el área de Gestión Educativa de la Universidad ORT de Uruguay como el Equipo de Desarrollo organizacional (EDO) de la Universitat Autónoma de Barcelona (UAB) acumulaban una amplia trayectoria en iniciativas de cooperación internacional vinculadas a la gestión educativa. Estas experiencias, desarrolladas en colaboración

con terceros países y organismos multilaterales, constituyeron la base sobre la cual se cimentó la creación de la RedAGE.

La experiencia acumulada por ambas instituciones, sumada al apoyo económico de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), permitió sentar las bases para la creación de una red académica internacional. La RedAGE se configuró así como un espacio que aprovechaba la trayectoria previa de sus instituciones fundadoras y que buscaba vincular a universidades latinoamericanas en una estructura colaborativa capaz de generar conocimiento y soluciones compartidas para los problemas comunes de la organización y gestión educativa en distintos contextos.

La creación de la RedAGE no fue un hecho aislado, sino que se apoyó en un conjunto de experiencias previas de cooperación académica que ya habían demostrado la importancia de trabajar en red para fortalecer la gestión educativa. Durante las décadas de 1900 y 2000, distintos grupos e instituciones iberoamericanas participaron en iniciativas que promovieron el intercambio de conocimientos, la organización de congresos y la producción colectiva de materiales especializados.

Entre estas experiencias, destacan los Congresos Interuniversitarios de Organización Escolar celebrados en España desde 1990, que reunieron a especialistas de diversos países y generaron un espacio de reflexión sobre la gestión y organización de centros educativos. Asimismo, el Fórum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE), con sede en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB, se consolidó como un referente en la articulación de profesionales y académicos interesados en la administración educativa.

Otro ejemplo relevante fue la Revista de Organización y Gestión de Centros Educativos, vinculada al boletín del FEAE, que desde sus inicios contó con la participación activa de miembros del grupo EDO y funcionó como un medio de difusión de experiencias y propuestas innovadoras. A ello se sumaron proyectos editoriales colectivos, como las obras actualizables de Organización y Gestión de Centros Educativos y Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa, que ofrecieron marcos conceptuales y herramientas prácticas para directivos y gestores.

3.2. *Aprendizajes que sentaron las bases para la creación de la red.*

a) Los pilares del conocimiento: Aprendizajes previos a la creación de la RedAGE

La génesis de la RedAGE no debe entenderse como un evento fortuito, sino como la consolidación de un amplio bagaje de experiencias en cooperación internacional y académica. La creación de esta red fue posible gracias a la convergencia de una sólida trayectoria institucional y el aprendizaje derivado de décadas de trabajo colaborativo en el ámbito iberoamericano.

1. La madurez institucional como base operativa

Previo a la formalización de la RedAGE, dos núcleos académicos fueron determinantes: el área de Gestión Educativa de la Universidad ORT de Uruguay y el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Ambas instituciones poseían una amplia trayectoria en iniciativas de cooperación internacional, respaldadas por organismos multilaterales y programas como el PCI-AECID y ANEP-OEA. Esta experiencia previa permitió identificar la necesidad de una estructura colaborativa estable que trascendiera los proyectos

aislados, permitiendo a las universidades latinoamericanas generar conocimiento y soluciones compartidas ante desafíos comunes de gestión educativa.

2. La consolidación de redes de conocimiento (1990-2000)

Durante las décadas de 1990 y 2000, se cristalizaron diversas prácticas de trabajo en red que demostraron la eficacia de la colaboración académica, sirviendo como modelo directo para la RedAGE:

- Espacios de intercambio y reflexión: Los Congresos Interuniversitarios de Organización Escolar (iniciados en España en 1990) establecieron una tradición de encuentro entre especialistas internacionales, fomentando un debate crítico sobre la organización y gestión de centros educativos.
- Articulación institucional: El Fórum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE), con sede en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB, se consolidó como una plataforma de referencia y fundamental para la conexión entre profesionales y académicos del área.
- Difusión y producción intelectual: La colaboración activa del grupo EDO en la Revista de Organización y Gestión de Centros Educativos y en el boletín del FEAEC de Catalunya facilitó la transferencia de propuestas innovadoras. Del mismo modo, la creación de obras editoriales colectivas, tales como *Organización y Gestión de Centros Educativos y Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa*, proporcionó los marcos conceptuales y las herramientas prácticas que posteriormente permearían en la identidad de la RedAGE.

No obstante, el aprendizaje clave que permitió el nacimiento de la RedAGE fue la comprensión de que la gestión educativa se fortalece sustancialmente cuando se organiza en redes capaces de articular tanto la reflexión académica como la práctica administrativa, aprovechando la trayectoria institucional previa como plataforma de lanzamiento para una cooperación iberoamericana más ambiciosa y sistémica.

IV. Creación y consolidación inicial de la RedAGE

4.1. Origen y fundación

La RedAGE tiene su origen en el marco de un Proyecto de Cooperación Interuniversitaria (PCI) financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). La iniciativa contó como instituciones promotoras con la Universitat Autònoma de Barcelona (España) y la Universidad ORT (Uruguay), disponiendo de un presupuesto global de 207.495€ destinado a su gestación y desarrollo inicial entre los años 2008 y 2011, a través de cuatro proyectos anuales sucesivos (referencias D/012227/07, D/018124/08, D/023860/09 y D/030241/10).

El equipo de trabajo que impulsó la creación de la Red estuvo integrado por académicos de ambas instituciones. Por parte de la Universitat Autònoma de Barcelona, participaron Joaquín Gairín,

quien actuó como coordinador general, Carme Armengol, Aleix Barrera-Corominas, Diego Castro, Miren Fernández, José Luís Muñoz y David Rodríguez-Gómez. Desde la Universidad ORT de Uruguay, el equipo estuvo liderado por María Inés Vázquez, como coordinadora iberoamericana, acompañada por Gabriela Bernasconi, María Irene Gorga, Carolina Guedes, Ana Inés Olmedo y Andrea Tejera.



La constitución de la RedAGE no fue un punto de partida aislado, sino el resultado de una trayectoria consolidada de colaboración previa. Tanto el Área de Gestión Educativa de la Universidad ORT como el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) de la UAB contaban con una amplia experiencia conjunta en el ámbito de la gestión educativa, respaldada por diversas iniciativas internacionales. Entre los antecedentes más destacados se encuentran el Proyecto INTEGRA (2003-2006), enfocado en políticas públicas para la inclusión de TIC en América Latina; el Proyecto ANEP-OEA (2003-2006), centrado en estrategias de retención escolar y mejora de aprendizajes; así como la activa participación del grupo EDO en los Congresos Interuniversitarios de Organización Escolar y en la organización del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE) en España.

Asimismo, la madurez institucional de las instituciones promotoras se vio reflejada en una intensa labor de producción científica y transferencia. El equipo del EDO ha sido responsable durante años de la coordinación de la revista Organización y Gestión de Centros Educativos, diversas obras de referencia y manuales especializados publicados por la editorial CISS-PRAXIS desde 1994, además de gestionar la plataforma virtual gestiondecentros.com desde 2006. A esto se suma el desarrollo de programas de formación directiva en múltiples países latinoamericanos, una vasta producción bibliográfica que supera los 25 libros y 105 artículos, labores de asesoramiento pedagógico a administraciones educativas de toda la región y la coordinación del informe español sobre Liderazgo Pedagógico para la OECD en 2006.

Esta densa experiencia acumulada, sumada al respaldo financiero de la AECID, permitió sentar las bases para la creación de una red que trascendiera el trabajo de las instituciones promotoras. El objetivo fundamental fue establecer una estructura colaborativa que vinculara a diversas

universidades latinoamericanas, permitiendo que expertos internacionales unieran esfuerzos para resolver problemas comunes en contextos educativos diversos.

4.2. Objetivos fundacionales y primeras líneas de acción

Los objetivos iniciales de la Red son (Gairín, Barrera, Fernández, 2013):

- Coordinar acciones para el fomento de la gestión educativa en los diferentes países iberoamericanos.
- Establecer criterios de trabajo que permitan iniciar líneas de actividad conjuntas entre las instituciones promotoras y otras interesadas.
- Promover el intercambio académico entre las instituciones universitarias iberoamericanas que se adhieran a la red, a fin de:
    - Identificar e implementar líneas de investigación que resulten relevantes para ambos grupos y para el contexto iberoamericano.
    - Promover la edición de publicaciones científicas conjuntas de calidad.
    - Definir instancias de formación presencial y gratuitas (conferencias, ciclos de formación, ateneos, etc.) destinadas a gestores de los sistemas y de los centros educativos.
- Planificar e implementar instancias tanto presenciales como virtuales destinadas al intercambio académico, coordinadas por las universidades y dirigidas a dinamizar la gestión educativa en Iberoamérica.

Estos objetivos son revisados y ampliados con la evolución de la Red y su constitución en Asociación internacional en agosto de 2012. Según los actuales estatutos, son finalidades de la asociación:

- Desarrollar una red de apoyo a la gestión de centros educativos entre España e instituciones educativas latinoamericanas.
- Planificar e implementar instancias presenciales y virtuales de intercambio académico, dirigidas a dinamizar la gestión educativa en Latino América.
- Identificar e implementar líneas de investigación que resulten relevantes para el contexto latinoamericano.
- Promover publicaciones científicas conjuntas, con referato, coordinadas por los grupos promotores.
- Definir instancias de formación presencial (cursos, seminarios, talleres, etc.) y puntuales (conferencias, ciclos de formación, ateneos, etc.) destinadas a gestores de los sistemas y de los centros educativos.
- Coordinar acciones entre el Grupo de Desarrollo Organizacional (EDO - https://www.criedo-uab.cat) de la Universitat Autònoma de Barcelona y las áreas de gestión educativa de las universidades latinoamericanas.
- Establecer criterios de trabajo que permitan iniciar líneas de actividad conjuntas, a las que se puedan incorporar otras áreas de gestión educativa de universidades latinoamericanas.
- Promover el intercambio académico entre la Universitat Autònoma de Barcelona y las instituciones universitarias latinoamericanas que se adhieran.

4.3. *Países y entidades participantes en la etapa inicial.*

Para Bernasconi (2009), las entidades iniciales participantes en la RedAGE quedan recogidas en la tabla 1.1. :

Tabla 1.1. *Países y entidades participantes en la RedAGE en 2009.*

País	Organización miembro
Argentina	Universidad Nacional de Córdoba
	Universidad Católica Argentina
Brasil	Universidade Federal De Minas Gerais/Fac. Ed./ Depto. Adm. Escolar
Cuba	Ministerio de Educación Superior
	Universidad de Pinar Del Río
	Universidad "Carlos Rafael Rodríguez" Cienfuegos
Chile	Universidad de Talca
	FIDECAP
España	Universidad de Deusto
	Universidad de Granada
	Universidad Autónoma de Barcelona
México	Universidad Jesuita de Guadalajara /ITESO
	Universidad Pedagógica Nacional de México
Nicaragua	Universidad de Ciencias Comerciales
	Universidad Americana em Managua
Panamá	Universidad de Cartago
Paraguay	Universidad Católica / Unidad Pedagógica Carapeguá
	Universidad Columbia del Paraguay
Perú	Pontificia Universidad Católica del Perú
	Universidad Señor de Sipán
Portugal	Universidad de Lisboa / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
República Dominicana	Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Uruguay	CODICEN – ANEP / DNFPD
	Ministerio de Educación y Cultura / Dirección de Educación
	Universidad Católica del Uruguay
	Universidad ORT Uruguay / Instituto de Educación
Venezuela	Universidad Central de Venezuela

4.4. *Países y entidades participantes al mes de junio del 2026*

Tabla 1.2. *Países y entidades participantes en la RedAGE en 2026.*

País	Organización miembro
Bolivia	Universidad Católica Boliviana “San Pablo”
	Universidad Mayor, Real y Pontifica de San Francisco Xavier de Chuquisaca
Brasil	Universidade de Brasilia
	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Sede Araraquara
	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Sede Bauru
	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
	Universidade Paulista
Chile	Corporación Educacional Educamino
	Fundación Educacional Montaner
	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Colombia	Universidad de Tolima
Costa Rica	Universidad de Costa Rica
Cuba	Universidad “Carlos Rafael Rodríguez”. Cienfuegos
España	Universitat Autònoma de Barcelona
	Universitat de Lleida
	Universitat Internacional de Catalunya
Guatemala	Universidad de San Carlos de Guatemala
México	Escuela de Ciencias de la Educación - Monterrey
	Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León
	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
	Universidad Veracruzana
Panamá	Universidad de Panamá
	Universidad Especializada de las Américas
Paraguay	Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción" - Unidad Académica de Carapeguá
Portugal	Escola Superior Educaçao Lisboa
República Dominicana	Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Uruguay	Consejo de Formación en Educación – ANEP
	Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes

	Instituto Universitario Elbio Fernández
	Universidad ORT Uruguay - Instituto de Educación

Nota: Los datos de esta tabla fueron obtenidos de la página oficial de la RedAGE. Instituciones asociadas. https://www.redage.org/instituciones-asociadas

Tabla 1.3. *Personas socias participantes en la RedAGE, 2026.*

País	Personas
Perú	Edith Soria Valencia
	Rosa María Tafur Puente

La red ha sabido mantener y fidelizar a sus socios, que no sólo han aumentado, sino que han sido promotores de las nuevas ideas sobre organización y gestión institucional en sus respectivos países. Actualmente, la Asociación cuenta con 31 instituciones de Educación superior y Ministerio de Educación pertenecientes a 17 países iberoamericanos (organizaciones miembros), junto con más de 513 instituciones colaboradoras.

Y es que la RedAGE está abierta a cualquier universidad, institución, asociación, comunidad o foro que disponga de líneas de trabajo en el ámbito de la organización, dirección y gestión de instituciones educativas. Se organiza en forma de red, con organizaciones miembro y colaboradoras por país y su sistema de trabajo contempla comisiones permanentes (de formación, de investigación, de política educativa, de economía y administración), y también comisiones específicas centradas en temas de actualidad científica y profesional.

Los participantes de la RedAGE intercambian y difunden informaciones y conocimientos sobre las temáticas propias de la organización, dirección y gestión de instituciones educativas, promoviendo formación, investigaciones y publicaciones conjuntas. Paralelamente realiza encuentros presenciales anualmente (Montevideo, 2009; Santiago de Chile, 2010; Lima, 2011; Ciudad de Panamá, 2012; La Paz, 2013; La Habana, 2014; Ciudad de Panamá, 2015; Leiria [Portugal], 2016; Sao Paulo, 2017; Santiago de Chile, 2018; Barcelona, 2019; Villahermosa [México], 2022; Ibagué [Colombia], 2023; Santiago de Chile, 2024; Carapeguá [Paraguay], 2025 y Montevideo, 2026) y virtuales durante la pandemia (2020 y 2021), para debatir problemas específicos y conformar grupos de creación y gestión del conocimiento sobre asuntos de su competencia e interés.

4.5. Perfil de los miembros: Capital intelectual y líneas de acción

La consolidación de la RedAGE, desde su origen hasta la actualidad, no habría sido posible sin la convergencia de investigadores y docentes comprometidos con el avance de la gestión educativa. Si bien los antecedentes institucionales marcaron el punto de partida y la estructura colaborativa, la verdadera vitalidad de la Red reside en el capital intelectual de sus miembros, cuya trayectoria y capacidad de análisis definen el alcance real de nuestro trabajo conjunto.

Para comprender la capacidad de respuesta actual de la Red ante los retos contemporáneos, se consultó a sus integrantes sobre su trayectoria investigadora individual y su visión sobre las tendencias emergentes en el campo de la gestión educativa. Con este propósito, se elaboró un

cuestionario para la detección de tendencias en la gestión educativa, enviado vía correo electrónico a todos los socios el 20 de marzo de 2025. Posteriormente, en abril del mismo año, se remitió nuevamente el cuestionario por correo y se reforzó la invitación a través del grupo de WhatsApp de la Red, cerrando la participación en mayo de 2025.

El cuestionario tenía como objetivo recopilar información sobre las experiencias desarrolladas por cada integrante en los ámbitos de docencia, acción social o extensión, e investigación, así como recoger sus opiniones sobre lo que se ha hecho, lo que se está realizando y hacia dónde deberían encaminarse las actividades de la RedAGE. En todos los casos, quienes respondieron otorgaron su consentimiento informado explícito para la publicación de sus nombres y testimonios, garantizando al mismo tiempo la confidencialidad en aspectos sensibles.

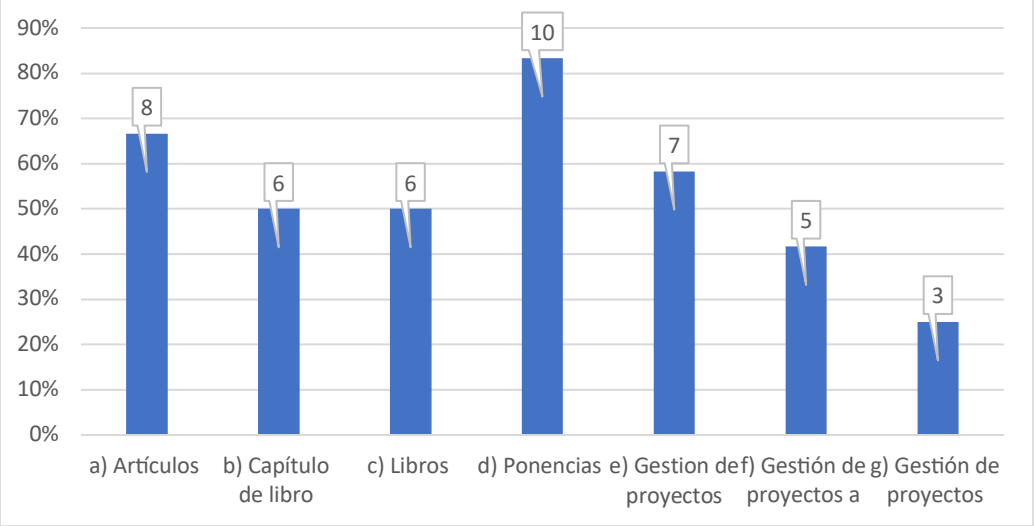
En total, se obtuvieron 12 respuestas algunas de ellas colectivas de algunos países, que constituyen un insumo valioso para interpretar la evolución de la RedAGE y orientar sus futuras acciones. Este ejercicio de sistematización permitió identificar que la Red ha articulado, a lo largo de los años, un cuerpo de especialistas con perfiles diversos y una trayectoria académica que trasciende la producción exclusiva de los proyectos institucionales.

A través de esta consulta, los 12 integrantes que contestaron el cuestionario pusieron de manifiesto:

1. La experiencia previa es un motor de innovación.

Los socios aportan un valioso bagaje profesional desarrollado fuera del ámbito exclusivo de la Red, enriqueciendo los debates y proyectos con perspectivas multisectoriales y contextos regionales diversos.

Gráfica 1. *Aportes directos de los socios a la Red.*



Las temáticas que se abordan en estas aportaciones se dividen en:

A. Liderazgo y dirección de centros educativos

Joaquín Gairín Sallán, una figura central en la RedAGE como coordinador general de la misma, ha desarrollado marcos significativos sobre liderazgo educativo y gestión ética, enfatizando la dirección escolar como proceso que impulsa el desarrollo profesional docente y el aprendizaje

organizativo. Sus investigaciones subrayan la importancia de un liderazgo humanista y participativo, que fomenta la inclusión y la responsabilidad social dentro de las escuelas, haciendo que se constituyan como organizaciones que aprenden y se adaptan a sus contextos.

Asimismo, estudios como los de María Verónica Leiva Guerrero aportan evidencia sobre cómo el liderazgo de equipos directivos impacta la gestión del currículum, el tiempo escolar y la inclusión educativa, además de reflejar las tensiones generadas por políticas de 'accountability' y la crisis sanitaria del COVID-19 en escuelas públicas de Chile, marcando los desafíos para los directores escolares en contextos complejos.

B. Gestión política, normativa y legislativa

Las aportaciones de Lilia Esther Guerrero Rodríguez destacan la importancia de comprender la gestión educativa desde una perspectiva política y legislativa, fundamental para la gobernanza efectiva en sistemas educativos nacionales, como el mexicano. Sus jornadas sobre política y legislación educativa aportan marcos para la gestión normativa que articulan políticas públicas con prácticas institucionales, poniendo especial atención en instrumentos de evaluación reflexiva para estudiantes de telesecundaria, adaptados a contextos específicos como el de México.

C. Calidad educativa, evaluación y 'accountability'

Desde la perspectiva de la gestión para el aseguramiento de la calidad, Abril Méndez y otros investigadores de la RedAGE exploran las estrategias orientadas a elevar los estándares en la educación superior, incluyendo propuestas del observatorio institucional para promover la equidad. Además, se enfatiza la transformación de la evaluación estudiantil de procesos sumativos a formativos, adecuado a modelos que priorizan el aprendizaje significativo y la inclusión, representado en trabajos de Consuelo Arce González y colegas.

Las políticas y prácticas de 'accountability' también reciben atención especial, con enfoques que problematizan las tensiones de su implementación en América Latina. Los capítulos y estudios revisan cómo estas políticas impactan la gestión escolar en términos de equidad, calidad y oportunidades de aprendizaje, aportando una mirada crítica y propositiva para la mejora continua.

D. Innovación, tecnología y educación a distancia

La gestión educativa en tiempos recientes se ha visto signada por la expansión de formatos no presenciales y la necesidad de integrar tecnología de manera efectiva, un aspecto abordado por diversos investigadores de la RedAGE. Luciano Román Medina, por ejemplo, aporta evidencias sobre la percepción estudiantil en clases a distancia en contextos de pandemia y la gestión de la investigación universitaria en Paraguay, ilustrando la problemática y oportunidades para comunidades de aprendizaje y la sociedad que acompaña a la escuela.

Por su parte, Guadalupe Palmeros y Avila profundiza en la conectividad digital y los retos que enfrentan modelos como la telesecundaria en el contexto pospandemia, así como en estrategias de formación para el liderazgo inclusivo, integrando dimensiones tecnológicas, pedagógicas y sociales.

E. Gestión inclusiva y atención a colectivos vulnerables

Diversos aportes de Janeth González Rubio y otros colegas abordan la gestión orientada a colectivos vulnerables en la educación superior, destacando acciones de responsabilidad social universitaria y políticas de inclusión educativa en Colombia y otros países iberoamericanos. Estas investigaciones expresan la importancia del liderazgo inclusivo y la participación transformadora de los agentes educativos para promover ambientes educativos equitativos y resilientes.

Así mismo, estudios liderados por Barrera-Corominas y colaboradores evidencian estrategias para la prevención del abandono escolar temprano en la educación secundaria, proponiendo modelos de atención personalizada que pueden ser replicados en otros contextos para reducir brechas de equidad y permanencia escolar.

F. Gestión de la investigación y desarrollo

La gestión de la investigación como actividad estratégica dentro de las universidades es un tema recurrente en las aportaciones de la RedAGE. Investigadores como Janeth González Rubio, Guadalupe Palmeros, y Consuelo Arce exploran tanto la gestión organizacional de la investigación como las relaciones universidad-empresa y las políticas para fortalecer la I+D+i en varios países de la región. Estos trabajos enfatizan la necesidad de evaluar y mejorar los procesos internos para aumentar el impacto científico y social de la investigación universitaria.

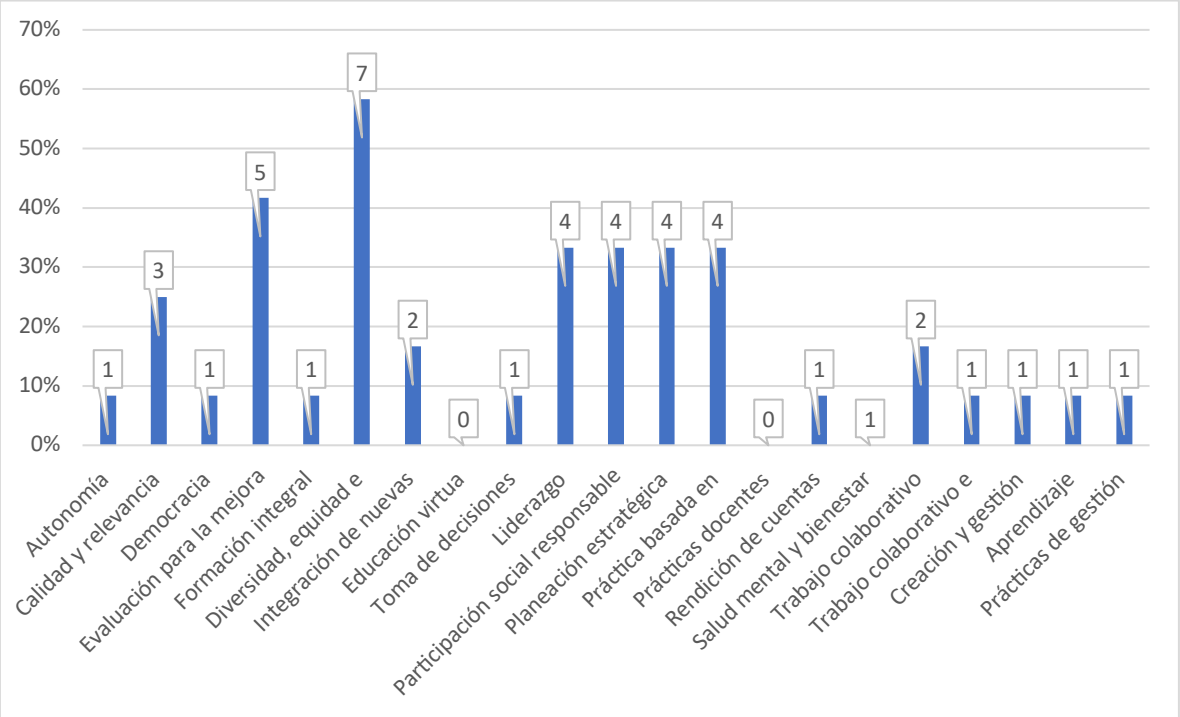
G. Aprendizaje organizativo, colaboración y cultura de innovación

Otra dimensión abordada es el aprendizaje informal y organizativo dentro de las instituciones educativas, campo en el cual Joaquín Gairín, David Rodríguez y otros miembros de RedAGE han desarrollado propuestas para fomentar culturas escolares innovadoras, colaborativas y resilientes. La gestión del conocimiento y el liderazgo ético se presentan como claves para impulsar cambios profundos en la estructura y funcionamiento de los centros educativos.

2. La especialización temática como fortaleza.

Al indagar sobre las tendencias actuales en las que se enfocan los miembros (como equidad, inclusión, transformación digital, innovación pedagógica o gestión ética de la IA), las respuestas reflejan una masa crítica de conocimiento capaz de abordar problemas complejos desde distintas aristas (Gráfica 2).

Gráfica 2. *Temáticas más consideradas por los socios.*



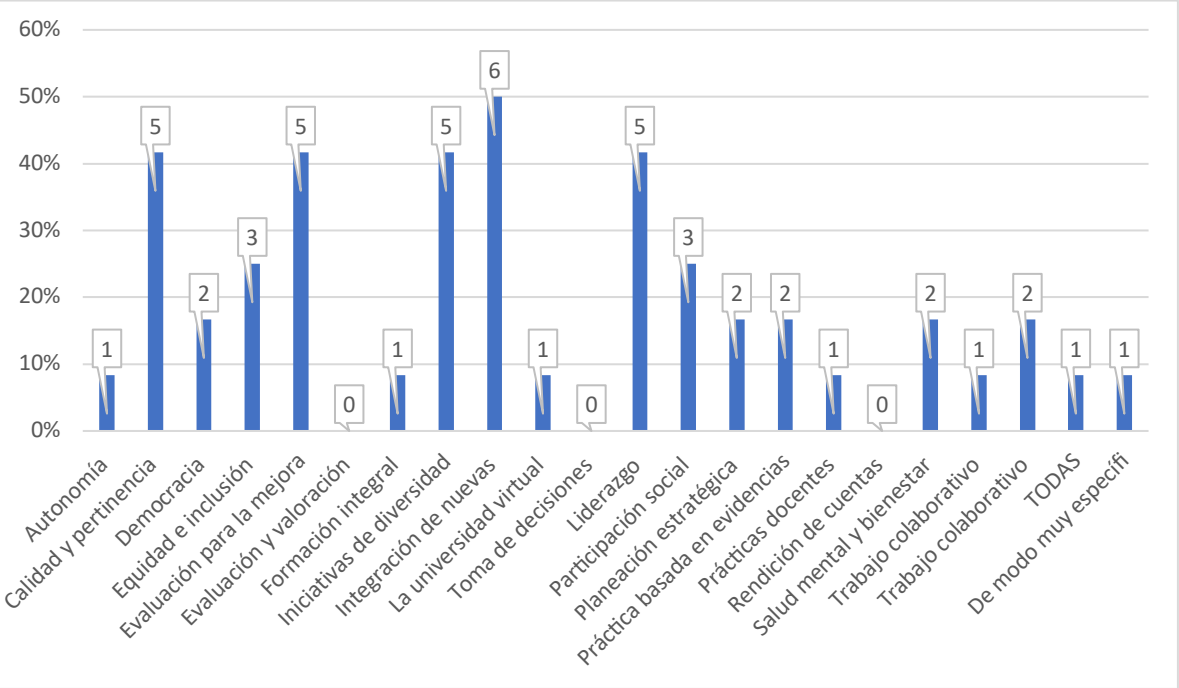
Los miembros de la Red desarrollan sus actividades actuales bajo un amplio espectro de tendencias. Entre las que concentran mayor volumen de trabajo profesional destacan:

- Liderazgo pedagógico y ético: Continuidad en la formación de directivos enfocados en la mejora escolar.
- Transformación digital y nuevas alfabetizaciones: Integración efectiva de la IA y el Big Data en la gestión.
- Inclusión y equidad: Atención a colectivos vulnerables y diseño de organizaciones educativas accesibles.
- Gestión de la investigación: Profesionalización de los equipos de I+D+i.

3. Una visión compartida hacia el futuro.

Finalmente, la consulta reveló una hoja de ruta estratégica para la RedAGE. Al integrar las perspectivas de los socios sobre las temáticas prioritarias, se configura un consenso sobre hacia dónde deben orientarse nuestros esfuerzos: hacia una gestión más aplicada, tecnológicamente audaz y profundamente comprometida con la mejora de las realidades institucionales (Gráfica 3).

Gráfica 3. *Tendencias que se deberían de trabajar en la Red.*



4. Proyección estratégica: Hacia una agenda RedAGE 2026-2036.

Al consultar sobre cuáles de las tendencias identificadas debería priorizar la RedAGE en el futuro, se perfila un consenso estratégico. Los miembros enfatizan que, si bien la gestión administrativa es una base necesaria, la Red debe evolucionar hacia una gestión de la innovación disruptiva, donde el acompañamiento en la implementación de la Inteligencia Artificial de forma ética, el fortalecimiento de la educación técnica profesional y la investigación comparada sobre políticas de equidad, se conviertan en los ejes rectores de la próxima década.

Esta alineación entre la experticia acumulada por cada integrante y la visión colectiva sobre el futuro confirma que la RedAGE está en condiciones de transitar de ser un observador de la realidad educativa a un actor relevante en su transformación.

Este perfil, conformado por la suma de experiencias individuales, permite identificar que la RedAGE no solo posee un sólido pasado institucional, sino un presente con alta capacidad de intervención y un futuro proyectado hacia una agenda temática clara, definida por quienes, día a día, construyen esta comunidad académica.

V. Voces que construyen historia: Un testimonio vivo

5.1. Marco metodológico para la recopilación y análisis de testimonios

Para dar cuenta de las voces fundacionales y actuales de la RedAGE, se diseñó un proceso sistemático de recolección y análisis de testimonios que permitió construir el siguiente apartado con rigor académico y respeto a la diversidad de perspectivas.

Se elaboraron dos guías diferenciadas: una para los socios fundadores, con nueve preguntas que abordaron motivaciones iniciales, retos, aprendizajes, visión de futuro y propuestas de investigación; y otra para los socios actuales, también con nueve preguntas, centradas en el significado de pertenencia, aportes recientes, impacto profesional, fortalezas y áreas de mejora, además de perspectivas de futuro.

Participaron en total 25 integrantes de la RedAGE, incluidos fundadores y socios activos, quienes respondieron al cuestionario enviado a la totalidad de los miembros de la Red el 25 de marzo de 2026, con fecha límite de respuesta el 15 de abril. La invitación fue abierta y general, sin procesos de selección previa, lo que permitió recoger aportaciones diversas desde distintos países y trayectorias dentro de la Red.

Las respuestas fueron analizadas mediante un enfoque temático, identificando patrones y divergencias significativas. Las citas presentadas fueron transcritas literalmente, con mínimas ediciones para claridad y coherencia narrativa. Se obtuvo el consentimiento informado explícito de todos los participantes para la publicación de sus nombres y testimonios, garantizando confidencialidad en aspectos sensibles.

5.2. *La mirada fundacional: Génesis, desafíos y visión de largo plazo*

Para comprender la estructura de la RedAGE, es fundamental recuperar la voz de quienes avizoraron esta necesidad, por lo que, en esta sección, los fundadores comparten las motivaciones, los obstáculos superados y la evolución de un proyecto que nació como una intuición profesional y se consolidó como una referencia regional.

5.2.1. La génesis: Motivaciones para una nueva gestión

La creación de la RedAGE no fue producto del azar, sino de una lectura lúcida del cambio de paradigma educativo desde finales del siglo XX. El paso de modelos centralizados hacia la autonomía institucional exigía nuevas capacidades técnicas y políticas.

> La organización y gestión educativa modificó su filosofía a partir de los años 80. La descentralización impulsó centros con proyectos propios, alejados de la uniformidad burocrática. Ese cambio hacia una dirección participativa, procesos colaborativos y autoevaluación demandaba un conocimiento especializado que, a menudo, no encontrábamos en nuestros entornos inmediatos. La raíz de la Red fue la respuesta a esa necesidad sentida: conectar a colegas iberoamericanos para compartir soluciones contextualizadas ante el nuevo imperativo de la profesionalización.

Esta motivación fundacional se vio impulsada por una coyuntura favorable de cooperación internacional (AECID) y el compromiso institucional de referentes clave, estableciendo desde el inicio una red de confianza que fue, en esencia, la semilla de la actual RedAGE.

5.2.2. Desafíos iniciales y estrategias de resiliencia

El reto primordial fue transitar de la idea inicial a la estructura. Los fundadores recuerdan la tensión entre el entusiasmo académico y las exigencias de sostenibilidad operativa.

> El primer reto fue dotar a la Red de contenido sustantivo; para ello, no bastaba con el diálogo, necesitábamos bases documentales y el compromiso de encuentros anuales presenciales para debatir políticas y prácticas. La superación de este desafío se apoyó en el conocimiento mutuo previo de los socios, que facilitó una cohesión orgánica. En cuanto a lo operativo, aprovechamos las sinergias de otros proyectos internacionales para financiar nuestra agenda. La clave fue la 'implicación rotativa': al distribuir la responsabilidad de las asambleas y la comisión ejecutiva entre los miembros, logramos que la Red no dependiera de una sola cabeza, sino que fuera una construcción compartida.

5.2.3. *Aprendizajes valiosos: La consolidación de una visión transformadora*

A través de la Red, los fundadores pudieron ratificar una hipótesis central: la gestión no es una técnica neutral, sino una praxis política y social.

> La implantación de la Red en Iberoamérica nos permitió contrastar modelos organizativos y confirmar que el giro hacia modelos contextualizados, sostenibles y tecnológicamente avanzados era una tendencia irreversible. Aprendimos que el trabajo en red trasciende el intercambio de información: es una herramienta de mejora colectivas y social. Si logramos que las instituciones funcionen de forma más coherente con su realidad y bajo valores progresistas, estamos impactando directamente en la calidad de vida de nuestras comunidades.

5.2.4. *Entre la visión inicial y la consolidación actual*

Al contrastar las proyecciones de hace diecisiete años con la realidad actual, los fundadores destacan una notable continuidad en el propósito, acompañada de una diversificación en su desarrollo.

> La RedAGE mantiene hoy los planteamientos éticos y funcionales que aprobamos al convertirnos en asociación. La diferencia notable es la madurez institucional: hemos pasado de una idea a una estructura con comisiones de trabajo especializadas, informes anuales sistemáticos, congresos consolidados y un robusto programa de formación y pasantías. El crecimiento en tamaño y diversidad ha sido el motor que nos ha permitido pasar de la reflexión teórica a la producción de conocimiento aplicado.

5.3. *La mirada de los socios: La RedAGE como ecosistema de crecimiento profesional*

Si la visión fundacional aportó los cimientos, los socios actuales han sido quienes han dado forma a la vida cotidiana de la Red. Al consultarles sobre qué significa formar parte de este colectivo en el momento actual de sus trayectorias, emergen tres dimensiones clave que definen su sentido de pertenencia: la internacionalización, el enriquecimiento docente y el valor de la comunidad de práctica.

5.3.1. El significado de formar parte de la Red en este momento.

Para los socios, la RedAGE deja de ser un proyecto de diseño institucional como lo ven los fundadores y se convierte en un ecosistema de desarrollo profesional y humano. Sus testimonios reflejan como la Red se ha consolidado no sólo como una herramienta de prestigio académico, sino también como un espacio de pertenencia, intercambio horizontal y construcción colectiva.

A. La Red como catalizador de visibilidad e internacionalización

Para gran parte de los investigadores y académicos, la RedAGE representa un estándar de calidad que valida su propia trayectoria. La participación se percibe como una garantía de rigor y un canal esencial para la proyección global de sus instituciones.

> "Como investigador, participar en la Red es un requisito de internacionalización necesario en las mejores instituciones mundiales".
>
> "Pero más allá de la métrica, la Red nos permite organizar ideas, escribir de forma colaborativa y visibilizar nuestras universidades en eventos científicos y publicaciones de alto impacto".
>
> "Es, en esencia, un nodo que nos conecta con dinámicas globales de calidad sin perder nuestra identidad regional".

B. El enriquecimiento de la praxis docente y la investigación

Un aporte constante en los testimonios es la utilidad inmediata que la Red tiene en el aula. El intercambio de experiencias sobre gestión, inclusión y políticas educativas se traduce en recursos didácticos y en una perspectiva comparada que enriquece la docencia universitaria.

> "Para mí, la Red significa conexión, aprendizaje y acción compartida".
>
> "Es un espacio que nutre directamente mi labor académica".
>
> "Los insumos que discutimos en los informes anuales sobre gestión e inclusión me permiten abordar mis clases con una perspectiva situada y real".

C. Comunidad, pertenencia y sostenibilidad del vínculo

Quizás el hallazgo más valioso en las respuestas es la transformación del vínculo académico en una comunidad de aprendizaje y, en muchos casos, de amistad profesional. Esta dimensión humana es la que sostiene el "network" activo a pesar de las distancias geográficas.

> “Formar parte de la RedAGE en este momento de mi trayectoria significa consolidar un espacio de crecimiento y colaboración, ya que representa la oportunidad de compartir experiencias, metodologías y proyectos que fortalecen mi práctica docente investigadora, al mismo tiempo que me permite aprender de colegas”.
>
> “Es un espacio donde he construido amistades sólidas y redes de trabajo que trascienden la formalidad del cargo”.
>
> “Siento que integrar la Red constituye también en un desafío para mantener activo este ‘network’ que permita seguir construyendo proyectos, seguir construyendo reflexión para una realidad iberoamericana”.

5.3.2. Aportaciones personales o colectivas más relevantes en los últimos años.

La vitalidad de la RedAGE no reside únicamente en su diseño original, sino en la capacidad de sus socios para convertir la reflexión académica en una agenda de trabajo permanente. Al analizar las contribuciones de los últimos años, destaca una tríada de compromiso que articula la vida de la asociación: la producción de conocimiento, la organización de eventos internacionales y la gestión operativa.

A. La producción intelectual como eje de identidad

Para los socios, la creación de conocimiento es el modo principal de mantener la Red vigente. Esta labor no se limita a la publicación individual, sino que se traduce en un esfuerzo deliberado por visibilizar las realidades locales dentro de un marco iberoamericano.

> En el plano académico, he contribuido con la elaboración de capítulos de libro que fortalecen la producción colectiva de conocimientos y permiten visibilizar experiencias y reflexiones desde mi contexto.

B. El congreso como "Nodo de Encuentro"

Si la producción intelectual es el sustrato, los congresos internacionales representan el "corazón" de la Red. Muchos socios han destacado que la organización de estos eventos como los celebrados en México, Colombia, Chile, Paraguay y Uruguay han sido el aporte más relevante, no solo por su magnitud logística, sino por su capacidad de revitalizar el sentido de comunidad.

> “Los aportes más significativos son los encuentros y congresos, las publicaciones, las conferencias ofrecidas a personas que no son miembros de la Red pero que están interesadas en el funcionamiento de los sistemas educativos, la creación de vínculos de investigación y amistad duraderos”.
>
> “Participar de congresos e intercambiar con las iniciativas propuestas. También en sostener y promover espacios de diálogo que aporten al crecimiento de la Red”

C. La gestión y la sostenibilidad de la red

Finalmente, existe una dimensión de trabajo invisible que contribuye a que la RedAGE funcione día a día: la participación en comisiones ejecutivas, la gestión de la revista *GestiónArte*, la promoción de cursos y la asistencia constante a asambleas.

> "Muchos de nosotros hemos asumido la responsabilidad de garantizar que la Red mantenga su estructura: desde el desarrollo de la web y el manejo de redes sociales, hasta la labor rigurosa de los equipos editoriales que sostienen nuestras publicaciones".
>
> "Me he integrado a distintas tareas, como miembro de la Comisión Directiva de RedAGE Uruguay, en más de un período; como investigadora participante de proyectos a los que postulamos desde RedAGE Internacional y también como integrante de su Comité Ejecutivo. También integro el grupo de trabajo que lleva adelante desde hace más de una década la revista GestiónArte, la cual cuenta con un equipo profesional de primer nivel que colabora en el armado de cada edición que se publica en forma semestral y que recibe el apoyo de evaluadores internacionales pertenecientes a la red".

Este compromiso, a veces poco visible pero indispensable, es lo que ha permitido que la Red pase de ser una buena intención a una asociación internacional fuerte, capaz de gestionar su propia formación y de sostener sus compromisos ante la comunidad académica internacional.

5.3.3. Influencia de la Red en el desarrollo profesional y académico

A. La Red como motor de desarrollo profesional y académico

La influencia de la RedAGE en sus miembros no es homogénea; sin embargo, existe un consenso sobre su papel como catalizador de visibilidad, rigor metodológico y expansión de redes. Los testimonios destacan cómo la interacción con otros contextos iberoamericanos no solo enriquece el currículo, sino que transforma la mirada pedagógica y estratégica de quienes la integran.

B. Ampliación de horizontes y perspectiva comparada

Para muchos socios, el contacto con colegas de diversas latitudes ha sido fundamental para romper el aislamiento institucional. La posibilidad de contrastar realidades locales con estándares internacionales es, para ellos, el principal valor añadido.

> "La Red ha sido un espacio muy valioso para mi desarrollo, sobre todo por el intercambio con colegas de distintos contextos. Me permitió ampliar la mirada sobre la gestión educativa, conocer otras experiencias y fortalecer el vínculo entre lo académico y lo profesional."
>
> "La RedAGE ha influido de manera muy significativa en mi desarrollo profesional y académico. Me ha permitido dialogar con colegas de distintos países, contrastar perspectivas, enriquecer marcos teóricos y metodológicos, y comprender la gestión educativa desde una perspectiva comparada, situada y latinoamericana."

C. Fortalecimiento de la trayectoria y reconocimiento institucional

La pertenencia a la Red se traduce, en términos prácticos, en un mayor capital académico. Los socios refieren que la participación en publicaciones, proyectos internacionales y congresos no solo consolida su perfil investigador, sino que mejora su posicionamiento dentro de sus propias universidades.

> "En mi vida profesional, ha sido valiosa pues me ha permitido obtener mayor reconocimiento, puntos académicos, valoración ante mi universidad."
>
> "La Red ha permitido desarrollarme profesionalmente en cuanto a la fortaleza de la pertenencia a esta red como insumo de mi propio desarrollo personal y profesional. Las redes construidas y los proyectos a partir de estas redes han fortalecido competencias en el área de gestión de proyectos, en la reflexión misma sobre distintas temáticas vinculadas a la gestión educativa, así como a la producción intelectual. Y esto ha redundado a su vez en fortalecer mi posición dentro de la Universidad Católica Boliviana."

D. La construcción de un tejido colaborativo duradero

Por último, hay que destacar la influencia de la Red en la creación de vínculos que trascienden el proyecto puntual para convertirse en alianzas estratégicas de largo plazo. Este tejido colaborativo es lo que permite que el trabajo docente y de investigación gane una densidad mayor.

> "La Red ha tenido una gran influencia en mi carrera profesional y académica, por las posibilidades de investigar y publicar sobre temas de interés de nuestro sistema educativo, los reconocimientos que ofrece a los trabajos y resultados más destacados realizados en materia de diagnósticos, planificación y gestión educativa, las oportunidades de viajar a congresos y encuentros con los reconocimientos correspondientes, la apertura a nuevos temas y desafíos intelectuales y académicos."
> "La RedAGE ha sido un catalizador fundamental en mi desarrollo profesional y académico. Desde 2013, como persona de contacto de la Universidad del Tolima, he participado en publicaciones colectivas internacionales y en, he participado de los congresos internacionales realizados cada año. Estas experiencias han enriquecido mi investigación en gestión educativa participativa, inclusión y reformas educativas, permitiéndome publicar en obras de referencia iberoamericanas."

5.3.4. Fortalezas detectadas y áreas a reforzar

La identidad actual de la RedAGE se sostiene sobre pilares de confianza interpersonal y una trayectoria de producción intelectual ininterrumpida, sin embargo, al reflexionar sobre el presente, los socios plantean una agenda de mejora necesaria para transitar hacia una mayor escala de impacto regional.

A. El capital humano como fortaleza esencial

El consenso es claro: la mayor riqueza de la RedAGE son sus integrantes. La combinación de talento, competencia profesional y, sobre todo, la cohesión basada en la confianza es lo que permite que el trabajo colaborativo se mantenga vigente.

"Acredito que a maior fortaleza está nas pessoas, no forte potencial que a RedAGE tem com a participação de pessoas que pesquisam e trabalham na área da gestão educativa com enorme competência. As pessoas que integram a rede - pesquisadoras e pesquisadores - são potentes."

"La cohesión interna y el grado de confianza interpersonal existente son sus grandes fortalezas."

"El liderazgo educativo de varios integrantes en cargos de dirección en sus países; El aprecio personal y buen ambiente de trabajo."

B. La producción intelectual y el rigor académico

La capacidad de mantener una agenda anual de publicaciones, congresos y generación de conocimiento se identifica como el principal activo visible de la Red.

"Dentro de las fortalezas destaco la capacidad de generar espacios de colaboración académica y profesional y la producción colectiva de conocimiento a través de capítulos de libro y publicaciones conjuntas."

"La RedAGE cuenta hoy con fortalezas importantes como la colaboración interinstitucional, el intercambio de buenas prácticas y el compromiso de sus miembros con el fortalecimiento de la educación superior."

C. Áreas de oportunidad: Hacia una agenda de sostenibilidad e innovación

A pesar de la solidez alcanzada, los testimonios coinciden en la necesidad de superar la fase del voluntarismo para entrar en una etapa de mayor estructuración operativa, financiera y tecnológica. Asimismo, la necesidad de una mayor sistematización y sostenibilidad:

"Considero que podría reforzarse la sistematización de experiencias, la continuidad de las iniciativas y una mayor articulación operativa que permita generar impactos más sostenibles y medibles."

"Para que la red permanezca activa en el tiempo, entiendo que deberían definirse posibles fuentes de financiamiento y trabajar en la temática para concretarlas."

La urgencia de renovar la agenda temática y tecnológica:

> "En cuanto a las áreas que deben reforzarse se podría contar con mecanismos de seguimiento de los acuerdos y proyectos, y la ampliación de estrategias de vinculación con instituciones y comunidades externas."
>
> "Integración más profunda de la Inteligencia Artificial y tecnologías digitales en la formación de gestores educativos. Mayor involucramiento de instituciones de educación básica y media."
>
> "La Red debería trabajar en la actualización de las metodologías de investigación, en el uso de herramientas tecnológicas, en la negociación de espacios dentro de la prensa local o nacional sobre la difusión de resultados importantes para la educación."

La apertura generacional y participativa:

> "Entiendo que hay áreas que podrían reforzarse. Entre ellas, la necesidad de profundizar la incorporación de nuevas generaciones de investigadores y docentes, y favorecer una mayor sistematicidad en proyectos colaborativos de investigación."
>
> "Tal vez una iniciativa interessante fosse dimensionar as possibilidades de estâncias de curta duração para os pesquisadores da Red. Incentivos a uma maior troca de acadêmicos nas instituições que participam seriam bem-vindas."

5.4. *Convergencias: La visión compartida de fundadores y socios*

A lo largo de los apartados anteriores, hemos reconstruido la RedAGE a través de la memoria diferenciada de sus protagonistas: los fundadores, que trazaron la estructura original y los desafíos fundacionales, y los socios, que han impregnado la Red con su praxis cotidiana y su compromiso vigente. Sin embargo, al observar el presente y, sobre todo, proyectar el futuro, las voces de ambos grupos convergen en un terreno común.

En esta sección, los testimonios de los fundadores y los socios se entrelazan. Esta unificación no es un simple ejercicio de estilo, sino un reflejo de la madurez institucional de la Red: ya no existe una brecha entre la idea original y la práctica actual, sino un cuerpo de conocimiento compartido que se retroalimenta. A continuación, exploramos cómo, más allá de los roles o el tiempo de pertenencia, la comunidad de la RedAGE se articula en una sola voz para definir los retos estratégicos, las líneas de investigación prioritarias y el horizonte ético que guiarán su actuación en los años venideros.

5.4.1. Líneas de investigación a consolidar en los próximos años.

A. Hacia una agenda de investigación iberoamericana: Prioridades para el futuro

La consolidación de la RedAGE como referente de conocimiento requiere, en esta nueva etapa, pasar de la dispersión temática a la articulación de líneas de investigación estratégicas. Al contrastar las visiones de los fundadores con las propuestas de los socios actuales, surge una agenda que equilibra la tradición del campo (gestión y liderazgo) con los desafíos disruptivos del presente (tecnología, gobernanza y equidad).

B. Gestión y liderazgo en contextos de incertidumbre

Existe una convergencia predominante entre las respuestas analizadas sobre la necesidad de profundizar en la profesionalización de los equipos directivos. La RedAGE se perfila como el espacio idóneo para investigar no solo el "qué" de la gestión, sino el "cómo" de su ejercicio bajo condiciones de alta complejidad.

- Líneas propuestas: Profesionalización docente y formación de directivos; liderazgo pedagógico y organizacional; dirección horizontal en tiempos de incertidumbre.

Como señalan los fundadores, "los nuevos modelos de gestión precisan estudios e investigaciones que quedarían enriquecidas con la perspectiva internacional". En sintonía, los socios sugieren consolidar líneas orientadas a "la formación de directivos y el impacto de sus prácticas en la mejora de la calidad educativa".

C. Gobernanza, equidad e inclusión: El compromiso ético

La investigación debe interpelar la realidad socioeconómica de Iberoamérica. La equidad ya no puede ser un tema periférico; debe ser el eje transversal de la gobernanza y la gestión.

- Líneas propuestas: Políticas de inclusión para colectivos vulnerables; gestión ética de la diversidad; gobernanza democrática y autonomía académica.

Los socios hacen hincapié en que se debe avanzar en investigaciones que permitan "comprender distintas realidades y promover aprendizajes entre países", con especial foco en cómo la gestión educativa puede actuar como un mecanismo de nivelación frente a las desigualdades sociales.

D. La disrupción tecnológica y la Inteligencia Artificial (IA)

Este es el desafío más urgente y compartido. La Red debe liderar el debate sobre cómo las herramientas digitales pueden servir al propósito de una gestión más justa y eficiente, sin perder de vista su impacto en las instituciones.

- Líneas propuestas: Gestión ética de la IA aplicada a la educación; estrategia digital de los centros; la utilización de plataformas en los procesos educativos.

Esta línea une a todos los miembros bajo una inquietud común: el uso responsable y crítico de la tecnología. Los miembros proponen que la Red trabaje en la "integración responsable de tecnologías como la Inteligencia Artificial", enfocándola hacia "un mundo más justo".

E. Evaluación, calidad y sostenibilidad

Finalmente, se identifica la necesidad de sistematizar resultados. La investigación debe servir para que las instituciones no solo "hagan", sino que evalúen su impacto para la toma de decisiones basada en evidencia.

A. Líneas propuestas: Evaluación institucional; uso de datos para la mejora; sostenibilidad y responsabilidad social.

La propuesta de los fundadores de un "programa de posgraduación internacional" que combine formación con procesos de investigación se alinea con la sugerencia de los socios de fortalecer el "seguimiento a las trayectorias escolares" y el "uso de datos para la toma de decisiones".

La convergencia entre fundadores y socios sugiere que la RedAGE ha dejado de ser solo una red de intercambio para convertirse en un "observatorio de la praxis educativa". El reto para los próximos años será definir si la Red optará por:

1. Consolidar un programa internacional de posgrado (como proponen los fundadores).
2. Liderar marcos comparados de gobernanza e IA (como sugieren los socios).

Lo que es evidente es que la Red posee hoy el talento humano y la legitimidad necesarios para que estas líneas de investigación dejen de ser voluntades individuales y se transformen en proyectos colectivos de alto impacto regional.

5.4.2. Alianzas o colaboraciones internacionales estratégicas para la Red.

A. Proyección global: Estrategias de alianzas y cooperación internacional

La consolidación de la RedAGE en el escenario global depende, en gran medida, de su capacidad para trascender los límites de la academia y conectar con los ecosistemas de toma de decisiones, financiación y práctica profesional. La visión de los fundadores, centrada en la legitimidad institucional, se encuentra aquí con la aspiración de los socios por una mayor incidencia política y operativa.

B. Alianzas con organismos multilaterales y de incidencia política

El objetivo es elevar la voz de la RedAGE ante quienes definen las agendas educativas a nivel regional. Los testimonios coinciden en la necesidad de tender puentes con organismos internacionales que no solo validen la producción científica, sino que permitan incidir en las políticas públicas.

> "Considero importante, incluir organismos internacionales, como, OCDE, UNESCO/OREALC y OEI, para temas de calidad, inclusión y sostenibilidad."
>
> "Hay que reforzar alianzas con organismos regionales procurando con ello incidir en la agenda de tomadores de decisiones."
>
> "Trabajar de una manera más intensa con asociaciones de directivos y supervisores y vincularse más con organismos internacionales del ámbito educativo que realizan informes sobre el mismo."

C. Cooperación para la sostenibilidad y la investigación colaborativa

Más allá de la visibilidad, los miembros identifican la urgencia de profesionalizar la captación de recursos. Se propone un modelo de trabajo que no dependa solo de las cuotas internas, sino de la postulación a proyectos competitivos, reactivando la tradición de redes de investigación previas.

"Buscar fuentes de financiación con agencias de cooperación que permitan financiar proyectos de investigación y formación conjunta. Alianzas con redes y fundaciones especializadas en innovación y equidad educativa."

"Es importante seguir postulando proyectos internacionales que puedan ser financiados, como se tuvo ACCEDES, ORACLE, lo que facilitará la participación de los miembros, e incluso atraer nuevos socios."

D. Articulación territorial y profesionalización de la gestión

Una propuesta estratégica recurrente es la necesidad de un "doble anclaje": internacional en la forma, pero local en el impacto. Esto implica fortalecer los vínculos con los Ministerios de Educación y las instancias de gestión escolar directa, cerrando el círculo entre la teoría, la política y el aula.

"Mantener y alimentar contactos con la administración educativa de cada país ofreciendo la experiencia de la Red y los especialistas con que cuenta."

"A nivel de cada país considero conveniente alianza directa con el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de TIC."

"Sería estratégico fortalecer vínculos con universidades, redes académicas y centros de investigación que trabajen en gestión educativa, especialmente aquellos que permitan desarrollar proyectos colaborativos o comparados."

E. Hacia una identidad propia en la cooperación

Un punto crítico planteado por los investigadores brasileños y respaldado por la visión fundacional es que las alianzas no deben ser pasivas. La RedAGE debe posicionarse como una voz con autoridad propia en el campo de la gestión educativa.

"Considero fundamental que, nessas articulações, a RedAGE demarque uma concepção própria de gestão educativa, pois há muito sendo feito nessa área por diferentes frentes y precisamos definir como nos posicionamos frente aos desafios, qual nossa posição."

5.4.3. Retos actuales de la gestión educativa que deben ser atendidos por la Red.

A. De la reflexión a la intervención: La Red ante los retos contemporáneos.

La respuesta de la RedAGE ante la equidad, la inclusión, la tecnología y la innovación no se limita al diagnóstico académico, sino que existe una clara voluntad, tanto de los fundadores como de los socios, de transitar hacia una producción de conocimiento que sea directamente aplicable a la mejora institucional y a la toma de decisiones.

B. La generación de soluciones aplicadas y transferencia de conocimiento.

La Red propone pasar de la investigación teórica a la creación de herramientas prácticas modelos, protocolos y recursos que las instituciones puedan implementar de inmediato.

> "Creando una especie de sistema de producción de soluciones educativas aplicadas. Es decir, partiendo de los diagnósticos sobre las problemáticas en dichos temas, crear, por ejemplo: Modelos de alerta temprana de deserción, Diseño de protocolos de apoyo a estudiantes en riesgo académico y emocional."
>
> "Aporta los conocimientos que poseen los profesionales e instituciones socias a través de sus publicaciones y congresos. Ofrece por otra parte asesoramiento a las instituciones que lo piden a sus especialistas."

C. Formación continua y recursos abiertos.

Los miembros coinciden en que la Red es un espacio privilegiado para democratizar el saber. El uso de recursos educativos abiertos, cursos en línea y programas de mentoría se presenta como la vía para reducir brechas entre las universidades socias y sus contextos.

> "Se podría trabajar en desarrollar recursos educativos abiertos (videos, guías, clases grabadas) accesibles para todos."
>
> "La Red puede contribuir desde la generación de conocimiento, el intercambio de experiencias y la promoción de espacios de formación. Es clave seguir impulsando instancias que integren la dimensión pedagógica, organizacional y tecnológica de la gestión educativa."

D. Incidencia política y redes de colaboración.

Para enfrentar retos sistémicos como la desigualdad o la brecha digital, la Red busca posicionarse como un actor de incidencia, utilizando su capacidad de reunir especialistas para influir en las agendas nacionales.

> “La Red puede responder a estos retos si avanza hacia una mayor capacidad de incidencia en la gestión educativa, generando acuerdos y herramientas comunes que orienten la toma de decisiones en las instituciones."
>
> "Es necesario imaginar modelos diferentes de la organización de los salones de clase y el mobiliario dentro de las escuelas, creación de redes de escuelas capaces de colaborar entre ellas; propiciar la aplicación efectiva de las tecnologías digitales en los procesos de aprendizaje."

E. La ética como eje transversal de la tecnología.

El uso de Inteligencia Artificial (IA) no se plantea como una adopción técnica acrítica, sino como una oportunidad de gestión ética. La Red se propone liderar este debate, asegurando que la innovación sea una aliada de la equidad y no una fuente de nuevas exclusiones.

> "En relación con las tecnologías digitales, la red tiene la oportunidad de consolidar líneas de trabajo sobre inteligencia artificial y la incorporación de las tecnologías digitales para transformar los procesos administrativos, pedagógicos y de comunicación con el fin de hacerlos más eficientes."
>
> "El camino es investigar y trasladar sus resultados a la realidad de las instituciones y a la formación de los profesionales. Incluye que los temas de organización y gestión estén más presentes en las políticas públicas."

5.4.4. La visión sobre el papel que debe cumplir la RedAGE en la formación de nuevas generaciones de investigadores y docentes en el campo de la gestión educativa.

A. La Red como plataforma de formación: Un compromiso intergeneracional

El papel de la RedAGE en la formación de nuevas generaciones es percibido por sus miembros como una responsabilidad ineludible. La visión compartida es que la Red debe dejar de ser un espacio exclusivo de investigadores ya consolidados para convertirse en un ecosistema que integre el aprendizaje, la investigación aplicada y la mentoría internacional.

B. Del intercambio de conocimiento a la oferta formativa estructurada

Existe un consenso sobre la necesidad de formalizar la capacidad docente de la Red. Se propone superar las actividades aisladas mediante la creación de programas de posgrado y cursos regionales que aprovechen la vasta experiencia de sus miembros.

> "La Red podría promover la formación de especialistas (estableciendo alianzas con universidades y organismos gubernamentales). Deberíamos pensar en oferta de cursos de postgrado o cursos regionales de formación."
>
> "Más allá de tener un curso, como es el que se gestiona desde México, con el visto bueno de la Red, podría abrirse la posibilidad de que todas las universidades compartan aquellos programas de formación docente y de investigadores de características virtuales."

C. El rol de "comunidad de aprendizaje" y mentoría

La formación no debe ser solo curricular; debe ser relacional. Los socios subrayan que el valor de la Red radica en la posibilidad de que los jóvenes investigadores dialoguen con referentes internacionales, se integren a proyectos reales y se sientan parte de una tradición académica seria.

> "Entiendo que la RedAGE debe cumplir un papel muy activo en la formación de nuevas generaciones, no solo como espacio de circulación de conocimiento, sino también como comunidad académica que acompaña, orienta y abre oportunidades."
>
> "Es fundamental que promueva una mirada crítica y comprometida con la mejora de las organizaciones educativas... integrarse a proyectos y sentirse parte de una tradición de trabajo serio y comprometido."

D. Actualización técnica y pensamiento crítico

Frente a los retos de la IA, el Big Data y la transformación digital, la Red es vista como el espacio donde se debe filtrar el ruido informativo para consolidar un marco teórico sólido, capaz de formar docentes y gestores con criterio ético y capacidad analítica.

> "O papel primeiro de ampliação de um quadro teórico sólido que permita novas análises sobre a gestão educativa."
>
> "Su papel debe centrarse en generar oportunidades de colaboración, mentoría y acceso a recursos académicos de calidad. Asimismo, debe fomentar el desarrollo de competencias investigativas y pedagógicas, orientadas a la mejora de la gestión educativa, con un enfoque ético, inclusivo y comprometido."

E. La visión de los fundadores: Contra la burocratización

Los fundadores aportan una perspectiva de ruptura, señalando que la Red es fundamental en contextos donde la gestión se ha reducido a la mera aplicación legislativa. Su llamado es a transformar la gestión desde la base, mediante la evidencia y la innovación.

> "La intervención se considera fundamental sobre todo en algunos países donde la organización y gestión institucional se ha reducido al conocimiento de la legislación escolar... Se precisa de más programas de formación que incorporen la visión de organizaciones actualizadas, enfocadas a los usuarios y promotoras del cambio."

5.4.5. Comentario, anécdota o reflexión adicional sobre la historia o el futuro de la RedAGE.

A. Más allá de la academia: La RedAGE como comunidad de confianza.

Al preguntar sobre la historia y el futuro de la Red, las respuestas dejaron de hablar solo de "gestión" y empezaron a hablar de "familia", "lazos de confianza" y "pasión compartida". La RedAGE se percibe no como una estructura burocrática, sino como una trama de relaciones humanas que sostiene la producción científica.

B. El valor de lo humano: La "trama de confianza"

La mayor fortaleza de la Red, según sus miembros, no son solo sus publicaciones, sino los lazos interpersonales creados a lo largo de años de trabajo compartido. Es precisamente esa dimensión humana la que explica su resiliencia.

> "Para mí han sido de gran valor las reuniones y actividades en las que, más allá de los resultados, se fortalecieron lazos de confianza y colaboración que hoy sostienen la identidad de la red."
>
> "Destaco la solidaridad y aprecio entre sus integrantes... somos una gran familia académica iberoamericana."
>
> "De hecho, podemos hablar de que, dentro de la RED, hay un grupo de amigos con intereses profesionales similares, aunque nunca pierden su objetivo y compromiso."

C. El desafío del relevo generacional

Existe una autocrítica constructiva y una mirada al futuro marcada por la responsabilidad. Los miembros identifican que la supervivencia de la Red depende de su capacidad de "pasar la posta" y atraer a las nuevas generaciones, evitando los riesgos del estancamiento.

> "Me parece que los socios de las universidades participantes deben integrar nuevas personas que se entusiasmen y aporten a la Red, pues existe un riesgo cuando una persona se jubile finalmente y también se pierda a esa institución."
>
> "Muchas asociaciones y redes se enfrentan al problema del relevo generacional y al poco interés por el asociacionismo profesional, aspectos que hemos de lograr revertir en el futuro."

D. Hacia una renovación estratégica de la visibilidad

Si bien el pasado ha sido de construcción, el futuro se demanda más dinámico. Se propone una renovación en los lenguajes y canales, buscando que la producción de la Red tenga un alcance real y no se limite a espacios tradicionales.

> "Sería bueno renovar las estrategias utilizadas hasta hoy... Otras estrategias pueden dar mayor visibilidad a la producción de la red, como, por ejemplo, el fomento al intercambio entre investigadores, webinars periódicos y comunicación por redes sociales."
>
> "La RedAGE bien puede preparar su estrategia para este decenio, colocando la escuela en el centro del sistema escolar y al docente como el actor principal."

E. El reconocimiento al núcleo fundacional

Un punto de consenso absoluto es el agradecimiento hacia el equipo de EDO-UAB (hoy CRiEDO), que ha actuado como el motor invisible que facilita, motiva y articula el engranaje de la red desde sus inicios.

> "Creo que hay que resaltar el trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona y del equipo de EDO que ha facilitado primero la construcción de la Red, el mantenimiento de la misma y sigue motivando a todos sus miembros."

VI. Síntesis y proyección

6.1. El legado y el futuro de la RedAGE

6.1.1. Balance de los aportes iniciales de la RedAGE

El nacimiento de la RedAGE en 2008 no fue solo un acto administrativo de vinculación, sino la cristalización de un "sueño de colaboración" entre España e Iberoamérica. Su mayor aporte inicial fue la creación de un espacio donde la gestión educativa dejó de ser un concepto teórico aislado para convertirse en un objeto de estudio compartido con las siguientes características:

B. Identidad colectiva: La Red logró transformar el aislamiento regional en una comunidad de pares que comparten lenguajes, metodologías y, sobre todo, una ética de trabajo.

C. Producción de conocimiento: Desde el inicio, la RedAGE se diferenció por sistematizar experiencias, alejándose del "activismo sin fundamento" y promoviendo, en su lugar, una gestión informada por la evidencia y el rigor académico.

D. La trama de confianza: El aporte más invisible, pero más fuerte, ha sido la generación de vínculos humanos sólidos. Estos lazos han servido de columna vertebral para sostener la Red, incluso en momentos de escasez de recursos o cambios en los contextos nacionales.

La consolidación de la RedAGE es el resultado de una maduración orgánica que explica su posición de liderazgo actual:

E. El motor EDO-UAB: La permanencia y el impulso constante del equipo del EDO y luego CRiEDO (Universitat Autònoma de Barcelona) proporcionaron la estabilidad necesaria durante años, permitiendo que la Red no solo sobreviviera, sino que creciera y se diversificara en cada país miembro.

F. La trayectoria acumulada: La participación en proyectos internacionales de gran calado (como los proyectos ACCEDES, ORACLE y, más recientemente, FUESE) permitió que la Red pasara de ser un espacio de intercambio de ideas a una plataforma de gestión de proyectos de alto impacto. Esta historia le otorgó la legitimidad necesaria para dialogar hoy con organismos internacionales.

G. La resiliencia ante la diversidad: La Red aprendió a convivir con la heterogeneidad de los sistemas educativos iberoamericanos. Esta diversidad, lejos de ser una debilidad, se convirtió en su principal fortaleza: la capacidad de realizar estudios comparados que ofrecen una visión de 360 grados sobre los problemas de la gestión educativa.

6.1.2. Proyección hacia los retos contemporáneos de la gestión educativa

El futuro de la RedAGE se define por una transición: de la reflexión diagnóstica a la intervención aplicada. La proyección hacia los próximos diez años se asienta en tres ejes estratégicos:

A. La Red como Laboratorio de Soluciones: La aspiración futura es trascender las publicaciones para crear un "sistema de soluciones educativas aplicadas" (protocolos, modelos de alerta temprana, guías para la gestión ética de la IA). La Red debe ofrecer herramientas que los gestores puedan aplicar el lunes por la mañana en sus centros.

B. El Relevo Generacional y la Formación Avanzada: La Red enfrenta el desafío de integrar nuevas voces. Su proyección pasa por formalizar su capacidad formativa mediante la oferta de posgrados, mentorías y el uso de recursos educativos abiertos que aseguren que el conocimiento de la Red se transmita y se renueve constantemente.

C. La Incidencia Política basada en la evidencia: El reto es que la RedAGE no solo sea un espacio de encuentro para especialistas, sino un actor político con autoridad técnica frente a ministerios y organismos multilaterales (UNESCO, OEI, OCDE). El objetivo es que la gestión educativa, basada en el pensamiento crítico y ético, tenga un lugar central en la definición de las políticas públicas regionales.

La RedAGE llega a este momento de su historia con una base humana sólida y un capital intelectual maduro. Su éxito futuro no dependerá de la escala de su crecimiento, sino de su profundidad: seguir siendo una comunidad que, ante la aceleración tecnológica y la incertidumbre social, mantiene la mirada puesta en lo esencial: el docente, la escuela y el estudiante como centro del sistema educativo.

VII. Referencias bibliográficas

Bernasconi, G., (2009). RedAGE: Red de apoyo a la gestión educativa en Ibero – América. http://www.RedAGE.org/sites/default/files/adjuntos/RedAGE%20_red_gesti%C3%B3n%20educativa%20en%20Iberoam%C3%A9rica.pdf

Gairín, J., Barrera, A., y Fernández de Alava. M. (2013). Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) Una experiencia de cooperación educativa entre países iberoamericanos. *Revista Iberaomericana de Educación*. https://rieoei.org/historico/documentos/rie61a07.htm

López, N., Desalvo, C., y Sánchez, Y. (2008). *Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos*. IIPE–UNESCO / CLADE / OXFAM.

Marchesi, Á. (2000). *Un sistema de indicadores de desigualdad educativa*. Revista Iberoamericana de Educación, 23, 135–163. OEI.

Organización de la Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2014). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). https://www.unesco.org/en

RedAGE (2026, 15 de junio). Instituciones asociadas y personas socias. https://www.RedAGE.org/

Tedesco, J. C. (2017). *Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: aportes para la agenda post 2015*. Perfiles Educativos, 39(158), 4–23.

Torres, R. M. (2001). *Participación ciudadana en la educación: experiencias y desafíos en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación, 25, 17-43.

CAPÍTULO II

ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN EN IBEROAMÉRICA: UN ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CONJUNTA DE LA REDAGE EN LOS INFORMES SELECCIONADOS (2009-2023)

Guadalupe Palmeros y Ávila

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

CAPÍTULO II.

Administración y Gestión en Iberoamérica: un análisis de la producción conjunta de la RedAGE en los informes seleccionados (2009-2023)

Guadalupe Palmeros y Ávila
guadalupe.palmeros@ujat.mx
Profesora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Doctora en Calidad y Procesos de Innovación Educativa por la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigadora integrante del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, su producción académica se centra en la gestión educativa, la inclusión, la equidad y la atención a grupos en situación de vulnerabilidad.

Índice

Introducción 51

I. Metodología 52
1.1. Diseño de la investigación 52

II. Resultados 57
2.1. Categoría I: Diversidad y contrastes en la administración y gestión educativa en Iberoamérica. ... 57
2.2. Categoría 2: Convergencias regionales en la administración y gestión educativa iberoamericana. 73
2.3. Categoría 3: Particularidades y aportes singulares de la administración y gestión educativa iberoamericana. 78
2.4. Categoría 4: Vacíos y limitaciones en los informes de la RedAGE. 82
2.5. Categoría 5: Proyecciones y aprendizajes regionales de la RedAGE 86

III. Conclusiones 90
3.1. Futuras líneas de investigación y prospectiva para la RedAGE 91

IV. Referencias bibliográficas 92

Introducción

En Iberoamérica, la administración y la gestión educativa se configuran como dos dimensiones distintas pero complementarias, cuya articulación resulta imprescindible para el desarrollo institucional, como se puede notar en la literatura especializada, la cual distingue ambas esferas, aunque diversos autores enfatizan diferentes niveles de integración entre ellas (Sánchez, 2020). Mientras algunos autores describen la administración en relación con el manejo de recursos, el cumplimiento normativo y la organización estructural de los sistemas escolares, otros analizan la gestión en torno al liderazgo estratégico, la innovación y la transformación pedagógica, de modo que esta diversidad de enfoques refleja que no existe un consenso definitivo sino un debate abierto sobre cómo se relacionan y equilibran ambas funciones en la práctica educativa.

Visto de esta manera, distintos enfoques académicos señalan que la administración se vincula con la organización de recursos, el cumplimiento normativo y la estructuración de los sistemas escolares, mientras que la gestión se asocia con procesos de liderazgo, innovación y adaptación pedagógica. En este sentido, comprender la distinción entre ambas dimensiones resulta relevante, ya que diversos estudios advierten que una institución centrada únicamente en la administración puede reproducir dinámicas burocráticas poco flexibles, mientras que una gestión desvinculada de la base administrativa corre el riesgo de carecer de sostenibilidad. Esta dualidad plantea la necesidad de que los directivos de la región desarrollen un equilibrio crítico que combine capacidad técnica para administrar con transparencia y eficiencia, junto con visión estratégica para impulsar comunidades educativas inclusivas comprometidas con la calidad y la justicia social.

En este escenario, la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) se erige como un actor relevante dentro del conjunto documental estudiado, ya que, al constituirse como espacio de cooperación entre instituciones de educación superior y administraciones públicas, ha permitido documentar buenas prácticas, unificar criterios teóricos y visibilizar tensiones entre la administración normativa y la gestión estratégica. A través de sus publicaciones conjuntas no solo se diagnostican problemas estructurales, sino que también impulsan la profesionalización de directivos, tendiendo un puente entre la investigación académica y la toma de decisiones políticas;. Sin embargo, aunque la RedAGE ha producido numerosos informes durante 17 años, no se localizaron estudios en las fuentes consultadas que analicen longitudinalmente la evolución conceptual de la administración y la gestión educativa en la colección de textos.

Este vacío de investigación justifica la necesidad de un análisis sistemático que permita comprender cómo se han transformado las perspectivas teóricas y prácticas en la región, por lo que examinar la producción intelectual de la RedAGE entre 2009 y 2023 constituye una tarea de primer orden. Dicho ejercicio ofrece una mirada retrospectiva que posibilita identificar tendencias cambiantes en las políticas públicas y mostrar cómo la Región ha transitado de enfoques administrativos centrados en la cobertura hacia modelos de gestión participativos y democráticos; al mismo tiempo, el análisis de casi dos décadas de reflexiones compartidas permite descifrar tanto las respuestas teóricas de la academia como las preocupaciones cotidianas de los directivos iberoamericanos.

La pertinencia del estudio se sostiene en el potencial del conjunto documental de la RedAGE para desentrañar desafíos persistentes y avances tangibles, ya que funciona como un referente

histórico que revela nudos críticos, como las inercias burocráticas o la falta de autonomía institucional y, a la vez, visibiliza éxitos locales replicables en otros contextos. En consecuencia, estudiar esta producción conjunta no constituye un ejercicio meramente académico, sino una necesidad estratégica para fundamentar decisiones formativas y organizacionales en el futuro.

Por otra parte, diversos análisis confirman que, tradicionalmente, la administración educativa se ha sustentado en modelos burocráticos caracterizados por estructuras piramidales, centralización de decisiones y rigidez normativa, mientras que los nuevos paradigmas de gestión educativa proponen una ruptura conceptual orientada hacia la autonomía institucional, el liderazgo distribuido y la gobernanza democrática. Bajo estas corrientes, los centros escolares se conciben como organizaciones abiertas y dinámicas, donde la gestión se entiende como un proceso participativo que involucra a toda la comunidad.

En este marco, el presente capítulo tiene como objetivo analizar de manera sistemática y crítica la producción conjunta de la RedAGE entre 2009 y 2023, delimitando la producción únicamente a los títulos que abordan de manera directa la administración y la gestión educativa, lo que incluye los informes publicados en 2009, 2015, 2017, 2018, 2019, 2020, 2022 y 2023. Estos documentos constituyen una base sólida para identificar las temáticas abordadas, las convergencias regionales y las particularidades singulares en torno a la administración y gestión educativa en Iberoamérica, así como los aprendizajes derivados para la construcción de modelos de liderazgo, innovación institucional y políticas de inclusión.

I. Metodología

1.1. Diseño de la investigación

La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo con un diseño no experimental de corte interpretativo. Este enfoque responde a la necesidad de comprender, desde una perspectiva crítica y situada, los significados y debates que configuran el campo de la administración y la gestión educativa en Iberoamérica. Para ello, se emplea la revisión documental como estrategia de obtención de información, lo que permite aproximarse a la producción intelectual académica acumulada por expertos de la región.

La colección de textos definitiva quedó constituid por los 8 informes macro de la RedAGE citados. En su conjunto, estos volúmenes suman 101 capítulos distribuidos en 1.669 páginas de literatura científica, acumulando la experiencia reportada por 18 países de Iberoamérica. Esta base empírica favorece una representación sustantiva para identificar tendencias, contrastes y aprendizajes en la región. La presencia diacrónica y la distribución del volumen informativo por cada país e informe se detallan en la tabla 2.1.

Tabla 2.1. *Presencia de países iberoamericanos en los informes publicados por la RedAGE (2009-2023).*

País	2009	2015	2017	2018	2019	2020	2022	2023
Brasil	X	X	X	X	X	X	X	X
Chile	X	X	X	X	X	X	X	X
España	X	X	X	X	X	X	X	X
Nicaragua	X	X	X	X	X	X	X	X
Uruguay	X	X	X	X	X	X	X	X
Colombia		X	X	X	X	X	X	X
México		X	X	X	X	X	X	X
Perú	X	X	X			X	X	X
Portugal	X			X	X	X	X	X
Venezuela		X		X	X	X	X	X
Panamá		X			X	X	X	X
Paraguay		X	X			X	X	X
Ecuador		X	X	X	X	X		
Bolivia				X	X	X		X
República Dominicana	X					X	X	X
Cuba	X	X	X					
Costa Rica						X		X
Argentina	X							
Páginas por informe	183	196	232	214	270	321	284	269

A partir del mapa comparativo de la Tabla 2.1, la cobertura geográfica y documental revela cuatro dinámicas de involucramiento editorial:

1. Participación amplia y constante: Brasil, Chile, España, Nicaragua y Uruguay aparecen en los 8 informes, lo que refleja su continuidad y protagonismo histórico en la producción intelectual de la RedAGE.
2. Participación intermedia: Colombia, México, Perú, Portugal y Venezuela figuran en 6 ò 7 informes, mostrando una presencia sostenida a lo largo de las reformas regionales.
3. Participación limitada: Bolivia, Cuba, Ecuador, Panamá, Paraguay y República Dominicana registran aportes en un rango de 3 a 5 informes, denotando una contribución más focalizada o circunstancial.

4. Participación mínima: Argentina (1 informe) y Costa Rica (2 informes) evidencian una inclusión reducida en el conjunto documental bajo análisis.

Por su parte, la distribución de páginas por informe muestra una tendencia ascendente en extensión, pasando de 183 páginas en 2009 a un máximo de 321 páginas durante la crisis sanitaria de 2020, para luego estabilizarse en torno a las 270 páginas en las producciones subsecuentes.

1.1.1 Criterios de inclusión y exclusión

Con el propósito de garantizar la validez del análisis, se definieron criterios normativos que permitieron incorporar únicamente los documentos de la RedAGE que abordaran de manera directa el objeto de estudio:

- Inclusión: Informes que examinan explícitamente las dimensiones de la *administración educativa* (estructuras normativas, control de recursos, procesos burocráticos) y/o de la *gestión educativa* (liderazgo estratégico, innovación pedagógica, autonomía institucional).
- Exclusión: Textos que, aunque forman parte del periodo de publicación, tratan la administración o la gestión de manera tangencial, como ocurre en estudios centrados en didácticas específicas o áreas disciplinares ajenas al objeto de estudio.

Esta delimitación asegura que los resultados reflejen con fidelidad las tendencias conceptuales y los aportes comparativos de las naciones participantes.

1.1.2 Procedimiento analítico y cadena de evidencia

El tratamiento de los datos se realizó mediante el análisis temático, siguiendo el modelo de seis fases propuesto por Braun y Clarke (2006). Para fortalecer el rigor metodológico y transparentar la reducción de la información, se estructuró una cadena de evidencia basada en un proceso de abstracción progresiva:

- Identificación de fragmentos (Fases 1 y 2): El microanálisis de las 1,669 páginas dio como resultado la extracción de 512 fragmentos textuales o unidades de significado (citas clave asociadas a las dinámicas institucionales).
- Codificación inicial (Fase 2): El etiquetado detallado de estas unidades generó un catálogo de 48 códigos iniciales independientes.
- Abstracción teórica y categorización (Fases 3, 4 y 5): Mediante una clasificación por analogía semántica, estos 48 códigos se agruparon en familias axiales, las cuales terminaron de consolidar las 5 categorías macro finales del estudio.

La naturaleza de estas cinco categorías responde a un diseño analítico híbrido (deductivo-inductivo). Por un lado, las nociones de *diversidad*, *convergencias* y *particularidades* operaron de forma deductiva como ejes de ordenamiento macro preestablecidos, propios de los modelos de educación comparada, necesarios para dar viabilidad y estructura al contraste de 18 países. Por otro lado, los conceptos específicos y las categorías de *vacíos* y *proyecciones* emergieron de manera estrictamente inductiva a partir de las tensiones recurrentes reportadas por los propios autores en los textos (Ejemplo: financiamiento irregular, fiscalización punitiva).

1.1.3 Trazabilidad, soporte tecnológico y criterios de calidad

El proceso de codificación fue ejecutado de manera individual por la investigadora principal, siguiendo un procedimiento sistemático y trazable. El análisis de la participación de países y la extensión de los informes de la RedAGE entre 2009 y 2023 se realizó mediante un procedimiento manual de sistematización, sin recurrir a software especializado, decisión tomada a que se trataba de 8 informes en total, lo que permite un tratamiento directo y transparente de la información.

El proceso consistió en:

- Revisión exhaustiva de cada informe para identificar los países participantes en cada edición.
- Registro manual en una matriz comparativa que permite visualizar la presencia o ausencia de cada país en los distintos años.
- Cálculo directo del número de páginas por informe, sumando un total de 1.669 páginas en el periodo analizado.

Este enfoque garantiza coherencia y trazabilidad, ya que cada dato puede ser verificado directamente en los documentos originales. Además, la ausencia de software no constituye una limitación metodológica, dado que el objetivo del análisis es descriptivo y comparativo, más que estadístico o automatizado.

Asimismo, la validez, credibilidad y calidad del análisis cualitativo se garantizaron mediante la implementación de los siguientes criterios metodológicos:

- Saturación teórica: El proceso de revisión documental se dio por concluido cuando el análisis de los informes más recientes (2022 y 2023) no generó códigos nuevos ni modificó las propiedades de las categorías ya establecidas.
- Contraste de fuentes: Se realizó un análisis comparativo de corte geográfico e institucional, contrastando evidencias y marcos normativos reportados de manera independiente por las 18 naciones en distintos momentos históricos del periodo considerado.
- Reflexividad: Se mantuvo una postura crítica plasmada en notas metodológicas, separando las expectativas previas del investigador sobre las burocracias estatales de las realidades emergentes documentadas en los informes oficiales.
- Credibilidad y validez: Se aseguraron a través de la coherencia interna del análisis, la transparencia en los procedimientos y la consistencia entre categorías y evidencias.
- Triangulación: Se aplicó al integrar diversas fuentes documentales y perspectivas nacionales, lo que permitió fortalecer la confiabilidad de los hallazgos.

La Tabla 2.2 detalla la operatividad de este proceso de codificación y su evolución en cada una de las fases de la investigación.

Tabla 2.2. *Fases aplicadas a la producción escrita de la RedAGE y flujo de codificación.*

Fase	Informes considerados	Ejemplo de aplicación y volumen de datos	Categoría vinculada
1. Familiarización con los datos	2009, 2015, 2017, 2018, 2019, 2020, 2022, 2023	Lectura inmersiva de las 1.669 páginas para captar los enfoques anuales dominantes (normatividad, investigación, derechos humanos, redes, responsabilidad social, confinamiento, hibridación, participación).	Base para todas las categorías.
2. Generación de códigos iniciales	Todos los informes	Extracción de 512 fragmentos textuales y asignación de 48 códigos iniciales independientes (Ejemplo: control fiscal, autonomía escolar, liderazgo distribuido, resistencia burocrática).	Insumos para la categorización.
3. Búsqueda de temas	Todos los informes	Agrupación de los 48 códigos por similitud semántica y reducción en familias temáticas conceptuales que respondieran a los objetivos del estudio.	Organización temática preliminar.
4. Revisión de temas	Todos los informes	Validación de coherencia cruzada: se contrastaron las familias temáticas con los 512 fragmentos originales para asegurar que representaran fielmente las realidades de los 18 países.	Validación de coherencia interna.
5. Definición y denominación de temas	Todos los informes	Estabilización conceptual y delimitación de las 5 categorías macro definitivas (Ejemplo: transitando del código axial de centralización estatal a la categoría de Diversidad y contrastes).	Claridad y asignación conceptual.
6. Producción del informe	Todos los informes	Integración de la narrativa crítica sobre los 101 capítulos que muestra la evolución diacrónica de la región: desde la normatividad rígida (2009) hasta la gobernanza participativa (2023).	Síntesis comparativa final.

1.1.4 Organización de los hallazgos por categorías

El análisis comparativo se ordena en torno a las cinco categorías definitivas que resultaron del proceso de reducción de datos:

1. Diversidad y contrastes en la administración y gestión educativa: Analiza las distancias entre los modelos burocráticos de control estatal y las corrientes emergentes de gestión estratégica.
2. Convergencias regionales: Identifica los vectores comunes que unifican a los 18 países ante demandas globales, como la resiliencia en crisis y la inclusión.

3. Particularidades y aportes singulares: Visibiliza las respuestas locales exitosas y los diseños institucionales únicos de ciertos países.
4. Vacíos y limitaciones: Examina los nudos estructurales crónicos, las inercias burocráticas y el financiamiento irregular que frenan las reformas.
5. Proyecciones y aprendizajes regionales: Sintetiza el valor formativo y el uso estratégico del conjunto documental de la RedAGE para el futuro de la gobernanza educativa.

Cada categoría sintetiza patrones significativos y aporta una visión crítica sobre cómo las naciones de Iberoamérica conciben y precisen la administración y la gestión, construyendo una identidad regional a partir de sus propias realidades.

II. Resultados

Con el propósito de dar claridad al material analizado, se presentan a continuación los informes de la RedAGE seleccionados por su relación directa con la administración y la gestión educativa en Iberoamérica. Estos documentos fueron de los años 2009 a 2023, cuyos títulos aparecen en el apartado de presentación y que constituyen la base sobre la cual se construyó el análisis comparativo.

La sistematización de los informes seleccionados permite observar cómo, a lo largo del periodo seleccionado, la RedAGE ha documentado distintas aproximaciones a la administración y la gestión educativa en Iberoamérica; sin embargo, más allá de los temas específicos abordados en cada publicación, emergen patrones que revelan tensiones persistentes entre modelos normativos y propuestas de innovación institucional.

2.1. *Categoría I: Diversidad y contrastes en la administración y gestión educativa en Iberoamérica.*

Esta categoría ofrece un marco para comprender cómo cada país configura sus prácticas desde distintas perspectivas. Así, encontramos que mientras la administración educativa se asocia con estructuras, burocracia y mecanismos de control, la gestión educativa se vincula con liderazgo, innovación pedagógica y autonomía.

De acuerdo con lo anterior, el estudio de la administración y gestión educativa en Iberoamérica se aborda mediante una estrategia analítica que va de lo particular a lo general. Con la finalidad de ofrecer una lectura clara, rigurosa y progresiva de los datos, este apartado de resultados se organiza a través de los siguientes subtemas y momentos clave:

A. Diagnóstico individual (Informe por año y países): El análisis arranca con la revisión y sistematización de las evidencias técnico-científicas correspondientes a cada una de las naciones investigadas. Este paso inicial permite identificar el estado del arte, los marcos legales particulares y las dinámicas administrativas internas que caracterizan a cada sistema educativo de manera independiente.

B. Diversidad de enfoques nacionales (Análisis comparado): Una vez asentados los casos particulares, la información se somete a un contraste crítico para examinar las divergencias y tensiones político-estructurales de la región. En este subtema se cartografían las distancias entre los modelos burocráticos-normativos de control estatal, las paradojas de la descentralización

operativa y las corrientes emergentes orientadas a la gestión estratégica, el liderazgo distribuido y la disputa epistémica entre productividad y pertinencia social.

A. Diagnóstico individual

a) Informe *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (2009).

El análisis pone de manifiesto de forma consistente que la administración educativa de la época operaba bajo una matriz fuertemente vinculada a las estructuras organizativas tradicionales, los marcos jurídicos, el control formal de los recursos y las tensiones derivadas de los procesos de descentralización.

En este ámbito, Chile expone uno de los enfoques más estrictamente administrativos y financieros, cuyo modelo centra su atención en la municipalización de los establecimientos públicos y la gestión del sistema de subvenciones escolares, determinando explícitamente que la gestión institucional no es constitutiva sino tributaria de la macropolítica educacional del Estado central (Donoso et al., 2009).

Por otra parte, la administración educativa en la producción analizada se define por la reconfiguración y delegación de competencias territoriales frente al rol rector del Estado. Argentina, por ejemplo, combina descentralización administrativa con recentralización política, destacando el papel del Estado en la equidad y la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico frente a la persistencia de culturas burocráticas (Aguerrondo, et al., 2009). Brasil y Portugal abordan la administración a partir del diseño de su arquitectura estatal; la realidad brasileña se explica desde su estructura federal y la distribución técnica de competencias entre los distintos niveles de gobierno (Rocha y Castro, 2009), mientras que el caso portugués concentra sus esfuerzos administrativos en la formalización de la autonomía institucional y los mecanismos normativos de la descentralización escolar. (Barroso y Carvalho, 2009).



En clara diferenciación, la gestión educativa emerge en esta publicación como una dimensión en transición que busca desplazar los viejos paradigmas burocráticos hacia enfoques contemporáneos basados en el liderazgo pedagógico, la autonomía institucional, el aprendizaje organizacional y la participación activa de las comunidades. España muestra esta tendencia al presentar un modelo avanzado donde el interés se traslada desde el control procedimental hacia la gestión del conocimiento, la investigación, la calidad educativa y la innovación organizacional, posicionando al liderazgo directivo como un componente estratégico para la mejora continua (Gairín et al., 2009).

De igual manera, Brasil y Uruguay convergen al conceptualizar la gestión desde una matriz social y democrática. El modelo brasileño antepone la gestión democrática como el eje de su funcionamiento escolar, privilegiando la construcción de procesos participativos y la deliberación colectiva en los consejos escolares por encima de la regulación formal (Rocha y Castro, 2009), mientras que Uruguay destaca la participación democrática y la inclusión educativa como los verdaderos motores de la gestión de los centros. (Barbosa et al., 2009).

Por su parte, Argentina y Nicaragua ejemplifican los esfuerzos de la gestión por romper con las culturas escolares heredadas. Las instituciones argentinas enfocan su gestión en la urgencia de transformar la escuela tradicional en una comunidad de aprendizaje y fortalecer el liderazgo pedagógico frente a una arraigada lógica de la inspección de carácter meramente fiscalizador (Aguerrondo, et al., 2009). En Nicaragua, se destaca el papel de las redes educativas como mecanismos tácticos de cooperación y trabajo colaborativo (Chow y Herdocia, 2009).

El informe de 2009 permitió visibilizar las tensiones estructurales entre administración y gestión, mostrando cómo los países iberoamericanos enfrentaban el desafío de superar culturas burocráticas arraigadas y avanzar hacia modelos más participativos e innovadores. Este primer acercamiento abrió la discusión sobre la necesidad de fortalecer la planificación estratégica y el liderazgo pedagógico como ejes de transformación institucional. En continuidad con estos hallazgos, el informe de 2015 trasladó la atención hacia la educación superior, situando la gestión de la investigación como un campo prioritario, donde la profesionalización académica y la internacionalización emergieron como dimensiones centrales para favorecer la calidad y consolidar la autonomía universitaria, marcando un nuevo horizonte en la agenda de gestión educativa iberoamericana.

b) Informe *La gestión de la investigación en la educación superior iberoamericana* (2015).

El análisis de los capítulos evidencia que, en países como Ecuador, Perú, Paraguay, Colombia y Chile, la gobernanza de la ciencia universitaria se encuentra fuertemente supeditada a las lógicas de la administración educativa; es decir, a la consolidación de estructuras normativas, mecanismos de control fiscal y exigencias burocráticas dictadas por el Estado. En Ecuador, esta dimensión adquiere un carácter estrictamente vinculante y punitivo a través de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y organismos como la SENESCYT, los cuales no solo fiscalizan la calidad, sino que imponen por ley la obligatoriedad de indexar porcentajes específicos del presupuesto institucional a proyectos y publicaciones (Garzón y Cárdenas, 2015).

Una rigidez normativa similar se observa en Paraguay, donde la Ley de Educación Superior ha condicionado la operatividad de los centros y ha vuelto más relativa la autonomía universitaria al normar aspectos operativos como las tasas mínimas de cualificación docente (Román y Parra, 2015). Por su parte, Perú expone una administración fuertemente ligada al control y procedencia de los recursos económicos, destacando la asignación de fondos públicos indexados de manera

rígida a los cánones y sobrecánones sectoriales (minero, petrolero y gasífero), bajo un escenario de alta fragmentación legal que dificulta la articulación entre institutos y universidades (Tafur y Suárez, 2015).

En una línea más procedimental y orgánica, los casos de Colombia y Chile ejemplifican cómo la administración modela la configuración organizacional para responder a la fiscalización externa. En el contexto colombiano, la estructura interna se organiza de forma centralizada y piramidal a través de comités centrales, consejos superiores y sistemas de información que priorizan el seguimiento técnico y la eficiencia de los procesos bajo las directrices de Minciencias (Arce y Rubio, 2015). En el escenario chileno, la respuesta institucional ante las políticas públicas se traduce en una burocratización de la ciencia, caracterizada por la creación masiva de unidades de investigación subordinadas a vicerrectorías especializadas que compiten en un modelo híbrido de fondos concursables (Donoso et al., 2015).

A diferencia de los enfoques centralizados en la norma, un segundo bloque de países integrado por Cuba, Uruguay, México, Nicaragua y Brasil orienta la gobernanza de la ciencia hacia la dimensión de la gestión educativa, priorizando el liderazgo estratégico, el fortalecimiento de la autonomía institucional, la internacionalización y la pertinencia social del conocimiento. En este ámbito, el modelo de Cuba destaca por un enfoque disruptivo enfocado en la "investigación estratégica" o "Modo 2", el cual antepone la solución de problemas territoriales, la dinámica innovadora local y el codiseño con el entorno social por encima de las exigencias puramente burocráticas o administrativas (Brito y Moya, 2015).

Esta búsqueda de sentido y valor científico se complementa con la experiencia de Uruguay, país donde la gestión se asienta sobre principios históricos de laicidad y autonomía respecto del Poder Ejecutivo. Aallí, las estrategias institucionales se han concentrado con éxito en el desarrollo de capacidades a largo plazo a través de políticas de retención y repatriación de especialistas, como el Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA) y la consolidación de redes científicas bajo regímenes de dedicación total (Martínez et al., 2015).

Por su parte, México y Nicaragua ejemplifican cómo el liderazgo estratégico redefine el uso de las estructuras tradicionales. En el escenario mexicano, el "carácter autónomo" de sus universidades otorga un margen de autodeterminación clave, permitiendo que la gestión se organice de manera flexible a través de cuerpos académicos, posgrados y el relevo generacional de investigadores, buscando un balance orgánico entre la docencia de calidad y la producción científica, integrando la innovación como el eje estructural del desarrollo institucional (Palmeros et al., 2015).

En Nicaragua, el énfasis se traslada hacia la adopción de un modelo contemporáneo de gestión de I+D+i (Investigación, Desarrollo e innovación), el cual rompe los esquemas tradicionales al integrar activamente la propiedad intelectual, el registro de marcas, las patentes y la transferencia del conocimiento como metas estratégicas (Corea et al, 2015). En el caso de Brasil, muestra una gestión volcada a la competitividad global; mediante políticas orientadas firmemente a la internacionalización, el escalonamiento en rankings internacionales y el fortalecimiento de indicadores de impacto, las instituciones brasileñas reflejan con claridad una alta capacidad de respuesta estratégica ante las demandas del mercado científico mundial (Bizelli et al, 2015).

c) Informe *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (2017).

Los hallazgos del informe de 2015 evidenciaron cómo la gestión de la investigación en la educación superior iberoamericana se diversificaba entre modelos orientados a la innovación institucional y a la transferencia de conocimiento o a estrategias de competitividad global. Esta doble perspectiva mostró que la investigación universitaria no solo debía responder a exigencias académicas internas, sino también a demandas externas del mercado científico mundial. Sobre esta base, el informe de 2017 amplió el horizonte al situar las tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión como eje central, subrayando sus implicaciones directas en la gestión de las instituciones universitarias de la región.

Bajo una marcada tradición normativa, un bloque integrado por Chile, Ecuador, Panamá, Paraguay, Perú y Cuba sitúa a la administración en el núcleo central de sus políticas universitarias. En Ecuador, el enfoque se organiza rígidamente desde el aparato constitucional y la Ley Orgánica de Educación Superior, estructurando el derecho a la educación bajo las dimensiones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Garzón y Bañol, 2017).

Chile fundamenta su andamiaje administrativo en la incorporación directa de los instrumentos internacionales de Naciones Unidas y la UNESCO para delinear sus macro-políticas de inclusión (Reyes et al. 2017), mientras que Panamá y Paraguay canalizan la administración pública mediante la creación de organismos ministeriales especializados y el control fiscal de fondos y programas gubernamentales centralizados, como *FONACIDE*, *Paraguay Lee y Escribe* o *Tekoporã* (Román, 2017). Por su parte, Perú deposita el peso de su capítulo en un sólido marco jurídico de protección estatal (Tafur y Suárez, 2017), y Cuba ejerce una administración basada en una fuerte planificación centralizada y en la subordinación de la estructura universitaria al proyecto social y macroeconómico del Estado (Brito y Moya, 2017).

En paralelo, sistemas como los de Brasil, España, Colombia, México y Uruguay abordan la administración educativa no como un fin burocrático en sí mismo, sino como el soporte financiero y estructural indispensable para viabilizar la gobernanza de las instituciones. Brasil ejemplifica este tránsito al revisar las reformas de los noventa (LDB) y la regulación del financiamiento masivo de la inclusión mediante programas estatales como *PROUNI* y *FIES*, demostrando que la sostenibilidad financiera es una condición administrativa obligatoria para frenar la deserción (Lopes et al., 2017).

De manera semejante, España e instituciones de Colombia y México conceptualizan la administración desde un enfoque basado en derechos y un sólido marco legislativo nacional y europeo (Suárez y Gairín, 2017, Arce y González, 2017, Barrales et al, 2017).

A diferencia de lo anterior, la gestión educativa se despliega en este informe como el conjunto de procesos estratégicos, dialógicos y transversales mediante los cuales las universidades ejercen su autonomía institucional para transformar la cultura organizacional, consolidar liderazgos compartidos e implementar innovaciones curriculares e institucionales orientadas a la equidad real. Brasil, Colombia y España los autores los describen como referentes en la conceptualización de este enfoque al proponer modelos de gestión social e intersectorial que rompen con las jerarquías tradicionales. La gestión brasileña opone el proceso dialógico y la participación a la administración técnica, impulsando la "intersectorialidad" y la transversalidad a través de comités gestores, como el *Pacto Nacional Universitario por la Promoción del Respeto a la Diversidad* para articular saberes sin perder especialización (Lopes et al., 2017).

Colombia y España aparecen en los informes como países con prácticas destacadas de gobernanza interna y liderazgo estratégico; el modelo colombiano, ejemplificado por la Universidad de Antioquia, materializa la gestión a través de programas situados como el *Plan Maestro de Accesibilidad*, el *Programa Madre Tierra* y estrategias de admisión con equidad (Arce y González, 2017), mientras que el caso español institucionaliza la diversidad mediante estructuras permanentes como la *Fundación Autónoma Solidaria* y el *Observatorio para la Igualdad* (Suárez y Gairín).

En un nivel intermedio de desarrollo de su gestión, México, Chile, Ecuador y Uruguay orientan sus capacidades institucionales a equilibrar los lineamientos nacionales con el diseño de universidades incluyentes. La gestión mexicana enfatiza la necesidad de transformar no solo las políticas de acceso, sino las prácticas organizacionales y pedagógicas de los cuerpos académicos (Barrales et al., 2017), al tiempo que Chile vincula su liderazgo universitario a la creación de una cultura institucional permanente a través de procesos continuos de formación (Reyes et al., 2017).

Finalmente, en Panamá, mediante la creación del *Centro de Apoyo para la Atención a la Diversidad (CADI*), (Terreros et al. 2017). Uruguay, con un enfoque de responsabilidad social y ciudadanía activa, (Chevalier et al., 2017) y sistemas con menor autonomía como Cuba, Nicaragua, Paraguay y Perú, la gestión educativa lucha por trascender la mera aplicación de programas públicos. (Brito y Moya, 2017; Corea y Bolaños, 2017; Román, 2017; Tafur y Suárez, 2017)

d) Informe *Las redes como dispositivos estratégicos para la mejora de la educación* (2018).

Tras el énfasis del informe de 2017 en las tendencias de políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión y sus implicaciones en la gestión de la educación superior iberoamericana, el informe de 2018 dio un paso más al destacar el papel de las redes como dispositivos fundamentales para la gestión educativa, subrayando cómo la cooperación interinstitucional y el intercambio de buenas prácticas se convierten en estrategias clave para fortalecer la innovación y la cohesión regional.

El análisis de los sistemas escolares en Iberoamérica revela que la administración educativa opera como el soporte legal, institucional y financiero que dota de orden, control y viabilidad operativa al sistema de educación superior y escolar. A partir de las experiencias documentadas, el abordaje de esta dimensión oscila entre el apego estricto a los marcos regulatorios estatales y los esfuerzos por descentralizar el control central. En el primer extremo, Bolivia y Ecuador priorizan un modelo de centralización normativa y burocrática, donde la administración está intrínsecamente ligada al cumplimiento formal de las leyes nacionales, como la Ley 070 en Bolivia (Baptista, 2018) o la Ley Orgánica de Educación Intercultural en Ecuador (Garzón y González, 2018).

En estos países, la estructura se organiza rígidamente desde el aparato estatal para regular la coordinación de las instituciones; sin embargo, este enfoque suele enfrentar importantes cuellos de botella caracterizados por la lentitud de los procesos burocráticos internos y una fuerte resistencia institucional a otorgar autonomía a las escuelas.

En contraposición a la rigidez centralista, otros sistemas de los informes considerados determinan que han desplazado la administración hacia la descentralización y la autonomía territorial. En el caso de Portugal, los autores evidencian esta tendencia, al entender la función administrativa no como un control estatal unificado, sino a través de la configuración de redes territoriales y la

transferencia de facultades directas a los centros escolares, promoviendo una organización sustancialmente más flexible y cercana a las realidades locales (Jerónimo y Pinheiro, 2018). Brasil aporta un matiz diferenciador al abordar la administración desde un enfoque sociotécnico. En este escenario, la administración tradicional pierde peso específico frente a la adopción de infraestructuras digitales e Internet, plataformas que se constituyen como las vías formales y tecnológicas para organizar, controlar y viabilizar la operación cotidiana de las instituciones educativas. (Bizelli et al., 2018)

En oposición a ello, la gestión educativa se despliega en la región como la fuerza motriz, el dinamismo pedagógico y la capacidad de articulación estratégica de los actores que dan vida y sentido a las comunidades escolares. Este componente se desmarca de la rigidez procedimental para centrarse en el liderazgo, la innovación, el aprendizaje organizacional y la vinculación comunitaria bajo tres enfoques principales. España muestra avances en esta tendencia de una gestión basada en el liderazgo distribuido y la innovación organizacional (Gairín y Silva, 2018). En este país, la toma de decisiones deja de concentrarse en la figura del director tradicional para entenderse como un liderazgo compartido y transversal que fomenta la gestión del conocimiento y la autonomía institucional, utilizando plataformas colaborativas para acercar orgánicamente la escuela a la sociedad civil.

Un segundo bloque, Chile, Colombia y México abordan la gestión educativa a través de la creación de redes profesionales y mecanismos de cooperación horizontal. El modelo chileno destaca por colocar el foco estratégico en el desarrollo de "comunidades profesionales de aprendizaje" y el intercambio de experiencias para el fortalecimiento mutuo de los planteles (Rivera et al., 2018). Por su parte, Colombia y México complementan esta visión mediante la articulación de redes que vinculan directamente a las escuelas con universidades y organismos públicos, posicionando a la investigación y a la formación docente continua como los ejes rectores de la gestión pedagógica (Arce y González 2018, Palmeros et al., 2018). Finalmente, Uruguay orienta su gestión hacia una matriz estrictamente comunitaria y de participación democrática (Vázquez et al., 2018).



e) Informe *La responsabilidad social de la universidad en Iberoamérica* (2019).

Si bien el informe de 2018 puso de relieve el papel de las redes como dispositivos estratégicos para la gestión educativa en Iberoamérica, el informe de 2019 desplazó la atención hacia la gestión de la responsabilidad social en las universidades, destacando cómo este enfoque fortalece el compromiso institucional con la equidad, la sostenibilidad y la vinculación con la sociedad.

El análisis comparado aporta elementos que sugieren con fuerza que la administración educativa opera en la región como la dimensión regulatoria, fiscalizadora y de control presupuestal encargada de delimitar normativamente la relación entre el Estado y el sistema de educación superior. Bajo una matriz de tradición normativa fuerte, un bloque integrado por Bolivia, Ecuador, Perú, Paraguay y Venezuela conceptualiza la administración como un andamiaje de supervisión jerárquica y cumplimiento legal de las directrices públicas.

En Bolivia, la administración se estructura en torno al Sistema de la Universidad Boliviana y la coordinación técnica del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), la cual regula la autonomía financiera y el marco legislativo de inclusión y discapacidad, aunque de forma fragmentada y con un exceso de regulación que frena la articulación de una agenda programática nacional de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (Díaz y Martínez, 2019). En Ecuador y Perú, la administración aparece subordinada a las profundas reformas legales de la última década, los rígidos procesos nacionales de aseguramiento de la calidad y los sistemas de evaluación institucional que obligan a las instituciones a ajustar sus estructuras formales bajo el poder regulador del Estado. (Garzón y Rivera, 2019, Tafur y Sánchez, 2019).

Por el contrario, en sistemas como los de España, Portugal, Brasil, Colombia y Chile, la administración educativa se despoja de su carácter puramente burocrático para erigirse como una estructura estratégica de gobernanza institucional. En estos entornos, los marcos normativos nacionales y europeos actúan como instrumentos facilitadores de la transparencia, la rendición de cuentas (accountability) y la planificación estratégica de los recursos. (Gairín y Altafaja, 2019; Jerónimo et al., 2019; De Albuquerque et al., 2019; Arce y González, 2019; Sánchez et al., 2019).

En contraste, la gestión educativa se concibe en este informe como el proceso dinámico, transversal y estratégico mediante el cual las universidades ejercen su autonomía responsable para integrar los impactos académicos, administrativos y sociales en todas sus funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión). España, Portugal, Brasil y Colombia en los informes analizados predominan referentes conceptuales de este enfoque al superar la concepción tradicional que reducía la responsabilidad social a actividades asistenciales o de extensión aisladas.

España figura en los informes como el referente más sólido debido a la institucionalización de la RSU dentro de su gobernanza, desplegando memorias de sostenibilidad, observatorios de igualdad y programas de aprendizaje-servicio integrados directamente en sus planes estratégicos y sistemas de calidad (Gairín y Altafaja, 2019). Brasil se muestra como un país que refuerza esta tendencia al unificar la gestión administrativa con proyectos de investigación aplicada y desarrollo económico (De Albuquerque et al., 2019). Por su parte, Colombia dota a la gestión de un sentido territorial, canalizándola hacia el emprendimiento social, la innovación tecnológica y la atención a problemáticas regionales vulnerables (Arce y González, 2019).

En una posición intermedia, México, Chile y Uruguay articulan su gestión educativa equilibrando las políticas nacionales de evaluación con el desarrollo de liderazgos institucionales

comprometidos. Las universidades chilenas y mexicanas impulsan metodologías activas basadas en proyectos comunitarios y vinculación con el medio, aunque en México muchas iniciativas continúan fragmentadas por la falta de lineamientos nacionales homogéneos (Medrano et al., 2019). Finalmente, en Bolivia, mediante el desarrollo de un modelo singular de universidades indígenas interculturales y comunitarias (Díaz y Martínez, 2019), Nicaragua, vinculada al desarrollo nacional (Corea et al., 2019), Panamá, centrada en alianzas productivas, (Méndez, et al., 2019) y Venezuela, marcada por un fuerte compromiso social frente a crisis institucionales (Contreras y Molina, 2019), la gestión educativa actúa como un motor ético de resistencia y transformación democrática.

f) Informe *La gestión de centros educativos en situación de confinamiento* (2020).

Mientras el informe 2019 centró la atención en la gestión de la responsabilidad social universitaria como expresión del compromiso ético y social de las instituciones iberoamericanas, el informe de 2020 introdujo un giro marcado al analizar la gestión de los centros educativos en situación de confinamiento, poniendo de relieve los desafíos inéditos que la pandemia planteó para la continuidad académica, la adaptación tecnológica y la resiliencia institucional, señalando también que la administración educativa operó como el brazo regulatorio, normativo y procedimental de los Estados para dictar directrices de emergencia, controlar los calendarios escolares y desplegar macropolíticas tecnológicas de contingencia.

En contextos de alta centralización como Bolivia, la administración estuvo marcada por una sucesión vertical de disposiciones del Ministerio de Educación que incluyeron la suspensión de clases, la migración abrupta a la virtualidad y la posterior clausura administrativa del año escolar; un escenario donde la viabilidad técnica quedó supeditada a las crisis políticas del país (Martínez y Oros, 2020). En una línea similar de diseño cupular de políticas nacionales, países como México (con las estrategias macroestructurales *Aprende en Casa I y II*) (Guerrero et al., 2020), Paraguay (a través de la plataforma *Tu Escuela en Casa* y la posterior regulación de los *Grupos Burbuja*) (Román et al., 2020), y Perú (mediante el diseño de la estrategia matriz *Aprendo en Casa*) basaron su respuesta en programas estatales de difusión masiva para asegurar una base mínima de continuidad del servicio.

Por otro lado, la administración educativa también se manifestó a través de la reconfiguración de los marcos de evaluación, la fiscalización presupuestaria y las competencias gubernamentales. En Brasil, esta dimensión se tradujo en la delimitación de competencias compartidas y directrices de coordinación entre los distintos niveles de gobierno (federal y estatal) (Bizelli, et al., 2020). En Chile, Ecuador, República Dominicana y Venezuela, las carteras ministeriales asumieron un rol estrictamente directivo mediante la emisión de orientaciones nacionales obligatorias para regular el cierre y conclusión de los ciclos escolares, modificar los sistemas formales de evaluación y estructurar planes de contingencia (Leyva y Villarroel, 2020, Córdoba-Morán y Rodríguez, 2020, y Pepper et al., 2020), como ejemplo el plan dominicano *Educación para Todos Preservando la Salud*) (Alcántara, 2020).

En España y Portugal, la administración debió flexibilizar sus estructuras tradicionales para dividir la crisis en etapas de confinamiento y presencialidad limitada, diseñando guías oficiales de inclusión para poblaciones vulnerables y financiando planes de emergencia para sostener el soporte técnico-digital de los centros escolares. (Gairín, et al., 2020, Jerónimo y Pinheiro, 2020).

En contraposición al plano puramente normativo, la gestión educativa se constituyó como la dimensión estratégica, situada e innovadora donde los equipos directivos y las comunidades locales tradujeron las directrices estatales en soluciones pedagógicas reales, dinámicas de

liderazgo distribuido y adaptaciones curriculares. España y Brasil son señalados como ejemplos de este enfoque al asumir la crisis como una oportunidad para romper con los modelos tradicionales y no innovadores de organización escolar. En el caso español, la gestión se centró en el liderazgo pedagógico de los directores, el codiseño de diagnósticos institucionales y el desarrollo acelerado de la competencia digital docente (Gairín et al., 2020).

En Brasil, se manifestó a través de la articulación del *Centro de Medios Educativos de São Paulo* y una estrecha corresponsabilidad entre las escuelas privadas y las familias para co-diseñar modalidades híbridas de enseñanza (Bizelli et al., 2020). De igual modo, Chile y Colombia volcaron su gestión hacia el microentorno escolar: el equipo directivo chileno asumió la flexibilización mediante la priorización curricular y nuevas formas de organización del personal (Leyva y Villarroel, 2020), mientras que el modelo colombiano destacó por su enfoque integral, gestionando no solo la continuidad del aprendizaje sino también la contención socioemocional de estudiantes y familias.

Asimismo, la gestión educativa demostró su capacidad para descentralizar los sistemas y tejer alianzas estratégicas interinstitucionales y comunitarias. En el Perú, el modelo de gestión habilitó una descentralización efectiva donde las regiones adaptaron las macroestrategias nacionales a sus realidades territoriales mediante programas autónomos (*Suena el Manguaré*, *Aprende en Familia*) y fundaron la *Comunidad de Práctica de Gestión Educativa* como un espacio horizontal de aprendizaje colaborativo entre directivos (Tafur y Soria-Valencia, 2020). En Costa Rica y República Dominicana, la gestión se dinamizó a través de alianzas estratégicas con la educación superior y el tercer sector (como la *Fundación Omar Dengo* y la organización *EDUCA*), permitiendo la capacitación docente contextualizada y el diseño de proyectos puente hacia la universidad. (Jiménez, 2020, Alcántara, 2020).

Finalmente, países como Panamá (con las plataformas interactivas *ESTER* y *Conéctate con la Estrella*) (Terreros y Bosco, 2020), Portugal (con el *Proyecto Fénix* y los *Centros de Recursos para la Inclusión* dirigidos a estudiantes sordos) (Jerónimo y Pinheiro, 2020) y Uruguay demostraron que una gestión educativa ágil e inclusiva es capaz de humanizar la tecnología (Questa-Torterolo et al, 2020). Incluso en realidades rezagadas como la de Nicaragua (con el caso de la universidad *BICU*), la crisis forzó una reflexión sobre la necesidad de transitar desde una gestión conductista tradicional hacia una cultura de aprendizaje organizacional y enseñanza híbrida.

g) Informe *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (2022).

Tras el análisis del informe de 2020 sobre la gestión de los centros educativos en situación de confinamiento, marcado por la urgencia de asegurar la continuidad académica en un contexto de crisis sanitaria, el informe de 2022 orientó la reflexión hacia el funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad iberoamericana, destacando cómo la combinación de modalidades presenciales y virtuales se consolidó como estrategia estructural para responder a las nuevas demandas de flexibilidad, innovación y equidad en la educación superior, demostrando que la administración educativa operó como el andamiaje legal, regulatorio y de fiscalización con el que los Estados buscaron mantener el control sistémico, el aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas.

En este ámbito, Colombia expone uno de los modelos más marcadamente normativos de la región; mediante decretos, resoluciones y directivas del Ministerio de Educación Nacional, la administración se concibe explícitamente como un mecanismo de control estatal que integra de manera obligatoria la planeación, el desarrollo, la evaluación y la rendición de cuentas de las

Instituciones de Educación Superior (IES) (González y Arce, 2022). En una línea similar de control y supervisión centralizada, países como Bolivia, Panamá y Paraguay basaron su estrategia en la emisión de macro-lineamientos gubernamentales (Marín y Martínez, 2022; Méndez et al., 2022, García y Román, 2022), destacando la Resolución Ministerial 001/2021 en el caso boliviano para regular formalmente las condiciones de la enseñanza semipresencial y mixta bajo estrictos criterios de calidad, a fin de conducir los procesos de transformación institucional desde el aparato público (Marín y Martínez, 2022).

Por otra parte, la administración educativa también se manifestó como un marco general que debió equilibrar la fiscalización estatal con el respeto a las leyes de autonomía de las universidades. Países como Chile, España y Portugal, los informes permiten identificar que, en sus modelos, la administración pública se limita a establecer estándares generales y macropolíticas nacionales de aseguramiento de la calidad, delegando en los planteles la libertad de diseñar la operatividad de sus propios modelos híbridos (Leyva et al, 2022; Gairín y Rodríguez-Gómez; Jerónimo, et al., 2022).

En naciones de gran extensión territorial como México, la administración nacional proveyó el marco regulatorio, pero enfrentó severas asimetrías y desigualdades regionales en el acceso a infraestructura, lo que condicionó el alcance de la norma (Medrano, et al., 2022). Nicaragua y Venezuela evidencian que la administración puede actuar como un instrumento de planificación y resistencia; mientras las instituciones nicaragüenses adoptaron la planificación estratégica como el principal dinamizador administrativo para garantizar la continuidad del servicio en condiciones de equidad (Aguilar et al., 2022), el sistema venezolano enfrentó una crisis de su estructura administrativa debido a severas limitaciones de financiamiento, desinversión en infraestructura y escasez de recursos tecnológicos (Contreras et al., 2022).

En divergencia con lo expuesto, la gestión educativa se consolidó en las universidades iberoamericanas como la dimensión estratégica y el motor de transformación interna, responsable de traducir los marcos legales en innovación pedagógica, liderazgo distribuido y resiliencia organizacional a largo plazo. España y Brasil aportaron referentes conceptuales este enfoque al desplazar la modalidad híbrida desde una respuesta coyuntural de emergencia hacia una estrategia institucional permanente; la gestión brasileña priorizó el rediseño curricular y el fortalecimiento de ecosistemas digitales integrados a los procesos ordinarios (Lopes et al, 2022, mientras que las universidades españolas desplegaron un liderazgo estratégico volcado a la internacionalización, la evaluación permanente y el fortalecimiento de las competencias digitales del profesorado (Gairín y Rodríguez-Gómez. Asimismo, Chile y Portugal complementaron esta tendencia al centrar su gestión en el liderazgo académico y en el acompañamiento docente continuado, diseñando metodologías de vanguardia capaces de resignificar las interacciones de enseñanza-aprendizaje. (Leyva et al., 2022; Jerónimo et al., 2022)

En una línea orientada hacia la flexibilización interna y la cooperación horizontal, países como Colombia, Costa Rica, México y Perú enfocaron sus estrategias de gestión en la reorganización curricular y el codiseño metodológico centrado en el estudiante. Las instituciones costarricenses y mexicanas impulsaron procesos colaborativos y de adecuación de plataformas tecnológicas de acuerdo con sus capacidades locales (Jiménez y Achoy, 2022; Medrano et al, 2022). Por su parte, el modelo peruano privilegió esquemas flexibles que permitieron articular de forma orgánica las actividades presenciales y virtuales (Soria y Tafur, 2022), al tiempo que las universidades colombianas dotaron a la gestión de un sentido social, utilizándola como un vehículo de inclusión para ampliar el acceso a la educación superior en territorios vulnerables y con baja cobertura digital. (González y Arce).

Los casos de Bolivia, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay evidencian el valor de la gestión situada. Uruguay muestra como ventaja el gestionar un ecosistema combinado que aprovechó con flexibilidad una infraestructura tecnológica previa y promovió dinámicas de aprendizaje colaborativo que abrieron los ambientes de aprendizaje (Benglini et al, 2022). En paralelo, ante las profundas brechas y desigualdades digitales del entorno, las universidades de Bolivia, Nicaragua y República Dominicana concentraron sus capacidades de gestión en el soporte socioeconómico estudiantil, la capacitación docente continua y la aplicación de protocolos de bioseguridad. (Marín y Martínez, 2022; Aguilar et al, 2022; Alcántara, 2022). Incluso bajo las condiciones más adversas, como las documentadas en Venezuela, la gestión universitaria demostró su valor autónomo mediante la creatividad organizacional y el aprovechamiento adaptativo de los recursos digitales disponibles, confirmando la resiliencia y capacidad de respuesta de la educación superior en la región (Contreras et al, 2022).

h) Informe *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (2023).

Luego de que el informe de 2022 analizara la gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad iberoamericana, el informe de 2023 amplió la mirada hacia la participación de los diferentes actores en la gestión educativa no universitaria, resaltando cómo la colaboración entre autoridades, docentes, estudiantes y comunidades se convierte en un factor decisivo para fortalecer la gobernanza y la inclusión institucional.

El análisis comparado de los sistemas escolares iberoamericanos en torno a la participación de sus actores revela que la administración educativa se constituye como el andamiaje legal, estructural y procedimental diseñado por los Estados para formalizar y regular la intervención de las comunidades en las instituciones. En este ámbito, Bolivia y México señalan los modelos con el desarrollo histórico y normativo más complejo y densamente estructurado. El sistema boliviano sobresale por una gobernanza multinivel respaldada por la Constitución, la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Ley de Educación No. 70) y la Ley de Participación y Control Social, las cuales institucionalizan organismos como el Congreso Plurinacional de Educación y los Consejos Educativos Social Comunitarios; sin embargo, el informe advierte una "sobresaturación de leyes" y trabas burocráticas que instrumentalizan el control social y restan efectividad al compromiso comunitario (Brañez y Martínez, 2023). Por su parte, México fundamenta su administración en una sólida trayectoria institucional que data del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) y la Ley General de Educación, estructurando canales oficiales de representación a través de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) bajo la premisa de que el federalismo y la participación regulada son los garantes de la calidad sistémica. (Guerrero, et al., 2023)

En una línea de institucionalización similar basada en órganos colegiados estables, países como España, Colombia, Chile y Paraguay han asimilado la administración de la participación mediante estructuras corporativas tradicionales. El modelo español destaca por la larga tradición de sus Consejos Escolares como órganos de representación formal donde convergen docentes, familias, estudiantes y la administración pública (Gairín et al, 2023). Colombia y Chile regulan esta vinculación a través de figuras técnico-administrativas obligatorias como los Consejos Directivos y Académicos (integrados en el Proyecto Educativo Institucional colombiano) (Arce et al., 2023). o los centros de padres y estudiantes chilenos (Leyva et al., 2023); no obstante, la administración en Chile evidencia marcados sesgos de control institucional, traduciéndose en una participación tutelada, instrumental y selectiva.

En cuanto a las administraciones de Panamá, Costa Rica, Perú, República Dominicana y Venezuela enfocan sus esfuerzos procedimentales en la descentralización administrativa y en la apertura de comisiones formales u organizaciones populares (Méndez et al, 2023; Jiménez y Achoy, 2023; Tafur y Soria-Valencia, 2023; Alcántara, 2023), como los consejos educativos venezolanos, subordinadas a marcos regulatorios ministeriales, enfrentando el desafío transversal de la burocratización y la inestabilidad de las políticas públicas frente a las marcadas desigualdades territoriales. (Becerra et al, 2023).

En contraposición al cumplimiento formal de la norma, la gestión educativa aborda la participación como un proceso estratégico, vivo y transformador, donde los actores escolares intervienen activamente en el codiseño, la toma de decisiones compartida y la evaluación de la vida escolar, trascendiendo el plano meramente consultivo o simbólico. Uruguay y Brasil encabezan conceptualmente este enfoque al posicionar la participación como un principio democrático y de ciudadanía activa. El modelo uruguayo destaca por un desarrollo conceptual de vanguardia articulado bajo la Ley General de Educación de 2009 y la noción de "ecología del aprendizaje", la cual asume que el conocimiento trasciende las aulas y se cogestiona mediante la articulación de Consejos de Participación obligatorios en todos los niveles y consejos consultivos de niños y adolescentes (Tejera et al, 2023). En Brasil, la gestión se concibe explícitamente desde la "gestión democrática" constitucional, priorizando la deliberación colectiva en los consejos escolares para dotar de legitimidad política a las decisiones institucionales y romper con las inercias de la administración burocrática tradicional. (Lopes et al, 2023).

Por otra parte, países como Portugal, Colombia y España enfocan la gestión educativa hacia la transformación de la cultura organizacional y el liderazgo compartido. El caso de Portugal da a conocer elementos que pueden considerarse emblemáticos al problematizar la participación formal y advertir que, sin una cultura institucional favorable, los consejos se reducen a requisitos burocráticos; por ello, la gestión portuguesa privilegia los canales informales, el desarrollo curricular comunitario y los proyectos escolares de corte humanista y transformador. (Milhano et al., 2023). Colombia y España convergen al orientar la gestión escolar hacia la inclusión, la convivencia ciudadana y el liderazgo distribuido, transformando los centros en comunidades profesionales capaces de asumir una corresponsabilidad real en la mejora escolar. (Arce et al., 2023; Gairín et al, 2023)

Finalmente, en Bolivia, México, Costa Rica, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana, la gestión educativa actúa como el dinamizador de la práctica comunitaria. A través del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en Bolivia y de los proyectos socioproductivos locales, la gestión busca traducir la abundancia de decretos en una planificación participativa real. (Brañez y Martínez, 2023). En el resto de este bloque de naciones, la gestión escolar concentra sus capacidades en fortalecer la corresponsabilidad horizontal entre directivos, docentes y familias, promoviendo el trabajo colaborativo y el codesarrollo de estrategias de aprendizaje con el entorno social, reconociendo que la participación efectiva de la familia impacta positivamente en el rendimiento académico y constituye el eje de la mejora institucional sostenible. (Guerrero et al, 2023, Jiménez y Achoy, 2023; Méndez et al, 2023; Román 2023; Tafur y Soria-Valencia, 202; Alcántara, 2023).

B. Diagnóstico individual

El análisis documental y comparativo de informes anuales publicados entre 2009 y 2023 RedAGE permite examinar de manera crítica las transformaciones conceptuales, estructurales y funcionales de la administración y la gestión educativa en Iberoamérica. Lejos de constituir una

base común, la evidencia empírica señala tendencias observables que las realidades nacionales oscilan en un continuo que va desde la rigidez del control normativo-burocrático hasta la flexibilidad de la gobernanza basada en la autonomía y el aprendizaje organizacional.

A partir de la sistematización y triangulación de las obras analizadas, emergen cuatro categorías esenciales que estructuran este apartado de resultados:

a) La persistencia de los modelos burocráticos-normativos y las dinámicas de control estatal.

b) La descentralización operativa frente a la recentralización de las decisiones políticas.

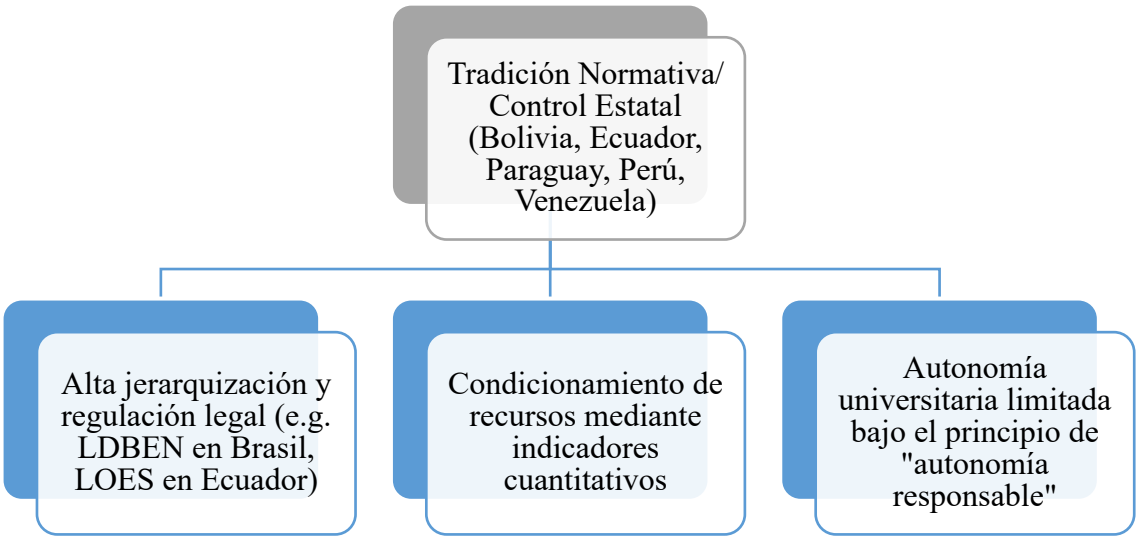
c) La emergencia de la gestión estratégica, el liderazgo distribuido y las estructuras en red.

d) Las visiones divergentes sobre el fin institucional: productividad científica versus pertinencia social.

a) Modelos burocráticos-normativos y dinámicas de control estatal

La producción científica analizada identifica un bloque de países con una arraigada tradición normativa, donde la administración educativa se concibe primordialmente como un aparato regulador supeditado a marcos jurídicos rígidos, estructuras jerárquicas y procedimientos de control formal. En esta coordenada analítica se inscriben las realidades de Bolivia, Ecuador, Paraguay, Perú y Venezuela, aunque con matices en sus trayectorias históricas.

Figura 1. *Características operativas de la tradición normativa y control estatal en la región.*



En Bolivia, por ejemplo, los informes de 2018 y 2019 reflejan que las reformas escolares y universitarias han dependido estrictamente de las transformaciones legislativas (tales como la Ley de Reforma Educativa de 1994 y la Ley N° 070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" de 2010). En este contexto, la administración se fundamenta en estructuras piramidales coordinadas por Direcciones Distritales o por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). La literatura advierte que, históricamente, el rol directivo en este entorno se ha limitado a "observar y verificar el avance curricular" y a canalizar recursos para infraestructura, manteniendo el peso del sistema en el cumplimiento burocrático.

Una tendencia similar orientada a la fiscalización externa se documenta en Ecuador y Perú (obras de 2015 y 2019). El modelo ecuatoriano destaca como uno de los diseños regulatorios más consolidados y coercitivos de la región. A través de organismos estatales como el Consejo de Educación Superior (CES), el CEAACES y la SENESCYT, el Estado ejerce un control directo sobre los presupuestos, la obligatoriedad de asignación de fondos para investigación y la acreditación. Los documentos conceptualizan esta condición como una "autonomía responsable", término que, desde una perspectiva crítica, opera como un mecanismo de subordinación de las instituciones de educación superior a métricas estatales de evaluación.

En el caso de Paraguay, el informe de 2015 evidencia un panorama similar donde la Ley de Educación Superior torna la autonomía universitaria "más relativa", incrementando las exigencias de fiscalización sobre un sistema aún emergente. Finalmente, Venezuela da a conocer la expresión más radical de centralización y protagonismo estatal, ya que el Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología, junto con la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación, integran a las universidades dentro de un único diseño vertical, sin embargo, el análisis documental de 2015 introduce un elemento crítico de contraste: la severa crisis económica y la consecuente contracción presupuestaria en dicho país terminan anulando la capacidad operativa real de sus propias estructuras administrativas centralizadas.

b) Descentralización operativa frente a la recentralización política

Una de las tensiones analíticas más potentes de la categoría analizada reside en la desmitificación de los procesos de descentralización de los años noventa. El análisis comparado de las trayectorias de Argentina y Chile (2009) devela cómo la transferencia de competencias operativas no derivó necesariamente en una mayor autonomía democrática local, sino en complejas reconfiguraciones del poder estatal.

En Argentina, la producción escrita describe un fenómeno de "recentralización de las decisiones políticas" como contraparte de la descentralización administrativa. El Estado nacional delegó la gestión de los recursos y la resolución de las contingencias cotidianas a las provincias, pero retuvo para sí la capacidad de emitir regulaciones centrales y distribuir de forma discrecional fondos compensatorios destinados a mitigar las desigualdades estructurales. Los textos evidencian que, a pesar de que el marco teórico argentino ensalza el liderazgo pedagógico, en la práctica cotidiana "subsiste la lógica de la inspección donde la tarea se limita a controles administrativos", situación agravada por una histórica falta de formación específica del personal directivo.

El modelo chileno, por su parte, profundiza la descentralización operativa mediante la municipalización y un régimen de financiamiento por subsidios estatales indirectos. El análisis de 2009 explicita que los centros de enseñanza públicos no son gestionados directamente por el Estado central, sino por corporaciones municipales o entidades locales. No obstante, la investigación cualitativa recalca que esta autonomía financiera y operativa está fuertemente acotada: la política de gestión escolar en Chile no es constitutiva, sino tributaria de la política

educacional, lo que significa que las escuelas operan bajo una intensa presión técnica debido a los rígidos sistemas nacionales de acreditación, aseguramiento de la calidad y fondos concursables competitivos (2015), aspectos que obligan a las instituciones a concentrar sus esfuerzos en la organización interna del sistema y el control presupuestal, postergando la innovación institucional autónoma.

c) Emergencia de la gestión estratégica, liderazgo distribuido y estructuras en red

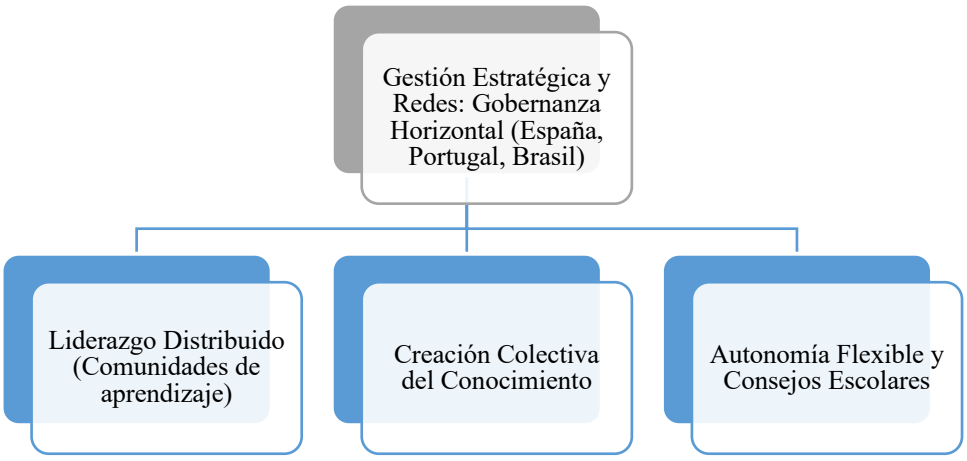
Frente al paradigma de la administración tradicional, los informes de 2009, 2015, 2018 y 2019 identifican una transición regional hacia la gestión educativa. Esta concepción alternativa define la organización escolar y universitaria como un sistema dinámico, horizontal y flexible, fundamentado en la gestión del conocimiento, la autonomía responsable y el aprendizaje institucional, en donde España, Portugal, Brasil y Colombia los informes permiten identificar esta tendencia.

El modelo de Colombia sobresale por una comprensión sistémica de la institución. La literatura (2009, 2015) documenta que la gestión escolar colombiana se organiza de manera integral en cuatro dimensiones:

- Directiva: responsable del direccionamiento estratégico y rectoría institucional.
- Académica: Enfocada en el diseño curricular, el seguimiento de aprendizajes y los procesos pedagógicos.
- Administrativa-Financiera: Encargada del soporte de recursos, normativas internas y logística operativa.
- Comunitaria: Orientada a la participación social, la inclusión y la vinculación con el entorno.

Esta organización multidimensional evita que la administración se reduzca al mero cumplimiento del trámite, logrando articular el currículo, el liderazgo y la comunidad circundante.

Figura 2. *Dimensiones operativas de la gestión estratégica y gobernanza horizontal en la región.*



Por otro lado, España y Portugal (2009, 2015, 2018) proponen una visión de la gestión donde la innovación funciona como un componente estructural y no como un agregado de orden exclusivamente pedagógico. En estos contextos, la administración formal pasa a un plano instrumental y secundario frente a los procesos de evaluación de resultados, la rendición de cuentas, la acreditación profesional y la conformación de redes académicas. Como lo señala el informe de 2018, estas redes horizontales han dejado de ser simples canales para transmitir información y se han transformado en estructuras intencionales para el co-diseño de conocimiento.

Brasil aporta un elemento distintivo a este grupo a través de la institucionalización de la gestión democrática. Influido por su organización federal, el sistema brasileño descentraliza las competencias en los diferentes niveles gubernamentales y exige por mandato legal (LDBEN) la instauración de consejos escolares, procesos colegiados y mecanismos de corresponsabilidad. Como resultado, el liderazgo se configura de manera distribuida dentro de la comunidad escolar y universitaria, disputando la noción tradicional de la autoridad unipersonal concentrada en la figura del director.

d) Visiones divergentes sobre el fin institucional: productividad frente a pertinencia social

Finalmente, al examinar la gestión de la investigación y la responsabilidad social en la educación superior (producciones de 2015 y 2019), la literatura devela una bifurcación ideológica respecto a las metas estratégicas de los enfoques nacionales. Esta tensión contrapone la lógica de la competitividad científica global con las demandas del desarrollo local.

2.2. *Categoría 2: Convergencias regionales en la administración y gestión educativa iberoamericana.*

La categoría *Convergencias regionales* se refiere a los puntos de encuentro y tendencias compartidas que emergen en la administración y gestión educativa de los países iberoamericanos, más allá de sus particularidades nacionales. Estas convergencias se manifiestan en la preocupación común por fortalecer el liderazgo estratégico, impulsar la innovación pedagógica, ampliar la inclusión educativa y avanzar hacia la modernización institucional. En este sentido, la categoría permite identificar cómo los sistemas educativos de Iberoamérica, pese a sus diferencias históricas y normativas, comparten desafíos estructurales, como el financiamiento insuficiente, la burocracia persistente y la necesidad de mejorar la formación docente, y construyen respuestas colectivas que delinean una identidad iberoamericana en gestión educativa.

El análisis documental de la producción científica de la RedAGE devela una sólida matriz de regularidades y tendencias transversales que superan las especificidades jurídicas de los países de la región. Más allá de las fronteras nacionales, emerge una identidad iberoamericana en gestión educativa estructurada a partir de agendas comunes orientadas a responder a las demandas de sociedades complejas. Esta identidad regional se configura mediante la tensión constante entre la asimilación de macrotendencias globales (como la rendición de cuentas, la digitalización y la internacionalización) y el imperativo ético de garantizar la equidad y la pertinencia social del conocimiento en contextos de profunda desigualdad.

Para profundizar en su estudio, se propone un abordaje estructurado en tres ejes complementarios:

a) **Núcleos estratégicos de la identidad regional en gestión**, que integra diversos subtemas vinculados al liderazgo, la cooperación académica y la autonomía institucional, al mismo tiempo que visibilizan desafíos estructurales y limitantes comunes.

b) **La inclusión educativa y la pertinencia social como imperativos éticos**, que subrayan la responsabilidad de las instituciones en garantizar equidad y relevancia en sus prácticas.

c) **La matriz de síntesis de las convergencias,** que ofrece una visión integradora de los hallazgos y permite sistematizar las coincidencias regionales en torno a una agenda compartida de transformación educativa.

a) Núcleos Estratégicos de la identidad regional en gestión

La revisión diacrónica de los informes permite identificar cuatro vectores fundamentales que articulan los procesos de transformación institucional en Iberoamérica, los cuales han transitado de ser aspiraciones normativas para convertirse en componentes estructurales de la gestión de centros escolares y universitarios.

a.1.La redefinición del liderazgo: Del control técnico a la conducción estratégica en contextos de crisis.

Un punto de encuentro unánime en la producción escrita es el desplazamiento ontológico de la función directiva. La figura del director o gestor, tradicionalmente constreñida a un rol técnico-operativo, ejecutor de la norma y supervisor del cumplimiento administrativo, se ha reconceptualizado hacia un liderazgo estratégico con responsabilidades predominantemente pedagógicas, institucionales y comunitarias.

- Evolución inicial (2009, 2015): Países como Argentina, Colombia, España y Portugal coinciden tempranamente en que la mejora de los centros no deviene del cumplimiento burocrático, sino de la capacidad para conducir procesos de aprendizaje organizacional, cuestionando de manera abierta la *"lógica de la inspección"* (Argentina, 2009, p. 12).
- El giro hacia la resiliencia y la postpandemia (2020-2023): Los informes más recientes ponen de manifiesto de forma crítica que los equipos directivos iberoamericanos debieron transitar de un liderazgo de mantenimiento a un liderazgo distribuido y de contingencia. La literatura de estos años evidencia que la resiliencia institucional y la capacidad de gestionar la incertidumbre se convirtieron en variables homogéneas para directores de realidades tan diversas como las de México, Chile, Brasil o España, situando el cuidado sociocomunitario y la flexibilidad en el centro de la práctica directiva.

b) La inclusión educativa y la pertinencia social como imperativos éticos

La inclusión y la equidad han dejado de ser concebidas como meras políticas asistenciales o de acceso generalizado para instituirse como el eje transversal que debe impregnar la docencia, la investigación, la extensión y la propia convivencia institucional.

- Transversalidad universitaria y escolar (2015-2017): Se documenta la creación de andamiajes institucionales especializados para el acompañamiento y la permanencia de

grupos históricamente excluidos (oficinas de equidad en España, planes de accesibilidad indígena en Colombia, gestión social intersectorial en Brasil y el CADI en Panamá). La producción ratifica una premisa identitaria de la región: la calidad no es inseparable de la pertinencia social.

- Agudización de brechas (2020-2022): Los informes de este periodo convergen en una lectura crítica: las políticas de inclusión previas fueron insuficientes ante el impacto de la crisis sociosanitaria. La literatura comparte la urgencia regional de reconfigurar la gestión escolar para evitar la exclusión tecnológica y el abandono escolar, transformando los mecanismos de retención estudiantil en prioridades de gestión de primer orden en toda la región.

a.2. Modernización institucional y coexistencia con la transformación digital acelerada.

La modernización de la administración en Iberoamérica se documenta como un tránsito gradual desde la centralización vertical hacia modelos de gobernanza más flexibles, mediados de forma abrupta por la tecnología.

- Institucionalización de la evaluación (2015): Emergen agencias e indicadores nacionales de aseguramiento de la calidad (CAPES/CNPq en Brasil, SINEACE en Perú, CEAACES en Ecuador, ANECA en España) que configuran una cultura regional basada en la evaluación del desempeño.

- El salto digital obligado (2020-2023): Mientras que en los primeros informes (2009) la modernización se entendía como descentralización operativa, la producción científica de 2020, 2022 y 2023 sitúa a la transformación digital de la gestión como una convergencia macro e irreversible. Los países de la región comparten el desafío de desmaterializar procesos burocráticos, adoptar sistemas de información integrados para la toma de decisiones y gestionar entornos virtuales de aprendizaje, forzando una reingeniería de la administración escolar que antes de la crisis se estimaba a largo plazo.

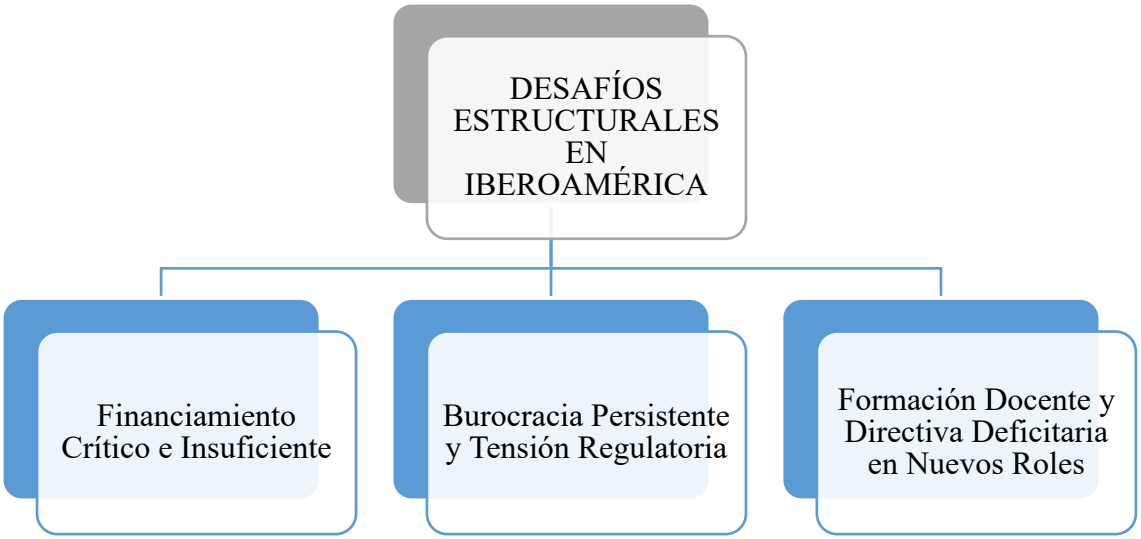
a.3. La gestión por redes y comunidades de aprendizaje.

A partir del informe de 2018 y consolidándose de forma definitiva en las producciones de 2022 y 2023, las redes educativas han dejado de ser canales opcionales para compartir información y se han convertido en dispositivos horizontales de gobernanza cooperativa y cogeneración de conocimiento. La respuesta colectiva ante los desafíos del entorno se estructura a través de comunidades profesionales de aprendizaje que quiebran la rigidez de las estructuras jerárquicas coloniales de la administración tradicional iberoamericana.

c) Desafíos estructurales y limitantes comunes

A pesar de las agendas de modernización y las declaraciones normativas de avance, el análisis cualitativo documental devela que los sistemas educativos iberoamericanos comparten nudos problemáticos de carácter estructural que condicionan y ralentizan la profundidad de las reformas de gestión, manteniéndose vigentes y agravados hacia 2023.

Figura 3. *Desafíos estructurales en la gestión educativa de Iberoamérica.*



b.1.Financiamiento crítico, desigual e insuficiente

La literatura de la RedAGE a lo largo de todos los informes analizados sitúa de manera sistemática al factor económico como la principal condicionante para la sostenibilidad de las innovaciones. Las evidencias documentan que la viabilidad de las políticas de inclusión, la modernización tecnológica de los centros y el mantenimiento de la investigación científica dependen de presupuestos estatales fluctuantes. Hacia 2022 y 2023, los informes advierten que el retorno a la presencialidad y la necesidad de subsanar el rezago educativo se han enfrentado a techos presupuestales rígidos o decrecientes en términos reales, convirtiendo la escasez de recursos en un rasgo estructural crónico de la gestión en la región.

b.2.Burocracia persistente y tensión regulatoria (Neogerencialismo)

Los países de la región experimentan una contradicción constante: la demanda de autonomía escolar coexiste con una intensificación de la fiscalización estatal. Los informes de todas las etapas (desde 2009 hasta el 2022) coinciden en que la multiplicidad de procedimientos, agencias de acreditación y auditorías de indicadores terminan por saturar la labor de los docentes y directivos. Esta hiperregulación produce que el tiempo formal que los agentes deberían destinar a la innovación pedagógica o institucional sea absorbido por el cumplimiento de trámites y el llenado de plataformas, cronificando un modelo burocrático que mutó de la vieja administración legalista a un neogerencialismo basado en el control de evidencias de papel.

b.3.Formación docente y directiva deficitaria en habilidades tecnológicas y blandas

El tercer desafío transversal reside en la brecha de capacidades del capital humano para operativizar los nuevos enfoques de gestión. Los hallazgos documentales reiteran que las transformaciones organizacionales exigen competencias sofisticadas de planificación, mediación y liderazgo distribuido. No obstante, los informes de la última década, acentuándose de forma alarmante en las obras de 2020, 2022 y 2023, alertan sobre una profunda brecha en la formación continua. Los directivos y docentes no solo carecen de formación administrativa específica, sino que se enfrentaron a las demandas de la gestión virtual y la postpandemia sin las competencias

digitales ni las habilidades socioemocionales necesarias para liderar equipos en crisis, emergiendo este déficit formativo como el eslabón más débil de las reformas regionales.

d) Matriz síntesis de las convergencias regionales e interanuales.

Para efectos de una lectura analítica y panorámica de la evolución de la categoría, se sistematizan los componentes documentados por la RedAGE:

Tabla 2.3. *Síntesis de las convergencias regionales e interanuales.*

Dimensión analítica	Manifestaciones de la Convergencia (Puntos de Encuentro)	Evidencias Documentales Clave (Evolución Temporal)	Desafío Estructural Asociado
Liderazgo Estratégico	Transición del director formalista a un gestor pedagógico, mutando hacia un liderazgo resiliente, distribuido y de contingencia.	▪ Crítica a la inspección tradicional (2009). ▪ Centralidad de liderazgos científicos (2015). ▪ Liderazgo de crisis y contención sociocomunitaria (2020/2023).	Ausencia de programas de formación sistemática en liderazgo estratégico y gestión de la incertidumbre.
Inclusión y Equidad	Migración de la inclusión como cuota de acceso hacia un eje transversal. Foco en la mitigación del rezago y la exclusión digital.	▪ Políticas compensatorias (2009). ▪ Mitigación de brechas de abandono postcrisis (2020/2022).	Presupuestos deficitarios y fluctuantes para sostener infraestructura inclusiva y tecnológica.
Modernización y Tecnología	Adopción de la cultura evaluativa, transitando hacia la transformación digital irreversible de los procesos administrativos.	▪ Estructuración por dimensiones (2009). ▪ Sistemas nacionales de acreditación (2015). ▪ Desmaterialización y virtualización forzada de la gestión (2020/2022/2023).	Sobrecarga burocrática neogerencial; el llenado de evidencias digitales desplaza la innovación real.
Gobernanza Horizontal	Adopción del trabajo en redes y comunidades profesionales de aprendizaje como respuesta colectiva al entorno.	▪ Redes de información (2009). ▪ Redes de gestión de conocimiento (2018). ▪ Redes de apoyo cooperativo interinstitucional (2022/2023).	Inercia de culturas organizacionales piramidales e individualistas heredadas.

Las convergencias regionales analizadas en el periodo muestran indicios de que la gestión educativa en Iberoamérica posee una agenda de transformación nítida en sus propósitos institucionales (liderazgo, inclusión, digitalización y redes), sin embargo, el principal hallazgo crítico de este análisis diacrónico es que la brecha entre el "discurso político-normativo" y las "condiciones reales de operación" se ensanchó sensiblemente en el último tramo (2020-2023). Las demandas surgidas de las crisis obligaron a las instituciones a adoptar discursos y tecnologías

de vanguardia; no obstante, el día a día de las escuelas y universidades iberoamericanas sigue condicionado por presupuestos precarizados, rigideces burocráticas históricas y una preocupante falta de acompañamiento en la profesionalización de sus gestores.

2.3. *Categoría 3: Particularidades y aportes singulares de la administración y gestión educativa iberoamericana.*

La categoría *Particularidades y aportes singulares* se refiere a las experiencias únicas y diferenciadas que cada país aporta al panorama iberoamericano de la administración y gestión educativa. Estas particularidades se expresan en prácticas innovadoras, modelos institucionales específicos y estrategias pedagógicas que responden a realidades locales y concretas. Su valor radica en que, más allá de las tendencias compartidas, permiten reconocer casos singulares que enriquecen el debate regional y ofrecen referencias valiosas para otros contextos. Así, algunos países destacan por su énfasis en la participación comunitaria y el arraigo territorial, mientras otros sobresalen por impulsar la autonomía institucional, el liderazgo pedagógico o el acompañamiento docente en procesos de innovación.

A lo largo de los informes publicados entre 2009 y 2023, se han documentado iniciativas que, por su carácter innovador y contextual, ofrecen aprendizajes valiosos para la región y cuyo análisis se organiza en torno a tres ejes principales:

a) Experiencias únicas que enriquecen el panorama regional, visibilizando prácticas que responden a realidades específicas y que aportan diversidad a la construcción de modelos de gestión.

b) Casos innovadores que pueden servir de referencia para otros países, mostrando cómo ciertas instituciones han logrado transformar sus procesos mediante estrategias creativas y replicables.

c) Ejemplos de buenas prácticas documentadas en los informes que constituyen un acervo sistematizado de acciones exitosas y ofrecen insumos para la reflexión comparativa y la transferencia contextualizada.

a) Experiencias únicas que enriquecen el panorama regional

Este eje comprende las reconceptualizaciones epistémicas, políticas y socioculturales que modificaron la teoría de la gestión en cada nación.

- Brasil y la "Gestión Social" como ruptura burocrática (2009, 2017, 2018): Brasil aporta al bloque regional una conceptualización que abandona la administración técnico-gerencial tradicional para adoptar la "Gestión Social". Esta perspectiva dialógica integra a la sociedad civil, las comunidades y los órganos colegiados. Su máxima expresión política se documenta en el *Pacto Nacional Universitario por la Promoción del Respeto a la Diversidad, la Cultura de Paz y los Derechos Humanos*, una estrategia inédita que articula el Ministerio de Educación con la vida interna de los campus.
- Argentina y la mutación de la cultura escolar heredada (2009): Aunque Argentina no continúo con la presentación de informes posteriores, su aporte inicial reflejó una

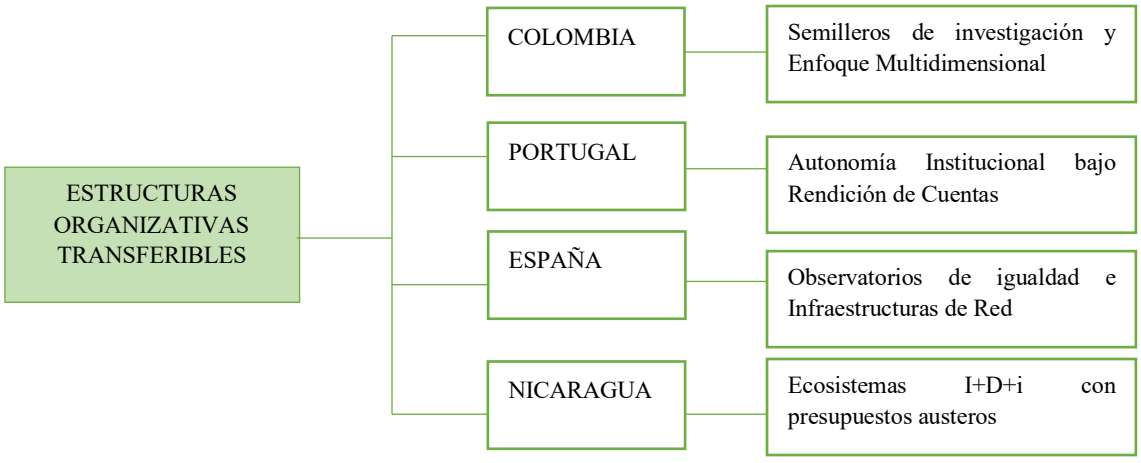
tendencia que se extendió al conjunto de países: el énfasis en sustituir las relaciones verticales por comunidades profesionales de aprendizaje y en exigir la profesionalización obligatoria del rol directivo como motor de cambio. Esta orientación se reforzó especialmente en los entornos virtuales durante la crisis sanitaria de 2020, obligó a contar con un modelo de liderazgo colaborativo y resiliente.

- México y la autonomía como espacio de diversificación (2015, 2017, 2022): La singularidad mexicana estriba en el uso de la autonomía universitaria para permitir la coexistencia de modelos heterogéneos de gestión. Mientras el Estado estandariza métricas a través de organismos como CONACYT, las universidades locales (como la UJAT y la Universidad Veracruzana) desarrollan estructuras propias basadas en cuerpos académicos y líneas de investigación fuertemente ligadas a las necesidades étnicas, interculturales y regionales de sus estados.
- Cuba y la producción científica en "Modo 2" (2015, 2017): Cuba aporta una visión donde la gestión del conocimiento se subordina directamente al impacto social y territorial. A diferencia de las tendencias globales volcadas a la indexación masiva en bases de datos comerciales, el modelo cubano (visibilizado en la Universidad de Cienfuegos) organiza la investigación universitaria en estrecha articulación con las agendas de desarrollo municipal y transformación social comunitaria.

b) Casos innovadores que pueden servir de referencia para otros países

Este eje engloba los andamiajes metodológicos y las estructuras institucionales replicables y transferibles entre los sistemas de la región.

Figura 4. *Estructuras organizativas y buenas prácticas transferibles por país.*



- La Gestión multidimensional y los semilleros de Colombia (2009, 2015): Colombia actúa como un referente técnico de alta transferencia en dos frentes: primero, con su matriz de gestión escolar dividida en cuatro dimensiones (directiva, académica, administrativa-financiera y comunitaria). Segundo, con la creación original de los semilleros de investigación, un modelo organizativo que integra estudiantes de pregrado en comunidades científicas activas para asegurar el relevo generacional y democratizar el acceso al conocimiento.

- La autonomía responsable de Portugal (2009, 2019): Portugal evidencia a la región que es viable quebrar la polarización entre el control centralizado del Estado y la desregulación escolar. Su modelo de autonomía institucional regulada faculta a los centros para tomar decisiones estratégicas de planificación y liderazgo, pero los sujeta a contratos de autonomía ligados a procesos de evaluación y rendición de cuentas nacionales.
- La institucionalización de la equidad y las redes en España (2015, 2017, 2019): España provee un caso de referencia en sostenibilidad al crear estructuras estables como el Observatorio para la Igualdad y la Fundación Autónoma Solidaria (UAB). Esto pone de manifiesto que las políticas de inclusión deben burocratizarse en sentido positivo (con presupuesto y personal específico) para no depender de iniciativas individuales de profesores. Asimismo, sus aportaciones en 2019 sobre Las redes como dispositivos para la gestión normaron los criterios de colaboración interinstitucional en el bloque.
- El ecosistema I+D+i en contextos de austeridad de Nicaragua (2009, 2015, 2019): Nicaragua provee un modelo altamente replicable para economías vulnerables a través de la UNAN-Managua. Su diseño institucional unifica investigación, innovación y emprendimiento, demostrando que con recursos financieros limitados se pueden estructurar oficinas eficientes de propiedad intelectual, patentes, redes de cooperación horizontal intercentros y transferencia tecnológica hacia el sector productivo local.

c) Ejemplos de buenas prácticas documentadas en los informes

Sistematización cronológica y cruzada de las acciones afirmativas e innovaciones organizacionales documentadas de forma explícita por los informes de la RedAGE:

Tabla 2.4. *Matriz integrada de buenas prácticas por periodos y países.*

Año de Informe	País / Institución	Buena práctica documentada	Mecanismo operativo e impacto de gestión
2009	Chile	Descentralización vía Municipalización	Traslada la gestión directa de los centros de enseñanza obligatoria desde el Estado central hacia los gobiernos locales, abriendo el debate regional sobre los mecanismos de subvención y financiamiento por asistencia.
2009	Uruguay	Cogobierno democrático y participación comunitaria	Institucionaliza la toma de decisiones con la participación activa de docentes, familias y estudiantes, fortaleciendo la legitimidad y arraigo territorial de los proyectos educativos escolares.
2015	Perú	Financiamiento mediante canon y sobrecanon	Introduce un mecanismo de afectación económica extraordinario donde los recursos fiscales de la actividad extractiva nacional se destinan por ley directamente a la investigación e infraestructura de las universidades públicas.
2015	Paraguay	Profesionalización docente vía CONACYT	Implementa políticas nacionales que asocian el financiamiento institucional al incremento

			obligatorio del porcentaje de profesores con maestrías y doctorados, apoyando fuertemente a investigadores jóvenes.
2015 / 2017	Ecuador / UNEMI - U. Estatal Amazónica	Planificación estratégica inclusiva por mandato constitucional	Alinea los planes de desarrollo institucional de las universidades a la Ley Orgánica de Educación Superior, forzando la apertura de sedes, cuotas y financiamiento para la investigación de poblaciones indígenas tradicionalmente excluidas.
2015 / 2023	Venezuela / U. de Los Andes	Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI)	Documenta la resiliencia organizativa a través de fondos y redes de difusión científica que logran mantener activos a los grupos de investigación universitarios aun en contextos macroeconómicos y presupuestales altamente complejos.
2017	Panamá	Centro de Apoyo para la Atención a la Diversidad (CADI)	Centraliza en una estructura universitaria permanente los servicios psicopedagógicos, las adecuaciones curriculares personalizadas y la accesibilidad física, garantizando la retención y el egreso de alumnos con discapacidad.
2018 / 2019	RedAGE Bloque general	Dispositivos de trabajo en Red Horizontales	Transición documentada en 11 países iberoamericanos donde las redes dejan de ser canales pasivos de información para convertirse en estructuras de gobernanza cooperativa frente a problemas comunes de deserción.
2020 / 2023	RedAGE Bloque general	Modelos de liderazgo distribuido y de contingencia	Buenas prácticas de gestión escolar enfocadas en la desmaterialización de trámites, virtualización forzada de procesos administrativos y el desarrollo de estrategias de contención socioemocional ante el retorno presencial postpandemia.

La trayectoria analítica de las particularidades regionales devela una mudanza profunda: en los informes iniciales (2009-2015), los aportes singulares de cada país se medían por su capacidad de innovar en estructuras institucionales fijas (autonomías, dimensiones de la gestión, sistemas de evaluación), sin embargo, en el último lustro analizado (2018-2023), la singularidad iberoamericana se trasladó hacia la capacidad de gestionar los márgenes de la incertidumbre. Las mejores prácticas documentadas en el cierre del periodo ya no operan bajo la lógica de la estabilidad, sino bajo la capacidad de los gestores locales para flexibilizar la burocracia, armar redes horizontales de apoyo inmediato y contener las brechas sociales agravadas en el territorio.

2.4. *Categoría 4: Vacíos y limitaciones en los informes de la RedAGE.*

La categoría *Vacíos y limitaciones* se refiere a los aspectos insuficientemente desarrollados, las carencias estructurales y las restricciones normativas o prácticas que se evidencian en la administración y gestión educativa de los países iberoamericanos. Estos vacíos pueden manifestarse en la falta de recursos financieros y humanos, en la escasa articulación entre políticas y prácticas institucionales, en la limitada formación de directivos y docentes para asumir procesos de innovación, o en la ausencia de mecanismos efectivos de evaluación y retroalimentación. En cuanto a las limitaciones, estas se expresan en las tensiones derivadas de marcos normativos rígidos, burocracias excesivas y desigualdades territoriales que dificultan la implementación de modelos inclusivos y flexibles.

El estudio de la literatura científica producida por la RedAGE revela una tensión fundamental: mientras los marcos normativos e institucionales avanzan formalmente hacia discursos de vanguardia (liderazgo pedagógico, inclusión radical, gestión del conocimiento y digitalización), la práctica empírica adolece de profundas carencias estructurales. La categoría de Vacíos y limitaciones evidencia que los sistemas educativos de la región comparten un conjunto de rezagos históricos y metodológicos que ralentizan la transformación organizacional de escuelas y universidades.

Su análisis se organiza a través de tres ejes:

a) Temas poco desarrollados o tratados de manera superficial, que evidencias áreas donde la reflexión académica y la práctica institucional aún no han alcanzado la profundidad necesaria.

b) Áreas de la administración y gestión educativa tratadas marginalmente, que muestran la escasa atención otorgada a ciertos ámbitos clave, como la formación directiva, la evaluación de políticas o la articulación entre niveles educativos.

c) Asimetrías en el desarrollo analítico, que se revelan en la comparación entre países y ponen de manifiesto desigualdades en la producción de conocimiento, la sistematización de experiencias y la capacidad de innovación institucional.

a) Temas poco desarrollados o tratados de manera superficial.

La compilación sistemática de informes devela que ciertos núcleos temáticos cruciales para la toma de decisiones estratégicas han permanecido rezagados, transitando de la omisión total a abordajes eminentemente nominales.

Figura 5. *Diagnóstico diacrónico de temáticas pendientes.*



a.1.La evaluación del impacto reportado de las reformas y políticas.

Un vacío transversal y persistente desde 2009 hasta los informes de 2022 y 2023 es la incapacidad de los sistemas para medir la efectividad de sus propias transformaciones.

- Fase Inicial (2009-2015): Predomina una lógica descriptiva orientada a explicar los marcos legales de la descentralización o la acreditación. Los textos omiten de manera casi absoluta evidencias empíricas sobre si los cambios produjeron mejoras sostenidas en el aprendizaje estudiantil o en la eficiencia institucional.
- Fase de Políticas inclusivas (2017-2018): El fenómeno se repite en el ámbito de los derechos humanos y la equidad. La literatura describe la creación de observatorios y oficinas de inclusión, pero no aporta datos sobre tasas de retención real, disminución de la discriminación escolar o éxito profesional de los egresados de grupos vulnerables. Los informes se limitan a constatar qué políticas existen, mas no si reducen eficazmente las desigualdades.

a.2.El rezago en la transformación digital y la gobernanza de datos.

La temporalidad de las obras marca un vacío metodológico severo en el ámbito tecnológico.

- En las publicaciones de 2009, 2015 y 2017, la innovación aparece restringida a la reingeniería de procesos físicos o estructuras tradicionales. Conceptos clave para la administración moderna, como gobierno digital, repositorios abiertos unificados, analítica de datos, automatización de trámites e inteligencia artificial están completamente ausentes.
- Con la irrupción de las crisis (2020-2023), la desmaterialización de procesos administrativos se impuso de forma obligada y apresurada, desnudando que la falta de una conceptualización previa de la gestión digital sumió a las escuelas en una profunda exclusión tecnológica y en una sobrecarga burocrática orientada al control de evidencias digitales de papel.

a.3.La gestión estratégica del talento humano y relevo generacional.

A pesar de la retórica sobre el liderazgo pedagógico, el capital humano es tratado como un insumo estático. Los informes de 2009 a 2015 reconocen de forma superficial la falta de formación específica de los directivos, pero escasean las propuestas de modelos integrales de

carrera. En la educación superior (2015, 2017), se evidencia una preocupante falta de análisis sobre el bienestar laboral de los investigadores, los planes de sucesión generacional del profesorado y las estrategias para la retención del talento científico frente a la fuga de cerebros transnacional.

a.4.La innovación didáctico-curricular en procesos de inclusión.

El informe de 2017 y sus derivaciones en 2018 muestran que la inclusión educativa se ha gestionado primordialmente desde arriba (estructuras administrativas y cupos preferenciales). Existe un vacío sustancial en torno a cómo estas políticas transforman las prácticas docentes en el aula, los currículos, y los métodos de evaluación. La gestión pedagógica real queda subordinada a la gestión formal.

b) Áreas de la administración y gestión educativa tratadas marginalmente.

Ciertas dimensiones operativas fundamentales para la sostenibilidad de cualquier proyecto educativo han sido relegadas a un papel secundario o meramente contextual dentro del debate iberoamericano.

- La gobernanza democrática frente al control jerárquico: Aunque los informes (particularmente 2009, 2015 y 2017) mencionan la autonomía o la descentralización, la gobernanza entendida como la interacción dialógica y la concertación de consensos entre el Estado, la universidad, las empresas y la sociedad civil aparece marginalmente. Predomina una visión organizacional anclada en organigramas jerárquicos verticales. Como consecuencia directa, la participación activa de los estudiantes, investigadores jóvenes y sindicatos en el codiseño de las agendas institucionales es relegada.
- La sostenibilidad financiera de las reformas: Con la única excepción del caso chileno en 2009 (centrado en el subsidio por subvenciones) y el caso peruano en 2015 (con el uso del canon extractivo), la gestión financiera es abordada de manera tangencial. La literatura iberoamericana padece de un déficit analítico severo respecto a modelos de asignación presupuestaria, eficiencia del gasto público e indicadores de costo-beneficio de las adecuaciones de infraestructura para la inclusión (2017). Las reformas se justifican éticamente, pero se ignora su viabilidad presupuestal a largo plazo, lo que explica su frecuente parálisis ante crisis macroeconómicas (2020, 2023).
- La internacionalización como cooperación horizontal: A pesar del carácter internacional de la RedAGE, la internacionalización de la gestión y la investigación se ha documentado de manera superficial. Aparece asociada casi exclusivamente a métricas de productividad (publicaciones indexadas bilaterales o movilidad tradicional), descuidando la construcción de capacidades compartidas, redes globales de innovación social o proyectos científicos multinacionales enfocadas en las asimetrías de la propia región.
- La transferencia del conocimiento e interdisciplinariedad: En el plano de la ciencia (2015), las estructuras siguen compartimentadas en parcelas disciplinares rígidas. La gestión de proyectos interdisciplinares, la creación de empresas de base tecnológica (spin-offs), el emprendimiento científico y los mecanismos de apropiación social del conocimiento en comunidades vulnerables ocupan un lugar marginal frente a la métrica tradicional de producción científica individual.

c) Asimetrías en el desarrollo analítico: Comparativa entre países.

La producción documental de la RedAGE expone una fractura metodológica y conceptual notable entre los países miembros. Esta disparidad metodológica, donde coexisten desde ensayos de opinión y revisiones meramente normativas hasta investigaciones documentales con rigurosa evidencia empírica, impide una comparación sistemática y homologable de los indicadores de eficiencia en la región.

Tabla 2.5. *Matriz Comparativa del Desarrollo Analítico Regional.*

Nivel de desarrollo analítico	Países representativos	Características metodológicas y conceptuales	Enfoque de la gestión de la investigación e inclusión
Alto desarrollo analítico	Brasil, España, Colombia, Chile, Portugal	Combinan de manera equilibrada la reconstrucción histórica, el análisis normativo, la discusión conceptual robusta y la reflexión crítica basada en indicadores cuantitativos y cualitativos.	Brasil: Conceptualiza la "Gestión Social" y la productividad de CAPES/CNPq. Colombia: Aporta modelos multidimensionales estables (U. de Antioquia). España: Vincula la gestión al conocimiento, la calidad institucional y los observatorios permanentes. Chile y Portugal: Problematizan la descentralización y la autonomía responsable.
Desarrollo analítico intermedio	México, Ecuador, Uruguay	Presentan un adecuado análisis de las políticas nacionales y logran documentar casos institucionales específicos, pero muestran dificultades para evaluar el impacto a largo plazo de sus programas o para independizar el análisis del marco normativo estatal.	México: Se apoya en la diversidad de la autonomía universitaria, pero describe estructuras fijas de cuerpos académicos. Ecuador: Vincula la gestión al mandato constitucional, priorizando la descripción de agencias fiscalizadoras. Uruguay: Destaca por documentar el cogobierno, pero con menor densidad en métricas organizacionales.
Orientación predominantemente descriptiva	Nicaragua, Paraguay, Perú, Bolivia, Venezuela	Sus aportaciones muestran un carácter marcadamente legalista y descriptivo. Se concentran en la exposición de leyes, organigramas y programas gubernamentales, con un escaso desarrollo de categorías analíticas como cultura organizacional, liderazgo distribuido o	Nicaragua y Venezuela: Enfocados en describir la resiliencia en contextos de austeridad o crisis presupuestaria. Paraguay y Perú: Documentan esfuerzos de profesionalización o fondos específicos (canon), pero la investigación sobre gestión se encuentra aún en un estado incipiente o fragmentado.

		gobernanza de la incertidumbre.	

El recorrido por los vacíos y limitaciones de la RedAGE en los informes analizados devela que el principal obstáculo de la administración educativa en Iberoamérica es el desacople estructural entre el diseño normativo y la capacidad de ejecución y evaluación. La región es prolífica en la producción de leyes, decretos y discursos de inclusión y modernización; sin embargo, carece crónicamente de las herramientas de gestión financiera, gobernanza de datos y profesionalización directiva necesarias para operacionalizarlos. Al no evaluar el impacto real de las reformas y mantener severas asimetrías analíticas entre sus países, la administración de los sistemas educativos corre el riesgo de convertirse en un ejercicio de cumplimiento burocrático que invisibiliza las realidades y las desigualdades operativas de las bases escolares.

2.5. *Categoría 5: Proyecciones y aprendizajes regionales de la RedAGE.*

La categoría *Proyecciones y aprendizajes regionales* se refiere a los horizontes de desarrollo y las lecciones compartidas que emergen de la experiencia acumulada en la administración y gestión educativa en Iberoamérica. A partir del análisis de los informes y estudios comparativos, esta categoría permite identificar las tendencias futuras hacia las que se orientan los sistemas educativos, tales como la consolidación de modelos híbridos, la institucionalización de la inclusión, el fortalecimiento de la gobernanza participativa y la integración de la innovación tecnológica como eje estructural.

Al mismo tiempo, recoge los aprendizajes regionales derivados de las prácticas y experiencias previas, que funcionan como referentes para la mejora continua. Estos aprendizajes incluyen la necesidad de equilibrar normatividad y flexibilidad, de promover la formación de líderes educativos con visión transformadora, y de garantizar la sostenibilidad de las políticas más allá de coyunturas específicas.

El análisis diacrónico y transversal de la producción científica de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) en el periodo 2009-2023 permite articular una base documental crítica sobre la evolución, contradicciones y horizontes de la administración educativa en Iberoamérica. Lejos de proponer una estandarización ciega, el examen analítico de los informes revela que la región funciona como un laboratorio de complejidad organizacional, donde las tensiones entre centralismo y autonomía, burocracia e inclusión, y normatividad y crisis redefinen constantemente la gobernanza de las instituciones educativas.

El análisis crítico-comparativo se organiza a través de tres ejes complementarios:

a) Enseñanzas extraídas de la comparación entre países, que permiten identificar patrones comunes, diferencias significativas y aprendizajes transferibles para fortalecer la gestión educativa en contextos diversos.

b) Líneas de colaboración futura en el marco de la RedAGE, que visibilizan la necesidad de consolidar redes académicas y proyectos conjuntos como estrategia para enfrentar retos globales y regionales.

c) La relevancia de la recopilación como insumo para políticas y prácticas inclusivas, que subraya el valor de la sistematización de experiencias y conocimientos como base para diseñar políticas educativas más equitativas y sostenibles.

A. Enseñanzas extraídas de la comparación entre países.

La lectura comparada de las obras de la RedAGE (desde la gestión de centros obligatorios en 2009, pasando por la gestión de la investigación superior en 2015, los marcos de inclusión de 2017 y las crisis pandémica y pospandémica 2020-2023) arroja tres grandes tesis sobre la realidad administrativa iberoamericana:

a) La falacia del fetiche normativo frente a la cultura organizacional

La principal lección sistémica de la región es que las reformas jurídicas o de reingeniería administrativa son condiciones necesarias, pero rotundamente insuficientes para transformar la realidad escolar. Existe un desacople crónico entre la promulgación de leyes de avanzada y las dinámicas micropolíticas de los centros.

- El síndrome de la recentralización: Como documenta el informe de 2009, el caso de Argentina es paradigmático: la descentralización formal y el traspaso de responsabilidades administrativas coexistieron con una marcada recentralización de las decisiones políticas y la persistencia de una lógica de inspección punitiva y puramente controladora.
- La burocratización de la inclusión: Para el periodo 2017-2018, este fenómeno se repite en la educación superior. Países como Brasil, Colombia y España evidencian que el éxito de las políticas universitarias de derechos humanos no se correlaciona con el volumen de decretos emitidos, sino con la densidad de sus estructuras operativas reales (ej. el *Plan Maestro de Accesibilidad* colombiano o las *Fundaciones Especializadas* españolas). La norma sin presupuesto ni rediseño cultural deviene en inclusión cosmética.

b) El liderazgo institucional como vector de tracción y resiliencia

A lo largo de todo el periodo de tiempo analizado, el liderazgo directivo constituye un factor clave que determina el éxito o fracaso de las políticas públicas. La supervisión burocrática tradicional ha sido reemplazada progresivamente por la necesidad de un liderazgo distribuido y transformacional.

- En la educación obligatoria (2009), directores en Portugal, España y Colombia evidencian que la capacidad de movilizar recursos humanos y coordinar proyectos institucionales tiene mayor impacto en la calidad que el control de las inspecciones.
- En la educación superior (2015), esta premisa migra hacia el "liderazgo científico". La experiencia de Brasil, con la articulación estratégica de agencias como CAPES y CNPq, refleja que una cultura investigadora de largo plazo solo se sostiene cuando el liderazgo institucional sabe gestionar incentivos a la productividad, la internacionalización y la evaluación permanente. Durante las crisis sistémicas (2020-2023), el liderazgo dejó de ser una función puramente gerencial para convertirse en una competencia de gestión de la incertidumbre y soporte socioemocional.

c) La autonomía tensionada: Responsabilidad compartida vs. Desigualdad territorial

La comparación regional muestra indicios que la autonomía de los centros y universidades no es una panacea, sino una variable dependiente de la madurez institucional y del financiamiento estable.

- El contraste Ibérico-Latinoamericano: Mientras Portugal (2009) ilustra un modelo exitoso de autonomía escolar con mecanismos nacionales de regulación y apoyo técnico, Chile devela el reverso de la moneda: una descentralización administrativa radical que, al carecer de sistemas de financiamiento equitativos y de una coordinación central redistributiva, profundizó las asimetrías y brechas entre territorios ricos y pobres.
- Gobernanza universitaria diferenciada: En 2015, el bloque compuesto por México, Uruguay y Brasil evidencia que la autonomía universitaria cataliza la innovación y los modelos propios de ciencia (como el régimen de Dedicación Total uruguayo). Por el contrario, los análisis de Ecuador, Paraguay y Venezuela exponen modelos con una presencia y regulación estatal mucho más intensa, mostrando que la gobernanza de la investigación puede ser diversa, siempre y cuando no se rompa la coherencia entre las prioridades nacionales de desarrollo y el presupuesto real transferido a las aulas y laboratorios.

B. Líneas de colaboración futura en el marco de la RedAGE

Para superar la fragmentación documental y potenciar el aprendizaje mutuo, se proyectan cuatro líneas estratégicas de colaboración científica dentro de la red:

a) Homogeneización metodológica y analítica

Los informes de la RedAGE históricamente han adolecido de una marcada heterogeneidad metodológica. Mientras ciertos países aportan sólidas investigaciones empíricas de corte cuali-cuantitativo, otros se limitan a revisiones narrativas o ensayos de corte legalista.

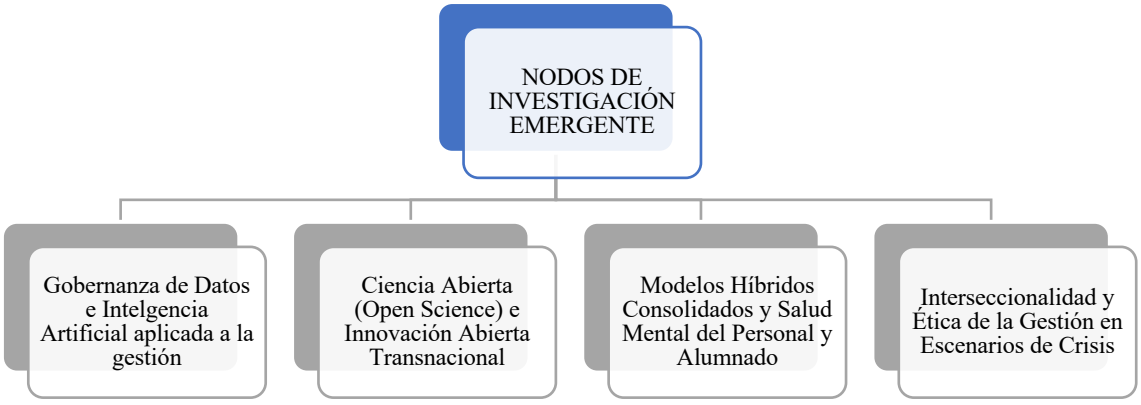
- Acción futura: Urge co-diseñar un sistema regional de indicadores homogéneos y compartidos para evaluar variables críticas como el índice de liderazgo inclusivo, la madurez en la gobernanza universitaria, la tasa de transferencia del conocimiento y la efectividad de la autonomía. Esto permitiría la ejecución de estudios multinacionales de carácter longitudinal que midan el impacto real de las reformas a lo largo del tiempo.

b) Co-construcción de agendas científicas emergentes y disruptivas.

La literatura analizada muestra una brecha temporal entre la aparición de fenómenos globales y su abordaje crítico en las publicaciones de la red. Los informes de 2009 y 2015 apenas esbozaban la digitalización de forma embrionaria.

- Acción futura: Establecer nodos estables de investigación cooperativa enfocados en los vectores que definen la gestión contemporánea:

Figura 6. *Nodos y temáticas de investigación emergente en la gestión educativa*.



c) Intercambio de buenas prácticas sin transferencia mecánica

Evitando la copia ciega de recetas anglosajonas o eurocéntricas, la RedAGE debe funcionar como un ecosistema de transferencia horizontal.

- Acción futura: Sistematizar en plataformas de libre acceso los modelos exitosos de la región: los *Semilleros de Investigación* de Colombia como estrategia de formación científica temprana; los *Cuerpos Académicos* e itinerarios interculturales de México; la *Gestión Social* y control participativo de Brasil; y las redes de *Gestión del Conocimiento y Mejora Continua* desarrolladas por España.

d) Escuelas Regionales de Formación en Liderazgo Educativo

Dado que el capital humano directivo es el eslabón crítico del sistema, la RedAGE está llamada a diseñar e implementar diplomados y posgrados internacionales enfocados en el desarrollo de competencias pedagógicas, administración del cambio organizacional y gestión basada en derechos humanos para directores escolares y gestores universitarios de toda la región.

C. Relevancia de la recopilación como insumo para políticas y prácticas inclusivas

La sistematización diacrónica de las publicaciones de la RedAGE trasciende el plano puramente académico y adquiere el estatus de un bien público estratégico para los tomadores de decisiones a nivel macro (ministerios) y micro (centros escolares) por tres razones fundamentales:

a) Redefinición conceptual: La inclusión como dimensión de la calidad

El principal aporte teórico-práctico de las recopilaciones de la RedAGE (con hitos muy marcados en 2017 y 2018) es romper la falsa dicotomía entre calidad académica e inclusión. Los datos agregados aportan elementos que sugieren con fuerza que las instituciones que integran la diversidad, el enfoque de derechos humanos y la participación comunitaria desarrollan mayores capacidades institucionales globales.

La inclusión deja de ser interpretada como una política asistencialista o complementaria dirigida exclusivamente a grupos vulnerables (indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad) y pasa a entenderse como el eje estructurante de la gestión de la docencia, la investigación y la extensión.

b) El giro epistémico hacia la pertinencia social y el "Modo 2" de producción científica

La recopilación de experiencias en la educación superior (2015) aporta evidencias clave sobre cómo la gestión de la ciencia puede democratizarse. La documentación de la experiencia de Cuba, mediante el denominado *Modo 2 de producción del conocimiento*, evidencia que la investigación eleva su relevancia cuando se orienta directamente a resolver nudos problemáticos del desarrollo territorial e industrial a través de proyectos interdisciplinares con actores locales.

Esto, sumado a los fondos concursables inclusivos de Ecuador y el soporte a la dedicación exclusiva en Uruguay, ofrece una hoja de ruta clara para transitar de una ciencia de escritorio (enfocada solo en el fetiche de la métrica de publicación individual) hacia una ciencia con impacto social y con un acceso más equitativo a las oportunidades de desarrollo científico para investigadores jóvenes y regiones periféricas.

c) Repositorio de tecnología social frente a la vulnerabilidad

Finalmente, la acumulación de datos históricos dota a los ministerios de educación de un catálogo vivo de estructuras organizativas probadas en contextos de alta complejidad socioeconómica.

Las recopilaciones reflejan con claridad que la democratización de la escuela no pasa por cambios curriculares aislados, sino por la democratización de sus formas de organización interna.

Mecanismos validados como el *Pacto Nacional Universitario* y sus comités gestores en Brasil, el funcionamiento del *Centro de Apoyo para la Atención a la Diversidad (CADI)* en Panamá y los presupuestos participativos en Uruguay actúan como referentes empíricos concretos. Estos insumos permiten a los diseñadores de políticas públicas saltarse la curva de aprendizaje y modelar intervenciones con mayor viabilidad técnica, política y presupuestaria, garantizando que el derecho a la educación de calidad sea sostenible más allá de los vaivenes de las coyunturas de gobierno nacionales.

III. Conclusiones

La región iberoamericana ha experimentado una evolución conceptual y operativa significativa, transitando de una administración educativa tradicional caracterizada por estructuras piramidales, rigidez normativa, control formal de recursos y un enfoque centrado en la cobertura hacia un modelo contemporáneo de gestión estratégica fundamentado en el liderazgo distribuido, la autonomía de los centros escolares, la gobernanza democrática y la toma de decisiones participativa que involucra a toda la comunidad escolar.

Este tránsito confirma que ambas dimensiones no deben anularse, sino equilibrarse de manera crítica: la administración funciona como la base operativa, legal y financiera indispensable que dota de sostenibilidad, orden y viabilidad a las reformas e instituciones, mientras que la gestión actúa como el motor de cambio, innovación pedagógica, resiliencia y justicia social, de modo que limitar una institución a la mera administración formal de recursos genera el riesgo de reproducir inercias burocráticas vacías de transformación formativa.

A pesar de las tendencias compartidas, persiste una marcada asincronía en la implementación de estos modelos dentro de Iberoamérica, pues conviven sistemas fuertemente arraigados a las lógicas de control y centralización, como los de Ecuador, Chile, Perú y Paraguay, donde la gobernanza institucional se encuentra supeditada a leyes orgánicas estrictas y dinámicas

burocráticas punitivas, con otros que han liderado corrientes de autonomía y gestión social, como España, Brasil, Uruguay y México, volcados hacia la democratización de los consejos escolares, la responsabilidad social y el ejercicio de la autonomía universitaria.

El estudio histórico-documental revela además que las agendas de modernización educativa chocan sistemáticamente contra nudos estructurales como el financiamiento irregular, la persistencia de culturas burocráticas heredadas y las brechas formativas de los directivos, al tiempo que las crisis del entorno, como el confinamiento sanitario o las exigencias del mercado científico global han obligado a los líderes educativos a evolucionar hacia roles de resiliencia e intersectorialidad, transversalizando la inclusión, gestionando la diversidad mediante estructuras institucionales permanentes y acelerando la transformación digital a través de modelos híbridos y redes de colaboración.

En este contexto, la producción intelectual acumulada por la RedAGE entre 2009 y 2023 constituye un referente histórico y estratégico que trasciende el mero ejercicio académico, pues documenta el estado del arte y las buenas prácticas locales, visibiliza las contradicciones entre las macropolíticas estatales y la realidad del aula, y ofrece evidencias técnico-científicas que sirven de base para fundamentar decisiones políticas y la formación de los futuros líderes educativos en Iberoamérica.

Ahora bien, para la correcta interpretación de los hallazgos descritos, es necesario reconocer el alcance y las fronteras metodológicas de esta investigación:

- Foco institucional único: El análisis se concentró exclusivamente en la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE).
- Exclusión de redes análogas: No se incorporaron al estudio otras redes de colaboración u organismos científicos del ámbito iberoamericano.
- Ausencia de actores directos: El diseño metodológico no incluyó la realización de entrevistas a los líderes, docentes o gestores que forman parte de la red.
- Naturaleza metodológica: El abordaje de la investigación fue de carácter estrictamente documental, limitándose a la revisión e interpretación de los textos y registros publicados.

A partir de estas limitaciones, resulta pertinente cerrar el apartado con una visión prospectiva que oriente el trabajo futuro de la RedAGE.

3.1. Futuras líneas de investigación y prospectiva para la RedAGE

En consecuencia, se sugieren los siguientes ejes estratégicos para orientar los futuros trabajos de investigación de la Red:

- Estudios empíricos y de campo: Trascender el análisis documental mediante metodologías cualitativas y mixtas que incorporen entrevistas en profundidad, grupos de discusión y estudios de caso. Esto permitirá recuperar la voz y las vivencias de los gestores, directivos y comunidades escolares en el territorio.
- Análisis comparativo inter-redes: Establecer puentes conceptuales y metodológicos con otras redes iberoamericanas de investigación en gestión, administración y políticas educativas, con el fin de contrastar hallazgos y robustecer el alcance global de los diagnósticos regionales.

- Monitoreo del impacto de la transformación digital: Profundizar en la evaluación de los modelos híbridos de gestión y en el desarrollo de la competencia digital directiva, analizando cómo las instituciones resuelven la brecha tecnológica y la gobernanza en entornos virtuales.
- Evaluación de políticas de inclusión y diversidad: Investigar de manera sistemática la operación y el impacto real de las estructuras institucionales permanentes destinadas a la inclusión, transitando de las declaraciones normativas de equidad a las prácticas cotidianas de justicia social en el aula.

Si bien el presente estudio ofrece una radiografía estrictamente documental y focalizada en la producción de la RedAGE, logra poner de manifiesto la compleja transición de la administración a la gestión estratégica en la región. Para consolidar este avance y superar las asincronías estructurales que aún persisten en Iberoamérica, se vuelve indispensable que las futuras investigaciones trasciendan el análisis teórico y recuperen de primera mano las voces de los actores en el territorio.

De este modo, el desafío prioritario para la RedAGE no radica únicamente en seguir documentando las buenas prácticas y las realidades locales, sino en consolidarse como un nodo de colaboración intersectorial que impulse la investigación empírica, promueva el diálogo con otras redes globales y transforme la evidencia técnico-científica en políticas públicas viables, capaces de garantizar una gobernanza educativa verdaderamente democrática, inclusiva y resiliente ante las demandas del siglo XXI.

IV. Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I., Ortíz, C., Carranza, A., Kravetz, S., y López, V. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en la República Argentina. En J. Gairín (Coord.) *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (pp. 8-26). https://www.RedAGE.org/publicaciones/la-gestion-de-centros-de-ensenanza-obligatoria-en-iberoamerica-RedAGE

Aguilar, N., Corea, N. C., Estrada, Y. J. y Gonzáles, J. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Nicaragua. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas. (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 137-154). EDO-Serveis-UAB.

Alcántara, E. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en República Dominicana. En J. Gairín, y C. Mercader (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 263-281). EDO-Serveis-UAB.

Alcántara, E. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en República Dominicana. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas. (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 225-244). EDO-Serveis-UAB.

Alcántara, E. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de República Dominicana. En J. Gairín y M. Galdames (Coords.). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 201-222). EDO-Serveis-UAB.

Arce, C., González, J., y García, L. E. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de Colombia. En J. Gairín y M. Galdames (Coords.). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 63-79). EDO-Serveis-UAB.

Arce, C., y González, J. (2015). La gestión de la investigación en las instituciones de educación superior en Colombia. En J. Gairín, D. Castro y H. Medrano (Coords). *La gestión de la investigación en educación superior en Iberoamérica* (pp. 41-56). Santillana Chile.

Arce, C., y González, J. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Colombia. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 47-60). EDO-Serveis-UAB.

Arce, C., y González, J. (2018). Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Colombia. En J. Gairín, yA. Barrera-Corominas (Coord.). *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica* (61-73). EDO-Serveis-UAB.

Arce, C., y González, J. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de Colombia. En J. Gairín, y S. López-Crespo (Coords). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 67-82). EDO-Serveis-UAB.

Baptista, M.R. (2018). Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Bolivia. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords). *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 10-22). EDO-Serveis-UAB.

Barbosa, O., Baraibar, A., Bengoa, l., Martínez, D., y Vázuez, M. I. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Uruguay. En J. Gairín (Coord.). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (pp.158-172). https://www.RedAGE.org/publicaciones/la-gestion-de-centros-de-ensenanza-obligatoria-en-iberoamerica-RedAGE

Barrales, A., Guerrero, L. E., Palmeros, G., Coeto, I.A., Medrano H., y Alonso, M.T. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en México. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 113-130). EDO-Serveis-UAB.

Barroso, J., y Carvalho, L.M. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. En J. Gairín (Coord.). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (pp. 126-137). https://www.RedAGE.org/publicaciones/la-gestion-de-centros-de-ensenanza-obligatoria-en-iberoamerica-RedAGE

Becerra, G. Y., Contreras, A. y Molina, N. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de Venezuela. En J. Gairín y M. Galdames (Coords.). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 240-253). EDO-Serveis-UAB.

Bizelli, J. L., Lopes, M., Ancona, M., (2015). La gestión de la investigación en las instituciones de educación superior en Brasil. En J. Gairín, D. Castro y H. Medrano (Coords). *La gestión de la investigación en educación superior en Iberoamérica* (pp. 13-26). Santillana Chile.

Bizelli, J. L., Lopes, M., y López, M. A. (2018). Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Brasil. En J. Gairín, y A. Barrera-Corominas (Coords.). *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 23-40). EDO-Serveis-UAB.

Bizelli, J. L., López, M., Lopes M., y Assís, N. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en Brasil. En J. Gairín, y C. Mercader (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 42-59). EDO-Serveis-UAB.

Blengini, A., Martínez, D., Nossar, K., Rico, Gabriela, Vázquez, M. I., Díaz, E., Questa-Torterolo, M., y Tejera, A. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Uruguay. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas. (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 245-264). EDO-Serveis-UAB.

Brañez, C. R., y Martínez, M. A. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de Bolivia. En J. Gairín y M. Galdames,. (Coords.). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 12-23). EDO-Serveis-UAB.

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brito, J. M., y Moya, N. E. (2015). La gestión de la investigación en las instituciones de educación superior en Cuba. En J. Gairín, D. Castro y H. Medrano (Coords). *La gestión de la investigación en educación superior en Iberoamérica* (pp. 57-68). Santillana Chile.

Brito, J., M.M., y Moya, N. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Cuba. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 61-74). EDO-Serveis-UAB.

Chevalier, C., Musselli, Sh., Nossar, K., Sarasola, M., Escaffo, S., Tejera, A., y Vázquez, M.I. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Uruguay. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 210-230). EDO-Serveis-UAB.

Chow, A., y Herdocia, M.C. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Nicaragua. En J. Gairín (Coord.). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (pp. 88-100). https://www.RedAGE.org/publicaciones/la-gestion-de-centros-de-ensenanza-obligatoria-en-iberoamerica-RedAGE

Contreras, A. E., Méndez, G. Molina, N. L., y Peñaloza, M. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Venezuela. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas. (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 265-282). EDO-Serveis-UAB.

Contreras, A. E., y Molina, N. L. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de Venezuela. En J. Gairín, y S. López-Crespo (Coords). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 255-267). EDO-Serveis-UAB.

Córdoba-Morán, J., y Rodríguez, P. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en Ecuador. En J. Gairín, y C. Mercader (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 115-131). EDO-Serveis-UAB.

Corea, N. C., Acuña, R. E., Aguilar, N. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de Nicaragua. En J. Gairín, y S. López-Crespo (Coords). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 143-160). EDO-Serveis-UAB.

Corea, N., Bolaños, E., Pedroza, M. E., Rosales, B., González, E., Dávila, L., Alemán, F., y Zamora, Z. (2015). La gestión de la investigación de la educación superior en Nicaragua. En J. Gairín, D. Castro y H. Medrano (Coords). *La gestión de la investigación en educación superior en Iberoamérica* (pp. 119-136). Santillana Chile.

Corea, N.C., y Bolaños, E. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Nicaragua. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 131-149). EDO-Serveis-UAB.

De Albuquerque, A.M., Fernández, A. S., Jacovina, C., Bizelli, J.L., Lopez, M., y Lopez, M. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de Brasil. En J. Gairín, y S. López-Crespo (Coords). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 35-50). EDO-Serveis-UAB.

Díaz, A., y Martínez, M.A. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de Bolivia. En J. Gairín, y S. López-Crespo (Coords). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 11-34). EDO-Serveis-UAB.

Donoso, S., Castro, M., y Sánchez, S. (2015). La gestión de la investigación en la universidad chilena. En J. Gairín, D. Castro y H. Medrano (Coords). *La gestión de la investigación en educación superior en Iberoamérica* (pp. 27-40). Santillana Chile.

Donoso, S., Sánchez, S., y Fuentes, R. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Chile. En J. Gairín (Coord.). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (pp. 43-59). https://www.RedAGE.org/publicaciones/la-gestion-de-centros-de-ensenanza-obligatoria-en-iberoamerica-RedAGE

Gairín, J. García, E., Mayoll, E. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en España. En J. Gairín, y C. Mercader (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 134-154). EDO-Serveis-UAB.

Gairín, J., Castro, D., García, A., Delgado, M.L. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en España. En J. Gairín (Coord.). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (pp. 77-86). https://www.RedAGE.org/publicaciones/la-gestion-de-centros-de-ensenanza-obligatoria-en-iberoamerica-RedAGE

Gairín, J., García, E. y Martínez, J. A. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de España. En J. Gairín y M. Galdames (Coords.). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 94-110). EDO-Serveis-UAB.

Gairín, J., y Altafaja, S. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de España. En J. Gairín, y S. López-Crespo (Coords). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 103-122). EDO-Serveis-UAB.

Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en España. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas. (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 99-118). EDO-Serveis-UAB.

Gairín, J., y Silva, J.M. (2018). Las redes como dispositivos para la gestión educativa en España. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.). *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 95-116). EDO-Serveis-UAB.

García, J., y Román, L. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Paraguay. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas. (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 171-188). EDO-Serveis-UAB.

Garzón, A., Cárdenas, J. (2015). Gestión de la investigación en las instituciones de educación superior en el Ecuador. En J. Gairín, D. Castro y H. Medrano (Coords). *La gestión de la investigación en educación superior en Iberoamérica* (pp.69-84). Santillana Chile.

Garzón, A., y Bañol, C. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Ecuador. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 75-96). EDO-Serveis-UAB.

Garzón, A., y González, M., (2018). Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Ecuador. En J. Gairín, y A. Barrera-Corominas (Coords.). *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 75-93). EDO-Serveis-UAB.

Garzón, A., y Rivera, S. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de Ecuador. En J. Gairín, y S. López-Crespo (Coords). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 83-102). EDO-Serveis-UAB.

González, J., y Arce, C. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Colombia. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas. (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 65-80). EDO-Serveis-UAB.

Guerrero, L. E., Medrano, H., Diez de Sollano, N. I., y Palmeros, G. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de México. En J. Gairín y M. Galdames (Coords.). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 111-132). EDO-Serveis-UAB.

Guerrero, L.E., Medrano, H., y Palmeros, G. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en México. En J. Gairín, y C. Mercader (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp.156-173). EDO-Serveis-UAB.

Jerónimo, M., Cadima, R., y Milhano, S. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Portugal. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas. (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 207-223). EDO-Serveis-UAB.

Jerónimo, M., Pinheiro, F. P., Barreras-Corominas, A., y Cunha, J. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de Portugal. En J. Gairín, y S. López-Crespo (Coords). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 225-242). EDO-Serveis-UAB.

Jerónimo, M., y Pinheiro, F. (2018). Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Portugal. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.). *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 158-172). EDO-Serveis-UAB.

Jerónimo, M., y Pinheiro, F.P. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en Portugal. En J. Gairín, y C. Mercader (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 245-262). EDO-Serveis-UAB.

Jiménez, F. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en Costa Rica. En J. Gairín, y C. Mercader (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 95-113). EDO-Serveis-UAB.

Jiménez, F. y Achoy, J. M. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de Costa Rica. En J. Gairín y M. Galdames (Coords.). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 80-93). EDO-Serveis-UAB.

Jiménez, F., y Achoy, J. M. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Costa Rica. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas, (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 81-98). EDO-Serveis-UAB.

Leyva, M. V., Benavides, M., Guidi, F. y Segovia, H. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Chile. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas, (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 47-63). EDO-Serveis-UAB.

Leyva, V., y Villarroel, D. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en Chile. En J. Gairín, y C. Mercader (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 61-79). EDO-Serveis-UAB.

Leyva-Guerrero, M. V., Mosquera, J. y Villarroel, D. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de Chile. En J. Gairín y M. Galdames (Coords.). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 40-62). EDO-Serveis-UAB.

Lopes, M., Bizelli, J. L., De Albuquerque, A., M. De Miranda, N. A., y Lopez M. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de Brasil. En J. Gairín y M. Galdames (Coords.). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 24-39). EDO-Serveis-UAB.

Lopes, M., De Albuquerque, A.M., Fernandes, A. S., Jacovina, C., Bizelli, J. L., De Miranda, D. A. y Soligo, M. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Brasil. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas. (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 29-45). EDO-Serveis-UAB.

Lopes, M., Lopez, M.A., y Bizelli, J. L. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Brasil. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.) *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 9 - 24). EDO-Serveis-UAB.

Marín, S., Martínez, M. A. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Bolivia. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas. (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 13-28). EDO-Serveis-UAB.

Martínez, F., Nossar, K., Sarasola, M., Scaffo, S., Vaillant, D., Vázquez, M.I. (2015). La Gestión de la investigación en las instituciones de educación superior de Uruguay. En J. Gairín, D. Castro y H. Medrano (Coords). *La gestión de la investigación en educación superior en Iberoamérica* (pp. 165-178). Santillana Chile.

Martínez, M.A. y Oros, C. E. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en Bolivia. En J. Gairín, y C. Mercader (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 21-39). EDO-Serveis-UAB.

Medrano, H., Guerrero, L., y Palmeros, G. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en México. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas. (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 119-136). EDO-Serveis-UAB.

Medrano, H., Ramos, R., Barrales, A., Dájer, R., Palmeros, G., y Aquino, J.C. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de México. En J. Gairín, y S. López-Crespo (Coords). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 123-141). EDO-Serveis-UAB.

Méndez, A. E., Mendoza, L., Terreros, N., y Bosco, J. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de Panamá. En J. Gairín, y S. López-Crespo (Coords). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 161-182). EDO-Serveis-UAB.

Méndez, A. E., Terreros, N., De Gracia, F., y Aisprúa, S. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Panamá. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas. (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp.155-169). EDO-Serveis-UAB.

Méndez, A., De Gracia, F., y Montañez, J. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de Panamá. En J. Gairín y M. Galdames (Coords.). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 133-149). EDO-Serveis-UAB.

Milhano, S., Cadima, R., Jerónimo, M. y Pinto, H. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de Portugal. En J. Gairín y M. Galdames (Coords.). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 182-200). EDO-Serveis-UAB.

Palmeros, G., Barrales, A., Medrano, H. (2015). La gestión de la investigación de la educación superior en México. En J. Gairín, D. Castro y H. Medrano (Coords). *La gestión de la investigación en educación superior en Iberoamérica* (pp. 103-117). Santillana Chile.

Palmeros, G., Medina, G.C., Barrales, A., Pérez, M., Medrano, H., Molina, S.A. y Mendoza, X. (2018). Las redes como dispositivos para la gestión educativa en México. En J. Gairín, A. Barrera-Corominas (Coords.). *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 117-135). EDO-Serveis-UAB.

Pepper, M., Contreras, A., y Molina, N. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en Venezuela. En J. Gairín, y C. Mercader (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 303-319). EDO-Serveis-UAB.

Questa-Torterolo, M., Tejera, A., Díaz, E., Nossar, K., Capocasale, A., Silva, A. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en Uruguay. En J. Gairín, y C. Mercader (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 283-301). EDO-Serveis-UAB.

Reyes, D., Donoso, S., Sánchez, S., Leyva, M.V., y Sandoval, M. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Chile. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 25-46). EDO-Serveis-UAB.

Rivera, M., Sandoval, M., Donoso, S., Reyes, D., y Sánchez, S. (2018). Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Chile. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.). *Las redes*

como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica (pp. 41-59). EDO-Serveis-UAB.

Rocha, F., S. y De Castro, J. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Brasil. En J. Gairín (Coord.*). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (pp.27-42). https://www.RedAGE.org/publicaciones/la-gestion-de-centros-de-ensenanza-obligatoria-en-iberoamerica-RedAGE

Román, L. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Paraguay. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 173-189). EDO-Serveis-UAB.

Román, L. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de Paraguay. En J. Gairín y M. Galdames (Coords.). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 150-166). EDO-Serveis-UAB.

Roman, L., Luján, M., y Santacruz, V. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en Paraguay. En J. Gairín, y C. Mercader (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 209-224). EDO-Serveis-UAB.

Román, L., y González, V. R. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de Paraguay. En J. Gairín, y S. López-Crespo (Coords). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 183-200). EDO-Serveis-UAB.

Román, L., y Parra, O.I. (2015). La gestión de la investigación en la educación superior en Paraguay. En J. Gairín, D. Castro y H. Medrano (Coords). *La gestión de la investigación en educación superior en Iberoamérica* (pp. 138-151). Santillana Chile.

Sajevicios, D., Escaffo, S., Marenco, P., Muccelli, S., Nossar, K., Tejera, A., y Vázquez, M. I. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de Uruguay. En J. Gairín, y S. López-Crespo (Coords). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 243-254). EDO-Serveis-UAB.

Sánchez, S., Donoso, S., Sandoval, M., y Villarroel, D. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de Chile. En J. Gairín, y S. López-Crespo (Coords). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 51-66). EDO-Serveis-UAB.

Soria, E., y Tafur, R. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Perú. En J. Gairín y Barrera-Corominas, A. (Coords.). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 189-205). EDO-Serveis-UAB.

Suárez, C.I., y Gairín, J. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en España. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 95-112). EDO-Serveis-UAB.

Tafur, R. M., y Sánchez, A. O. (2019). La gestión de la responsabilidad social en las universidades de Perú. En J. Gairín, y S. López-Crespo (Coords). *La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas* (pp. 201-224). EDO-Serveis-UAB.

Tafur, R., y Soria-Valencia, E. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en Perú. En J. Gairín, y C. Mercader (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 225-244). EDO-Serveis-UAB.

Tafur, R., y Soria-Valencia, E. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de Perú. En J. Gairín y M. Galdames (Coords.). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (pp.167-181). EDO-Serveis-UAB.

Tafur, R., y Suárez, G. (2015). La Gestión de la investigación de la educación superior en Perú. En J. Gairín, D. Castro y H. Medrano (Coords). *La gestión de la investigación en educación superior en Iberoamérica* (pp. 153-163). Santillana Chile.

Tafur, R., y Suárez, G. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Perú. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 190-209). EDO-Serveis-UAB.

Tejera, A., Questa-Torterolo, M., Vázquez, M. I. Boragno, P., Díaz, E. y Núñez, S. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de Uruguay. En J. Gairín y M. Galdames (Coords.). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 223-239). EDO-Serveis-UAB.

Terreros, N., Barrow, A, y Montañez, J. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Panamá. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 150-172). EDO-Serveis-UAB.

Terreros, N., y Bosco, J. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en Panamá. En J. Gairín, y C. Mercader (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 193-208). EDO-Serveis-UAB.

Vázquez, M.I., Chevalier, C., Sarasola, M., Nossar, K., Escaffo, S., Tejera, A. (2018). Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Uruguay. En J. Gairín, A. Barrera-Corominas (Coords.). *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica* (pp. 174-194). EDO-Serveis-UAB.

CAPÍTULO III

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN: LECCIONES DE LA RED PARA EL APOYO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA (REDAGE) EN IBEROAMÉRICA (2009-2025)

Flor Jiménez Segura
Sebastián Ramírez Estrada

Universidad de Costa Rica

CAPÍTULO III.

Enseñanza, aprendizaje y evaluación: lecciones de la Red para el Apoyo de la Gestión Educativa (RedAGE) en Iberoamérica (2009-2025)

Flor Jiménez Segura
flor.jimenez@ucr.ac.cr
Profesora de la Universidad de Costa Rica. Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Es investigadora principal en proyectos sobre equidad y calidad educativa, y ha publicado numerosos artículos académicos en relación con sentido de vida, evaluación, resiliencia, gestión, entre otros.

Sebastián Ramírez Estrada
sebastian.ramirezestrada@ucr.ac.cr
Profesor de la Universidad de Costa Rica. Licenciado en Psicología por la Universidad de Costa Rica. Ha contribuido al desarrollo de investigaciones sobre diversidad e inclusión, comunicación de la ciencia, y reforma curricular, entre otras.

Índice

Introducción 103

I. Metodología 103

II. Resultados 104

2.1. Características y estrategias implementadas por 16 países de la RedAGE para favorecer la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación durante los 17 años de desarrollo 104

III. Conclusiones: 17 años de aprendizajes en los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación 122

IV. Recomendaciones: nuevos horizontes para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en países iberoamericanos. 124

V. Referencias bibliográficas 126

Introducción

El panorama educativo en Iberoamérica se caracteriza actualmente por una búsqueda constante de calidad académica, centrada particularmente en la optimización de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación dentro de sistemas de educación básica, media y superior de la región. Con el objetivo de sistematizar las experiencias de diferentes países iberoamericanos en lo que respecta a estos procesos educativos, durante el 2008 se consolida la Red para el Apoyo de la Gestión Educativa (RedAGE) como una alianza entre la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad ORT Uruguay, y desde entonces, esta organización sin fines de lucro se ha dedicado al desarrollo de una red de apoyo a la gestión de centros educativos entre España e instituciones latinoamericanas, así como, a la planificación e implementación de espacios de intercambio académico (RedAGE, 2025).

Mediante la revisión de fuentes publicadas entre los años 2009 y 2025, se evidencia que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación no son independientes, sino que forman un ciclo continuo donde la evaluación parece actuar como el motor de transformación en metodologías de enseñanza-aprendizaje, puesto que entre las autorías que forman parte de la Red parece existir la idea de que *sin cambiar la evaluación no cambia nada* (García-Carrillo et al., 2024). En la región iberoamericana, afirman autorías como Tafur (2009) y Aguerrondo y Lugo (2011), se identificó una transición de modelos educativos tradicionales, centrados en la transmisión vertical de información y la estandarización de los resultados académicos, hacia paradigmas que priorizan la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias esenciales para el siglo XXI.

A pesar de esto, Jerónimo et al. (2022) argumentan que los desafíos impuestos por períodos de crisis durante las últimas décadas, como lo fue la pandemia por COVID-19 durante el 2020, han forzado a repensar estos procesos, subrayando la importancia de desarrollar metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas en tareas abiertas y desafíos del mundo real, siempre desde una perspectiva culturalmente sensible y consciente del impacto que los factores sociodemográficos tienen en el desempeño académico del estudiantado (Aguerrondo y Lugo, 2011). Otro objetivo central de la región es, a su vez, instaurar una cultura de la evaluación donde la reflexión, la innovación pedagógica y la retroalimentación efectiva sean la base para garantizar que todos los niveles educativos cumplan su misión de formar una ciudadanía competente y reflexiva (Garzón y Cedilla 2016; Leiva-Guerrero, 2025). Tal y como lo afirman Aguerrondo y Lugo (2011), “Si queremos nuevos resultados no podemos seguir haciendo más de lo mismo. El cambio implica modificar el paradigma educativo transformando las dinámicas de las clases, mejorando la comunicación con trabajos colaborativos y promoviendo la búsqueda, análisis y producción de información” (p.132).

I. Metodología

La metodología empleada para la elaboración del presente capítulo se enmarca en un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo, y con el objetivo de sistematizar las principales lecciones aprendidas en torno a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, llevados a cabo en 16 países pertenecientes a la RedAGE durante los últimos 17 años. Para esto, se realizó una

revisión bibliográfica crítica de 21 publicaciones oficiales de la RedAGE, pertenecientes a las series "Informes", "Testimonios" y "Encuentros", esto para identificar las principales características, estrategias implementadas, y recomendaciones brindadas por estos países en pro del fortalecimiento de estos procesos fundamentales en el quehacer pedagógico. Los criterios de selección para estas fuentes fueron: haber sido publicados por la RedAGE y vincularse con las temáticas de interés para el capítulo, siendo estas la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Para determinar el nivel de vinculación de cada informe con los temas de interés se utilizó el programa de lectura digital Adobe Acrobat Reader para cuantificar la frecuencia de aparición de palabras relacionadas con las variables de interés, siendo estas las unidades de análisis: "evaluación", "evaluar", "evaluativo", "evaluativa", "evaluador", "aprendizaje", "aprender", "enseñanza" y "enseñar"; y mediante la herramienta de búsqueda de texto, se cuantificó su frecuencia en los documentos de interés, facilitando hacer un mapeo general del contenido relevante para el estudio. Como resultado de esta depuración inicial, se optó por excluir del análisis aquellas publicaciones donde la suma de la frecuencia de aparición de cada unidad de análisis fuera menor a 300 interaciones por publicación, dando como resultado a la inclusión final de 16 publicaciones en el capítulo.

En esta misma línea, se reconoce que, a pesar de los importantes aportes de todos los países participantes de la RedAGE en la construcción de conocimiento sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación, se tomó la decisión metodológica de no incluir información proveniente de Argentina y Guatemala, debido a que, tras el proceso de depuración inicial, no se recopiló suficiente información sobre los temas de interés para brindar un panorama general de la enseñanza, aprendizaje y evaluación en estos países.

Tras haber seleccionado las publicaciones y países a incluir en el estudio, se procedió a extraer citas textuales de los documentos con relación a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, mediante un proceso de codificación abierta e inductivo, a partir de cuatro categorías de interés: rasgos de la enseñanza, aprendizaje y evaluación en cada país; estrategias implementadas para potenciar estos procesos; conclusiones obtenidas con relación a estos procesos; y recomendaciones brindadas para fortalecer la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una vez finalizado este proceso de codificación, se procedió con la organización de los códigos iniciales en categorías o temas amplios de análisis, los cuales permitieron la redacción de los apartados del presente capítulo.

II. Resultados

2.1. Características y estrategias implementadas por 16 países de la RedAGE para favorecer la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación durante los 17 años de desarrollo

2.1.1. Bolivia

El Modelo Socio Comunitario Productivo (MSCP) se encuentra en el centro del sistema educativo boliviano, el cual se fundamenta en un enfoque descolonizador, integral, holístico, comunitario y

productivo que busca rescatar los saberes de los pueblos originarios. De acuerdo con Martínez et al. (2013), la enseñanza en este modelo se sustenta en teorías sociocríticas del aprendizaje, particularmente en las perspectivas de Vigotsky y Freire, donde el acto educativo se define como una interacción recíproca entre el estudiantado, el profesorado y el entorno sociocultural, siempre orientada a la transformación de la realidad. Según estas mismas autorías, este proceso trasciende el aula para convertirse en un acto intrínsecamente social y comunitario que involucra no solo a los y las docentes, sino también a personas encargadas, así como a la comunidad en general, principalmente a través de la ejecución de proyectos socio comunitarios productivos.

Respecto al aprendizaje, Baptista (2018) explica que el modelo boliviano busca la formación de la persona de manera integral a través de cuatro dimensiones fundamentales: el Ser, Saber, Hacer y Decidir. El proceso se desarrolla siguiendo una secuencia de cuatro momentos metodológicos: la Práctica (basada en la experiencia y saberes previos), la Teoría (identificación crítica de contenidos), la Valoración (reflexión sobre la importancia social de lo aprendido) y la Producción (generación de productos tangibles o intangibles). No obstante, este proceso enfrentó graves desafíos durante la emergencia sanitaria por COVID-19: Martínez y Otros (2021) indican que solo el 56% de los estudiantes recibió intervención pedagógica debido a la falta de conectividad y que el proceso se limitó frecuentemente a contenidos conceptuales, lo que provocó que muchos educandos realizarán sus tareas por mero cumplimiento normativo, perdiendo la motivación y el componente de socialización esencial para el aprendizaje.

La evaluación en Bolivia es definida por Martínez et al. (2013) como un proceso comunitario y participativo que respeta roles y funciones dentro de la comunidad educativa, vinculándose estrechamente con la ciencia, la tecnología y el trabajo productivo. Baptista (2018) añade que esta evaluación incluye la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, midiendo cuantitativa y cualitativamente las cuatro dimensiones del ser. En el ámbito universitario, Aliaga et al. (2025) exponen que la evaluación docente es vital para la acreditación y la mejora continua, aunque opera en un sistema fragmentado que carece de un marco nacional unificado.

En lo que respecta a las estrategias implementadas en Bolivia para fortalecer estos aspectos del sistema, Martínez (2012) destaca el inicio experimental de proyectos técnico-pedagógicos en regiones como Santa Cruz y Potosí para desarrollar habilidades laborales y otorgar títulos de técnico medio. Por su parte, en la educación superior, Marín y Martínez (2022) documentan el uso de metodologías de clase invertida (*flipped classroom*) y aprendizaje por pares, donde los y las estudiantes resuelven problemas reales para consolidar una actitud analítica y propositiva. Asimismo, estas autorías proponen el uso de formatos creativos como dramatizaciones e infografías bajo la premisa de "aprender enseñando", lo que parece mejorar la lectura comprensiva y el trabajo en equipo. Finalmente, Aliaga et al. (2025) resaltan como estrategia la implementación de espacios de acompañamiento y colaboración para aquellos y aquellas docentes con bajas calificaciones, con el fin de optimizar sus competencias pedagógicas.

2.1.2. Brasil

El sistema educativo brasileño, argumentan Selmar y Castro (2009), se fundamenta en un marco legal que busca la equidad en el acceso a la educación, aunque a través de los documentos analizados, se reconoce que el ejercicio del proceso enseñanza-aprendizaje enfrenta desafíos estructurales y culturales significativos. En el ámbito de la enseñanza, persiste una marcada

tendencia hacia la utilización de métodos tradicionales, en donde las personas docentes, a menudo aferradas a concepciones clásicas de su rol, han mostrado históricamente cierta resistencia o falta de preparación ante las exigencias de la modernidad y la evolución tecnológica, fenómeno que deriva en un cuerpo docente caracterizado por una pobre aprehensión del uso de Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs) (Alburquerque et al., 2021).

No obstante, Lopes (2013) plantea que el fortalecimiento de la enseñanza depende del reconocimiento de la competencia profesional y la potenciación de la autonomía docente, permitiendo que el profesorado introduzca cambios reflexivos en sus prácticas pedagógicas mediante la actualización permanente de competencias y habilidades. (Lopes, 2013). La pandemia de COVID-19, opinan Bizelli et al. (2021), sin duda aceleró esta transformación, obligando a las y los docentes a adaptar su práctica profesional mediante la rápida implementación de la estrategia conocida como Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), la cual implicó una adopción casi que inmediata de TDICs, a pesar de la precariedad inicial en su formación para estos entornos (Alburquerque et al., 2021)

En cuanto al aprendizaje, el sistema brasileño, apuntan Selmar y Castro (2009), reconoce la importancia crítica del entorno físico del estudiantado en sus resultados académicos, considerando que los espacios escolares no deben ser "sistemas cerrados", sino lugares flexibles que promuevan el desarrollo de capacidades. Por otro lado, un reto persistente en el sistema educativo brasileño responde a la diversidad de ritmos de aprendizaje entre alumnos de la misma edad, fenómeno que se enfrenta con la rigidez de la organización escolar y las presiones administrativas por cumplir ciclos anuales (Selmar y Castro, 2009). Para la educación secundaria, opinan Viana et al (2012), el debate en este país parece centrarse en si la formación académica debería de orientarse exclusivamente al mercado laboral, o, por el contrario, apuntar a la formación de estudiantes capaces de acceder a una educación superior, buscando modelos que se adapten a la diversidad de la juventud, previniendo la deserción escolar en un contexto post-pandemia en el cual, según reportan Lopes et al (2022) y Bizelli et al. (2021), se ha observado un abandono escolar que ha afectado a más del 80% de los estudiantes de educación básica.

Bizelli et al. (2016), por su parte, recuerdan que la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) define a la evaluación como un proceso continuo y acumulativo, donde los aspectos cualitativos y formativos deben primar sobre los resultados de pruebas finales; sin embargo, en la práctica predomina una lógica de corte neoliberal que enfatiza los rankings académicos, la estandarización y las métricas de productividad cuantitativa, lo que a menudo reduce la complejidad del trabajo docente a indicadores descontextualizados. Debido a esto, tal y como afirma Albuquerque et al. (2025), en la educación superior instrumentos como el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE), si bien son centrales para la certificación institucional, tienden a ser ampliamente criticados por no considerar la heterogeneidad del sistema brasileño, que abarca desde universidades públicas hasta instituciones privadas con y sin fines de lucro, lo cual genera en la población la perspectiva de un sistema educativo desconectado de la realidad socioeconómica del país.

Para fortalecer estos pilares del sistema educativo, Brasil ha implementado estrategias claves que integran la gestión y la tecnología. Una de las más relevantes, como se mencionó anteriormente, es el uso de sistemas de evaluación externa, como el Sistema de Evaluación de Educación Básica (SAEB) y el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM). El ENEM, en particular, evalúa

competencias fundamentales para la ciudadanía ysegún Viana et al. (2012), se ha consolidado como la principal vía de acceso a la universidad. A nivel de gestión escolar, se utiliza el Plan de Acción, un instrumento donde cada comunidad educativa diagnostica sus necesidades, establece metas y asume una responsabilidad compartida por los resultados de aprendizaje (Lopes, 2014). Asimismo, el Estado emplea datos del Censo Escolar y del SAEB para identificar deficiencias específicas y orientar programas de formación continua para los docentes, como lo afirma Bizelli et al. (2016). Finalmente, ante la crisis sanitaria por COVID-19, se reconoce que Brasil, según Lopes et al. (2022) y Bizelli & López (2018), ha invertido en modelos de enseñanza híbrida y en el desarrollo de habilidades como la autonomía y el aprendizaje cooperativo a través de redes digitales, buscando transformar la cultura de educación básica y universitaria en una más moderna e interactiva.

2.1.3. Chile

La estructura actual del sistema de educación chileno, comentan Donoso y Sánchez (2009), se encuentra actualmente articulado bajo un paradigma que sitúa a la calidad educativa como el pilar central de todo proceso educativo, esto tras haber alcanzado metas significativas en lo que respecta a la cobertura de la educación en el país. En el ámbito específico de la enseñanza, recuerdan Sánchez et al (2014), el rol de la persona docente es fundamental para el mantenimiento de esta calidad educativa, puesto que adopta no sólo la labor de transmitir conocimiento académico, sino también el acervo cultural chileno, mientras contribuye, de forma paralela, a la creación de un clima de aula afectivo.

Para orientar esta labor docente, continúan explicando Sánchez et al. (2014), el Ministerio de Educación (MINEDUC) estableció el *Marco para la Buena Enseñanza*, el cual define cuatro dominios críticos necesarios para potenciar y mantener una educación de calidad: la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para todo el estudiantado, y la adopción adecuada de las responsabilidades profesionales. Con la llegada de la pandemia, sin embargo, este rol docente se vio ante la necesidad imperante de expandirse y actualizarse, adoptando el rol, según Leiva y Benavides (2021), de una guía capaz de fomentar la autonomía en el proceso de aprendizaje estudiantil, apoyado en herramientas digitales y estrategias innovadoras para mantener el vínculo pedagógico.

En lo que respecta a la conceptualización del aprendizaje, el sistema chileno declara que el protagonista de este proceso debe de ser, en todo momento, la persona estudiante, quien es vista como corresponsable de su proceso de formación (Sánchez et al., 2016). Debido a esto, el aprendizaje se entiende como un proceso de socialización que inicia en la familia y se refuerza en la escuela mediante el currículum tanto explícito como oculto, el cual, de acuerdo con Sánchez et al. (2014), debe de contemplar una serie de habilidades para la vida que deben de adquirirse para garantizar una adecuada transición a la vida adulta.

A pesar de esto, Leiva y Villarroel (2021) argumentan que el país enfrenta desafíos de equidad significativos en lo que respecta al acceso a la educación, puesto que durante el confinamiento por COVID-19 se proyectó que el estudiantado de los sectores más vulnerables podría perder hasta un 95% de los aprendizajes anuales esperados. Para mitigar estas brechas, Leiva y Benavides (2021) reconocen que Chile ha promovido el uso de metodologías activas como el

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la pedagogía por proyectos, que buscan que el estudiante construya conocimiento de forma colaborativa y democrática.

Por su parte, la evaluación chilena, recuerdan Sánchez et al. (2014) ha transitado desde una interpretación tradicional, centrada en resultados estandarizados y mediciones nacionales como el SIMCE y la PSU, hacia un enfoque más integral, poniendo en balanza los factores sociodemográficos del estudiantado a la hora de realizar procesos evaluativos. Según Sánchez et al. (2016), la nueva institucionalidad ha delegado en la Agencia de Calidad la tarea de evaluar no solo logros académicos en áreas curriculares, sino también Otros Indicadores de Calidad (OIC), como la autoestima académica, el clima de convivencia y la formación ciudadana. En lo que respecta a la educación superior, Leiva-Guerrero (2025) hace énfasis en que la evaluación docente se ha consolidado como un proceso multiescalar esencial para la calidad del proceso educativo, puesto que combina encuestas estudiantiles, autoevaluación y observación de pares para brindar una interpretación integral del desempeño docente, aunque persiste la tensión entre la rendición de cuentas y la mejora pedagógica real (Leiva et al., 2022).

2.1.4. Colombia

Lo que distingue al sistema educativo en Colombia de otros países, afirman González et al. (2016), es la existencia en el país de una profunda reflexión teórica sobre la evaluación académica, entendiéndose no solo como un procedimiento técnico, sino como un hecho político, ético y pedagógico que se encuentra en el corazón del proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de la visión tradicionalmente instrumental en torno a la evaluación, continúan estas autorías, en Colombia se reconoce la coexistencia de la evaluación interna (prácticas de aula) y la externa (dirigida por organismos para clasificar instituciones) como dos caras de la misma moneda, ambas necesarias para garantizar la calidad educativa, lo que genera una tensión sana y constante entre la necesidad social de certificar o acreditar y la finalidad pedagógica de formar y valorar el proceso. Esta complejidad, argumentan Carillo et al. (2025), se traduce en el reconocimiento de la evaluación como un proceso multidimensional y comprensivo orientado a la mejora y al apoyo, aunque en la práctica institucional aún persiste el desafío de superar el enfoque tradicional de "enseñar para el examen".

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, el análisis de los capítulos elaborados por Colombia pone un énfasis particular en la importancia de desarrollar procesos educativos que garanticen la aplicabilidad real de los conocimientos adquiridos dentro de las aulas, así como en la alfabetización emocional del estudiantado, reconociendo que el aprendizaje trasciende los contenidos de un currículo académico estándar, tal como lo afirman González y Arce (2021). Durante situaciones de crisis, como lo fue la pandemia del 2020, el sistema ha optado por minimizar los contenidos para privilegiar las interacciones y los temas que el estudiante puede vincular directamente con sus vivencias y el entorno, permitiendo entrever los verdaderos objetivos y prioridades del sistema educativo colombiano.

Al adoptar la perspectiva descrita anteriormente, González y Arce (2021) opinan que la educación colombiana busca desplazar el aprendizaje basado en la memorización y aspirar a la problematización y transformación del conocimiento, preparando a los y las estudiantes para los retos de la vida cotidiana. No obstante, un punto de análisis crítico en Colombia es la desigualdad educativa ligada a la localización geográfica: la presencialidad impone una centralización que

suele ser costosa y excluyente, lo que ha impulsado la cultura de lo híbrido (sincrónico y asincrónico) como una estrategia de democratización del acceso a través del *e-learning* (González y Arce, 2022).

Por otro lado, la gestión de la evaluación docente también presenta matices específicos en el contexto colombiano. De acuerdo con Carillo et al. (2025), en este país la retroalimentación hacia el profesorado, tanto en educación básica como superior, se considera un componente vital para la calidad académica, bajo la premisa de que una persona docente bien evaluada impacta directamente en el cumplimiento de los objetivos institucionales y el perfil del egresado o egresada. Sin embargo, se identifican limitaciones críticas, como el riesgo de que las encuestas estudiantiles reflejen opiniones personales en lugar de un análisis objetivo de las competencias didácticas de la persona docente. Además, Carillo et al. (2025) advierten que, sin una retroalimentación constructiva, la evaluación corre el riesgo de convertirse en un mero trámite burocrático que perpetúa debilidades estructurales del sistema, en lugar de atenderlas y corregirlas.

Para fortalecer estos aspectos, Colombia ha implementado estrategias que integran la tecnología con la capacitación situada. En primer lugar, González y Arce (2021) visibilizan que el Ministerio de Educación Nacional puso en marcha el portal Aprender Digital, que utilizó una robusta red de televisión, radio y bibliotecas digitales para llegar a las zonas rurales del país en tiempos de pandemia. Por otro lado, en este mismo contexto, el programa *Todos a Aprender* se enfocó en la capacitación de docentes en áreas básicas y liderazgo pedagógico, mientras que la plataforma *Bienestar en tu mente* abordó la salud mental y las competencias socioemocionales de la comunidad educativa durante un periodo caracterizado por la incertidumbre.

2.1.5. Costa Rica

En la Constitución Política de Costa Rica, recuerdan Jiménez y Achoy (2022), se reconoce que, en este país, el acceso a la educación es un derecho fundamental, por lo cual este principio es protegido periódicamente para garantizar su vigencia plena para todas las personas. En lo que respecta a la enseñanza, Jiménez y Achoy (2022) afirman que este país ha hecho una transición progresiva hacia modelos metodológicos más abiertos y flexibles, donde la persona docente actúa como facilitadora del aprendizaje, brindando herramientas para que el estudiantado pueda tomar un rol activo en su propio proceso de formación.

De igual forma, y específicamente en el ámbito de la educación superior costarricense, Jiménez (2021) argumenta que la pandemia por COVID-19 ha evidenciado una fuerte estructura digital capaz de sostener los procesos de enseñanza en tiempos de crisis, como lo demuestra, por ejemplo, la plataforma *Mediación Virtual* utilizada en la Universidad de Costa Rica, la cual se complementa con diversas herramientas tecnológicas y metodologías innovadoras que buscan fomentar un aprendizaje significativo y colaborativo, inclusive ante la ausencia de espacios presenciales. A pesar de contar con esta sólida estructura digital para la mediación híbrida, Jiménez y Achoy (2022) argumentan que el sistema educativo, tanto básico como superior, aún se enfrenta al reto de garantizar la equidad y la calidad de estas modalidades, esto para evitar que la virtualidad profundice desigualdades sociales, al seguir existiendo estudiantes con un pobre acceso a servicios de internet o dispositivos como computadoras y tabletas.

A partir del periodo de confinamiento iniciado en el 2020, afirma Jiménez (2021), Costa Rica ha reevaluado los procesos de aprendizaje y evaluación en el sistema público, apostando por el concepto de "aprender a aprender", esto mediante la promoción de la autonomía del estudiantado a través de instrumentos específicos, como las Guías de Trabajo Autónomo, herramientas que se volvieron fundamentales para dar seguimiento a los aprendizajes adquiridos en tiempos de pandemia. Estas metodologías, continúan Jiménez y Achoy (2022), buscaban que la población estudiantil desarrollará habilidades para la apropiación del conocimiento en un contexto de rápida difusión de la información, utilizando estrategias de educación a distancia que permitieran una formación más independiente. No obstante, debido a múltiples interrupciones en los ciclos lectivos regulares, el sistema educativo tuvo que implementar procesos de nivelación para retomar contenidos no alcanzados, reconociendo que la adquisición de aprendizajes no se puede lograr en su totalidad en modalidades exclusivamente no presenciales.

Las principales estrategias implementadas por Costa Rica para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación respondieron, de acuerdo con Jiménez (2021), a facilitar la transición entre ciclos lectivos durante la pandemia por COVID-19. Una de las estrategias más destacadas, por lo tanto, es "Aprendo en casa", puesta en marcha en abril del 2021, la cual apoyó la mediación pedagógica mediante el uso de recursos digitales para el aprendizaje virtual.

En esta misma línea, el Ministerio de Educación creó el repositorio de acceso público llamado "Caja de Herramientas", cuyo principal objetivo fue potenciar la cobertura de enseñanza y el aprendizaje autónomo. Otra estrategia relevante empleada en Costa Rica fue el proyecto "Transición a la vida universitaria" desarrollado entre el Ministerio de Educación Pública y la Universidad de Costa Rica, con la intención de fortalecer habilidades críticas en lengua castellana y pensamiento científico en estudiantes de secundaria, las cuales resultan necesarias para el éxito académico en la educación superior tras las brechas generadas por la ausencia de presencialidad.

2.1.6. Ecuador

Tal como lo afirman Garzón y Cedillo (2016), la educación ecuatoriana se ha estructurado en las últimas décadas bajo el paraguas del Plan Decenal de Educación, así como la Ley Orgánica de Educación Intercultural, buscando un equilibrio entre la calidad técnica de la educación, y la equidad social necesaria para garantizar el libre acceso a esta. Estos marcos orientadores han potenciado la creación de iniciativas y estrategias que diferencian al sistema de educación de Ecuador de otros países, como lo es, por ejemplo, la existencia del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, fundado en 2012 como un organismo autónomo responsable de la evaluación integral, interno y externa, de todo el sistema educativo, siendo la única excepción las universidades.

El modelo educativo ecuatoriano, continúan Garzón y Cedillo (2016), se fundamenta en estándares de calidad inspirados en el Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), los cuales contemplan cuatro componentes esenciales: la evaluación del aprendizaje, el desempeño docente, la gestión escolar, y la infraestructura de centros educativos. A pesar de esto, a diferencia de otros sistemas de la región, Ecuador ha enfrentado el reto de una implementación fragmentada de estrategias de enseñanza-aprendizaje, donde la evaluación de la gestión y la infraestructura han permanecido como una tarea pendiente por parte del estado. De igual forma, se reconoce que, si bien el Modelo de

Excelencia EFQM se utiliza como punto de partida para el sistema educativo ecuatoriano, en los documentos oficiales del país no se brindan explicaciones claras y explícitas sobre cómo se integra este modelo a la realidad nacional.

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, Garzón y Bañol (2017) mencionan que el sistema ecuatoriano define la calidad de estos procesos como la capacidad de ofrecer las mismas oportunidades educativas para todas las personas ciudadanas, apuntando por un paradigma de equidad en el acceso a la educación. Durante situaciones de crisis sanitaria, como lo fue la pandemia por COVID-19, este libre acceso al conocimiento académico se vio amenazado por transformaciones drásticas en el contexto nacional, situaciones que, de acuerdo con Córdova-Morán y Rodríguez (2021), evidenció las limitaciones en la capacidad del acompañamiento virtual del cuerpo docente hacia el estudiantado, lo cual derivó en un traslado radical del rol pedagógico hacia padres, madres o personas encargadas quienes carecían de las herramientas para darle continuidad al proceso educativo. Ante estas dificultades, las y los docentes ecuatorianos se vieron en la necesidad de recurrir a estrategias creativas, como por ejemplo el uso de YouTube como repositorio de videos instructivos para explicar materias complejas, como por ejemplo matemáticas.

Entre las estrategias puestas en marcha por el gobierno ecuatoriano para fortalecer la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (específicamente en periodos de incertidumbre), se encuentra el plan educativo “Aprendamos juntos en casa” el cual, de acuerdo con Córdova-Morán y Rodríguez (2021), requirió el rediseño del currículo nacional para que éste se ofreciera por subniveles, adaptándolo a modalidades presenciales, semipresenciales y completamente remotas. De la mano con este proyecto, se identifica que en Ecuador se usó un aprovechamiento masivo de los medios de comunicación tradicionales a través del proyecto Educa Tv, transmitido por 160 canales de televisión y más de 1000 emisoras de radio rurales y comunitarias, lo cual apoyó el acceso democrático al contenido educativo, especialmente en zonas vulnerabilizadas del país.

2.1.7. España

En el corazón de los procesos de enseñanza en España, afirman Serentil y Gairín (2016), se encuentra un paradigma de evaluación académico entendido no como un fin en sí mismo, sino como un medio para el intercambio de ideas, el crecimiento institucional y la construcción de propuestas de mejora basadas en el análisis contextualizado de la realidad educativa española. Este sistema de evaluación se sostiene, de acuerdo con estas autorías, gracias a una estructura descentralizada y poliédrica de la evaluación institucional, las cuales dependen en gran medida de las políticas desarrolladas por cada comunidad autónoma, muchas de las cuales han creado sus propias agencias de evaluación educativas para supervisar el sistema en sus territorios, dando como resultado un constante diálogo e intercambio de perspectivas académicas a través del territorio español. A nivel estatal, de forma paralela, se reconoce la existencia del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, al cual se le atribuye la responsabilidad de establecer los estándares metodológicos e indicadores de logro adoptados dentro del territorio nacional (Serentil y Gairín, 2016).

El modelo educativo español, indican Gairín et al. (2021), ha mostrado en la evaluación del sistema escolar un creciente énfasis en la adquisición de competencias académicas básicas, como lo es la comunicación lingüística, las matemáticas, la ciencia y la tecnología; mientras apoya,

además, el desarrollo de habilidades blandas en el estudiantado, como por ejemplo la autorregulación emocional. Durante la crisis sanitaria del 2020, comentan Gairín y Valdés (2021), en España se potenció, a nivel universitario, el mantenimiento de estos procesos de aprendizaje básicos mediante la implementación de una "presencialidad virtual" que, si bien utilizó Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación, buscó conservar, de forma prioritaria, el vínculos emocional entre el estudiantado y el equipo docente mediante tutorías personalizadas, diferenciándose de otros modelos puramente virtuales empleados en otros países de la región.

En el caso particular de España, la evaluación del alumnado del sistema escolar, así como del profesorado, presenta matices propios que diferencian a estos procesos académicos. Por un lado, Serentil y Gairín (2016) recuerdan que, en este país, se defiende rigurosamente la complementariedad entre la evaluación interna y la externa, esto para evitar ritmos de mejora insuficientes y garantizar una triangulación de las evaluaciones realizadas en contextos escolares. Por otro lado, un punto de debate en España ha sido el rechazo a las llamadas "reválidas" o evaluaciones individualizadas externas para la acreditación, puesto que ciertos sectores de la sociedad han argumentado que estos procesos podrían aumentar el fracaso escolar y el abandono temprano. En las universidades, por su parte, la evaluación docente se ha gestionado a través de sistemas internos de calidad los cuales, según Gairín y Bravo (2025), combinan diversos indicadores de rendimiento, así como la evaluación por pares y las encuestas de satisfacción estudiantil.



Sin duda, son múltiples las estrategias que España ha implementado para garantizar la calidad de su sistema educativo. A modo de ejemplo, sin embargo, se rescata la implementación del Plan EVA (Serentil y Gairín, 2016), el cual fue una iniciativa diseñada para impulsar la cultura de la evaluación interna en los centros educativos mediante la potenciación de un clima de colaboración entre personas evaluadoras y docentes. Adicionalmente, Gairín y Muñoz (2012) también hacen referencia a los programas de diversificación curricular que fueron implementados en España con el objetivo de adaptar metodologías, contenidos y criterios de

evaluación a las necesidades específicas del estudiantado, esto para garantizar, nuevamente, la adquisición de competencias que se consideran básicas en el contexto educativo español.

Finalmente, Lorenzo y Gairín (2013) recuerdan que los esfuerzos de este país en pro de la inclusión educativa se remontan inclusive a 1967, año en el cual se implementan las Escuelas Familiares Agrarias con la intención de potenciar el desarrollo educativo de zonas rurales. La fundación de estas Escuelas, opinan Planas y Gairín (2014), tuvo sin duda repercusiones positivas en el sistema educativo español actual, en cuanto estas marcaron un esfuerzo pionero para posicionar al aprendizaje cooperativo como una estrategia pedagógica clave para la convivencia, el pensamiento crítico, y la inclusión de la sociedad al contexto académico.

2.1.8. México

Similar al caso costarricense, Medrano et al. (2016) recuerdan que el sistema educativo mexicano se fundamenta actualmente en un mandato constitucional que exige garantizar el derecho a una educación de calidad con equidad, hecho que ha definido lo más claramente posible aquellos roles que las instituciones, así como la diversidad de actores del sistema, deben de adoptar para asegurar el libre acceso a la educación. Uno de estos organismos estatales claves para el sistema mexicano, continúan estas autorías, es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, un ente público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propios desde el 2013 y cuya tarea fundamental es la coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, proceso que es definido como un accionar sistemático necesario para emitir juicios de valor al comparar los resultados académicos obtenidos en el territorio nacional con otros referentes internacionales preestablecidos.

Volcando la atención a los procesos de enseñanza y aprendizajes realizados en el país, Medrano et al. (2016) comentan que las últimas reformas constitucionales en México han demandado una estrecha colaboración entre la Secretaría de Educación Pública y todos los demás organismos involucradas en el sistema educativo, lo cual ha permitido que la labor docente trascienda la instrucción tradicional mediante la creación de espacios de trabajo colegiado como los Consejos Técnicos Escolares, donde profesoras, profesores y direcciones analizan experiencias académicas y buscan soluciones conjuntas para mejorar la práctica pedagógica. En esta misma línea, Medrano et al. (2012) visibilizan la existencia de iniciativas de intervención como el Programa para Mejorar el Logro Educativo, el cual aspiró a posicionar las redes de tutoría en el centro de la educación mexicana, caracterizadas por una relación horizontal entre docentes, alumnado y personas asesoras, destinada a identificar y atender necesidades particulares de aprendizaje en cada centro educativo.

Por otro lado, Guerrero et al. (2021) recuperan el concepto de la *Nueva Escuela Mexicana,* la cual fue una iniciativa planteada por la Secretaría de Educación Pública durante el periodo pandemia, la cual reunía más de 3.200 recursos educativos digitales, alineados con los planes y programas de estudios oficiales y libros de texto gratuitos. Esta propuesta, continúan estas autorías, llegó a complementar otras estrategias implementadas por esta Secretaría, como por ejemplo las *Propuestas de actividades para reforzar los Aprendizajes Esperados,* y el proyecto *Aprendo en Casa*, el cual transmitía contenidos educativos conforme a los Planes y Programas de Estudio mediante la televisión y la radio; todo esto con el objetivo, afirman Medrano et al. (2022), de

generar espacios de aprendizaje diversificados, evitando la necesidad de detener los cursos lectivos durante el periodo de crisis.

2.1.9. Nicaragua

El panorama del sistema educativo nicaragüense hace aproximadamente 15 años, opinan Chow y Herdocia (2009), se caracterizaba por una serie de obstáculos que, históricamente, habían dificultado la universalidad de la educación en este país, entre los cuales se encuentran la saturación de las aulas, deficiencias en los procesos de capacitación y organización docente, y una reducción considerable en los tiempos de instrucción efectivos. No obstante, con el paso de los años, Corea y Bolaños (2017) reportan una evolución positiva de este sistema de enseñanza-aprendizaje, afirmando que, en la última década, se ha observado una mayor inversión estatal en educación, la cual ha permitido que el profesorado asuma un papel de facilitador y potenciador del aprendizaje, promoviendo metodologías participativas enfocadas en la formación de derechos humanos. Este nuevo modelo se ha materializado, mencionan Corea et al. (2021), en prácticas como la asignatura de "Autogestión del Aprendizaje", implementado en el currículo nicaragüense, el cual busca que las personas estudiantes comprendan sus propios procesos cognitivos, emocionales, físicos y espirituales.

Si bien las autorías nicaragüenses visibilizan consistentemente cambios positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en este país, Chow y Herdocia (2009) opinan que una de los retos más profundamente arraigados en la educación nacional es la falta de atención a características individuales del estudiantado, como por ejemplo la presencia de necesidades especiales, la sobredotación o las particularidades de minorías étnicas y entornos rurales; fenómeno que se ha traducido, lamentablemente, en altos índices de deserción escolar. En los últimos años, acotan Aguilar et al. (2022), se ha aspirado a solventar este histórico reto mediante la implementación de plataformas digitales como Moodle, las cuales permiten una formación flexible e independiente de barreras físicas y de tiempo. Sin embargo, la verdadera efectividad de estas estrategias ha de ser profundamente evaluada, esto para garantizar que la utilización de herramientas de aprendizaje remoto no esté potenciando, por el contrario, la segregación del estudiantado.

La evaluación en Nicaragua, por su parte, ha tenido una evolución desarticulada con el paso de los años, por lo que representa un punto débil en el sistema de educación nacional. Corea et al. (2016), por un lado, mencionan que el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación ha logrado institucionalizar una cultura de mejora académica en centros de educación superior desde finales de los años 90, lo cual ha potenciado significativamente la calidad de estos servicios. Sin embargo, este progreso en la educación superior se obtuvo en detrimento de la educación básica puesto que, debido a limitaciones financieras y de personal calificado, para el 2016 este sistema falló en realizar una evaluación integral de todo el sistema educativo nicaragüense.

Entre las estrategias implementadas en Nicaragua para garantizar la calidad educativa, se encuentra una particularmente diferenciadora del resto de los países de la región. De acuerdo con Corea y Acuña (2021), el sistema educativo nicaragüense fue de los pocos que no implementó ningún tipo de confinamiento en centros de enseñanza durante la pandemia por COVID-19, apostando en cambio por mantener la presencialidad bajo protocolos de brigadas de salud

comunitarias, permitiendo la continuidad de los trabajos académicos previstos y, paradójicamente, disminuyendo las tasas de abandono escolar.

En otra línea, Corea y Bolaños (2017) visibilizan la existencia del programa "Universidad en el Campo", diseñado para acercar la educación superior de calidad a juventudes en zonas rurales, basándose en principios de aprendizaje cooperativo mediante la integración a actores como productores y productoras locales, municipalidades, y líderes y lideresas de las comunidades, permitiendo la vinculación del conocimiento científico con proyectos de desarrollo pertinentes para cada región beneficiaria del proyecto. De forma paralela, Chow y Herdocia (2009) mencionan al programa "Escuelas Amigas y Saludables", las cuales buscan integrar a madres y padres de familia, así como a la comunidad en general, en la mejora de la calidad educativa, asegurando simultáneamente el acceso a servicios básicos y seguridad alimentaria en los centros escolares.

2.1.10. Panamá

El sistema educativo de Panamá, argumentan Bosco et al. (2013), se caracteriza por haber alcanzado logros significativos en las últimas décadas como, por ejemplo, la cobertura universal de la educación primaria, la reducción en la deserción escolar en niveles iniciales, y la mejora en la integración del género femenino en las aulas. A pesar de estos alcances, estas autorías reconocen que en Panamá existe una tendencia alarmante de abandono escolar posterior a la primaria, siendo la retención del estudiantado uno de los principales retos experimentados en este país: mientras que la matrícula neta en primaria es del 96.8%, esta desciende al 68.9% en la educación media y a un 45.7% en la educación superior, lo que implica que el 52% del estudiantado de primaria no llega a matricularse en la universidad.

A pesar del reconocimiento de estas debilidades en el sistema educativo panameño, Correa y Terreros (2021) afirman que el país ha realizado esfuerzos por implementar metodologías de autogestión y trabajo individual que respeten el ritmo de cada estudiante, específicamente para atender la diversidad proveniente de áreas rurales y comarcas indígenas, consideración que parece resultar esencial en Panamá. Por su parte, la evaluación institucional de la enseñanza obligatoria ha enfrentado desafíos, argumentan Terreros y Caballero (2016), debido a la falta de una política sistémica y continua que regule la práctica evaluativa, predominando un enfoque de "fiscalización" o rendición de cuentas del quehacer institucional bajo el rol de la Dirección de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, lo que genera descontentos por parte del equipo docente y administrativo de los centros educativos.

Para atender estas tensiones, Terreros y Caballero (2016) comentan que el Gobierno de Panamá ha implementado el Sistema de Mejora Continua, basada en el autoestudio y los planes de mejora progresivos del estudiantado, proyecto que ha llegado a volcar el foco de los procesos de evaluación del profesorado en el estudiantado. En el ámbito de la educación superior, por su parte, Terreros y Montañez (2025) afirman que la evaluación docente se encuentra mucho más institucionalizada y estructurada, puesto que responde a procesos de acreditación nacional mediante el CONEAUPA, aunque persiste el reto de que el profesorado perciba estos procesos como una oportunidad de crecimiento formativo y no como un mecanismo de control o sanción.

Las estrategias implementadas en Panamá para fortalecer los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación se centran, opinan Terreros y Bosco (2021), en la innovación tecnológica, la atención a la vulnerabilidad y la mejora continua de la calidad educativa. Una de las herramientas más destacadas es la Plataforma ESTER, la cual fue un entorno virtual de aprendizaje 100% local adaptado al currículo nacional que integra componentes de aprendizaje móvil e interactivo, que fue puesto en marcha como respuesta al periodo de confinamiento por COVID-19. En esta misma línea, para garantizar la cobertura educativa en áreas con dificultades de conectividad, el Gobierno de Panamá puso en marcha el proyecto "Conéctate con la Estrella", el cual transmitió clases diarias por televisión y radio para estudiantes de primaria, organizadas por asignaturas y horarios específicos.

Finalmente, en el campo de la evaluación, Terreros y Caballero (2016) comentan que Panamá ha sido un país pionero en la implementación de Sistemas de Mejora Continua basados en el autoestudio y la ejecución de planes de mejora progresivos, los cuales han dado resultados en el aumento de la calidad educativa en el país, elevando los estándares de las actividades y procesos que se llevan a cabo. De igual forma, Bosco et al. (2012) afirman que en los centros escolares se ha empezado a priorizar la evaluación continua, formativa y orientadora, buscando integrar procesos de autoevaluación y heteroevaluación para asegurar la verdadera aprehensión de aprendizajes por parte del estudiantado.

2.1.11. Paraguay

Un elemento distintivo del sistema educativo de Paraguay, opinan Román et al. (2016), es la existencia del Coordinador Departamental quien, bajo el Manual de Funciones del Ministerio de Educación y Ciencias, tiene la responsabilidad de monitorear y evaluar las actividades pedagógicas y administrativas en su región, rindiendo cuentas sobre indicadores específicos como las tasas de repitencia, retención, ingreso y sobreedad. Esta labor se complementa con los Centros Educativos y sus Equipos Técnicos de Área, los cuales son integrados por especialistas en evaluación y psicología que brindan acompañamiento directo por ciclos escolares, desde la educación inicial hasta la escolar básica. La implementación de estos modelos, sin duda, han apoyado en Paraguay una transición hacia modelos de evaluación diagnóstica que buscan mejorar la eficiencia interna del país.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en Paraguay, según Román, Luján et al. (2021), ha experimentado una transformación significativa a partir de la pandemia por COVID-19, demandando la adaptación a modalidades a distancia y remotas. Sin embargo, la rápida difusión de metodologías de educación digital ha producido en el país, según reporta Román (2025), una proliferación masiva de "universidades de garaje", las cuales corresponden a instituciones privadas de dudosa reputación que operan con estándares mínimos de calidad, en un contexto donde aún es escasa la acreditación de carreras. Debido a esto, si bien Román, Amarilla et al. (2021) reconocen que las plataformas de aprendizaje en línea, como por ejemplo *Moodle, Classroom y Claroline* han representado fuertes avances en el acceso a la educación, también se han prestado para diluir la calidad académica en pro de una educación de pobre renombre, pero de fácil acceso económico.

Por su parte, Román et al. (2016) comentan que el proceso de evaluación en Paraguay se divide en varios frentes, siendo el primero de ellos el Sistema de Evaluación de la Calidad del Proceso

Educativo, creado en 1995 con fines diagnósticos y para orientar políticas públicas basadas en logros del aprendizaje y variables contextuales. Sin embargo, este sistema ha sido ampliamente criticado debido a la pobre divulgación de sus resultados entre docentes y alumnado, así como por su bajo impacto real en la toma de decisiones para la mejora educativa. En cuanto a la evaluación de la población mayor de edad, Román et al. (2016) afirman que Panamá ha implementado el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización de Adultos, que evalúa competencias cognitivas en lectura y uso de números, revelando que solo una minoría alcanza niveles superiores de competencia, lo cual ha levantado dudas sobre la efectividad del sistema educativo básico.

2.1.12. Perú

Tafur (2009) considera que el sistema educativo de Perú se ha caracterizado, desde hace aproximadamente dos décadas, por una transición compleja de prácticas pedagógicas tradicionales hacia modelos más modernos de enseñanza, esto en pro de potenciar la calidad de este sistema. Históricamente, los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas públicas se han caracterizado por una transmisión mecánica de información, donde el uso de la pizarra y la tiza para la memorización ha sido la norma, lo cual ha persistido inclusive en la actualidad. A pesar de esta tradicional conceptualización de la educación, Tafur y Suárez (2014) reconocen que, en este país, se ha evidenciado una alta participación por parte del núcleo familiar en el contexto de aprendizaje, esto mediante la organización comunitaria en comités de aula para solventar necesidades como la compra de libros o la generación de ingresos propios mediante el alquiler de espacios escolares para publicidad y deportes, compensando parcialmente un abandono estatal en temas de financiamiento (Tafur, 2009).

En cuanto a los procesos de aprendizaje, Tafur y Soria-Valencia (2021) afirman que, en línea con otros países de la región y a partir de la pandemia por COVID-19, Perú ha apuntado a modelos que potencian la autogestión del aprendizaje por parte del estudiantado, especialmente en modalidades virtuales, las cuales exigieron el uso de guías que orientaron al estudiantado hacia el logro de competencias esenciales. No obstante, estas autorías reconocen que la pérdida de la presencialidad ha dificultado las interacciones sociales y los espacios de intercambio del estudiantado, lo cual ha tenido repercusiones significativas y negativas sobre su motivación y habilidades interpersonales, situaciones que, hasta la actualidad, siguen requiriendo de andamiajes compensatorios.

Por su parte, la evaluación en Perú se distingue por ser un proceso institucional de acreditación en cuatro etapas el cual, según Tafur y Suárez (2016), es coordinado por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y cuyos pasos son: una fase previa de información, la autoevaluación institucional, la evaluación externa por entidades autorizadas y, finalmente, la acreditación de la calidad. En lo que respecta a la evaluación docente universitaria, sin embargo, Tafur et al. (2025) afirman que este proceso resulta mucho menos estructurado y estandarizado que las evaluaciones realizadas por el SINEACE, puesto que dependen excesivamente de cuestionarios estudiantiles que tienden a mostrar resultados sesgados vinculados al carisma o exigencia del profesor o profesora, dejando de lado elementos fundamentales como la preparación de los contenidos y la autoevaluación.

En línea con otros países de la región, durante la pandemia por COVID-19, una de las primeras estrategias implementadas para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje fue la iniciativa nacional “Aprendo en Casa” la cual, de acuerdo con Tafur y Soria-Valencia (2021), utilizó plataformas como la televisión, radio y portales web para asegurar la continuidad pedagógica y el bienestar socioemocional de la comunidad educativa. Por otro lado, Soria y Tafur (2022) afirman que de entre todas las estrategias implementadas en este periodo de crisis, el *flipped learning* o aprendizaje invertido se ha constituido a nivel universitario como una estrategia de evaluación innovadora que interviene positivamente en el rendimiento académico y promueve la gestión del propio aprendizaje por parte del estudiante.



2.1.13. Portugal

Los procesos de educación en Portugal, afirman Jerónimo y Pinheiro (2018), se caracterizan por su fundamentación en la escolaridad obligatoria de 12 años, cuyo objetivo es que toda la población cuente con una base general de conocimiento científico y humanista, la cual se valora como necesaria para su adecuada participación cívica e inserción laboral en el país. Debido a esto, Jerónimo y Pinheiro (2021) comenta que la dupla enseñanza-aprendizaje aspira a que el estudiantado transite de un tradicional papel pasivo en su proceso de formación, a uno activo, priorizando el desarrollo de competencias interpersonales y de autodirección que consideren las demandas y características de la sociedad actual.

Como consecuencia de esta perspectiva, los autores mencionan que en Portugal se ha popularizado la educación mediante la ejecución de “actividades auténticas”, las cuales consisten en desafíos abiertos y no estructurados que requieren que las personas estudiantes integren conocimientos, habilidades y actitudes con el fin último de generar un producto final justificable

y evaluable, reflejando situaciones reales que encontrarán en su vida futura, y las rutas de resolución de problemas implementadas para solventar estos restos. Estas actividades se complementan, recuerdan Mateus et al. (2016), con la existencia de la Red de Clubes Ciencia Viva en algunos centros educativos, los cuales aspiran a incrementar la alfabetización científica y tecnológica del estudiantado mientras que, al mismo tiempo, se incentiva en el profesorado la adopción de nuevas metodologías digitales de enseñanza.

Volcando la atención a los procesos de evaluación, Barroso y Carvalho (2009) afirman que en Portugal esta se organiza de forma obligatoria mediante la autoevaluación de cada escuela, de la mano con evaluaciones externas realizadas por equipos de personas expertas en enseñanza. De igual forma, según Mateus et al. (2016), Portugal se distingue por no contar con un modelo unificado de autoevaluación, sino que otorga autonomía a las escuelas para decidir sus propias herramientas, estrategias y prácticas, lo que ha generado trayectorias muy diversas entre instituciones y, como consecuencia, resultados poco comparables entre sí, generando dudas sobre la calidad verdadera de los centros educativos. Este proceso de evaluación institucional, señalan Mateus et al. (2016), se desarrolla habitualmente en ciclos de cinco años, que inician con una fase de diagnóstico y acción y culminan con una consolidación de resultados y rendición de cuentas.

2.1.14. República Dominicana

Las principales características del sistema educativo dominicano, reporta Alcántara (2021), se resaltan durante el periodo de pandemia puesto que, al igual que otros países de la región, se reportó un paso a la virtualidad abrupto y poco estructurado, exigiendo el uso de herramientas como Moodle, Google Meet y Teams para lograr una continuidad de los ciclos lectivos. Si bien estas estrategias se implementaron con cierto nivel de éxito, este proceso de adaptación evidenció brechas significativas en las competencias tecnológicas del cuerpo docente y en el acceso a equipos por parte del alumnado, dejando vacíos de formación palpables durante el periodo de crisis por COVID-19.

En cuanto a la evaluación, Alcántara (2021) menciona que el país ha intentado superar las tradicionales pruebas de memoria para dar paso a sistemas que permitan al estudiante demostrar las competencias adquiridas de manera funcional. Por su parte, en el nivel de educación superior, instituciones como la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña han desarrollado normativas específicas para garantizar la efectividad de la evaluación en entornos no presenciales, buscando que las técnicas de valoración sean coherentes con los modelos pedagógicos modernos.

Un factor que diferencia a la República Dominicana de otros países, opina Hernández (2013), es su estructura formal de participación comunitaria: mientras que en otras regiones la relación familia-escuela puede ser informal, en este país existen las Asociaciones de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela (APMAEs) y los Comités de Curso, los cuales están legalmente reglamentados para integrar a las familias directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, y apoyar la gestión del centro. Asimismo, Pacheco-Salazar y Hernández (2014) mencionan que el país promueve un modelo de convivencia escolar que trasciende el simple cumplimiento de normas, enfocándose en crear un clima favorable para el aprendizaje y el compromiso social.

2.1.15. Uruguay

El principal elemento diferenciador de Uruguay con respecto a los demás países participantes de la RedAGE es, de acuerdo con Musselli et al. (2016), la ausencia de un sistema nacional de evaluación centralizado, por lo que no se cuenta con una forma de sistematizar las prácticas de registro y de toma de decisiones en todos los niveles que constituyen el sistema educativo. Mientras que otras naciones iberoamericanas han consolidado agencias nacionales de calidad en educación, Uruguay no cuenta con sistemas de acreditación que regulen elementos esenciales en este ámbito, como por ejemplo la asignación de fondos basándose en resultados de aprendizaje, por lo que las prácticas evaluativas han estado históricamente fragmentadas, asociándose a programas específicos o subsistemas individuales sin indicadores transversales que permitan estudios en conjunto.

Questa-Torterolo et al. (2025) hacen eco de estas ideas, afirmando que esta falta de articulación es particularmente evidente en la educación superior, que es descrita no como un sistema sino como un "conglomerado" de instituciones donde no existe un marco legal común para la evaluación docente. En esta misma línea, se reconoce que otro elemento diferenciador de este país es la fuerte autonomía de los entes de enseñanza pública superior (como la UdelaR y la UTEC), los cuales tienen la potestad exclusiva de definir sus propios estatutos y mecanismos de evaluación por pares, lo que a menudo genera tensiones con cualquier intento por unificar criterios a nivel nacional.

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, Benglini et al. (2022) comentan que Uruguay se ha posicionado en la vanguardia del uso de modalidades híbridas, incluso antes de la crisis sanitaria por COVID-19, puesto que desde años anteriores se ha potenciado y generalizado la implementación de innovaciones tecnológicas en este ámbito. No obstante, Questa-Torterolo et al. (2021) destacan que, inclusive con esta estructura digital previa, la transición a la enseñanza remota de emergencia reveló desafíos significativos en el sistema, particularmente una heterogeneidad en la capacidad de las familias para acompañar el aprendizaje de las personas menores de edad, la cual depende casi que exclusivamente del nivel educativo de los padres y madres de familia. De igual forma, se reportaron dificultades de permanencia en el sistema educativo, ya que, durante el 2020, un 4% del alumnado perdió contacto total con los centros educativos.

Para solventar algunas de estas debilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, Uruguay ha implementado estrategias centradas en la infraestructura digital y la institucionalización progresiva de la calidad educativa. A nivel universitario, destacan Capocasale et al. (2021), aprovechó el andamiaje tecnológico previo para adoptar rápidamente plataformas de aprendizaje digital como Moodle, Zoom y Teams para garantizar clases sincrónicas seguras, evitando así la suspensión de clases. Finalmente, se rescata que, en tiempos de pandemia, se diversificaron los criterios de evaluación mediante la aplicación de estrategias presenciales para grupos reducidos, así como evaluaciones en línea reflexivas y de resolución de problemas para grupos masivos.

2.1.16. Venezuela

El sistema educativo de Venezuela, opinan Contreras y Molina (2016), se distingue por tener un enfoque de gestión y evaluación profundamente enraizado en la participación comunitaria y la verificación del impacto social de sus instituciones. Debido a esto, la evaluación institucional parece no limitarse únicamente a lo académico, sino que también logra verificar el logro de objetivos y su impacto tanto en el ámbito escolar como en la sociedad en general; en este sentido, la evaluación se concibe como una autoevaluación participativa que busca integrar directivos, docentes, estudiantes y padres y madres de familia, esto para identificar fortalezas en el estudiantado y posibles aspectos a mejorar.

Pepper et al. (2021) consideran imperante visibilizar el gran impacto que el panorama político y económico de Venezuela ha tenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje gestados en este país, que se complejizó sin duda con la llegada de la pandemia por COVID-19. Durante este periodo de emergencia, el país implementó el plan pedagógico "Cada familia es una escuela", el cual trasladó una parte significativa del proceso de enseñanza a las familias de estudiantes de primaria y secundaria, esto para facilitar el aprendizaje en el hogar a través de guías y programas televisivos. No obstante, continúan Pepper et al. (2021), este modelo ha sido objeto de críticas por la precariedad en los recursos brindados por el estado para sostener este tipo de metodologías de aprendizaje, así como por las dificultades de comunicación que emergieron entre el cuerpo docente, el estudiantado, y los padres y madres de familia, entorpeciendo el cumplimiento de objetivos académicos.

En la educación superior, comentan Castillo et al. (2022), emergieron preocupaciones similares con respecto al programa "Plan Universidad en Casa", que ha sido cuestionado por ofrecer estrategias de aprendizaje que resultaron superficiales y carecían de la interacción necesaria entre docentes y alumnado para garantizar una educación de calidad. Aunado a esto, Contreras et al. (2022) mencionan que, en la actualidad, existe una desconexión entre los currículos universitarios (que en ocasiones se perciben como desactualizados) y las demandas reales del entorno laboral venezolano, lo que convierte la transición hacia modalidades híbridas en un reto complejo vinculado con la crisis socioeconómica que experimenta el país.

Para fortalecer estos pilares de la educación en Venezuela, Contreras y Molina (2016) recuerdan que el país ha implementado múltiples estrategias orientadas a potenciar la calidad educativa, siendo la más significativa de estas las "Jornadas de Autoevaluación Escolar de la Calidad Educativa" realizadas en 2015, las cuales se originaron a partir de una Consulta Nacional previa en 2014 que contó con una masiva participación ciudadana, y permitieron recolectar insumos informativos para la toma de decisiones y el diseño de planes de actuación educativa a corto y largo plazo. Los resultados de estos procesos se han difundido a través de blogs institucionales y documentos como los informes de gestión, sirviendo como una herramienta para transparentar los éxitos y necesidades de las instituciones ante sus comunidades.

III. Conclusiones: 17 años de aprendizajes en los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación

A lo largo de 17 años de trayectoria en gestión educativa, la cual ha sido potenciada por la RedAGE en más de una decena de países, se identifica una lección ineludible que es compartida, sin excepción, por todas las naciones participantes de esta Red: la enseñanza, el aprendizaje, y la evaluación son procesos vivos, complejos y profundamente vinculados a las realidades socioeconómicas de la región iberoamericana. Como se observó a través de la reconstrucción de experiencias en el presente informe, cualquier intento de edificar sistemas educativos basados en criterios rígidos y descontextualizados de enseñanza-aprendizaje y de evaluación han demostrado, en cada interación, ser inefectivos en potenciar una cultura de educación con calidad y, en muchos países, han resultado inclusive en efectos iatrogénicos, como por ejemplo un aumento en índices de deserción escolar y una disminución en la confianza de los pueblos hacia instituciones de enseñanza, poniendo en crisis la legitimidad de estos sistemas. De cara a este contexto, resulta relevante identificar aquellos aprendizajes obtenidos, de forma general, por los países de la Red, en pro de encaminar futuros proyectos educativos hacia indicadores de excelencia académica.

Iniciando por el componente de la enseñanza, Román (2023) visibiliza que, a través de las publicaciones realizadas por la RedAGE, esta labor se reconoce como sumamente exigente y desgastante, especialmente desde la perspectiva del cuerpo docente, tanto de centros de educación básica como universidades. En algunos casos, no obstante, se reconoce que esta labor puede resultar altamente gratificante, lo cual depende de un mayor apoyo por parte de las instituciones gubernamentales, que debe de materializarse en recursos económicos destinados a centros educativos, y en políticas públicas que amparen innovaciones en educación.

De igual forma, Lopes et al. (2023) afirman que, para garantizar la calidad de la enseñanza, el cuerpo docente no puede trabajar de forma aislada puesto que, en la actualidad, la internacionalización y la gestión de proyectos de enseñanza colaborativos se han vuelto parte del quehacer cotidiano, permitiendo la creación de comunidades de aprendizaje que trascienden fronteras físicas y permiten la actualización profesional mediante el intercambio de estrategias y metodologías innovadoras. En línea con lo anterior y de forma colectiva se identifica que la virtualidad, potenciada sin duda como respuesta a la crisis sanitaria por COVID-19, ha sido una herramienta catalizadora del intercambio de diálogos y experiencias de enseñanza dentro de los profesorados, hecho que fortaleció la adquisición de estrategias de afrontamiento para solventar las múltiples demandas emergentes durante este periodo de crisis.

Para que la enseñanza sea verdaderamente efectiva en cualquiera de sus modalidades, se requiere de una transformación profunda en la identidad y rol de la persona docente dentro del contexto del aula. No basta con aplicar estrategias superficiales que, bajo la máscara de innovación, continúen replicando metodologías tradicionales enfocadas en la memorización descontextualizada del conocimiento: de cara a las demandas de la modernidad, García-Carrillo et al. (2024) afirman que es imperante construir una identidad del profesorado como agentes evaluadores reflexivos, críticos e innovadores, capaces de retar al estudiantado y promover en ellos y ellas la resolución creativa de problemas a los cuales se enfrentarán en su vida adulta.

Esta evolución, opinan Viana et al. (2012), se enfrenta sin duda a retos estructurales, como las deficiencias en la formación del cuerpo docente y la tendencia al aislamiento de los centros educativos, lo cual resalta con mayor ahínco la urgencia de crear espacios y tiempos para la socialización del conocimiento pedagógico y la formación de redes académicas, puesto que, tal y como lo afirman Antelo et al. (2021):

> Conseguir una educación de calidad para todos constituye una de las grandes utopías del esfuerzo educativo, que no está determinada solamente por el entorno social y cultural, por las políticas educativas, y por el funcionamiento de los centros, sino también y en estrecha interdependencia con aquellos, por la calidad de la enseñanza en el aula. (p.208)

Volcando la atención al aprendizaje, Dajer et al. (2024) enfatizan en que, actualmente, este proceso se conceptualiza bajo la premisa de que la educación es un derecho fundamental, por lo que las escuelas inclusivas son un pilar para una sociedad más equitativa. Debido a esto, autorías como Antelo et al. (2011) visibilizan que, para que la educación sea genuinamente considerada de calidad, debe de ser intrínsecamente democrática, atenta a la diversidad, y, sobre todo, no elitista: los centros educativos, por definición, deben de ser reflexivos ante las diferencias del estudiantado y conscientes de los mecanismos socioeconómicos que impactan en la participación o no del sistema de educación.

En este marco, opinan Gairín y Muñoz (2012), que el aprendizaje deja de ser una mera acumulación de datos para aspirar, en cambio, a ser un proceso caracterizado por la validez ecológica o, en otras palabras, por la búsqueda de una educación cuyos contenidos se adapten y respondan a las necesidades y demandas del contexto inmediato de la persona estudiante. Reyes et al. (2017) hacen eco de estas ideas afirmando que, desde una perspectiva centrada en el estudiante, lo que se promueve es un enfoque profundo del aprendizaje, donde el alumnado no sólo memoriza, sino que siente la necesidad de saber y busca el significado subyacente a las ideas.

Por otro lado, Reyes et al. (2017) argumentan que el aprendizaje está indisolublemente ligado a la convivencia escolar, por lo que potenciar contextos educativos caracterizados por la tranquilidad y el diálogo pacífico entre directivos, estudiantes y docentes implica directamente el aprendizaje de habilidades para la vida en el estudiantado. Debido a esto, Sánchez et al. (2014) sostienen que los centros educativos, más que simples casas de enseñanza, deben de apuntar a ser focos comunitarios que permitan la interacción e integración de las familias y la sociedad en general, puesto que estos agentes cuentan con la labor primordial de educar en principios y valores como el respeto, la solidaridad, y la democracia, labor que no puede delegarse en su totalidad únicamente a las escuelas y colegios.

Finalmente, a través del análisis de las publicaciones de la RedAGE, se evidencia que uno de los mayores retos identificados en los distintos sistemas educativos es la dificultad de implementar culturas de evaluación en los países de la región, puesto que, a menudo, este proceso es percibido como un mero protocolo o requisito que debe cumplirse únicamente de forma reglamentaria, sin que esto se traduzca en una mejora real para los contextos educativos (Román et al., 2016). En línea con lo anterior, Garzón et al. (2016) aseveran que, para el cuerpo docente, la evaluación tiende a ser percibida como una actividad amenazante y de control, en oposición a una acción capaz de producir los conocimientos necesarios para orientar cambios positivos en el sistema

educativo, que representa una barrera significativa en el desarrollo de políticas públicas destinadas a la mejora continua de la calidad académica.

La evaluación, afirman Serentil y Gairín (2016), no puede ser entendida como un proceso meramente técnico y protocolario: es una realidad cargada de ideologías, valores y principios contradictorios y, por ello, la evaluación deseable es aquella que logra superar lo descriptivo para profundizar en las causas y consecuencias de la realidad educativa. Debido a esto, cuando se implementa correctamente, se evidencia que la evaluación otorga credibilidad al trabajo escolar, mejora la gestión de recursos y contribuye al desarrollo de la autoevaluación institucional (Mateus et al., 2016). Como consecuencia de esto, concluye Garzón et al. (2016), resulta imperante potenciar procesos de evaluación y autoevaluación institucional, puesto que estos se traducen en una participación activa del cuerpo docente en planes de mejora continua, lo cual parece ser, en definitiva, el gran desafío a mediano plazo de la educación contemporánea.

IV. Recomendaciones: nuevos horizontes para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en países iberoamericanos.

Para trascender los modelos educativos tradicionales, no solo es deseable sino absolutamente imperante concebir a las instituciones educativas como centros vivos de actualización pedagógica, en donde el estudiantado sea capaz de tomar riendas de sus propios procesos de aprendizaje mientras que, al mismo tiempo, el cuerpo docente actúe como protagonistas de su propia actualización y desarrollo profesional; todo esto, con un constante y claro apoyo por parte de instituciones gubernamentales, responsables de derivar los recursos necesarios para materializar estas ideas en realidades dentro paradigma educativo. Las siguientes recomendaciones, por lo tanto, aspiran a trazar una ruta hacia la institucionalización de estos cambios, buscando transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación en un sistema optimizador educativo, con particular atención a la diversidad humana y la cooperación entre todos los agentes involucrados.

Inicialmente, autorías como Antelo et al. (2011) y García (2011) concuerdan en que es primordial comenzar a conceptualizar a los centros escolares como unidades básicas de aprendizaje para el cuerpo docente, oponiéndose a la idea de que el proceso de enseñanza es unilateral y vertical, puesto que en el quehacer docente representa una constante oportunidad de actualización profesional para las personas docentes que desean expandir y actualizar su repertorio de estrategias pedagógicas. Se sugiere a través de la literatura, por lo tanto, que el profesorado desarrolle su capacidad de mejora mediante el análisis y reflexión de sus propias prácticas, convirtiendo la colaboración en el núcleo del trabajo académico. En lo que respecta específicamente a la formación docente en habilidades tecnológicas, Jiménez (2021) menciona que “se debe evaluar la experiencia, hacer mejoras y continuar el camino iniciado [en formación tecnológica], para que se pueda pensar en procesos educativos bimodales o bien presenciales, pero con el apoyo de la tecnología” (p.111), esto partiendo de las capacitaciones extensivas que gran parte del personal docente recibió durante el periodo de pandemia, pero que fue abandonado posteriormente.

Para que este desarrollo sea efectivo, García (2011) argumenta que las instituciones deben de garantizar que los procedimientos de contratación verifiquen un nivel mínimo de competencias y, simultáneamente, sean capaces de ofrecer oportunidades para que su personal de bajo rendimiento pueda mejorar sus habilidades antes de considerar un despido definitivo por ineficacia. En esta misma línea, Leiva-Guerrero (2025) recomienda que los centros de enseñanza adopten enfoques de desarrollo profesional basado en competencias, lo que permite articular el conocimiento teórico con el práctico y vincular el crecimiento personal con las metas institucionales de calidad, esto mediante la implementación de estrategias como la evaluación entre pares, observaciones colaborativas y diálogos pedagógicos interdisciplinarios que visibilicen las buenas experiencias y generen aprendizajes institucionales compartidos.

De forma paralela, para mejorar los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje en el estudiantado, Antelo et al. (2011) recomiendan implementar un nuevo marco organizativo que otorgue a las escuelas y colegios una mayor capacidad de decisión y flexibilidad en el uso de los espacios y tiempos de enseñanza. Esto puede adoptar la forma, por ejemplo, de grupos juveniles, ya que se ha identificado que la integración de estudiantes vulnerables en grupos de pares dentro del sistema educativo (a través de centros de estudio o clubes extracurriculares) aumenta significativamente sus probabilidades de pertenecer en el sistema.

En cuanto a las metodologías pedagógicas a implementar, Córdova-Morán y Rodríguez (2021) proponen transitar hacia modelos centrados en el autoaprendizaje y la investigación, capaces de estimular la curiosidad y dotar al alumnado de herramientas para la gestión del aprendizaje propio, promoviendo la creatividad y la solución colaborativa de problemas. En el ámbito tecnológico, por su parte, Martínez y Otros (2021) recomiendan superar el uso de sistemas cerrados y apuntar, en cambio, por espacios virtuales abiertos basados en la lógica de la Web 2.0, donde las personas usuarias formen parte activa en los procesos de producción del conocimiento en un entorno de construcción comunitaria y gratuita, en oposición a percibirse únicamente como consumidores del saber.

Por su parte, García-Carrillo et al. (2024) afirman que es necesario incentivar en las instituciones la aplicación de planeamientos estratégicos vinculados con procesos de evaluación, los cuales debe de contemplar la alfabetización del cuerpo docente en la evaluación para el aprendizaje, asegurando que los criterios de calidad sean compartidos con el estudiantado, así como que la retroalimentación siempre sea orientada a la mejora. A nivel de aula, adicionalmente, Lopes et al. (2023) sugieren repensar los datos que se recolectan durante procesos de evaluación: en lugar de acumular grandes cantidades de información, se debe priorizar la calidad de los datos obtenidos mediante una diversidad de técnicas (instrumentos, portafolios, observación…) para entender realmente las razones de los programas y las dificultades de los y las estudiantes.

Finalmente, González et al. (2016) plantean que es necesario que los centros educativos mantengan una metaevaluación permanente, revisando constantemente sus propios procesos de evaluación, ya que las prácticas evaluativas no son inmóviles y pueden volverse obsoletas o contradictorias con el tiempo. De igual forma, estas autorías concluyen que la evaluación, en todas sus formas, debe de mantener el espíritu de la democracia si pretende aspirar a ser verdaderamente efectiva, puesto que el sistema educativo contemporáneo demanda una ruptura de la verticalidad tradicional en la construcción de la evaluación institucional, en la cual

se potencie una participación real, y no meramente aparente, de docentes, directivos, familias, y por supuesto, de las personas estudiantes.

V. Referencias bibliográficas

Aguilar, N., Corea, N., Estrada, Y. & Gonzáles, J. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Nicaragua. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.), *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad iberoamericana*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2022/270109/gesfunpro_a2022.pdf

Albuquerque, A., Lopes, M., Assis, N. & Bizelli, J. (2025). Fundamentos y gestión de la evaluación docente en Brasil, en J, Gairín (Coord.), *Evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2025/324093/Serie_Informes_17_Online.pdf

Alcántara, E. (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en República Dominicana, en J. Gairín y J. L. Muñoz (Coords.), *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2021/250228/Informe_13_RedAGE_2021_v2.pdf

Aliaga, A., Cerruto, G., Martínez, M. & Paredes, M. (2025). Fundamentos y gestión de la evaluación docente en Bolivia, en J, Gairín (Coord.), *Evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2025/324093/Serie_Informes_17_Online.pdf.

Alburquerque, A., Fernandes, A., Jacobina, C., Bizelli, J., Lopes, M., Soligo, M. & Assis, Nonato. (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en Brasil, en J. Gairín y J. L. Muñoz, (Coords.). *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2021/250228/Informe_13_RedAGE_2021_v2.pdf

Antelo, A., Bernasconi, G., González, Z., Tejera, A. & Vázquez, M. (2011). La gestión de escenarios complejos: alternativa metodológica para su abordaje. En J. Gairín (Coord.), *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2011/123661/Redage2011.pdf

Baptista, M. (2018). Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Bolivia, en J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.), *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2018/202001/Libro_RedAGE-Web.pdf

Barroso, J. & Carvalho, L. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal, en J, Gairín (Coord.), *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Readage.pdf

Benglini, A., Martínez, D., Nossar, K., Rico, G., Vázquez, M., Díaz, E., Questa-Tortoledo, M. & Tejera, A. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Uruguay. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.), *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad iberoamericana*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2022/270109/gesfunpro_a2022.pdf

Bizelli, J., Ancona, M., Lopes, M. & Assis, N. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Brasil, en J. Gairín y C. Mercader (Coords.s), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Bizelli, J. & López, M. (2018). Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Brasil, en J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coordss), *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2018/202001/Libro_RedAGE-Web.pdf

Bizelli, J., Camino, M. & Lopes, M. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en Brasil, en J. Gairín y A. Díaz-Vicario (Coords.s), *Sistema de Evaluación Institucional en Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/redage_sistema_evaluacion.pdf

Bosco, J., Terreros, N., Ruiz, V. & García, R. (2013). Relación de los centros educativos de enseñanza secundaria con su entorno en Panamá. En J. Garín (Coord.), *Relación de los centros educativos de enseñanza secundaria con el entrono en Iberoamérica*. Red para el Apoyo de la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2013/123657/RedAGE_2014.pdf

Bosco, J., Terreros, N., Ruiz, V., García, R., Smith, G. & Navarro, E. (2012). La organización y atención a la diversidad en centros de educación media de Panamá. En J. Gairín (Coord.), *La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://www.redage.org/publicaciones/la-organizacion-y-atencion-la-diversidad-en-centros-de-educacion-secundaria-de

Carillo, L., González, J. & Arce, C. (2025). Fundamentos y gestión de la evaluación docente en Colombia. En J. Gairín (Coord.), *Evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2025/324093/Serie_Informes_17_Online.pdf

Capocasale, A., Nossar, K., Sajavicius, D., Vázquez, M., Marenco, P., Questa-Torterolo, M. & Tejera, A. (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en Uruguay. En J. Gairín y J. L. Muñoz (Coords.), *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2021/250228/Informe_13_RedAGE_2021_v2.pdf

Carillo, L., González, J. & Arce, C. (2025). Fundamentos y gestión de la evaluación docente en Colombia, en J, Gairín (Coord.s), *Evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2025/324093/Serie_Informes_17_Online.pdf

Castillo, C., Contreras, A. & Molina, N. (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en Venezuela, en J. Gairín y J. L. Muñoz,(Coords.) *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2021/250228/Informe_13_RedAGE_2021_v2.pdf

Chow, A. & Herdocia, C. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Nicaragua. En J. Gairín (Coord.), *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Readage.pdf

Contreras, A. & Molina, N. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en Venezuela, en J. Gairín y A. Díaz-Vicario (Coords.), *Sistema de Evaluación Institucional en Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/redage_sistema_evaluacion.pdf

Contreras, A., Méndez, G., Molina, N. & Peñaloza, M. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Venezuela, en J. Gairín y A. Barrera-Corominas, (Coords). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad iberoamericana*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2022/270109/gesfunpro_a2022.pdf

Córdova-Morán, J. & Rodríguez, P. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Ecuador, en J. Gairín y C. Mercader (Coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Corea, N. & Acuña, R. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Nicaragua. En J. Gairín y C. Mercader (Coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Corea, N., Aguilar, N. & Hernández, I. (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en Nicaragua. En J. Gairín y J. L. Muñoz (Coords.), *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2021/250228/Informe_13_RedAGE_2021_v2.pdf

Corea, N. & Bolaños, E. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre educación en derechos humanos e inclusión en Nicaragua. En J. Gairín y C. I. Suárez (Coords.), *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2017/188838/Libro_Red_AGE_2018.pdf

Corea, N., Bolaños, E., Fonseca, M., Hernández, I. & Zamora, Z. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en Nicaragua. En J. Gairín y A. Díaz-Vicario (Coords.), *Sistema de Evaluación Institucional en Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/redage_sistema_evaluacion.pdf

Correa, G. & Terreros, N. (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en Panamá. En J. Gairín y J. L. Muñoz (Coords.), *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2021/250228/Informe_13_RedAGE_2021_v2.pdf

Dajer, R., Guerrero, L. & Mireya, G. (2024). Aprendizaje basado en proyectos: Una estrategia para gestionar la educación inclusiva, en M. Leiva y J. Gairín (Coords.), *Gestión Educativa en Iberoamérica. Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2024/303276/Gestion_Educativa_Iberoamerica_Encuentros_2_2_.pdf

Donoso, S. & Sánchez, S. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Chile. En J. Gairín (Coord.), *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Readage.pdf

Gairín, J. & Bravo, I. (2025). Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en España. En J. Gairín (Coord.), *Evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2025/324093/Serie_Informes_17_Online.pdf

Gairín, J., García, E. & Mallol, E. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en España. En J. Gairín y C. Mercader (Coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Gairín, J. & Muñoz, L. (2012). La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de España. En J. Gairín (Coord.), *La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://www.redage.org/publicaciones/la-organizacion-y-atencion-la-diversidad-en-centros-de-educacion-secundaria-de

Gairín, J. & Valdés, M. (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en España. En J. Gairín y J. L. Muñoz (Coords.), *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2021/250228/Informe_13_RedAGE_2021_v2.pdf

García-Carrillo, L., Arce, C. & González, J. (2024). La transformación de la evaluación del estudiante hacia procesos formativos, en M. Leiva y J. Gairín, (Coords.) *Gestión Educativa en Iberoamérica. Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2024/303276/Gestion_Educativa_Iberoamerica_Encuentros_2_2_.pdf

García, A. (2011). Evaluación del desempeño docente basada en competencias, en J. Gairín y D. Castro (Coords.), *Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: *https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2012/123662/Redage2012.pdf*

Garzón, A. & Cedillo, D. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en Ecuador, en J. Gairín y A. Díaz-Vicario (Coords.), *Sistema de Evaluación Institucional en Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/redage_sistema_evaluacion.pdf

Garzón, A. & Bañol, C. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre educación en derechos humanos e inclusión en Ecuador, en J. Garirín y C. Inés (Coords.), *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2017/188838/Libro_Red_AGE_2018.pdf

González, J. & Arce, C. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Colombia. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.), *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad iberoamericana*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2022/270109/gesfunpro_a2022.pdf

González, J. & Arce, C. (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en Colombia. En J. Gairín y J. L. Muñoz (Coords.), *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2021/250228/Informe_13_RedAGE_2021_v2.pdf

González, J., García, L. & Arce, C. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en Colombia. En J. Gairín y A. Díaz-Vicario (Coords.), *Sistema de Evaluación Institucional en Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/redage_sistema_evaluacion.pdf

Guerrero, L., Medrano, H. & Palmeros, G. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en México, en J. Gairín y C. Mercader (Coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Hernández, W. (2013). Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en la República Dominicana, en J. Garín (Coord.), *Relación de los centros educativos de enseñanza secundaria con el entorno en Iberoamérica.* Red para el Apoyo de la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2013/123657/RedAGE_2014.pdf

Jerónimo, M. & Pinheiro, F. (2018). Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Portugal, en J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.), *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2018/202001/Libro_RedAGE-Web.pdf

Jerónimo, M. & Pinheiro, F. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Portugal, en J. Gairín y C. Mercader (Coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Jiménez, F. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Costa Rica. En J. Gairín y C. Mercader (Coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Jiménez, F. & Achoy, J. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Costa Rica. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.), *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad iberoamericana*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2022/270109/gesfunpro_a2022.pdf

Leiva-Guerrero, M. (2025). Fundamentos y gestión de la evaluación docente en Chile. En J. Gairín (Coord.), *Evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2025/324093/Serie_Informes_17_Online.pdf

Leiva, M., Benavides, M., Guidi, F. & Segovia, H. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Chile. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.), *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad iberoamericana*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2022/270109/gesfunpro_a2022.pdf

Leiva, M. & Villarroel, D. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Chile. En J. Gairín y C. Mercader (Coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Leiva, M. & Benavides, M. (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en Chile. En J. Gairín y J. L. Muñoz (Coords.), *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2021/250228/Informe_13_RedAGE_2021_v2.pdf

Lopes, M., Albuquerque, A., Fernandes, A., Aires, C., Bizelli, J., Assis, N. & Soligo, M. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Brasil, en J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad iberoamericana.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2022/270109/gesfunpro_a2022.pdf

Lopes, M. (2014). La convivencia en los centros educativos de educación básica de Brasil, en J. Gairín y A. Barrera-Corominas. (Coord.) *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2014/131430/Red_AGE_2014_web.pdf

Lopes, M. (2013). Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en Brasil, en J. Garín (Coord.), *Relación de los centros educativos de enseñanza secundaria con el entorno en Iberoamérica.* Red para el Apoyo de la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2013/123657/RedAGE_2014.pdf

Lopes, M., Montesano, M. & Cubillo, L. (2023). La gestión de proyectos internacionales compartidos: retos hacia la concreción de las comunidades de aprendizaje, en G. Palmeros, G. del Carmen y M. Lopes (Coords.), *La Gestión Educativa en el Escenario Latinoamericano. Avances y Retos.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2023/284114/libro_REDAGE_2023.pdf

Lorenzo, M. & Gairín, J. (2013). Relación de los centros educativos españoles de enseñanza secundaria con su entorno. En J. Gairín (Coord.), *Relación de los centros educativos de enseñanza secundaria con el entrono en Iberoamérica*. Red para el Apoyo de la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2013/123657/RedAGE_2014.pdf

Marín, S. & Martínez, A. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Bolivia, en J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.), *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad iberoamericana.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2022/270109/gesfunpro_a2022.pdf

Martínez, M. & Oros, C. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Bolivia, en J. Gairín y C. Mercader (Coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Martínez, A., Aguirre, M. & Dávila, D. (2013). Relación de los centros educativos de secundaria con su entorno en Bolivia, en J. Garín (Coord.), *Relación de los centros educativos de enseñanza secundaria con el entorno en Iberoamérica.* Red para el Apoyo de la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2013/123657/RedAGE_2014.pdf

Martínez, A. (2012). La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Bolivia, en J. Gairín (Coord.), *La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica. Reflexiones y experiencias.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/publicaciones/la-organizacion-y-atencion-la-diversidad-en-centros-de-educacion-secundaria-de

Mateus, F., Brites, J., Guerreiro, G., Oliveira, N. & Neto, R. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en Portugal, en J. Gairín y A. Díaz-Vicario (Coords.), *Sistema de Evaluación Institucional en Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/redage_sistema_evaluacion.pdf

Medrano, H., Guerrero, L. & Palmeros, A. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en México, en J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.), *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad iberoamericana*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2022/270109/gesfunpro_a2022.pdf

Medrano, H., Alonso, M., Palmeros, G., Barrales, A. & Dajer, R. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en México, en J. Gairín y A. Díaz-Vicario (Coords.), *Sistema de Evaluación Institucional en Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/redage_sistema_evaluacion.pdf

Medrano, H., Palmeros, G. & Barrales, A. (2012). La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de México, en J. Gairín (Coord.), *La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica. Reflexiones y experiencias.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/publicaciones/la-organizacion-y-atencion-la-diversidad-en-centros-de-educacion-secundaria-de

Musselli, S., Nossar, K., Sarasola, M., Scaffo, S., Tejera, S. & Vázquez, M. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en Uruguay. En J. Gairín y A. Díaz-Vicario (Coords.), *Sistema de Evaluación Institucional en Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/redage_sistema_evaluacion.pdf

Pacheco-Salazar, B. & Hernández, W. (2014). La convivencia en los centros educativos de educación básica de República Dominicana, en J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.), *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2014/131430/Red_AGE_2014_web.pdf

Pepper, M., Contreras, A. & Molina, N. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Venezuela, en J. Gairín y C. Mercader (Coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Planas, J. & Gairín, J. (2014). La convivencia en los centros educativos de España. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.), *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2014/131430/Red_AGE_2014_web.pdf

Questa-Torterolo, M., Tejera, A., Díaz, E., Nossar, K., Capocasale, A. & Silva, A. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Uruguay. En J. Gairín y C. Mercader (Coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Questa-Torterolo, M., Tejera, A., Núñez, S., Díaz, E. & Vázquez, M. (2025). Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Uruguay. En J. Gairín (Coord.), *Evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2025/324093/Serie_Informes_17_Online.pdf

Reyes, D., Donoso, S. & Sánchez, S. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre educación en derechos humanos e inclusión en Chile, en J. Gairín y C. M. I. Suárez (Coords.), *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en*

la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2017/188838/Libro_Red_AGE_2018.pdf

Román, L. (2025). Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Paraguay. En J. Gairín (Coord.), *Evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2025/324093/Serie_Informes_17_Online.pdf

Román, L. (2023). Retos de la gestión educativa para la transformación de la escuela. Reflexiones y propuestas, en G. Palmeros, G. del Carmen y M. Lopes (Coords.), *La Gestión Educativa en el Escenario Latinoamericano. Avances y Retos*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2023/284114/libro_REDAGE_2023.pdf

Román, L., Amarilla, M., Santacruz, V., Lorena, C. & González, V. (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en Paraguay. En J. Gairín y J. L. Muñoz (Coords.), *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2021/250228/Informe_13_RedAGE_2021_v2.pdf

Román, L., Luján, M. & Santacruz, V. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Paraguay. En J. Gairín y C. Mercader (Coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Román, L., Parra, O. & Candia, A. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en Paraguay. En J. Gairín y A. Díaz-Vicario (Coords.), *Sistema de Evaluación Institucional en Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/redage_sistema_evaluacion.pdf

Sánchez, S., Donoso, S. & Sandoval, M. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en Chile. En J. Gairín y A. Díaz-Vicario (Coords.), *Sistema de Evaluación Institucional en Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/redage_sistema_evaluacion.pdf

Sánchez, S., Benavides, N. & Donoso, S. (2014). La convivencia en los centros educativos de educación básica en Chile. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.), *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2014/131430/Red_AGE_2014_web.pdf

Selmar, & Castro, J. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en la Brasil, en J, Gairín (Coord.), *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Readage.pdf

Serentil, J. & Gairín, J. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en España. En J. Gairín y A. Díaz-Vicario (Coords.), *Sistema de Evaluación Institucional en Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/redage_sistema_evaluacion.pdf

Soria, E. & Tafur, R. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Perú. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.), *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad iberoamericana*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2022/270109/gesfunpro_a2022.pdf

Tafur, P. (2012). La organización y atención a la diversidad en centros educativos de Perú. En J. Gairín (Coord.), *La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/publicaciones/la-organizacion-y-atencion-la-diversidad-en-centros-de-educacion-secundaria-de

Tafur, R. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Perú. En J. Gairín (Coord.), *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Readage.pdf

Tafur, R. & Soria-Valencia, E. (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en Perú. En J. Gairín y J. L. Muñoz (Coords.), *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2021/250228/Informe_13_RedAGE_2021_v2.pdf

Tafur, R. & Suárez, G. (2014). La convivencia en el centro educativo. Reflexiones desde Perú. En J. Gairín y A. Barrera-Corominas (Coords.), *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2014/131430/Red_AGE_2014_web.pdf

Tafur, P. & Suárez, G. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en Perú. En J. Gairín y A. Díaz-Vicario (Coords.), *Sistema de Evaluación Institucional en Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/redage_sistema_evaluacion.pdf

Tafur, R., Soria-Valencia, E. & Eguizabal, M. (2025). Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Perú. En J. Gairín (Coord.), *Evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2025/324093/Serie_Informes_17_Online.pdf

Terreros, B. & Bosco, J. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Panamá. En J. Gairín y C. Mercader (Coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Terreros, N. & Caballero, D. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en Panamá. En J. Gairín y A. Díaz-Vicario (Coords.), *Sistema de Evaluación Institucional en Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/redage_sistema_evaluacion.pdf

Terreros, N. & Montañez, J. (2025). Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Panamá. En J. Gairín (Coord.), *Evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2025/324093/Serie_Informes_17_Online.pdf

Viana, I., Rocha, N. & Fidalgo, F. (2012). La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Brasil, en J. Gairín (Coord.), *La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica. Reflexiones y experiencias.* Red de Apoyo a la Gestión Educativa: https://www.redage.org/publicaciones/la-organizacion-y-atencion-la-diversidad-en-centros-de-educacion-secundaria-de

CAPÍTULO IV

INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN IBEROAMERICANA: ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CONJUNTA DE LA REDAGE (2009-2025)

Lilia Esther Guerrero Rodríguez

Universidad Veracruzana

CAPÍTULO IV.

Inclusión y Equidad en la Educación Iberoamericana: análisis de la producción conjunta de la RedAGE (2009-2025)

Lilia Esther Guerrero Rodríguez

liguerrero@uv.mx

Profesora de la Universidad Veracruzana. Doctora en Educación por la Universidad IVES, México. Es Investigadora, autora y coautora de capítulos de libro, artículos en temas de educación inclusiva, colectivos vulnerables, equidad y calidad educativa, miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras.

Índice

Introducción 137

I. Metodología 138

1.1. Diseño metodológico y fases del estudio. 138
1.2. Criterios de inclusión y exclusión 138
1.3. Matriz de categorías de análisis y su operacionalización y fundamentación. 139
1.4. Justificación del informe eje 140

II. Resultados y discusión 141

2.1. El horizonte de referencia: Diagnóstico y consolidación de las categorías (2017) 141
2.2. Análisis por dimensiones. 143
2.3. Síntesis interpretativa del horizonte 2017 156

III. Conclusiones 158

3.1. Análisis retrospectivo: Génesis teórica e ideas implícitas de la inclusión y la equidad (2009-2016). 158
3.2. Análisis prospectivo: Consolidación, transformaciones y vacíos (2018-2025). 164
3.3. Síntesis de la trayectoria de las categorías analizadas 170
3.4. Reconfiguración de los retos para consolidar la inclusión. 170
3.5. Balance final. 171

IV. Referencias bibliográficas 172

Introducción

En las últimas décadas, la inclusión y la equidad se han consolidado no solo como metas deseables, sino como pilares éticos e indispensables para alcanzar una verdadera calidad educativa y consolidar la justicia social en Iberoamérica. La región, históricamente fragmentada por profundas brechas socioeconómicas, desigualdades geográficas y procesos de exclusión cultural, enfrenta el imperativo de transformar sus escuelas tradicionales en espacios donde la diversidad sea valorada como una riqueza y no como un obstáculo. Bajo esta mirada, la inclusión va más allá de la mera escolarización o el acceso a la matrícula, implica una reconfiguración estructural que garantice la participación plena, el aprendizaje significativo y el egreso exitoso de todos los estudiantes, especialmente de aquellos en situaciones de vulnerabilidad, convirtiendo a la educación en el motor principal para la equidad social.

Para comprender cómo se configuran e implementan estos ideales en las realidades escolares, la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) surge como una fuente significativa de análisis y un referente empírico primordial en la región. Al articular los esfuerzos de instituciones de educación superior, ministerios y centros de investigación de toda Iberoamérica, esta red ofrece una plataforma para observar de manera comparada cómo las políticas macro de inclusión se traducen en microestrategias de gestión dentro de las escuelas. La mirada colectiva de RedAGE permite descentralizar el análisis, rescatando las voces y las soluciones locales que los sistemas educativos de la región han diseñado para derribar las barreras para el aprendizaje y la participación.

La relevancia de este capítulo radica en la urgente necesidad de sistematizar y analizar de manera crítica los avances, desafíos y propuestas en materia de inclusión y equidad que se han gestado en Iberoamérica a partir de la producción científica y documental acumulada por la RedAGE. A pesar de los esfuerzos gubernamentales por emitir leyes de inclusión, los centros escolares suelen experimentar un vacío operativo al intentar materializarlas en el día a día. Estudiar el ‘corpus’ intelectual de esta red permite decantar las lecciones aprendidas y los nudos críticos compartidos por diversas naciones de la región. De este modo, la sistematización de sus informes, libros y memorias no solo visibiliza el estado actual de la escuela inclusiva iberoamericana, sino que ofrece una base de evidencia sólida para orientar futuras políticas de formación docente y toma de decisiones organizacionales.

Una revisión general del estado del arte en la región da cuenta de un tránsito paradigmático significativo en las políticas educativas iberoamericanas. Tradicionalmente, la diversidad fue abordada bajo un modelo integrador o médico-terapéutico, enfocado en la asimilación del estudiante "diferente" o en la atención segregada a través de subsistemas de educación especial. En los últimos años, no obstante, los países iberoamericanos han migrado formalmente hacia el paradigma del derecho a la educación y el diseño universal, plasmado en reformas de tercera generación que asumen que es el sistema escolar y no es el alumno el que debe flexibilizarse y transformarse. Sin embargo, la literatura actual coincide en que este avance normativo coexiste con serias contradicciones en la práctica, ya que las escuelas de la región continúan batallando contra la insuficiencia de recursos, la falta de capacitación en estrategias diversificadas y la persistencia de culturas escolares homogéneas que limitan el impacto de los nuevos marcos inclusivos.

Para dar respuesta a las tensiones identificadas en el campo y trazar las rutas de evolución conceptual en el periodo reciente, el presente estudio plantea como objetivo fundamental examinar cómo se configuran las nociones de inclusión y equidad dentro de la producción académica y técnica de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa(RedAGE) entre 2009 y 2025, para lo cual se empleó el análisis de contenido cualitativo como técnica principal, lo que permitió identificar continuidades, tensiones y evoluciones teóricas y operativas en la gestión de las instituciones educativas iberoamericanas.

I. Metodología

1.1. Diseño metodológico y fases del estudio.

El proceso se desarrolló en tres fases consecutivas, las cuales fueron implementadas para fortalecer el rigor interpretativo:

1. Fase heurística (Búsqueda y selección): Se recopilaron los informes anuales y publicaciones clave de la RedAGE dentro del periodo delimitado.
2. Fase de categorización y anclaje conceptual: Se tomó como eje normativo y analítico el informe de la RedAGE titulado 'Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior' (2017). A partir de este documento, se adoptaron y operacionalizaron ocho categorías apriorísticas que guiaron la revisión del resto del corpus documental.
3. Fase hermenéutica (Análisis e interpretación): Se rastrearon y seleccionaron extractos significativos, citas textuales y aportaciones teóricas en los demás informes de la red que hicieran referencia explícita o implícita a las categorías preestablecidas.

1.2. Criterios de inclusión y exclusión

Para la conformación del corpus documental definitivo, se aplicaron de forma rigurosa los siguientes criterios:

- Criterios de inclusión:
  - Informes institucionales publicados bajo el sello editorial o la coordinación directa de la RedAGE.
  - Publicaciones editadas entre los años 2009 y 2025.
  - Documentos que abordaran de manera explícita o transversal la gestión, administración, políticas o prácticas asociadas a la inclusión
- Criterios de exclusión:
  - Artículos de opinión, reseñas de libros o actas de congresos derivadas de la red que no formaran parte de los informes macro analíticos anuales.

- Documentos centrados en dinámicas administrativas internas que no tuvieran vinculación o impacto directo en las trayectorias de acceso, permanencia, logro educativo o cultura de derechos humanos de las poblaciones estudiantiles.

1.3. *Matriz de categorías de análisis y su operacionalización y fundamentación.*

El análisis de contenido se articuló en torno a las ocho categorías deducidas del informe de tendencias de 2017, las cuales funcionaron como códigos de búsqueda para la extracción de unidades de registro en los demás textos de la RedAGE.

Tabla 4.1. *Categorías de análisis y su operacionalización y fundamentación.*

Nº	Nombre	Operacionalización y fundamentación
1	La inclusión y la equidad como principios de justicia social y derechos humanos.	Analiza la producción documental desde una perspectiva macro-filosófica, ética y jurídica en los sistemas educativos. Busca identificar cómo los informes fundamentan la educación como un derecho humano fundamental inalienable y un pilar de la justicia social. Rastreará discursos orientados a derribar la visión de la educación como una mercancía o un servicio condicionado, promoviendo en su lugar la universalidad, la gratuidad y la obligatoriedad.
2.	La inclusión como derecho de acceso, permanencia y participación.	Se define de manera tridimensional a lo largo de las trayectorias escolares. Implica el derecho de ingreso oportuno al sistema educativo (acceso), la continuidad en las aulas evitando el rezago o el abandono escolar (permanencia), y el derecho a recibir una educación de calidad donde todo el alumnado, sin distinción, se involucre activamente en los procesos de aprendizaje y en las decisiones de la comunidad escolar (participación).
3.	La equidad como transformación de la gestión universitaria.	Examina cómo las estructuras organizacionales, directivas y administrativas en los distintos niveles del sistema (desde ministerios hasta centros escolares) deben transformarse. Esta categoría recupera evidencias de cómo la gestión escolar debe migrar de un modelo estandarizado, homogeneizador y centralizado, hacia una gestión flexible, democrática y contextualizada, capaz de proveer recursos diferenciados según las necesidades específicas de cada escuela y colectivo.
4.	Acceso con equidad y permanencia estudiantil.	Se centra en la dimensión operativa y en los mecanismos de equidad vertical (dar más a quien más lo necesita). Agrupa las estrategias de apoyo socioeconómico y pedagógico (becas, alimentación, transporte, tutorías, programas de regularización) orientadas a neutralizar las desigualdades de origen y garantizar la conclusión oportuna de los ciclos obligatorios y postobligatorios.
5.	Atención a poblaciones históricamente excluidas.	Focaliza las políticas y prácticas orientadas a grupos vulnerabilizados o marginados del derecho a la educación en Iberoamérica. Incluye el análisis de estrategias para comunidades indígenas, afrodescendientes, infancias y juventudes en situación de pobreza, poblaciones rurales o migrantes, y personas con discapacidad o aptitudes sobresalientes, vigilando la eliminación de barreras para el

		aprendizaje a través de marcos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) o adaptaciones curriculares contextualizadas.
6	La intersectorialidad como estrategia para la equidad.	Evalúa la articulación de los centros educativos y los sistemas escolares con agentes externos. Analiza el trabajo coordinado entre el sector educativo y organismos de salud, desarrollo social, justicia, derechos humanos, organizaciones de la sociedad civil y redes internacionales (como la RedAGE) para diseñar e implementar políticas integrales que respondan a las problemáticas multidimensionales de la exclusión.
7	Cultura institucional basada en derechos humanos.	Analiza la dimensión axiológica, relacional y el clima de convivencia en las instituciones educativas. Busca identificar transformaciones en el ethos escolar: la promoción del respeto a la diversidad, la perspectiva de género, la resolución pacífica de conflictos, la erradicación del acoso (bullying) y la discriminación, implicando a directivos, docentes, estudiantes, familias y entornos comunitarios.
8	Retos para consolidar la inclusión y la equidad.	Categoría prospectiva y crítica que agrupa los obstáculos, resistencias y desafíos identificados en la literatura de la RedAGE. Incluye problemas como la insuficiencia y desigualdad en el financiamiento público, la rigidez curricular, las brechas analógicas y digitales, la falta de formación docente continua en competencias inclusivas y la persistencia de lógicas de exclusión social que impactan directamente el logro educativo de la región.

1.4. Justificación del informe eje

La selección del informe de la RedAGE (2017), titulado Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas, como documento eje y de anclaje conceptual, responde a tres criterios metodológicos fundamentales:

4. Pertinencia temática y especificidad: Dentro de la producción académica e institucional de la RedAGE (2009-2025), el informe de 2017 constituye el único esfuerzo de la red dedicado de manera monográfica, explícita y multidimensional a teorizar y diagnosticar el estado de la inclusión y la equidad en la región. Su estructura analítica ofrece un marco de referencia especializado que vincula directamente las políticas de derechos humanos con los modelos de gestión escolar.

5. Validez de constructo mediante categorías apriorísticas: El uso de las ocho categorías delimitadas en dicho informe dota a la investigación de validez de constructo. Al emanar de la propia literatura y consenso de la RedAGE, estas categorías funcionan como un marco conceptual nativo. Esto evita el sesgo de aplicar criterios externos y permite evaluar el corpus documental bajo los mismos estándares teóricos con los que la red define la inclusión y la equidad en el contexto general.

6. Punto de inflexión histórico (Diseño diacrónico): Cronológicamente, el año 2017 representa un nodo intermedio ideal en el periodo analizado (2009-2025). Utilizarlo como eje conceptual permite realizar una lectura retrospectiva y prospectiva: sirve para rastrear cómo se gestaban implícitamente estas categorías en la primera etapa de la red

(2009-2016) y cómo se consolidaron, transformaron o descuidaron en las publicaciones posteriores (2018-2025).

De este modo, el informe de 2017 no se asume como un documento analizado más, sino como la matriz hermenéutica que vertebra el alcance y la profundidad del análisis de contenido cualitativo realizado en este capítulo.

II. Resultados y discusión

La presentación de los hallazgos se articula a partir de un diseño diacrónico que toma el año 2017 como, ya se ha dicho, el anclaje conceptual u horizonte de referencia. El análisis se despliega en tres grandes fases secuenciales: primero, se examinan las categorías en su momento de máxima explicitación (2017); segundo, se contrastan de forma retrospectiva (2009-2016); y tercero, se evalúan de forma prospectiva (2018-2025) para rastrear la presencia y evolución de dichos conceptos en la producción de la RedAGE.

2.1. El horizonte de referencia: Diagnóstico y consolidación de las categorías (2017)

Este primer bloque presenta los hallazgos del informe central de 2017. El análisis se inicia con una caracterización general de cómo este documento integra la inclusión y la equidad en la gestión educativa global. Para visibilizar este énfasis, las ocho categorías analizadas se estructuran y agrupan en tres grandes dimensiones temáticas transversales:

- Dimensión política, Derechos Humanos y marcos para la inclusión y la equidad: categorías 1 y 7.
- Dimensión operativa, trayectorias educativas y equidad en el aula: categorías 2, 4 y 5.
- Dimensión de gestión institucional, alianzas y gobernanza inclusiva: categorías 3, 6 y 8.

Finalmente, se incorporan y discuten los extractos clave del informe de 2017 que definen con precisión el estado de la cuestión en ese año de referencia.

2.1.1.El informe de 2017 como línea base regional

El informe Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior constituye un horizonte de referencia porque reúne, en un mismo momento histórico, doce lecturas nacionales sobre la relación entre derechos, inclusión y gestión universitaria. Su valor no reside únicamente en inventariar normas y experiencias, sino que, al adoptar una estructura común, contexto normativo, organización institucional, experiencias y retos, hace posible reconocer el nivel de consolidación del campo en 2017 y comparar cómo los países traducían principios universales en arreglos institucionales situados. El informe permite, por tanto, construir una línea base conceptual y operativa desde la cual examinar evoluciones posteriores.

La premisa de partida es inequívoca al señalar que la educación superior participa en la producción o en la reducción de desigualdades, atribuyendo a las instituciones una

responsabilidad social activa, en la cual se advierte que sus decisiones organizativas tienen consecuencias sobre las personas. Esta perspectiva desplaza el análisis desde la existencia de programas hacia la ética institucional que orienta admisiones, presupuestos, currículos, apoyos, formas de convivencia y relaciones con el entorno.

> "Las Instituciones de Educación Superior [...] deben contribuir necesariamente al desarrollo social y comunitario de su contexto inmediato" (Gairín, 2017, p. 7).
> "implicándose activamente en reducir las diferencias sociales y de trato" (Gairín, 2017, p. 7).
> "Las organizaciones educativas pueden contribuir al avance democrático de la sociedad o, por el contrario, pueden perpetuar y potenciar las desigualdades existentes" (Gairín, 2017, p. 7-8).
> "su actuación no es neutral" (Gairín, 2017, p. 8).
> "Las IES como organizaciones deben ponerse al lado del 'otro' (Gairín, 2017, p. 8).
> "pasar de la ética personal a la ética organizacional" (Gairín, 2017, p. 8).
> "los derechos humanos es un compromiso diario por el que cabe tomar decisiones y actuar" (Gairín, 2017, p. 8).
> "la finalidad última sigue siendo la de mejorar el funcionamiento de las instituciones educativas [...] y del sistema social" (Gairín, 2017, p. 8).

Los ocho fragmentos anteriores condensan el núcleo teórico del informe. Primero, la universidad aparece como actor social y no como organización autosuficiente. Segundo, la inclusión se vincula con la reducción de diferencias de trato, no sólo con la ampliación cuantitativa de matrícula. Tercero, la gestión se reconoce como práctica valorativa: ninguna regla es neutral cuando distribuye oportunidades, recursos, voz y reconocimiento. Finalmente, los derechos humanos se plantean como compromiso cotidiano, lo que obliga a pasar de la adhesión declarativa a decisiones verificables.

2.1.2. Criterio analítico y consolidación de las ocho categorías

Como se mencionó anteriormente, para consolidar los hallazgos se reorganizaron las ocho categorías en tres dimensiones transversales, cuya agrupación no separa ámbitos independientes, sino que, por el contrario, permite observar una secuencia analítica, en donde los derechos definen obligaciones, las políticas operativas materializan esas obligaciones en la trayectoria estudiantil, y la gestión crea las capacidades institucionales necesarias para sostenerlas.

La discusión teórica se apoya en cuatro distinciones. La primera separa igualdad formal de equidad sustantiva: reconocer el mismo derecho no garantiza su ejercicio cuando las condiciones de partida son desiguales. La segunda distingue acceso de inclusión: la matrícula es necesaria, pero no suficiente sin permanencia, participación, aprendizaje y egreso. La tercera integra redistribución, reconocimiento y representación: se requieren recursos, respeto a las identidades y capacidad de participar en las decisiones. La cuarta diferencia programa e institucionalización: una experiencia puntual se convierte en política inclusiva cuando dispone de reglas, presupuesto, responsables, indicadores y continuidad.

2.2. *Análisis por dimensiones.*

2.2.1. Dimensión política, derechos humanos y marcos para la inclusión y la equidad

Esta dimensión identifica la gramática normativa mediante la cual los países justifican la inclusión y examina si esa gramática penetra la cultura universitaria. Las categorías 1 y 7 son complementarias, la primera fija los principios de justicia y la segunda observa su traducción en currículo, convivencia y prácticas. La comparación muestra que el derecho puede estar ampliamente reconocido en leyes y, sin embargo, permanecer débilmente incorporado en la experiencia institucional.

A. Categoría 1. La inclusión y la equidad como principios de justicia social y derechos humanos.

La primera categoría define el fundamento normativo y ético del campo. En los doce capítulos, la inclusión deja de presentarse como una concesión administrativa y comienza a formularse como una exigencia relacionada con la dignidad, la igualdad sustantiva, la justicia social y el ejercicio del derecho a la educación. La comparación permite reconocer distintos énfasis nacionales: algunos capítulos parten de la universalidad del derecho; otros destacan la necesidad de compensar desigualdades históricas; y otros vinculan la inclusión con la democracia, la paz, la participación o el desarrollo social. Desde esta perspectiva, la equidad funciona como un criterio correctivo de la igualdad formal: no basta con reconocer el mismo derecho cuando las condiciones sociales, económicas, culturales, territoriales o institucionales impiden ejercerlo.

Los doce capítulos coinciden en que la inclusión pertenece al campo de los derechos y no al de la beneficencia. Brasil, Cuba, Ecuador y Paraguay destacan la responsabilidad del Estado y el carácter público del derecho a la educación. Chile y España articulan los derechos humanos con la democracia, la participación y la responsabilidad de los titulares de obligaciones. Colombia, México, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay relacionan la inclusión con la respuesta institucional frente a poblaciones vulnerables, desigualdades históricas y barreras que impiden participar plenamente en la educación.

La principal convergencia se encuentra en el reconocimiento de que la igualdad formal resulta insuficiente. Brasil demanda considerar diferencias culturales y regionales; Ecuador incorpora la acción afirmativa; España destaca igualdad, no discriminación y participación; Panamá establece medidas para estudiantes indígenas y con discapacidad; y Perú reclama políticas compensatorias para grupos excluidos. La equidad aparece, por tanto, como la obligación de modificar condiciones, distribuir apoyos y remover barreras para hacer efectivo el derecho.

La divergencia principal se encuentra en el grado de exigibilidad. Allí donde los derechos se traducen en responsabilidades estatales, políticas compensatorias, acciones afirmativas, recursos, apoyos y mecanismos institucionales, la inclusión adquiere capacidad para orientar la gestión. Cuando permanece como declaración ética o aspiración general, existe mayor riesgo de una implementación simbólica.

B.Categoría 7. Cultura institucional basada en derechos humanos.

La séptima categoría aborda la dimensión cultural de la institucionalización. Una universidad puede cumplir formalmente las normas de acceso y, al mismo tiempo, conservar prácticas discriminatorias, currículos excluyentes o relaciones autoritarias. Por ello, una cultura basada en derechos humanos requiere coherencia entre el discurso institucional, la convivencia cotidiana, la formación, los protocolos, la investigación, la extensión y la gestión. Los casos nacionales muestran que la educación en derechos humanos adquiere mayor solidez cuando se incorpora transversalmente al currículo y se acompaña de mecanismos de sensibilización, prevención, denuncia, participación y seguimiento.

La cultura institucional es uno de los ámbitos en los que la comparación revela mayores diferencias. Brasil presenta un Pacto Universitario que articula currículo, investigación, extensión, convivencia, sensibilización y denuncia. Chile subraya la educación en valores, la formación integral y la convivencia pacífica. España desarrolla estructuras especializadas, planes de igualdad y campañas institucionales. Estos casos avanzan hacia una transversalización que supera las acciones aisladas.

Colombia vincula la educación inclusiva con un modelo institucional que reconoce la diversidad como característica inherente a la vida. Panamá destaca la formación del profesorado y la coordinación entre instituciones. Cuba relaciona diálogo, innovación y desarrollo social; mientras que Nicaragua insiste en que la cultura de paz y no discriminación debe manifestarse en todas las asignaturas y en el comportamiento cotidiano.

Ecuador articula cultura de paz, interculturalidad, convivencia y saberes ancestrales. México busca que la inclusión, la igualdad, la democracia y la paz formen parte de la identidad universitaria. Paraguay desarrolla materiales para la educación en igualdad y la prevención de la violencia. Perú incorpora la diversidad cultural, social, étnica, religiosa, de género y discapacidad al currículo. Uruguay propone una estrategia nacional para construir una cultura de derechos humanos.

En todos los casos, la cultura institucional exige coherencia entre el currículo explícito y el currículo vivido. No puede enseñarse igualdad dentro de instituciones cuyas relaciones cotidianas reproducen exclusión, violencia o discriminación. Tampoco basta con realizar campañas ocasionales: la institucionalización requiere estructuras responsables, formación permanente, participación, protocolos, mecanismos de denuncia, evaluación de resultados y recursos suficientes.

Tabla 4.2. *Dimensión política, derechos humanos y marcos de inclusión: análisis comparativo de fortalezas, expresiones y tensiones por país.*

País	Fortaleza identificada	Expresión institucional	Brecha o tensión
Brasil	La inclusión se entiende como deber estatal y principio ético que obliga a compensar desigualdades sociales, culturales y regionales.	El Pacto Universitario busca transversalizar derechos humanos en currículo, investigación, extensión, gestión, convivencia, denuncia y sensibilización.	Persisten elitismo, desigualdad previa al ingreso, deserción, dependencia del financiamiento y tensión entre expansión, mercado y calidad.

Chile	La inclusión se asocia a dignidad, democracia, paz y justicia social, no únicamente a integración de estudiantes con necesidades específicas.	La cultura institucional debe formarse mediante currículo, convivencia democrática, formación inicial docente y práctica cotidiana coherente con los derechos.	Los retos son superar la selectividad social, fortalecer la formación docente, transversalizar la EDH y cerrar la distancia entre discurso normativo y práctica.
Colombia	La inclusión se vincula con igualdad, paz, ciudadanía y responsabilidad social universitaria frente a la vulnerabilidad y el conflicto.	La cultura institucional se construye mediante comunidad de aprendizaje, accesibilidad, cátedra afro, cabildo indígena y reconocimiento intercultural.	Persisten problemas de implementación, acceso efectivo a las políticas, visión redistributiva limitada y necesidad de mayor coordinación y cambio cultural.
Cuba	La equidad se sustenta en universalidad, gratuidad y responsabilidad estatal, entendiendo la educación como conquista social.	La cultura institucional enfatiza solidaridad, participación, compromiso comunitario y formación integral en valores.	Los principales desafíos son recursos limitados, actualización tecnológica, calidad en modalidades diversificadas y atención más diferenciada a necesidades específicas.
Ecuador	La Constitución de 2008 sitúa la educación en el centro del Buen Vivir, la justicia social y la igualdad sustantiva.	Interculturalidad, derechos de la naturaleza, ciudadanía y pertinencia regional configuran una cultura institucional vinculada al Buen Vivir.	Persisten brechas territoriales, económicas y de calidad, junto con el desafío de adaptar la oferta a la diversidad cultural y geográfica.
España	La inclusión deja de ser beneficencia y se convierte en obligación institucional exigible, vinculada con igualdad y no discriminación.	Campañas contra acoso y sexismo, formación y observatorios promueven una convivencia universitaria igualitaria.	Los desafíos son evitar fragmentación, asegurar recursos, evaluar impacto y convertir servicios específicos en responsabilidad de toda la universidad.
México	La inclusión se concibe como respuesta a siglos de desigualdad y como obligación de garantizar igualdad sustantiva.	La transversalización curricular, cultura de paz, igualdad de género y no discriminación buscan convertir los derechos en identidad universitaria.	El reto principal es pasar del abundante marco legal a prácticas consistentes, accesibilidad plena y transformación cultural.
Nicaragua	La equidad se fundamenta en derechos humanos, justicia social y compromiso público de las universidades.	Asignaturas, conferencias, campañas y prácticas de convivencia buscan formar una cultura de paz y respeto.	Los desafíos son infraestructura accesible, diagnóstico institucional, transversalización curricular, formación y coherencia entre valores y conducta.

Panamá	La inclusión se vincula con igualdad de oportunidades, calidad y responsabilidad pública de las universidades.	La capacitación docente y los centros de apoyo son centrales para una cultura de respeto y atención a la diversidad.	Persisten segregación, brechas interior-capital, escasez de profesionales, débil articulación y necesidad de consolidar políticas universitarias.
Paraguay	La inclusión se inscribe en la democratización, la dignidad y la superación de desigualdades sociales persistentes.	La formación en igualdad, prevención de violencia y lectura crítica busca fortalecer ciudadanía y convivencia democrática.	Los retos son implementación, continuidad presupuestaria, datos, coordinación y mayor presencia de la inclusión en la universidad.
Perú	La inclusión forma parte de la calidad y de la justicia social; no es una intervención secundaria ni limitada a educación especial.	La transversalidad curricular y la formación docente buscan producir prácticas inclusivas y reconocimiento de la diversidad.	Persisten pobreza, analfabetismo femenino rural, falta de recursos, brechas territoriales y dificultades para implementar la normativa.
Uruguay	La equidad se redefine como aprendizaje, participación y reconocimiento de la diversidad, vinculados con calidad y ciudadanía.	Protocolos, sensibilización, formación y participación promueven convivencia democrática y cultura de derechos.	Los retos son continuidad entre niveles, permanencia de sectores vulnerables, calidad, formación docente y evaluación de políticas.

2.2.2. Dimensión operativa, trayectorias educativas y equidad en el aula: categorías 2, 4 y 5.

La dimensión operativa pregunta qué ocurre con las personas a lo largo de su trayectoria. Su unidad de análisis no es la plaza ofrecida, sino la posibilidad efectiva de ingresar, aprender, participar, permanecer y egresar. Al reunir las categorías 2, 4 y 5, las evidencias registradas indican que las barreras no son exclusivamente académicas: incluyen pobreza, distancia territorial, discriminación, inaccesibilidad, diferencias lingüísticas y ausencia de apoyos. La equidad se vuelve visible en los dispositivos concretos que compensan esas barreras.

A.Categoría 2. La inclusión como derecho de acceso, permanencia y participación.

La segunda categoría desplaza el análisis desde la proclamación general del derecho hacia la trayectoria educativa efectiva. El acceso constituye sólo el punto inicial: la inclusión también requiere permanencia, aprendizaje, participación y egreso. Esta ampliación permite distinguir entre una inclusión nominal expresada únicamente en matrícula o cobertura y una inclusión efectiva, sustentada en oportunidades, apoyos y condiciones que permitan al alumnado participar y concluir sus estudios.

La revisión textual muestra, sin embargo, que no todos los capítulos desarrollan con la misma claridad la trayectoria completa. Algunos se concentran en el acceso; otros incorporan retención y egreso; y sólo determinados capítulos vinculan explícitamente la inclusión con participación, aprendizaje y vida institucional.

La comparación permite identificar una evolución conceptual, aunque no uniforme. Colombia y Panamá formulan explícitamente la secuencia de acceso, permanencia y egreso. España incorpora acceso, retención y empleabilidad. Perú reconoce acceso, permanencia, trato y reincorporación. Paraguay vincula becas con ingreso y continuidad, mientras que Cuba amplía territorialmente las fuentes y modalidades de acceso.

Uruguay y México presentan las formulaciones más próximas a una comprensión pedagógica de la inclusión: no se limitan a matrícula o permanencia, sino que incorporan aprendizaje y participación. Chile entiende el acceso y la participación en una educación de calidad como un imperativo derivado de los derechos humanos. Brasil vincula la participación con una gestión que debe incorporar equitativamente las demandas de la ciudadanía.

Ecuador aporta un marco para evaluar el derecho mediante disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Nicaragua, por su parte, destaca la necesidad de modificar desigualdades y eliminar discriminaciones en las oportunidades de aprendizaje, además de reconocer la participación de la comunidad universitaria en la gestión.

La revisión obliga, no obstante, a moderar la afirmación de que todos los capítulos superan plenamente la noción de acceso aislado. En algunos países, la evidencia se concentra en ampliación de cobertura, gratuidad, becas o creación de sedes. En otros se incorporan permanencia, retención y egreso. Sólo algunos desarrollan de manera clara la participación estudiantil, el aprendizaje, la pertenencia y la intervención en la gestión institucional.

La participación continúa siendo la dimensión menos institucionalizada. Con frecuencia se reconoce como principio, pero existen menos evidencias de órganos de representación, mecanismos de consulta vinculante, intervención en decisiones, codiseño de políticas o evaluación participativa. El estándar comparativo permite concluir que la inclusión efectiva requiere articular cuatro componentes: ingreso sin discriminación, permanencia con apoyos, aprendizaje pertinente y participación significativa. Sin esa articulación, la ampliación de matrícula puede coexistir con abandono, rezago, exclusión pedagógica y escasa capacidad del alumnado para intervenir en la vida universitaria.

B.Categoría 4. Acceso con equidad y permanencia estudiantil.

La cuarta categoría concreta el derecho a la educación mediante dispositivos que favorecen la permanencia. Becas, alimentación, vivienda, transporte, tutorías, cursos de nivelación, accesibilidad, ayudas técnicas y acompañamiento psicosocial aparecen como condiciones materiales y académicas para sostener el aprendizaje. La comparación muestra avances desiguales: algunos países presentan sistemas integrales, mientras que otros describen programas focalizados o experiencias todavía incipientes.

El punto teórico central es que tratar de manera idéntica a estudiantes cuyas condiciones económicas, territoriales, culturales y personales son diferentes puede reproducir las

desigualdades de origen. La equidad demanda apoyos diferenciados, suficientes y sostenidos, orientados a garantizar resultados comparables en permanencia, aprendizaje y egreso.

La comparación muestra que la permanencia estudiantil adquiere diferentes grados de institucionalización. Brasil presenta un sistema diversificado de auxilios socioeconómicos que cubre vivienda, transporte y otras necesidades materiales. Colombia articula observación de riesgos, seguimiento, apoyo psicosocial, formación, tutoría, accesibilidad y bienestar universitario. Perú combina beca integral, nivelación, tutoría, salud y financiamiento, mientras que Uruguay integra apoyo económico, residencia, alimentación, transporte y seguimiento.

Panamá constituye un caso especialmente revelador: las becas de colegiatura resultaron insuficientes cuando los estudiantes indígenas debían cubrir vivienda, alimentación y traslado. La respuesta institucional incorporó apoyos materiales y llevó los programas a los territorios. Esta experiencia muestra que el acceso formal puede coexistir con deserción cuando las políticas no consideran integralmente las condiciones de vida.



España desarrolla apoyos diferenciados para estudiantes con necesidades educativas específicas; México combina becas completas con asesoría y apoyo psicopedagógico; y Nicaragua prioriza becas y materiales para estudiantes con discapacidad y bajos recursos. Cuba integra gratuidad, becas, nivelación y expansión territorial, mientras Ecuador articula gratuidad, ayudas económicas, cuotas y acción afirmativa. Chile reconoce históricamente la falta de oportunidades de ingreso, permanencia y titulación, aunque presenta menos evidencia concreta de un sistema integral en el fragmento analizado. Paraguay dispone de marcos de becas, pero documenta con menor profundidad el acompañamiento académico.

El análisis comparado permite concluir que la permanencia no puede depender exclusivamente de la adaptación individual del estudiante. Debe asumirse como una responsabilidad institucional y pública que exige financiamiento, personal especializado, información, alertas tempranas, tutorías, accesibilidad y evaluación de resultados.

También es necesario distinguir entre la existencia de un beneficio y su suficiencia. Una beca puede facilitar el ingreso, pero no necesariamente garantizar continuidad si no cubre alimentación, vivienda, transporte, materiales, salud, conectividad y acompañamiento académico. La equidad exige identificar las barreras concretas que enfrenta cada población y ofrecer apoyos diferenciados durante toda la trayectoria, hasta la titulación.

C.Categoría 5. Atención a poblaciones históricamente excluidas.

La quinta categoría introduce el principio de reconocimiento. Las políticas identifican poblaciones excluidas por discapacidad, pobreza, ruralidad, pertenencia indígena o afrodescendiente, género, edad, migración, privación de libertad u otras condiciones. No obstante, la visibilidad de los colectivos varía entre países. El reto analítico consiste en evitar dos reduccionismos: homogeneizar a todas las poblaciones bajo una etiqueta de vulnerabilidad o fragmentar la política en programas inconexos. Una perspectiva interseccional permite comprender que las desventajas se acumulan y requieren respuestas combinadas.

Las poblaciones más recurrentes son personas con discapacidad y estudiantes de bajos ingresos. Colombia, Ecuador, México, Panamá y Perú amplían el reconocimiento hacia pueblos indígenas, afrodescendientes, población rural u otros colectivos; Chile y Uruguay problematizan desigualdades sociales y participación; Nicaragua y Paraguay vinculan exclusión con pobreza y territorialidad; Cuba enfatiza universalidad con apoyos específicos; España incorpora discapacidad, género y diversidad mediante servicios especializados. La agenda regional de 2017 muestra avances en visibilidad, pero aún una integración desigual de las múltiples formas de exclusión.

Tabla 4.3. *Dimensión operativa, trayectorias educativas y equidad en el aula: análisis comparativo de fortalezas, expresiones y tensiones por país.*

País	Fortaleza identificada	Expresión institucional	Brecha o tensión
Brasil	El derecho educativo comprende ingreso, continuidad y participación; la deserción revela la distancia entre matrícula formal e inclusión efectiva.	Prouni, FIES, financiamiento institucional y auxilios de vivienda, alimentación, transporte y discapacidad muestran que la permanencia depende de condiciones materiales.	Se priorizan estudiantes de bajos ingresos, personas con discapacidad, minorías raciales, sexuales y culturales y otros colectivos vulnerables.
Chile	El derecho se expresa en participación y aprendizaje compartido, con responsabilidad institucional de eliminar exclusiones y garantizar educación de calidad.	La democratización del ingreso debe acompañarse de apoyos académicos y sociales que permitan permanencia y titulación de sectores vulnerables.	La atención se orienta a estudiantes de clases medias y populares, víctimas de discriminación y grupos afectados por desigualdades históricas y políticas.
Colombia	La política nacional amplía la mirada desde	Los programas de tutoría,	Se atienden personas con discapacidad, población indígena

	el ingreso hacia la trayectoria completa: permanencia, graduación, calidad y pertinencia.	acompañamiento psicosocial, formación docente y alertas de abandono materializan la permanencia con equidad.	y afrocolombiana, víctimas del conflicto, desplazados, mujeres y comunidad LGBTI.
Cuba	La inclusión se expresa en múltiples vías de acceso, continuidad de estudios y participación popular en la política educativa.	Cursos para trabajadores, municipalización, educación a distancia y apoyos estatales ampliaron oportunidades para quienes no seguían trayectorias tradicionales.	La atención prioriza trabajadores, población rural, mujeres, personas con discapacidad y territorios con desigual desarrollo.
Ecuador	Las cuatro dimensiones obligan a garantizar no solo vacantes, sino instituciones disponibles, programas pertinentes, trato digno y capacidad de adaptación.	La gratuidad, becas y expansión territorial favorecen el ingreso; la responsabilidad académica y los apoyos deben equilibrarse para evitar exclusión indirecta.	Se reconoce a pueblos indígenas, población amazónica, personas con discapacidad, mujeres y sectores económicamente vulnerables.
España	El derecho cubre admisión, ajustes razonables, participación, aprendizaje, vida universitaria e inserción laboral.	Tutorías, accesibilidad, ayudas técnicas, voluntariado y orientación laboral permiten sostener trayectorias académicas.	Se atienden personas con discapacidad, estudiantes en vulnerabilidad socioeconómica, migrantes, refugiados, mujeres y diversidad sexual.
México	El foco se desplaza de la deficiencia individual a las barreras que impiden aprendizaje, participación y ejercicio de derechos.	Becas integrales, transporte y programas específicos muestran una política de apoyo material para ingreso y permanencia.	Se atienden mujeres, personas con discapacidad, pueblos indígenas, minorías, víctimas de discriminación y estudiantes de bajos recursos.
Nicaragua	El derecho incluye ingreso, tutoría, retención, aprendizaje y participación, con especial énfasis en desigualdades territoriales.	Becas, materiales, tutorías y adecuaciones apoyan a estudiantes con discapacidad y escasos recursos.	Se priorizan población rural, pueblos indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, mujeres y sectores empobrecidos.
Panamá	El enfoque incorpora acceso, permanencia y egreso, además de participación en la vida universitaria.	Becas para población indígena y apoyos especializados para discapacidad constituyen los principales mecanismos de permanencia.	Se priorizan pueblos indígenas, personas con discapacidad y estudiantes con dificultades de aprendizaje y adaptación social.

Paraguay	La legislación de becas reconoce que el derecho exige apoyos para entrar y continuar en el sistema educativo.	Becas, FONACIDE y programas de protección social contribuyen indirectamente a sostener trayectorias educativas.	Se atienden mujeres, pueblos indígenas, personas con discapacidad, población rural, niñez vulnerable y diversidad sexual.
Perú	La normativa reconoce acceso, permanencia, trato y reincorporación como dimensiones del derecho educativo.	Beca 18 y crédito educativo combinan financiamiento, acompañamiento y culminación oportuna para jóvenes de bajos ingresos.	Se priorizan personas con discapacidad, población rural e indígena, mujeres, adultos mayores, niñez en calle y grupos marginados.
Uruguay	Nadie debe quedar excluido del sistema terciario; el derecho comprende participación significativa y continuidad educativa.	Becas económicas, pasajes, comedores, descentralización y programas contra abandono sostienen trayectorias.	Se atienden personas con discapacidad, población vulnerable, desigualdades territoriales, género, edad y origen étnico.

2.2.3. Dimensión de gestión institucional, alianzas y gobernanza inclusiva: categorías 3, 6 y 8.

Esta dimensión analiza las capacidades organizativas que hacen sostenible la inclusión. Las categorías 3, 6 y 8 permiten valorar si las instituciones revisan sus estructuras, coordinan actores y enfrentan los obstáculos que impiden la implementación. El tránsito hacia la gobernanza inclusiva requiere integrar la equidad en la planeación, el presupuesto, los sistemas de información, la evaluación y la rendición de cuentas, evitando que la política dependa de proyectos aislados.

A.Categoría 3. La equidad como transformación de la gestión universitaria.

La tercera categoría examina los efectos de la equidad sobre la estructura institucional. La gestión universitaria no es neutral: los criterios de admisión, la asignación presupuestaria, el currículo, la infraestructura, las reglas disciplinarias, los servicios estudiantiles y los sistemas de información pueden reproducir desigualdades o contribuir a desmontarlas.

Los capítulos convergen en la necesidad de revisar estructuras, crear unidades especializadas, articular responsabilidades y convertir la inclusión en un principio transversal. La discusión remite a una gobernanza inclusiva en la que la equidad funciona como criterio para planificar, ejecutar, dar seguimiento y evaluar, en lugar de permanecer como un programa periférico dependiente de voluntades individuales.

Brasil conceptualiza con mayor claridad la transición desde la administración tradicional hacia una gestión social basada en descentralización, participación, control social e intersectorialidad. España aporta una perspectiva de institucionalización: las acciones deben incorporarse a la dinámica organizativa, formar parte de la cultura y permanecer en el tiempo. México destaca que

la calidad no puede desarrollarse sin equidad y que la transformación debe considerar dimensiones estructurales, institucionales, educativas y culturales.

Chile aporta el diagnóstico histórico de una universidad elitista y segregada, lo que muestra la necesidad de democratizar estructuras y oportunidades. Colombia distribuye el compromiso entre docentes, investigadores, estudiantes, administrativos y egresados. Panamá vincula la transversalidad de los derechos humanos con autonomía, docencia, investigación, extensión y gestión.

Cuba y Nicaragua insertan la equidad en la responsabilidad pública del sistema y en la participación de organizaciones, consejos, rectorados, decanaturas, departamentos y aulas. Ecuador transforma decisiones sobre gratuidad, cuotas, acción afirmativa y territorio. Paraguay crea dependencias especializadas, mientras que Perú plantea una articulación intrasectorial de todas las direcciones. Uruguay señala la distancia entre el reconocimiento de los derechos y su expresión efectiva en políticas, organización, formación, prácticas y evaluación.

La comparación permite distinguir tres niveles de transformación:

1. Creación de estructuras especializadas. Unidades de igualdad, direcciones de inclusión, observatorios, programas de bienestar y servicios de apoyo.
2. Articulación institucional. Coordinación entre rectorados, facultades, departamentos, servicios estudiantiles, profesorado, estudiantes y organismos externos.
3. Transversalización de la equidad. Incorporación del enfoque inclusivo en presupuesto, planificación, admisión, currículo, infraestructura, evaluación, investigación y extensión.

La gestión inclusiva se consolida cuando alcanza el tercer nivel. La existencia de una oficina especializada puede ser necesaria, pero resulta insuficiente si las demás áreas continúan tomando decisiones sin considerar sus efectos distributivos. La equidad transforma realmente la gestión cuando deja de ser una función periférica y se convierte en criterio explícito para todas las decisiones universitarias.

B.Categoría 6. La intersectorialidad como estrategia para la equidad.

La sexta categoría muestra que la inclusión no puede producirse mediante la actuación aislada de una dependencia educativa. Las desigualdades que afectan el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación se relacionan con salud, vivienda, empleo, protección social, justicia, territorio, cultura y condiciones económicas. Por ello, universidades, administraciones educativas, gobiernos territoriales, organizaciones comunitarias y otros sectores deben articular capacidades y recursos.

Sin embargo, la revisión permite distinguir entre intersectorialidad, cooperación y coordinación. La intersectorialidad supone diagnósticos compartidos, objetivos comunes, distribución de responsabilidades, movilización conjunta de recursos y evaluación articulada. Una red, convenio o alianza bilateral puede contribuir a la inclusión, pero no constituye necesariamente una política intersectorial consolidada.

La intersectorialidad adopta diferentes formas en los capítulos nacionales. Brasil desarrolla la formulación teórica más completa: articulación de saberes y experiencias para planificar, ejecutar

y evaluar políticas frente a situaciones complejas. Cuba la incorpora en un marco estatal transdisciplinario que relaciona educación, economía, sociedad, política y cultura. Ecuador reconoce explícitamente que las acciones educativas deben complementarse con políticas sociales y económicas.

Nicaragua muestra articulaciones entre universidad, sector privado, Ministerio del Trabajo, gobiernos locales, comunidades y operadores de justicia. Perú presenta coordinación entre servicios sociales, salud, familias y organismos especializados. Panamá reconoce la articulación del sistema como un desafío todavía pendiente.

Colombia desarrolla coordinación entre los sistemas internos de las instituciones y el Sistema Nacional de Derechos Humanos. Chile y Uruguay destacan redes y cooperación universitaria. México presenta una alianza interuniversitaria, mientras España muestra una colaboración concreta entre universidad y organización social en el ámbito de la salud. Paraguay reúne organizaciones de múltiples áreas mediante CODEHUPY.

La comparación permite diferenciar tres niveles:

1. Cooperación puntual: colaboración para una actividad, proyecto o servicio específico.
2. Trabajo en red: intercambio de información, formación, experiencias y recursos entre instituciones.
3. Intersectorialidad: construcción conjunta de diagnósticos, objetivos, responsabilidades, financiamiento, ejecución y evaluación entre sectores diferentes.

No todas las experiencias alcanzan el tercer nivel. La cantidad de instituciones participantes no demuestra, por sí misma, una integración efectiva. Una coordinación nominal puede mantener funciones fragmentadas si no existen acuerdos sobre responsabilidades, recursos, información, seguimiento y evaluación.

La intersectorialidad contribuye a la equidad cuando permite responder simultáneamente a barreras educativas, económicas, territoriales, sanitarias, culturales y sociales. Para consolidarse necesita objetivos comunes, mecanismos permanentes de coordinación, continuidad presupuestaria, sistemas compartidos de información y capacidad de evaluar conjuntamente sus resultados.

C.Categoría 8. Retos para consolidar la inclusión y la equidad.

La octava categoría sintetiza la distancia entre el reconocimiento normativo de la inclusión y su realización efectiva. Los capítulos identifican dificultades relacionadas con el financiamiento, la continuidad de las políticas, la coordinación institucional, la formación docente, la disponibilidad de información y la persistencia de desigualdades sociales anteriores al ingreso. No obstante, estos problemas no aparecen formulados de manera homogénea en todos los países. En algunos capítulos se presentan como retos explícitos; en otros deben inferirse de las limitaciones descritas. Las citas siguientes reproducen literalmente el informe, conservando incluso sus particularidades gramaticales.

Los capítulos convergen en señalar una brecha entre el reconocimiento del derecho y las condiciones para ejercerlo, aunque no todos denominan esa brecha de la misma manera. Brasil

destaca los límites económicos del modelo de expansión privada; Chile, el déficit de formación en derechos humanos; Colombia, el carácter redistributivo y poco profundo de ciertas políticas; Cuba, las restricciones materiales e históricas; y Ecuador, la insuficiencia de la coherencia normativa frente a desigualdades estructurales.

España presenta los retos como un campo todavía abierto para la construcción de universidades inclusivas. México pone el acento en la lentitud del cambio cultural; Nicaragua, en el diagnóstico de capacidades y necesidades; Panamá, en la persistencia de la segregación, la escasez de personal y las brechas territoriales; Paraguay, en la discontinuidad gubernamental; Perú, en la necesidad de superar el asistencialismo; y Uruguay, en las transformaciones sistémicas necesarias para garantizar una educación de calidad como derecho humano.

En conjunto, la institucionalización aparece como el reto regional decisivo: pasar de normas, programas aislados y experiencias coyunturales a políticas sostenibles, financiadas, coordinadas y evaluables. Sin embargo, conviene diferenciar las afirmaciones expresas del informe de las inferencias comparativas. Conceptos como "rendición de cuentas", "indicadores verificables" o "gobernanza inclusiva" constituyen categorías analíticas pertinentes, pero no deben colocarse entre comillas ni atribuirse como expresiones literales del libro cuando este no las formula de ese modo.

Tabla 4.4. *Dimensión de gestión institucional, alianzas y gobernanza inclusiva: análisis comparativo de fortalezas, expresiones y tensiones por país.*

País	Fortaleza identificada	Expresión institucional	Brecha o tensión
Brasil	La equidad exige sustituir la gestión vertical por una gestión social, dialógica y participativa que incorpore los efectos de las decisiones sobre las personas.	La intersectorialidad articula educación, salud, vivienda, trabajo, cultura, gobierno, sociedad civil y mercado para responder integralmente a problemas como la evasión.	Persisten elitismo, desigualdad previa al ingreso, deserción, dependencia del financiamiento y tensión entre expansión, mercado y calidad.
Chile	La historia autoritaria y elitista demuestra que la equidad requiere recuperar autonomía, representación, diálogo y responsabilidad pública universitaria.	Las redes universitarias y la cooperación entre instituciones permiten compartir formación, investigación y experiencias en educación en derechos humanos.	Los retos son superar la selectividad social, fortalecer la formación docente, transversalizar la EDH y cerrar la distancia entre discurso normativo y práctica.
Colombia	La transformación requiere que toda la comunidad universitaria asuma la inclusión como misión y no como tarea exclusiva de bienestar.	El Sistema Nacional de Derechos Humanos y las experiencias universitarias evidencian coordinación entre ministerios, universidades,	Persisten problemas de implementación, acceso efectivo a las políticas, visión redistributiva limitada y necesidad de mayor coordinación y cambio cultural.

		territorios y actores sociales.	
Cuba	La gestión universitaria se integra a la planificación social y territorial, vinculando formación, investigación y extensión con necesidades nacionales.	La intersectorialidad se observa en la articulación entre universidad, Estado, comunidades, sectores productivos y políticas sociales.	Los principales desafíos son recursos limitados, actualización tecnológica, calidad en modalidades diversificadas y atención más diferenciada a necesidades específicas.
Ecuador	La equidad transforma la planificación, la oferta académica, el financiamiento y la relación entre universidad y territorio.	La experiencia amazónica demanda articulación con comunidades, gobiernos locales, sectores productivos y organismos nacionales.	Persisten brechas territoriales, económicas y de calidad, junto con el desafío de adaptar la oferta a la diversidad cultural y geográfica.
España	La gestión inclusiva exige transversalidad, unidades especializadas, planes de igualdad, protocolos y evaluación de resultados.	Fundaciones, observatorios, administraciones y entidades sociales cooperan en salud, inclusión, solidaridad y acceso.	Los desafíos son evitar fragmentación, asegurar recursos, evaluar impacto y convertir servicios específicos en responsabilidad de toda la universidad.
México	La gestión debe integrar legislación, políticas, currículo, infraestructura, cultura y coordinación institucional.	Consejos, unidades de género, universidades y organismos públicos articulan recursos y conocimientos para ampliar cobertura.	El reto principal es pasar del abundante marco legal a prácticas consistentes, accesibilidad plena y transformación cultural.
Nicaragua	La inclusión debe atravesar todos los niveles de gobierno universitario y quedar incorporada en planes estratégicos y de mejora.	La cooperación entre universidades, gobierno, empleo, sector privado y oficinas públicas amplía la respuesta institucional.	Los desafíos son infraestructura accesible, diagnóstico institucional, transversalización curricular, formación y coherencia entre valores y conducta.
Panamá	La equidad debe orientar las cuatro funciones universitarias y traducirse en unidades, planes, presupuestos y servicios.	La articulación entre universidades, ministerios, sistemas de acreditación y servicios especializados es todavía insuficiente.	Persisten segregación, brechas interior-capital, escasez de profesionales, débil articulación y necesidad de consolidar políticas universitarias.
Paraguay	La gestión se organiza mediante direcciones, protocolos y programas, aunque necesita mayor transversalidad en educación superior.	CODEHUPY, ministerios, justicia, escuelas y programas sociales muestran una red amplia, pero todavía fragmentada.	Los retos son implementación, continuidad presupuestaria, datos, coordinación y mayor presencia de la inclusión en la universidad.

Perú	La transformación requiere coordinación sectorial, formación docente, recursos y enfoque inclusivo en planes y proyectos.	Ministerios, servicios especializados, familias, comunidades y equipos interdisciplinarios participan en la atención.	Persisten pobreza, analfabetismo femenino rural, falta de recursos, brechas territoriales y dificultades para implementar la normativa.
Uruguay	La gestión debe cerrar la distancia entre principios, estructura organizacional, prácticas docentes, evaluación y apoyos.	Redes nacionales e internacionales, programas ALFA y coordinación entre organismos fortalecen la respuesta.	Los retos son continuidad entre niveles, permanencia de sectores vulnerables, calidad, formación docente y evaluación de políticas.

2.3. *Síntesis interpretativa del horizonte 2017*

La lectura transversal permite afirmar que, en 2017, la inclusión y la equidad ya constituían un campo legítimo de política universitaria en Iberoamérica, pero se encontraban en una fase desigual de institucionalización. Los doce capítulos comparten un lenguaje de derechos humanos, igualdad, dignidad y responsabilidad social. Esa convergencia es significativa: desplaza la atención desde la integración de grupos considerados excepcionales hacia el cuestionamiento de las barreras creadas por los propios sistemas educativos. Sin embargo, la convergencia discursiva no equivale a homogeneidad de capacidades. Los países difieren en cobertura, financiamiento, infraestructura, marcos jurídicos, desarrollo de servicios y continuidad de las políticas.

La primera conclusión es que la justicia social funciona como principio legitimador, mientras la equidad actúa como principio de diferenciación razonada. En los capítulos no se propone abandonar la igualdad, sino hacerla efectiva mediante apoyos proporcionales a las barreras. Esta idea modifica la concepción del mérito. Cuando los estudiantes llegan a la educación superior después de trayectorias escolares, económicas y territoriales profundamente desiguales, un criterio uniforme puede convertir las desigualdades previas en resultados aparentemente legítimos. La política equitativa debe reconocer esas condiciones sin reducir las expectativas académicas ni estigmatizar a sus destinatarios.

La segunda conclusión es que el acceso perdió su capacidad de representar por sí solo la democratización. Brasil ilustra con claridad que la expansión de matrícula puede coexistir con deserción y endeudamiento; Chile muestra que la ampliación parcial no elimina la selectividad social; Colombia formula la permanencia con equidad como política; y Panamá construye apoyos para acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad. En el conjunto regional, la trayectoria completa emerge como unidad de justicia educativa. La pregunta deja de ser cuántos ingresan y pasa a incluir quiénes aprenden, participan, permanecen, se gradúan y en qué condiciones.

La tercera conclusión es que la inclusión requiere redistribución y reconocimiento simultáneos. Las becas, viviendas, apoyos alimentarios, transporte y tutorías redistribuyen recursos; los programas para pueblos indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad y otros colectivos reconocen experiencias e identidades históricamente subordinadas. Si se aplica sólo redistribución, pueden ignorarse discriminaciones culturales y barreras simbólicas. Si se aplica

sólo reconocimiento, los estudiantes pueden ser visibilizados sin recibir recursos suficientes para permanecer. La política inclusiva necesita articular ambos planos y asegurar representación en las decisiones.

La cuarta conclusión es organizativa. Los casos muestran una transición desde servicios especializados hacia modelos de transversalización, aunque todavía incompleta. Las unidades de atención, observatorios, comités, redes y programas son necesarios porque concentran conocimiento técnico y acompañan a los estudiantes. No obstante, pueden convertirse en espacios periféricos si el resto de la institución considera que la inclusión no le corresponde. La transformación ocurre cuando admisión, docencia, investigación, extensión, infraestructura, bienestar, recursos humanos y gobierno universitario comparten obligaciones y metas.

La quinta conclusión se refiere a la intersectorialidad. La diversidad de barreras supera las competencias de una sola universidad. La pobreza exige articulación con protección social; la discapacidad, con salud, accesibilidad y transporte; la violencia y discriminación, con justicia y organismos de derechos; la desigualdad territorial, con gobiernos locales y comunidades. Brasil ofrece la formulación conceptual más desarrollada, pero todos los países presentan alguna forma de red o cooperación. La enseñanza comparativa es que la intersectorialidad debe gestionarse: requiere acuerdos, responsabilidades, información, recursos y evaluación, no sólo buena voluntad.

La sexta conclusión concierne a la cultura institucional. Las leyes pueden ordenar igualdad, pero la vida cotidiana puede reproducir estereotipos, silencios y prácticas excluyentes. La educación en derechos humanos, los protocolos, los currículos transversales, la formación docente y los mecanismos de denuncia son instrumentos para transformar esa cultura. El horizonte de 2017 muestra avances, aunque también un déficit reiterado de formación y coherencia. La cultura inclusiva se verifica cuando las personas pueden expresar diferencias, participar en decisiones y denunciar vulneraciones sin temor a represalias.

Finalmente, el diagnóstico regional identifica una brecha de gobernanza. Existen principios, normas y experiencias, pero no siempre sistemas de información que permitan conocer cobertura, permanencia, aprendizaje, egreso y condiciones de participación desagregadas por grupos. Sin indicadores, la inclusión corre el riesgo de evaluarse por la existencia del programa y no por sus efectos. La consolidación requiere metas, presupuestos, responsables, mecanismos de seguimiento y participación de los titulares de derechos. En este sentido, la rendición de cuentas no es un componente externo, sino parte constitutiva de la política de equidad.

Tabla 4.5. *Matriz de consolidación del estado de la cuestión en 2017.*

Dimensión	Avance consolidado	Tensión principal	Criterio de desarrollo posterior
Política y derechos humanos	Reconocimiento generalizado de la educación y la inclusión como derechos y responsabilidades estatales e institucionales.	Distancia entre proclamación normativa y exigibilidad cotidiana; persistencia de culturas discriminatorias.	Transversalización curricular, protocolos, participación y mecanismos institucionales de protección y denuncia.

Operativa y trayectorias	Ampliación del enfoque desde acceso hacia permanencia, participación y egreso; desarrollo de becas, tutorías y apoyos.	Cobertura desigual, concentración en discapacidad o pobreza, fragmentación de apoyos y limitada evaluación de resultados.	Sistemas integrales de trayectoria, apoyos diferenciados e indicadores de aprendizaje, participación, permanencia y titulación.
Gestión y gobernanza	Creación de unidades, redes, comités, pactos y alianzas intersectoriales; reconocimiento de la necesidad de transformar la gestión.	Dependencia de proyectos aislados, coordinación débil, financiamiento discontinuo y baja institucionalización.	Planeación con enfoque de derechos, presupuestos estables, responsabilidades transversales, datos desagregados y rendición de cuentas.

III. Conclusiones

El informe RedAGE 2017 configura un punto de inflexión analítico: la inclusión deja de ser asunto marginal y se presenta como criterio para valorar la legitimidad y la calidad de la educación superior. La comparación de Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay muestra una región que ha reconocido el problema y ha construido respuestas diversas, pero que todavía enfrenta el reto de articular principios, trayectorias y gobernanza. El horizonte de referencia puede resumirse en una tesis: la inclusión sólo se consolida cuando el derecho reconocido se convierte en capacidad institucional y experiencia educativa efectiva.

En consecuencia, las ocho categorías no deben interpretarse como una lista de componentes independientes. Las categorías 1 y 7 proporcionan el fundamento político y cultural; las categorías 2, 4 y 5 muestran cómo ese fundamento se materializa o se frustra en las trayectorias; y las categorías 3, 6 y 8 revelan si la organización posee capacidad para sostenerlo. Esta articulación permite utilizar 2017 como línea base para estudios longitudinales: los avances posteriores podrán valorarse no sólo por nuevas leyes o programas, sino por el grado en que disminuyen barreras, redistribuyen oportunidades, reconocen diferencias, amplían la participación y transforman la gobernanza universitaria.

3.1. Análisis retrospectivo: Génesis teórica e ideas implícitas de la inclusión y la equidad (2009-2016).

El segundo bloque rastrea el pasado de la producción teórica para ilustrar que las categorías de 2017 se gestaron de forma implícita o dispersa desde los primeros años de la red. En lugar de realizar un análisis cronológico libro por libro, este subapartado se organiza a partir de las continuidades detectadas en torno a la inclusión y la equidad. Por ejemplo, se identifica si en los informes de 2009, 2011a, 2011b, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016 ya existían nociones ligadas a la "atención a poblaciones vulnerables" (Categoría 5), aun cuando se utilizaran términos previos como "marginalidad" o "integración escolar". Asimismo, el análisis evidencia si la gestión en esta época inicial poseía un enfoque estrictamente administrativo o normativo, y cómo comenzó a

abrirse paso la idea de la "transformación de la gestión para la equidad" (Categoría3). Los datos de este periodo se presentan en constante contraste comparativo frente al estándar fijado en 2017.

La lectura retrospectiva de los informes publicados por RedAGE entre 2009 y 2016 permite sostener que las categorías sistematizadas en el libro de 2017 no surgieron de manera repentina. Por el contrario, se fueron gestando desde los primeros años de la Red mediante preocupaciones, conceptos y propuestas que aparecían de forma implícita, dispersa o con denominaciones distintas. Antes de que la inclusión y la equidad se convirtieran en un marco articulador explícito, ya estaban presentes en expresiones como igualdad de oportunidades, justicia escolar, compensación de desigualdades, marginalidad, integración escolar, atención a la diversidad, permanencia, cohesión social, convivencia, participación, comunidad de aprendizaje, apertura al entorno y transformación organizacional.

Por esta razón, el análisis no se organiza cronológicamente, libro por libro, sino a partir de las continuidades conceptuales identificadas en los informes de 2009, 2011a, 2011b, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016. El procedimiento consiste en releer esa producción a la luz de las tres dimensiones y las ocho categorías consolidadas en 2017. Este último informe funciona, así, como estándar comparativo: permite determinar qué nociones ya estaban presentes, qué vocabulario se utilizaba para expresarlas, hasta qué punto se encontraban desarrolladas y cuáles eran todavía sus principales límites.

A. Dimensión política, de derechos humanos y marcos para la inclusión y la equidad

Esta dimensión comprende la inclusión y la equidad como principios de justicia social y derechos humanos Categoría 1, y la construcción de una cultura institucional basada en tales derechos, Categoría 7. Su génesis puede observarse desde los primeros informes, aunque inicialmente se expresara mediante un lenguaje de igualdad, democratización, responsabilidad estatal, cohesión social o compromiso ético.

En el informe de 2009, la equidad aparecía relacionada con la responsabilidad del Estado de compensar las desigualdades sociales y educativas. La preocupación se concentraba en evitar que las condiciones de origen determinaran las posibilidades de escolarización y aprendizaje. La fórmula según la cual la equidad pueda construir igualdad sintetizaba una idea central: tratar del mismo modo a quienes se encontraban en condiciones desiguales no era suficiente; resultaba necesario ofrecer apoyos diferenciados, mejores recursos y condiciones educativas específicas a los sectores más desfavorecidos. Aunque este planteamiento conservaba elementos propios de las políticas compensatorias, también cuestionaba el asistencialismo y comenzaba a situar la igualdad como resultado de una intervención educativa justa.

Los dos informes publicados en 2011 ampliaron esta perspectiva al vincular la dirección escolar con el compromiso ético, la inclusión social, la cohesión y la justicia educativa. En el informe dedicado a la dirección de centros, la equidad se relacionaba con la democratización del conocimiento y con la reducción de la brecha digital. En el volumen sobre competencias directivas, la justicia social se incorporaba de manera más explícita a las finalidades de la gestión: mejorar los resultados debía significar también disminuir el abandono, favorecer la cohesión social y ampliar las oportunidades educativas. Incluso aparecía la educación caracterizada como derecho humano y social, bien público y espacio de igualdad, equidad e inclusión.

El informe de 2012 profundizó esta orientación al convertir la atención a la diversidad en una cuestión de derechos. La transición desde la integración hacia la inclusión implicaba reconocer que no bastaba con incorporar al estudiante a una estructura escolar previamente establecida. Era la propia institución la que debía transformarse para responder a las diferencias sin convertirlas en desigualdades. De esta manera, el derecho a ser diferente, pero no desigual, anticipaba con claridad el fundamento ético y político de la Categoría 1 de 2017.

La cultura institucional basada en derechos humanos, Categoría 7, alcanzó un desarrollo especialmente importante en 2014. El análisis de la convivencia mostró que los derechos no podían permanecer limitados a las declaraciones legales, los reglamentos o los contenidos curriculares. Debían manifestarse en las relaciones cotidianas, las decisiones, las prácticas disciplinarias, la prevención de la violencia, la mediación de conflictos, el reconocimiento de la diversidad y la participación de los integrantes de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, una institución podía cumplir formalmente la normativa y, al mismo tiempo, reproducir discriminación, autoritarismo o exclusión.

En comparación con el estándar de 2017, durante esta primera etapa el lenguaje de derechos humanos todavía era desigual y no siempre funcionaba como marco transversal. Sin embargo, ya se había producido un desplazamiento significativo: la inclusión dejaba de entenderse exclusivamente como incorporación de determinados estudiantes al sistema y comenzaba a relacionarse con la justicia social, la dignidad, la participación, el reconocimiento y la transformación de las culturas institucionales.

B.Dimensión operativa: trayectorias educativas, oportunidades y atención a la diversidad

La segunda dimensión reúne las categorías relativas al acceso, la permanencia y la participación, Categoría 2; las políticas, programas y recursos dirigidos a garantizar la igualdad de oportunidades, Categoría 4; y la atención a poblaciones históricamente vulneradas o excluidas, Categoría 5.

La continuidad más evidente se encuentra en la preocupación por las trayectorias educativas. Desde 2009 se distinguían diferentes formas de marginalidad: la exclusión de quienes no ingresaban, la deserción de quienes abandonaban y la exclusión que persistía incluso dentro de la escuela cuando los estudiantes no accedían a aprendizajes de calidad. Esta última idea resulta especialmente relevante porque anticipa la concepción de inclusión adoptada en 2017: estar matriculado no equivale necesariamente a estar incluido.

En esta etapa inicial aparecieron medidas de reinserción, becas, tutorías, seguimiento individual, aceleración de aprendizajes, formatos escolares flexibles y alternativas para concluir estudios. Los informes de 2011 agregaron la reducción del abandono, el cuidado de las trayectorias, la flexibilización curricular y la atención contextualizada como responsabilidades de los equipos directivos. En 2012, la secuencia acceso-permanencia-participación adquirió mayor claridad, al reconocerse que la respuesta a la diversidad debía abarcar tanto el ingreso como las condiciones para aprender, participar y completar la educación secundaria.

El informe de 2014 amplió esta categoría al mostrar que la permanencia no depende únicamente de becas, transporte, alimentación o apoyos académicos. También requiere ambientes seguros, relaciones respetuosas y condiciones de convivencia libres de violencia. En consecuencia, la

inclusión comenzó a comprenderse como el derecho a estar, aprender y participar en una institución en la que las diferencias no se convirtieran en motivo de hostigamiento, discriminación o silenciamiento.

Las políticas y los recursos para garantizar oportunidades, Categoría 4, también se encontraban presentes antes de 2017. En los primeros informes aparecían programas dirigidos a extender la escolaridad, reincorporar estudiantes, compensar desigualdades territoriales, proporcionar materiales, mejorar la movilidad, fortalecer las tutorías y ofrecer apoyos diferenciados. En 2016, la evaluación institucional añadió una consideración decisiva: las instituciones no debían valorarse únicamente por sus resultados finales, sino también por sus condiciones iniciales y por el progreso conseguido. La equidad exigía contextualizar la evaluación y reconocer que resultados semejantes podían haber sido producidos en situaciones profundamente desiguales.

La Categoría 5, atención a poblaciones vulnerables, muestra con particular claridad la necesidad de efectuar una lectura histórica del vocabulario. Los informes iniciales hablaban de marginalidad, sectores desfavorecidos, estudiantes pobres, población rural, jóvenes con sobreedad, personas fuera del sistema, estudiantes judicializados, adultos sin escolaridad concluida o alumnado con necesidades educativas especiales. Posteriormente aparecieron referencias a discapacidad, género, diversidad cultural, educación intercultural, bilingüismo, responsabilidades familiares, brecha digital y pluralidad de identidades juveniles.

Estas denominaciones no son equivalentes entre sí ni poseen el mismo alcance que el enfoque de 2017. Algunas conservan una mirada compensatoria o tienden a localizar el problema en las características de la población. No obstante, muestran una preocupación persistente por las personas y grupos cuyas trayectorias se encontraban condicionadas por desigualdades sociales, económicas, culturales, territoriales o institucionales. La evolución principal consistió en pasar de identificar “poblaciones problema” a reconocer barreras creadas o reproducidas por los propios sistemas educativos.

Frente al estándar de 2017, todavía existían vacíos importantes. La atención a la diversidad no siempre incorporaba de manera sistemática las desigualdades relacionadas con pertenencia étnica, migración, orientación sexual, identidad de género o la intersección entre diferentes condiciones de exclusión. Sin embargo, el núcleo de la Categoría 5 ya estaba formado: el reconocimiento de que determinados grupos requerían medidas específicas para ejercer efectivamente su derecho a la educación.

C.Dimensión institucional: transformación de la gestión, alianzas y gobernanza inclusiva

La tercera dimensión comprende la transformación de la gestión para la equidad, Categoría 3, la intersectorialidad, Categoría 6, y los retos para consolidar la inclusión y la equidad, Categoría 8. Es en esta dimensión donde puede observarse con mayor claridad el tránsito desde una gestión administrativa hacia una concepción pedagógica, participativa y transformadora.

La producción de 2009-2016 no presenta una gestión estrictamente administrativa o normativa, aunque los componentes burocráticos tuvieron una presencia importante. Los informes describían leyes, estructuras, funciones, sistemas de supervisión, procedimientos de selección, distribución de recursos, evaluación, planificación y rendición de cuentas. En varios países, la dirección escolar continuaba definida por el cumplimiento de disposiciones, el control

administrativo o la antigüedad profesional. Incluso la supervisión conservaba, en algunos casos, la “lógica de la inspección”.

Sin embargo, desde 2009 comenzó a cuestionarse esa reducción. La institución educativa era caracterizada como promotora del cambio interno e impulsora de la transformación social. El liderazgo, la planificación, el trabajo colaborativo, el acompañamiento pedagógico, la participación, la comunicación y la relación con la comunidad aparecían como condiciones para que la escuela dejara de reproducir desigualdades.



Los informes de 2011 representaron un avance decisivo. El directivo dejó de aparecer exclusivamente como administrador de recursos o ejecutor de normas y empezó a definirse como líder pedagógico, agente de cambio, mediador, dinamizador de equipos y articulador de redes. La competencia directiva no se limitaba al dominio técnico: integraba conocimientos, procedimientos, actitudes, valores, sensibilidad hacia el contexto y compromiso social. No obstante, se mantenía una tensión entre una gestión por competencias orientada a la eficacia, la estandarización y el control, y otra dirigida al aprendizaje organizacional, la justicia social y la transformación institucional.

En 2012, la atención a la diversidad trasladó esta discusión a la estructura misma de los centros. La inclusión ya no dependía solamente de programas externos o de la disposición individual del profesorado. Exigía reconstruir culturas, prácticas, currículos, sistemas de apoyo y formas de organización. El centro educativo podía funcionar como facilitador de la inclusión, pero también como amplificador de las desigualdades.

El informe de 2013 agregó la apertura al entorno. La institución dejó de concebirse como una unidad cerrada o como un simple órgano administrativo y comenzó a entenderse como organización social vinculada con familias, comunidades, gobiernos locales, organizaciones civiles y actores económicos y culturales. Esta concepción fortaleció la Categoría 6: la intersectorialidad

todavía no siempre recibía ese nombre, pero ya se expresaba mediante redes, corresponsabilidad, colaboración, trabajo comunitario, convenios y proyectos compartidos.

En 2014, la transformación de la gestión se proyectó sobre la convivencia. La regulación resultaba necesaria, pero insuficiente: no bastaba con elaborar reglamentos o protocolos. Era preciso transformar las relaciones de autoridad, las prácticas disciplinarias, la participación y los procedimientos para resolver conflictos. La gestión se configuró así como una intervención pedagógica y cultural.

El informe de 2015 ocupó una posición particular. Al centrarse en la gestión de la investigación en educación superior, mostró una orientación más administrativa, normativa y productivista. Predominaron asuntos como financiamiento, estructuras, indicadores, productividad, evaluación y organización de la actividad científica. La inclusión y la equidad aparecieron de manera más débil, principalmente a través de la democratización del conocimiento, la pertinencia social de la investigación, el fortalecimiento de capacidades institucionales y algunas iniciativas de investigación e innovación para la inclusión social. Su contraste con 2017 permite advertir una distinción que aún no estaba suficientemente desarrollada: no sólo importa investigar sobre grupos excluidos, sino examinar quién accede a los fondos, laboratorios, redes, decisiones y oportunidades de producción científica.

En 2016, la evaluación institucional se convirtió en un instrumento potencial de transformación. El informe cuestionó la neutralidad de las nociones de calidad y planteó que no era equivalente evaluar desde la satisfacción del cliente que hacerlo desde la atención a la diversidad. La evaluación contextualizada, participativa y orientada a la mejora permitió vincular información, reflexión institucional y toma de decisiones. La equidad comenzó a considerarse tanto en las condiciones iniciales como en los resultados, y la mejora se relacionó con cambios profundos en la cultura institucional.

En consecuencia, la idea de transformación de la gestión para la equidad no apareció completamente formulada desde el comienzo, pero se abrió paso mediante varios desplazamientos acumulativos: de la inspección al acompañamiento; de la administración al liderazgo pedagógico; de la autoridad individual al liderazgo distribuido; de la aplicación uniforme de normas a la atención contextualizada; de la escuela aislada a las redes interinstitucionales; de la integración de estudiantes a la transformación de la organización; y de la evaluación como control a la evaluación para la mejora.

Tabla 4.6. *Evolución de las categorías del estándar 2017 y sus formas precursoras (2009-2016).*

Categoría del estándar de 2017	Formas precursoras presentes entre 2009 y 2016
1. Inclusión y equidad como justicia social y derechos humanos	Igualdad, equidad, justicia escolar, cohesión social, educación como derecho y bien público
2. Acceso, permanencia y participación	Escolarización, reinserción, retención, reducción del abandono, cuidado de trayectorias y participación
3. Transformación de la gestión para la equidad	Liderazgo pedagógico, cambio organizacional, atención contextualizada, reconstrucción institucional y evaluación para la mejora

4. Políticas, programas y recursos para la igualdad de oportunidades	Becas, tutorías, apoyos diferenciados, materiales, movilidad, flexibilización y programas compensatorios
5. Atención a poblaciones vulnerables	Marginalidad, sectores desfavorecidos, pobreza, ruralidad, discapacidad, sobreedad, diversidad cultural y exclusión digital
6. Intersectorialidad	Redes, colaboración escuela-familia-comunidad, convenios, corresponsabilidad y articulación institucional
7. Cultura institucional basada en derechos humanos	Compromiso ético, convivencia, reconocimiento, participación, mediación, no discriminación y cultura de paz
8. Retos para consolidar la inclusión y la equidad	Persistencia del abandono, brechas territoriales y digitales, culturas burocráticas, fragmentación y débil sostenibilidad de las políticas

La diferencia fundamental entre los informes de 2009-2016 y el libro de 2017 no reside, por tanto, en la ausencia previa de las categorías, sino en su nivel de articulación. Durante los primeros años, inclusión y equidad aparecían como problemas de escolarización, compensación, diversidad, convivencia, dirección, relación con el entorno o mejora organizacional. En 2017, esas preocupaciones dispersas fueron integradas bajo una arquitectura común de derechos humanos, justicia social, transformación institucional, participación e intersectorialidad.

Para finalizar este apartado, el informe de 2017 no inauguró estas preocupaciones, sino que las sistematizó, amplió y dotó de un vocabulario compartido. La trayectoria previa muestra un tránsito desde una concepción centrada en administrar recursos, cumplir normas e incorporar a determinados grupos hacia otra que reconoce que la equidad exige transformar las estructuras, culturas, prácticas, relaciones y formas de gobierno de las instituciones educativas. Allí radica la principal continuidad histórica: la inclusión dejó progresivamente de ser un programa periférico destinado a poblaciones consideradas vulnerables y comenzó a convertirse en un criterio para revisar integralmente la gestión educativa.

3.2. Análisis prospectivo: Consolidación, transformaciones y vacíos (2018-2025).

El tercer bloque examina la evolución posterior de la agenda para determinar si la RedAGE profundizó en la línea de inclusión de 2017 o si el tema perdió fuerza frente a otras emergencias globales, como la digitalización postpandemia o los nuevos debates de gobernanza. Se exponen aquí los hallazgos de los informes más recientes (2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024 y 2025), señalando con claridad qué categorías orientadas a la inclusión y la equidad se consolidaron como un posible aumento en las menciones a la intersectorialidad (Categoría 6) o al Diseño Universal para el Aprendizaje (Categoría 5) y cuáles se descuidaron, generando vacíos temáticos. Por último, el apartado discute cómo los nuevos contextos socioeducativos reconfiguraron los "Retos para consolidar la inclusión" (Categoría 8).

El análisis de los informes publicados por la Red de Apoyo a la Gestión Educativa entre 2018 y 2025 permite observar que la agenda de inclusión y equidad establecida explícitamente en 2017 no desapareció, pero tampoco siguió una trayectoria lineal de profundización. Su presencia fluctuó de acuerdo con el problema central abordado en cada publicación: las redes educativas

en 2018, la responsabilidad social universitaria en 2019, la emergencia sanitaria y la continuidad educativa en 2020, la gestión de la educación superior durante la pandemia en 2021, la institucionalización de los modelos híbridos en 2022, la participación y la gobernanza democrática en 2023, las reformas educativas en 2024 y la evaluación docente universitaria en 2025.

En este recorrido, algunas categorías del estándar de 2017 se consolidaron, sobre todo la transformación de la gestión para la equidad, Categoría 3, y la identificación de retos y barreras, Categoría 8. Otras tuvieron una evolución discontinua, como la atención a poblaciones históricamente excluidas, Categoría 5, y la intersectorialidad, Categoría 6. El Diseño Universal para el Aprendizaje no llegó a constituirse en una línea sostenida: apareció de manera localizada en 2020, desapareció entre 2021 y 2023, reapareció con mayor claridad en 2024 y volvió a perder visibilidad en 2025.

Esta evolución debe interpretarse con una precaución metodológica. Los informes no fueron diseñados como mediciones longitudinales de la inclusión y la equidad, sino como estudios temáticos diferentes. Por ello, el aumento o disminución de las menciones no equivale automáticamente a un avance o retroceso de las políticas iberoamericanas. Sin embargo, sí permite reconocer qué problemas fueron considerados prioritarios por RedAGE y qué dimensiones del estándar de 2017 quedaron subordinadas a las nuevas agendas.

El informe de 2018 desplazó el énfasis desde los derechos humanos hacia las redes como instrumentos de colaboración, innovación, aprendizaje organizacional y corresponsabilidad. La inclusión permaneció en experiencias relacionadas con discapacidad, género, interculturalidad y atención a contextos desfavorecidos, pero dejó de constituir el principio organizador general. La Categoría 1 inclusión y equidad como justicia social y derechos humanos, perdió centralidad, mientras que la Categoría 3 se fortaleció mediante el liderazgo distribuido, el trabajo colaborativo y la transformación de las relaciones institucionales.

El principal aporte de 2018 se produjo en la Categoría 6. Las redes educativas favorecieron la articulación entre centros, universidades, administraciones públicas, empresas, comunidades y organizaciones de la sociedad civil. Esta ampliación de actores representó una aproximación práctica a la intersectorialidad, aunque todavía no siempre se empleara este concepto. La equidad comenzó a asociarse con la capacidad de las instituciones para compartir recursos, conocimientos y responsabilidades, superando una gestión exclusivamente jerárquica o administrativa.

No obstante, persistieron vacíos en materia de acceso y permanencia estudiantil. Las tutorías, la movilidad y algunos programas de apoyo aparecieron de manera puntual, pero sin una evaluación sistemática de las trayectorias educativas. La atención a poblaciones excluidas tuvo una continuidad selectiva y no incorporó el Diseño Universal para el Aprendizaje. En consecuencia, 2018 puede considerarse un año de transformación organizativa e interinstitucional, más que de profundización conceptual de la inclusión.

En 2019, la responsabilidad social universitaria permitió recuperar con mayor fuerza la agenda de 2017. La inclusión y la equidad volvieron a vincularse con justicia social, ciudadanía, solidaridad, igualdad de oportunidades, derechos humanos y compromiso institucional. La responsabilidad social no se presentó únicamente como extensión o vinculación comunitaria, sino como una

política transversal que debía orientar la formación, la investigación, la gestión, las condiciones laborales y la relación de la universidad con su entorno.

Esta perspectiva fortaleció especialmente las categorías 1, 3, 5, 6 y 7. La transformación de la gestión para la equidad se expresó mediante la revisión de los impactos internos y externos de las universidades. También se amplió el reconocimiento de poblaciones históricamente excluidas: personas con discapacidad, pueblos indígenas, estudiantes en pobreza, comunidades rurales y grupos afectados por desigualdades de género. Se identificaron becas, tutorías, servicios asistenciales, accesibilidad y acompañamiento estudiantil, aunque la evaluación de sus resultados continuó siendo limitada.

La intersectorialidad también ganó fuerza mediante convenios y alianzas con gobiernos, empresas, organizaciones civiles y comunidades. Sin embargo, muchas experiencias se mantuvieron en el nivel de la vinculación o la responsabilidad social y no precisaron cómo se distribuían las decisiones, los recursos y las obligaciones entre los sectores. El Diseño Universal para el Aprendizaje permaneció ausente. Por ello, 2019 representa una profundización amplia de la inclusión, pero todavía fragmentaria en su traducción pedagógica y evaluativa.

La pandemia de COVID-19 modificó radicalmente el sentido de la agenda. En 2020, la inclusión dejó de referirse principalmente a la incorporación de determinados grupos y se convirtió en la condición para asegurar la continuidad del derecho a la educación. El acceso comenzó a incluir conectividad, dispositivos, plataformas, datos móviles, televisión, radio, materiales impresos, comunicación con las familias y seguimiento a distancia.

De esta manera, las categorías 2 y 4 se fortalecieron considerablemente. La permanencia ya no dependía solamente de becas o tutorías, sino de la posibilidad de mantener contacto con la institución, contar con recursos tecnológicos, disponer de condiciones domésticas adecuadas y recibir acompañamiento académico y socioemocional. La población rural, indígena, migrante, de bajos ingresos y con discapacidad quedó expuesta a riesgos mayores de desconexión, rezago y abandono.

La Categoría 3 también adquirió una posición central. La emergencia obligó a flexibilizar normas, calendarios, currículos y procedimientos de evaluación; desarrollar modalidades remotas; redistribuir recursos; capacitar al profesorado y crear mecanismos de comunicación y acompañamiento. La gestión dejó de ser solamente administrativa y se convirtió en una capacidad institucional de adaptación ante contextos de desigualdad.

El año 2020 también representó el momento de mayor claridad de la intersectorialidad. La continuidad educativa requirió coordinación entre educación, salud, nutrición, protección social, telecomunicaciones, gobiernos locales, organizaciones comunitarias y familias. A diferencia de las redes de 2018 y de las alianzas de 2019, la intersectorialidad se convirtió en una necesidad operativa para sostener el derecho a la educación durante la emergencia.

En cuanto a la Categoría 5, el informe dio mayor visibilidad a las poblaciones vulnerables e incorporó una referencia expresa al Diseño Universal para el Aprendizaje (RedAGE, 2020, p. 150). No obstante, se trató de una aparición incipiente y localizada. El DUA no se presentó todavía como un marco transversal para el diseño del currículo, los materiales, las plataformas y la evaluación. Aun así, su mención fue significativa porque introdujo la idea de que las respuestas

no debían consistir únicamente en adaptaciones posteriores, sino en diseños educativos capaces de anticipar la diversidad.

En 2021 se mantuvo la preocupación por la continuidad, la conectividad, las ayudas económicas, el bienestar y la permanencia, pero la digitalización comenzó a ocupar el lugar de agenda dominante. La inclusión fue reformulada principalmente como acceso a la educación remota y capacidad institucional para garantizar la continuidad académica. Las categorías 2, 3, 4 y 8 conservaron fuerza, mientras que las categorías 1, 6 y 7 perdieron densidad.

La transformación de la gestión se manifestó en la digitalización de servicios, la educación híbrida, la flexibilización, la formación docente y la capacidad de adaptación. Sin embargo, la fundamentación en justicia social y derechos humanos fue menos sistemática. La vinculación con el entorno continuó, pero la intersectorialidad dejó de formularse con la claridad alcanzada en 2020. El DUA tampoco reapareció: la atención se concentró en la vulnerabilidad socioeconómica y digital, sin consolidar criterios de accesibilidad y diseño universal.

En 2022, la educación híbrida dejó de considerarse una respuesta excepcional y comenzó a institucionalizarse. La Categoría 3 fue el eje dominante: RedAGE analizó transformaciones curriculares, regulaciones, infraestructura tecnológica, nuevas competencias docentes, plataformas y modelos flexibles. Las categorías 2 y 4 se fortalecieron mediante la ampliación territorial, la reducción de costos de traslado, la conectividad, los equipos, las becas y las tutorías.

No obstante, la inclusión comenzó a presentarse como un beneficio potencial de la tecnología, en lugar de como un derecho que debía orientar su diseño. La flexibilidad podía ampliar el acceso, pero también generar aislamiento, abandono y nuevas formas de exclusión. La Categoría 5 mantuvo referencias a discapacidad, desigualdad territorial y vulnerabilidad socioeconómica, aunque de manera fragmentaria. El DUA volvió a estar ausente.

La intersectorialidad perdió fuerza respecto de 2020. Las relaciones entre instituciones se concentraron en la regulación, la provisión tecnológica y la administración de programas híbridos, sin desarrollar una corresponsabilidad permanente entre educación, salud, protección social y comunidades. También se debilitó la Categoría 7, pues la construcción de una cultura digital basada en derechos humanos recibió poca atención frente a problemas como privacidad, accesibilidad, participación, vigilancia y protección de datos.

Por tanto, entre 2020 y 2022 se produjo una paradoja: la pandemia visibilizó con gran intensidad las desigualdades, pero la normalización posterior de la tecnología redujo progresivamente la inclusión a conectividad, flexibilidad y continuidad académica. La transformación digital avanzó con mayor rapidez que la construcción de un marco de derechos digitales inclusivos.

El informe de 2023, centrado en la participación de los actores en la gestión educativa, representó una recuperación política y relacional de la agenda. Después del predominio de las plataformas y los modelos híbridos, RedAGE volvió a preguntar quién participa, quién decide, qué actores poseen capacidad real de influencia y cómo se distribuye el poder dentro de las instituciones.

La participación dejó de identificarse con la simple recepción de información. El informe distinguió entre consulta, colaboración, representación, deliberación, codiseño, toma compartida de decisiones, evaluación y control social. También advirtió sobre la pseudoparticipación, es decir, la consulta de actores cuando las decisiones ya han sido tomadas (RedAGE, 2023, pp. 1-2).

Este giro fortaleció la Categoría 2, aunque fundamentalmente en su componente participativo. Estudiantes, familias, docentes, equipos directivos, municipios y organizaciones sociales fueron reconocidos como actores de la gestión. Sin embargo, el acceso, la permanencia, las becas, el rezago y el abandono recibieron menor atención. La inclusión se interpretó como ejercicio de voz y ciudadanía, pero no siempre se vinculó con las condiciones materiales necesarias para sostener las trayectorias educativas.

La Categoría 3 también se consolidó mediante la autonomía, el liderazgo compartido, la corresponsabilidad, la deliberación y la apertura institucional. La transformación de la gestión se acercó nuevamente al estándar de 2017, porque ya no se limitó a digitalizar procedimientos, sino que cuestionó las relaciones verticales y la concentración del poder.

La intersectorialidad recuperó parcialmente su importancia. Municipios, asociaciones, servicios de salud, organizaciones comunitarias, organismos especializados en discapacidad, colectivos indígenas y sistemas de protección social aparecieron como actores externos. No obstante, la enumeración de actores no siempre mostró cómo compartían decisiones, recursos y responsabilidades. Por ello, la Categoría 6 registró una recuperación moderada, pero no alcanzó la centralidad adquirida durante la pandemia.

La Categoría 7 se fortaleció mediante el diálogo, la convivencia democrática, el pluralismo, la transparencia, la solidaridad y la inclusión de diferentes voces. En contraste, la Categoría 4 fue uno de los principales vacíos: el informe no demostró suficientemente si una mayor participación producía mejoras en el acceso, el aprendizaje, la permanencia o la reducción del abandono.

En la Categoría 5 se recuperaron la discapacidad, la interculturalidad, la ruralidad, la migración y la vulnerabilidad social. Aparecieron principios compatibles con el DUA, identificación de barreras, flexibilidad curricular, adaptación metodológica y diversificación de estrategias, pero el concepto no fue mencionado expresamente. Se promovió la participación de todas las personas, aunque sin analizar suficientemente si todas disponían de formatos accesibles, apoyos y condiciones para ejercerla.

El informe de 2024 produjo la recuperación más significativa de la agenda de inclusión desde 2019. El análisis de las reformas educativas volvió a colocar en primer plano la igualdad, la equidad, los derechos humanos, la educación como derecho y la responsabilidad estatal. Las categorías 1, 2, 3, 4, 5 y 7 adquirieron una presencia importante.

La inclusión dejó de ser únicamente un efecto esperado de la tecnología o la participación y volvió a aparecer como objetivo explícito de las políticas. Las reformas incorporaron gratuidad, becas, subvenciones, expansión territorial, programas rurales, flexibilidad curricular, atención a trayectorias interrumpidas y prevención del abandono. La Categoría 4 recuperó así la visibilidad perdida en 2023.

La Categoría 5 mostró una ampliación considerable. Los capítulos nacionales prestaron atención a discapacidad, migración, ruralidad, diversidad cultural, grupos étnicos y estudiantes con trayectorias afectadas por desigualdades sociales. Además, el Diseño Universal para el Aprendizaje apareció en más de una experiencia nacional, asociado con currículo flexible, eliminación de barreras, accesibilidad y educación inclusiva. Frente a la referencia aislada de 2020

y la ausencia de 2021-2023, este aumento permite hablar de una consolidación emergente del DUA, aunque todavía no de su adopción transversal por la Red.

La transformación de la gestión también se vinculó más directamente con la equidad. Las reformas destacaron autonomía, liderazgo, contextualización, participación comunitaria y responsabilidad pública. No obstante, persistió la distancia entre la formulación normativa y la práctica escolar: la inclusión podía estar reconocida en las leyes sin contar con recursos, personal, infraestructura o mecanismos de evaluación suficientes.

La Categoría 6 fue una de las menos desarrolladas. Aunque se mencionaron alianzas, coordinación institucional y participación comunitaria, la intersectorialidad no se convirtió en un marco transversal de las reformas. El contraste con 2020 es evidente: durante la pandemia, la coordinación entre sectores fue indispensable; en 2024, las reformas tendieron a regresar a estructuras predominantemente educativas.

En 2025 se produjo una nueva reorientación. El informe sobre evaluación docente universitaria centró su atención en calidad, acreditación, rendición de cuentas, carrera académica, instrumentos de evaluación, digitalización y gobernanza basada en información. La inclusión permaneció como valor, pero perdió su función articuladora.

La Categoría 3 fue nuevamente la más consolidada. La evaluación se concibió como instrumento de desarrollo profesional, innovación y transformación institucional. El informe cuestionó los modelos burocráticos, punitivos y exclusivamente sumativos, y propuso sistemas participativos, transparentes y orientados a la mejora (RedAGE, 2025, pp. 11-13). La gestión de 2025 no fue, por tanto, estrictamente administrativa o normativa; sin embargo, su orientación principal fue la calidad institucional más que la reducción de desigualdades educativas.

La equidad adquirió un significado predominantemente procedimental: aplicación justa de criterios, igualdad de trato entre docentes, transparencia, reducción de sesgos y distribución equitativa de incentivos. Esta concepción es relevante, pero no equivale plenamente a la equidad del estándar de 2017, centrada en el acceso, la participación y el aprendizaje de poblaciones históricamente excluidas.

El informe reconoció sesgos de género en las evaluaciones estudiantiles, desigualdades entre instituciones y disciplinas, brechas territoriales y diferencias en conectividad. En Guatemala, por ejemplo, la digitalización agilizó los procesos, pero también evidenció desigualdades entre facultades urbanas y centros universitarios rurales. Las limitaciones de infraestructura, dispositivos y alfabetización digital afectaban la participación equitativa del profesorado (RedAGE, 2025, pp. 149, 152-155).

En la Categoría 5 aparecieron referencias puntuales a discapacidad, género, interculturalidad, accesibilidad y enseñanza inclusiva. Sin embargo, no existió una atención sistemática a las poblaciones vulnerables y el DUA volvió a desaparecer. Tampoco se consolidó la intersectorialidad: se describieron relaciones entre ministerios, universidades, agencias de acreditación y órganos internos, pero no una articulación estable con salud, protección social, comunidades u organizaciones civiles.

3.3. *Síntesis de la trayectoria de las categorías analizadas*

Tabla 4.5. *Evolución de las categorías del estándar 2017 y sus formas sucesoras (2018-2025).*

Categoría de 2017	Evolución entre 2018 y 2025	Balance
1. Justicia social y derechos humanos	Débil en 2018; recuperación en 2019; subordinada a la emergencia en 2020; debilitada en 2021-2022; recuperación en 2023-2024; nueva pérdida de centralidad en 2025.	Presencia fluctuante y dependiente del tema anual.
2. Acceso, permanencia y participación	Participación en redes en 2018; fortalecimiento en 2019; expansión al acceso digital en 2020-2022; centralidad de la voz y la decisión en 2023; recuperación integral en 2024; reorientación hacia la participación en la evaluación en 2025.	Consolidación parcial, pero con cambios de significado.
3. Transformación de la gestión	Redes, responsabilidad social, gestión adaptativa, digitalización, modelos híbridos, gobernanza participativa, reformas y evaluación formativa.	Categoría más constante y consolidada del periodo.
4. Acceso equitativo y permanencia	Limitada en 2018; fortalecida en 2019-2022; descuidada en 2023; recuperada en 2024; poco visible en 2025.	Avance discontinuo y escasa evaluación de resultados.
5. Poblaciones excluidas y DUA	Atención selectiva en 2018; ampliación en 2019; gran visibilidad en 2020; fragmentación en 2021-2023; recuperación y DUA emergente en 2024; retroceso en 2025.	Las poblaciones excluidas permanecen; el DUA no se consolida.
6. Intersectorialidad	Fuerte en 2018; relevante en 2019; máxima claridad en 2020; debilitamiento en 2021-2022; recuperación moderada en 2023; escasa en 2024-2025.	No se institucionaliza como estrategia permanente.
7. Cultura institucional de derechos	Débil en 2018; recuperación en 2019; subordinada a la emergencia y la tecnología en 2020-2022; fortalecida en 2023-2024; parcial en 2025.	Evolución irregular; depende de la presencia de participación y democracia.
8. Retos para consolidar la inclusión	Presente en todos los informes, pero cambia de contenido según el contexto.	Categoría más transversal junto con la Cat. 3.

3.4. *Reconfiguración de los retos para consolidar la inclusión.*

La Categoría 8 fue la más estable del periodo, aunque sus contenidos se transformaron. Entre 2018 y 2019, los principales retos fueron la sostenibilidad de las redes, la fragmentación de programas, el asistencialismo, la falta de indicadores, la limitada transversalización institucional y la desigual distribución del poder y los recursos.

En 2020, los retos se desplazaron hacia la continuidad educativa: brecha digital, falta de dispositivos, conectividad insuficiente, desigualdad territorial, pérdida de aprendizajes, deterioro socioemocional y riesgo de abandono. La pandemia demostró que la exclusión no dependía

solamente de las características personales del alumnado, sino también de la infraestructura, las condiciones familiares, el territorio y la capacidad institucional de respuesta.

Durante 2021 y 2022, los retos se relacionaron con la institucionalización de la educación digital e híbrida. Ya no bastaba con proporcionar plataformas: era necesario asegurar calidad, accesibilidad, formación docente, protección de datos, participación, acompañamiento y sostenibilidad financiera. La digitalización creó oportunidades de flexibilidad, pero también nuevas desigualdades entre quienes podían participar autónomamente y quienes dependían de apoyos tecnológicos, económicos o familiares.

En 2023, el problema central se trasladó a la gobernanza. Los retos fueron la pseudoparticipación, la burocratización de los consejos, la baja representación estudiantil, la limitada influencia de las familias, la concentración del poder y la reproducción de desigualdades dentro de mecanismos formalmente democráticos. Se evidenció que abrir espacios participativos no garantiza que todas las voces tengan el mismo peso.

En 2024, los retos se concentraron en la distancia entre las normas y su aplicación. Las reformas incorporaban inclusión, equidad y DUA, pero su implementación era desigual por falta de recursos, formación, infraestructura, coordinación y evaluación. El desafío dejó de ser únicamente reconocer derechos y pasó a consistir en crear capacidades institucionales para hacerlos efectivos.

Finalmente, en 2025, los retos se reconfiguraron alrededor de los sesgos de la evaluación, la meritocracia, la burocratización, la fragmentación de criterios, las brechas digitales territoriales y las desigualdades en la carrera académica. La cuestión central fue determinar si la evaluación funciona como aprendizaje institucional o como mecanismo de control y diferenciación. Sin embargo, quedó pendiente relacionar directamente la evaluación docente con la eliminación de barreras y la mejora de las trayectorias de estudiantes excluidos.

3.5. Balance final.

Entre 2018 y 2025, RedAGE no abandonó la línea de inclusión y equidad de 2017, pero tampoco la convirtió en un eje permanente de todas sus publicaciones. La agenda fue reconfigurándose alrededor de las emergencias y debates de cada periodo. La pandemia fortaleció el acceso digital, la continuidad y la intersectorialidad; la pospandemia institucionalizó la educación híbrida; la gobernanza recuperó la participación y la distribución del poder; las reformas de 2024 restablecieron la inclusión como objetivo estructural; y la evaluación docente de 2025 volvió a desplazarla hacia la calidad, la transparencia y la justicia procedimental.

La continuidad más clara se encuentra en la Categoría 3: la gestión dejó progresivamente de concebirse como administración normativa y comenzó a entenderse como transformación, adaptación, participación, innovación y aprendizaje institucional. También se consolidó la Categoría 8, porque cada nuevo contexto permitió identificar barreras emergentes.

En contraste, la Categoría 6 no se institucionalizó. La intersectorialidad alcanzó su punto más alto durante la pandemia, pero perdió fuerza cuando disminuyó la emergencia. De igual manera, el DUA no siguió una trayectoria acumulativa: su aparición en 2020 y su recuperación en 2024 no fueron suficientes para establecerlo como marco transversal.

En conclusión, la evolución posterior muestra una inclusión resiliente, pero temática y discontinuamente integrada. RedAGE conservó las preocupaciones por equidad, participación, diversidad y transformación de la gestión, aunque estas quedaron frecuentemente subordinadas a la digitalización, la gobernanza, las reformas o la evaluación. El principal desafío futuro consiste en articular esas agendas emergentes con el estándar de 2017, de manera que toda innovación tecnológica, reforma institucional o modelo de gobernanza sea evaluado por su capacidad efectiva para eliminar barreras, garantizar derechos y mejorar el acceso, la participación, el aprendizaje y la permanencia de las poblaciones históricamente excluidas.

IV. Referencias bibliográficas

Arce, C., y González, J. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Colombia. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 47-60). EDO-Serveis-UAB.

Barrales, A., Guerrero, L. E., Palmeros, G., Coeto, I.A., Medrano H., y Alonso, M.T. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en México. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 113-130). EDO-Serveis-UAB.

Brito, J., M.M., y Moya, N. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Cuba. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 61-74). EDO-Serveis-UAB.

Chevalier, C., Musselli, Sh., Nossar, K., Sarasola, M., Escaffo, S., Tejera, A., y Vázquez, M.I. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Uruguay. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 210-230). EDO-Serveis-UAB.

Corea, N.C., y Bolaños, E. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Nicaragua. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 131-149). EDO-Serveis-UAB.

Gairín, J., (2017). Introducción. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 8-9). EDO-Serveis-UAB.

Garzón, A., y Bañol, C. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Ecuador. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 75-96). EDO-Serveis-UAB.

Lopes, M., Lopez, M.A., y Bizelli, J. L. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Brasil. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.) *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 9 - 24). EDO-Serveis-UAB.

Reyes, D., Donoso, S., Sánchez, S., Leyva, M.V., y Sandoval, M. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Chile. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 25-46). EDO-Serveis-UAB.

Román, L. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Paraguay. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones*

Suárez, C.I., y Gairín, J. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en España. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 95-112). EDO-Serveis-

Tafur, R., y Suárez, G. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Perú. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 190-209). EDO-Serveis-UAB.

Terreros, N., Barrow, A, y Montañez, J. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Panamá. En J. Gairín y C.I. Suárez (Coords.). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 150-172). EDO-Serveis-UAB.

CAPÍTULO V

FORMACIÓN DOCENTE Y LIDERAZGO EDUCATIVO EN IBEROAMÉRICA: UNA LECTURA SISTEMÁTICA DESDE LA TRAYECTORIA DE LA REDAGE (2009-2025)

Alejandra Martínez Barrientos

Universidad Católica Boliviana

CAPÍTULO V.

Formación docente y liderazgo educativo en Iberoamérica: Una lectura sistemática desde la trayectoria de la RedAGE (2009-2025)

Alejandra Martínez Barrientos

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y licenciada en Psicología por la Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Actualmente es directora del Departamento de Educación de la UCB, cargo que ejerce junto con el de decana de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, y cuenta con más de 25 años de trayectoria en docencia, diseño curricular y gestión académica. Es autora de numerosos artículos y capítulos de libro, así como expositora en congresos internacionales.

Índice

Justificación y contextualización temática 176

I. Antecedentes: La RedAGE y su vinculación con la formación docente y el liderazgo educativo 177

II. Método de análisis para la Formación Docente y el Liderazgo Educativo en la producción de la RedAGE 180

III. Producción de la RedAGE en Formación Docente y el Liderazgo Educativo 181

3.1. Formación docente en contextos de crisis y adaptación 181
3.2. Gestión de la formación híbrida como nuevo paradigma 183
3.3. La transformación educativa como horizonte de la gestión 183
3.4. Articulación entre niveles del sistema educativo 185

IV. Estrategias que han favorecido la formación y el liderazgo educativo 185

4.1. El trabajo en red como dispositivo formativo central 186
4.2. Producción de informes nacionales comparados 186
4.3. Encuentros presenciales anuales como espacios de intercambio y deliberación 187
4.4. Formación en modalidades híbridas como objeto y como método 188
4.5. Publicaciones orientadas al liderazgo y la toma de decisiones 189
4.6. Evaluación docente, desarrollo profesional y liderazgo pedagógico 190

V. Conclusiones: aprendizajes significativos del recorrido de 17 años 191

VI. Recomendaciones: hacia nuevas propuestas en formación docente y liderazgo educativo 192

6.1. Fortalecer el desarrollo profesional a partir de la producción de la RedAGE 192
6.2. Desarrollar una agenda explícita para la formación docente desde la RedAGE 194

VII. Referencias bibliográficas 195

Justificación y contextualización temática

La formación docente es uno de los ejes más relevantes para la transformación de los sistemas educativos contemporáneos. Por ello, la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) asume, de forma directa e indirecta, el compromiso con los procesos de formación en todos los niveles educativos, desde la perspectiva de los distintos países que la conforman.

El análisis que se presenta en este capítulo se focaliza en tres campos de reflexión: la producción académica que la RedAGE ha desarrollado a lo largo de estos años, una producción muy significativa, que constituye recursos no sólo de información, sino también de formación en las diferentes temáticas asociadas a la organización escolar, la dirección educativa, la formación del profesorado y la gestión institucional. La segunda está relacionada con los encuentros anuales que se han desarrollado, promoviendo diálogo, reflexión y articulación, particularmente a partir de los últimos años, en los que se ha consolidado el Congreso Internacional de Gestión Educativa, que ya se encuentra en su quinta versión ininterrumpida, lo que permite desarrollar con profundidad investigaciones y proyectos en el campo que constituyen recursos de aprendizaje que fortalecen la formación de los y las participantes en cada temática. Finalmente, un tercer factor que incide en la formación de competencias vinculadas a nuevos perfiles docentes y directivos se encuentra en los proyectos que se han llevado a cabo, integrando países, universidades y diversas realidades en torno a temáticas fundamentales, tales como la inclusión, la equidad y la calidad educativa, desde la mirada de la diversidad como riqueza.

La sistematización de los aprendizajes acumulados por una red de alcance regional resulta, con base en lo comentado, pertinente, permitiendo abordar la formación de diversos actores educativos y tomadores de decisión con una mirada amplia que, partiendo de lo local, se articula con lo regional para construir, entre todos, contribuciones para mejorar la educación de nuestros países.

En este sentido, el presente capítulo busca recuperar y articular las contribuciones más significativas de la RedAGE en materia de formación docente, a fin de ofrecer una lectura sistemática e integrada de diecisiete años de producción académica colectiva.

Las demandas actuales de los sistemas educativos iberoamericanos son complejas y multidimensionales: la emergencia de las tecnologías digitales en los entornos de enseñanza-aprendizaje, las nuevas modalidades formativas híbridas y virtuales, particularmente después de la Pandemia de COVID 19, la exigencia de mayor equidad e inclusión en los sistemas educativos, y la necesidad de fortalecer los liderazgos pedagógicos en todos los niveles de los sistemas educativos, configuran un escenario donde la formación docente debe visibilizarse más allá de los espacios formales y comprenderla también desde espacios informales que van más allá de la transmisión de contenidos disciplinares, logrando focalizar el desarrollo de capacidades reflexivas, colaborativas y situadas que permiten a docentes y directivos responder con eficacia y creatividad a los desafíos de sus contextos particulares.

La RedAGE ha generado espacios y recursos que combinan rigor académico, perspectiva comparada y compromiso con la realidad iberoamericana. Su producción, plasmada en la Serie Informes, en la Revista GestiónArte y en múltiples publicaciones nacionales, así como en las cuatro ediciones del Congreso Internacional de Gestión Educativa y en la quinta que se realiza en

el año 2026, proyectos como ACCEDES y ORACLE, constituyen un patrimonio intelectual colectivo que merece ser revisado de manera articulada y no solo como suma de contribuciones aisladas. La identificación de rasgos comunes, estrategias compartidas y aprendizajes acumulados a lo largo de diecisiete años por todas las universidades, asociaciones y miembros de la red permite, precisamente, una lectura de conjunto que devela la coherencia y la evolución de una propuesta pedagógica e investigativa de alcance iberoamericano.

Toda la producción denota una capacidad sostenida de producción académica de trascendencia social a través de la serie Informes, así como la respuesta oportuna y ágil a las necesidades educativas emergentes en coyunturas específicas, a través de la serie Testimonios. Se observa, por lo tanto, la necesidad de sistematizar y analizar toda esta producción, en particular en este capítulo, en función de su relevancia para la formación del profesorado.

La redacción del capítulo contó, por otra parte, con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial generativa (Claude, Anthropic, 2025) para la sistematización, la integración y la depuración de los textos. La autoría intelectual, la selección de fuentes, la orientación analítica y la revisión final son responsabilidad exclusiva de los autores.

I. Antecedentes: La RedAGE y su vinculación con la formación docente y el liderazgo educativo

El capítulo 1 presenta una amplia revisión de la historia de la RedAGE y de sus orígenes. Este acápite, ofrece un análisis focalizado en la historia de la Red en relación con su impacto en los procesos de formación docente y el liderazgo educativo en todos los niveles en tanto producción derivada de las diversas realidades de los países miembros de la Red. Sus estatutos establecen desde el inicio la formación y el liderazgo como ejes transversales, al definir instancias formativas presenciales y virtuales destinadas a gestores como una de sus finalidades constitutivas.

La creación de la RedAGE no fue un punto de partida, sino la institucionalización de una experiencia desarrollada conjuntamente por las universidades líderes. Tanto el EDO de la UAB como el Área de Gestión Educativa de la ORT Uruguay ya habían desarrollado actividades en el ámbito de la gestión educativa que tuvieron impacto en sus respectivos contextos. Esta experiencia previa es determinante para comprender las proyecciones con las que arrancó, así como la solidez de sus primeras producciones.

El EDO de la UAB había diseñado y ejecutado programas de formación dirigidos a directivos educativos en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Había coordinado el Informe Español sobre Liderazgo Pedagógico en 2006 por indicación expresa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), lo que evidencia su posicionamiento como referente en este campo a nivel internacional. Además, había sistematizado su conocimiento sobre organización y gestión de centros a través de más de 25 libros y 105 artículos especializados, y había coordinado la plataforma virtual www.gestiondecentros.com desde 2006, anticipando así la dimensión digital que caracterizaría la producción posterior de la red.

La ORT Uruguay, por su parte, había liderado el Proyecto INTEGRA (2003-2006) sobre Políticas Públicas para la inclusión de las TIC en los sistemas educativos de América Latina, articulando redes de innovación con centros educativos de la región. Asimismo, había participado en el Proyecto ANEP-OEA (2003-2006) sobre estrategias pedagógicas para la retención escolar, en cuya segunda etapa se coordinaron acciones de formación con centros de Formación Docente y se elaboraron materiales de apoyo para formadores de formadores. Esta última experiencia resulta particularmente significativa, pues evidencia que la preocupación por la formación de quienes forman a los docentes, es decir, por el desarrollo profesional en cascada, estaba presente en los antecedentes de la red desde sus inicios.

Desde sus primeras publicaciones, la RedAGE posicionó el liderazgo educativo y la función directiva como núcleo de su producción colectiva. Su primer informe (2009), dedicado a la gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica, estableció la problemática de la organización escolar como objeto de estudio compartido, cuya relevancia radica en su capacidad de incidir positivamente en la calidad educativa. En la publicación participaron países como Argentina, Brasil, Chile, Cuba, España, Nicaragua, Paraguay, Perú, Portugal y Uruguay.

Su segundo informe (2010), centrado en la dirección de centros educativos en Iberoamérica, profundizó en el análisis de la función directiva como una dimensión estratégica de la calidad educativa. Análisis que incide directamente en la formación de directivos, en particular en el ámbito escolar. A esta segunda publicación se sumaron países como Bolivia y Venezuela. La Serie Informes estableció un ritmo de trabajo anual, colaborativo y compartido entre todas las instituciones que se formalizaron como miembros activos y corresponsables del desarrollo de la Red; sumándose más adelante México, Panamá y República Dominicana.

Cuando el financiamiento de AECID culminó en 2012, la RedAGE se consolidó como una instancia independiente, con la proyección de presentar proyectos y participar en convocatorias de financiamiento internacional. Una oportunidad muy significativa para focalizar los procesos de formación y de liderazgo educativo.

Así se logra el financiamiento del programa ALFA III mediante el proyecto ACCEDES: “El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica”, con la participación de Argentina, Bolivia, Chile, Cuba, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela en Latinoamérica, y de España, Italia y Portugal en Europa. Este programa, cuya finalidad se centraba en mejorar el acceso, la promoción y el egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica, incluía objetivos específicos con un impacto importante en procesos de formación como buscar contribuir al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de acciones de mejora para el acceso de poblaciones en condición de vulnerabilidad, para lo cual se precisa espacios de reflexión, análisis y planificación que requieren construcción de competencias, impactando en la formación de todos los miembros participantes a nivel personal e institucional. Es decir, se desarrollaron competencias en gestión de proyectos, así como en la temática misma de la equidad, lo que permitió a las universidades y sus académicos instaurar procesos de reflexión sistemática y acción pertinente. La gestión de las universidades se fortaleció a partir de este logro en competencias, resultado de la formación adquirida mediante el proyecto.

El proyecto ORACLE (Observatorio Regional para la Calidad y la Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica) se constituyó, a su vez, en un espacio formativo de mayor profundidad, institucionalizando instancias en cada universidad que se responsabilizaron de la atención a la diversidad, así como del levantamiento de data que permite tomar decisiones informadas para favorecer la equidad. Financiado por la Comisión Europea y coordinado desde el EDO-UAB. Surgido como continuación directa de los alcances del proyecto ACCEDES, ORACLE tuvo como misión impulsar los procesos de inclusión educativa, social, laboral y profesional de colectivos vulnerables en las universidades iberoamericanas, apoyando el diseño de estrategias e intervenciones que garantizaran la equidad en todos los estamentos universitarios. El proyecto articuló 35 instituciones de educación superior de Europa y América Latina, generando Observatorios Institucionales de Equidad en cada una de ellas.



Todo ello, ha permitido la promoción de redes de práctica entre las diferentes instituciones de educación superior de los países participantes, lo que también impacta en la construcción de competencias respecto a la acción colaborativa, que se incluye dentro de las competencias blandas necesarias para directivos del siglo XXI relacionadas con una actuación exitosa y la aplicación de factores cognoscitivos, afectivos y procedimentales para resolver situaciones profesionales concretas (Gairín, 2011).

Esta conceptualización conecta directamente con los enfoques contemporáneos de formación basada en competencias y con los desafíos del liderazgo distribuido en instituciones educativas de los contextos iberoamericanos. Este enfoque se enriquece con la perspectiva comparada y situada que ha caracterizado la producción de la RedAGE. Cada país, a través de las universidades participantes, aporta análisis de sus propias realidades nacionales bajo una estructura común que permite comparar contextos. Esta metodología, sostenida a lo largo de diecisiete años, otorga a su producción un valor particular al no tratarse de prescripciones universales, sino de conocimiento generado en y desde la diversidad iberoamericana. Como señala el propio informe fundacional, las redes no son colaboraciones episódicas, sino un análisis temático desarrollado desde el compromiso de cada miembro, sustentado en principios de libertad de asociación, respeto a las decisiones de cada institución, igualdad de trato y lealtad (Gairín, 2011).

Asimismo, la revista indexada GestionArte, que se ha venido publicando semestralmente de manera ininterrumpida desde el 2015, constituye también una muestra del impacto de la RedAGE, que puede trascender el espacio internacional para ser apropiada por los diversos miembros que alimentan el análisis por país. Se trata de una de las trayectorias editoriales más sostenidas del capítulo Uruguay de la red.

En los últimos seis años, la RedAGE amplió significativamente su agenda temática, incorporando explícitamente la formación del profesorado universitario y la evaluación docente como objetos de estudio autónomos. Esta evolución implica una profundización y una ampliación que responden tanto a las transformaciones del contexto educativo regional como a la maduración del propio proyecto colectivo de la red. Los informes más recientes abordan con mayor detalle los procesos formativos que sustentan la calidad docente y el liderazgo pedagógico en las instituciones de educación superior. Los temas abordados en la Serie Informes a lo largo de diecisiete años han desarrollado temáticas vinculadas a la convivencia en los centros educativos, la atención a la diversidad, la relación de los centros con el entorno, la responsabilidad social universitaria, las políticas sobre derechos humanos e inclusión, los sistemas de evaluación institucional, la gestión de la investigación, las redes como dispositivos de gestión, la participación de actores en la gestión educativa, la gestión en contextos de confinamiento y pandemia, los programas formativos híbridos, la gestión educativa orientada a la transformación, las reformas educativas no universitarias y la evaluación docente universitaria. Esta progresión temática evidencia una red que aprende, responde a los desafíos de su tiempo y mantiene, a lo largo de toda su trayectoria, la formación y el liderazgo como coordenadas permanentes de su producción.

Estas publicaciones marcan dos dimensiones de la formación planteadas anteriormente. La primera, en cuanto al producto mismo, como recurso de aprendizaje y de enseñanza en competencias para la gestión educativa. Una segunda dimensión, menos visible, pero con impactos importantes, es la forma de trabajar de manera colaborativa en redes interinstitucionales e internacionales. Dimensiones que han delineado los siguientes pasos como Red.

II. Método de análisis para la Formación Docente y el Liderazgo Educativo en la producción de la RedAGE

El análisis que sustenta este capítulo siguió una metodología de revisión documental sistemática y comparada, organizada en cuatro fases sucesivas. La primera fase consistió en el relevamiento de la producción corpus documental disponible en el sitio web de la RedAGE, identificando las publicaciones distribuidas según las series:

- Informes: 17
- Testimonios: 2
- Entrevistas: 3
- Encuentros: 1

La segunda fase implicó una lectura analítica de los textos, de sus resúmenes o de sus presentaciones editoriales, considerando los objetos de estudio abordados, los marcos conceptuales empleados y las metodologías de producción. Esta lectura permitió identificar los aportes de cada publicación a los campos de la formación docente y el liderazgo educativo, factores que no son, en general, el objeto explícito de los informes, pero que pueden encontrarse transversalmente en su contenido.

La tercera fase incluyó la revisión de entrevistas y opiniones publicadas en la sección Opinión del sitio de la RedAGE, seleccionando aquellas que ofrecían análisis significativos sobre la formación docente, el liderazgo pedagógico y, en particular, el valor formativo del trabajo en red. Se analizaron seis entrevistas correspondientes al período 2026, con especialistas de Chile, España, México, Paraguay, Brasil y Uruguay, priorizando aquellas que evidenciaron la incidencia institucional del trabajo y de la producción de la RedAGE en sus respectivas instituciones.

La cuarta fase consistió en la síntesis del conjunto, organizando el análisis en relación con la producción misma y su aporte a la formación docente en diferentes niveles educativos y al liderazgo, así como con las estrategias que favorecen la formación en estos campos. Este análisis emerge del consenso alcanzado en la planificación del presente libro, así como del resultado de una lectura que ha triangulado las distintas publicaciones, lo que ha permitido identificar recurrencias, evoluciones temáticas y articulaciones que no son visibles en la lectura aislada de cada título.

A lo largo de todo el proceso se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa como apoyo para la sistematización, la integración de fuentes y la depuración de los textos, conforme se declara en la nota presentada al cierre del capítulo. La autoría intelectual de las decisiones analíticas, la selección y validación de fuentes y la orientación interpretativa del conjunto son responsabilidad exclusiva de la autora.

III. Producción de la RedAGE en Formación Docente y el Liderazgo Educativo

El análisis de la producción y los encuentros de la RedAGE a lo largo de diecisiete años permite identificar un conjunto de características que atraviesan sus publicaciones y configuran, en su conjunto, una perspectiva propia, resultado de la experiencia de muchas universidades e instituciones vinculadas a la formación docente y al liderazgo educativo en el contexto iberoamericano. No solo ha logrado establecer tendencias temáticas, sino también posicionamientos epistemológicos y metodológicos que aportan coherencia e identidad al proyecto colectivo de la red.

3.1. Formación docente en contextos de crisis y adaptación

Uno de los aspectos que se han fortalecido en la producción de la RedAGE es su capacidad para generar conocimiento sobre situaciones de crisis, lo que permite articular la realidad con la reflexión e impacta en la educación en general y, por lo tanto, en la formación de educadores de distintos niveles. El informe Educación Superior y Pandemia (Gairín y Muñoz, 2021) constituye el

caso más paradigmático de este aspecto: elaborado en el contexto inmediato de la pandemia de COVID-19, con la participación de 41 especialistas de 13 países iberoamericanos, el documento sistematiza cómo las instituciones de educación superior reorganizaron su actividad formativa, gestionaron sus plantillas docentes y respondieron a las necesidades de colectivos vulnerables en condiciones de extrema excepcionalidad.

El informe organiza su análisis en torno a tres grandes dimensiones: el desarrollo de las enseñanzas (alteraciones en la duración y estructura de los títulos, modificaciones de objetivos, metodologías y sistemas de evaluación, atención a colectivos vulnerables); la organización institucional (gestión del alumnado, el profesorado y el personal de administración y servicios, rol de los directivos, infraestructuras, procesos administrativos y resultados académicos y no académicos); y la vinculación con el entorno (actuaciones comunitarias y colaboraciones significativas). Estos tres aspectos analizados revelan una reflexión sistémica sobre la docencia y la formación docente que trasciende la dimensión pedagógica para articularse con la gestión institucional y el compromiso social de las universidades.

Este informe en particular evidencia que la crisis sanitaria actuó como un potente acelerador de transformaciones ya demandadas por los sistemas educativos iberoamericanos: la digitalización de los procesos de enseñanza, la flexibilización curricular, la redefinición del rol docente en entornos de incertidumbre y la necesidad de fortalecer los liderazgos intermedios en las instituciones universitarias. Desde la perspectiva de la formación docente, el análisis revela que los profesores universitarios debieron asumir, con escaso margen de preparación previa, competencias pedagógicas y tecnológicas que no formaban parte de su formación inicial ni de sus planes de desarrollo profesional. Esta constatación plantea con urgencia la cuestión de la formación docente continua como una dimensión estratégica de la calidad universitaria en el nuevo escenario pospandémico.

Más aún, si se revisan los testimonios de los actores directos que se visibilizan en la publicación Tecnologías digitales para la inclusión: Aprendizajes en pandemia desde la voz de directores educativos en América Latina, de Tejera y Questa-Torterolo (2024), en la que se entrevistan a directivos de centros educativos de distintos niveles y contextos socioeconómicos. El estudio analiza cómo los directores escolares gestionaron la incorporación de tecnologías digitales durante la pandemia de COVID-19, tanto antes como durante y después del confinamiento. Todas las entrevistas convergen en mostrar que la crisis sanitaria no creó las desigualdades digitales, sino que las hizo visibles y las agudizó, puesto que las brechas entre escuelas públicas y privadas, zonas urbanas y rurales, y entre familias con y sin acceso a conectividad y dispositivos se profundizaron en todos los países analizados.

Por otro lado, los encuentros desarrollados permitieron consolidar en la gestión 2022, la oferta del curso de formación en “Fundamentos de la Gestión Educativa”. El mismo fue gestionado y desarrollado por el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Postgrado para la Educación del Estado de Nuevo León (IIIPE) y la RedAGE. Su ejecución y consolidación en espacios virtuales no solo constituyen una respuesta a la temática en particular, sino también a la necesidad de ofrecer alternativas de formación en un contexto que debe incluir la virtualidad como eje de respuesta ante la crisis generada por la pandemia y las situaciones de vulnerabilidad que se derivan de ella.

3.2. Gestión de la formación híbrida como nuevo paradigma

Como consecuencia del análisis anterior, el informe de 2023 sobre programas formativos híbridos (Gairín y Barrera-Corominas, 2022) profundiza en uno de los cambios estructurales más significativos generados por la pandemia: la consolidación de la formación semipresencial como modalidad estable y no meramente transitoria en las universidades iberoamericanas. El documento, elaborado con la participación de 48 especialistas de 15 países, analiza las normas y orientaciones que regulan la enseñanza universitaria híbrida en cada contexto nacional, las ventajas e inconvenientes identificados, y las problemáticas y retos que se presentan en su implementación. El contenido se centra específicamente en los programas que combinan de manera equilibrada procesos presenciales y actividades de e-learning, excluyendo tanto los programas totalmente presenciales como los puramente virtuales. Experiencias que nacen de las realidades de los 15 países analizados y que, en conjunto, proponen visiones y formas de actuación que pueden adecuarse a otras realidades, y presentan alternativas diversas que conforman propuestas que también son insumos para la formación de docentes de distintos niveles educativos.

Por ello, desde la óptica de la formación docente, el informe permite identificar un aspecto definitorio de este nuevo paradigma: la necesidad de que los docentes universitarios, y de otros niveles, desarrollen competencias específicas para diseñar, gestionar y evaluar entornos de aprendizaje que integren de forma coherente y equilibrada la presencialidad con la virtualidad. Esta demanda supone una reconceptualización profunda del rol docente: el profesor competente en escenarios híbridos no es simplemente un docente presencial que usa herramientas digitales, ni un tutor virtual que ocasionalmente se reúne con sus estudiantes; es un profesional capaz de organizar y crear experiencias de aprendizaje en múltiples escenarios simultáneos, atendiendo a las necesidades de estudiantes que se encuentran en diferentes espacios, tiempos y, sobre todo, con diversas necesidades en términos de conectividad, acceso a información, manejo de tecnologías, etc.

La formación del profesorado en modalidades híbridas emerge así como una dimensión sustantiva de la calidad docente en la educación contemporánea, con implicaciones directas para el liderazgo institucional: los directivos de centros educativos de todos los niveles que comprendan y gestionen adecuadamente los programas híbridos estarán en mejores condiciones de liderar procesos de innovación pedagógica sostenibles y de crear las condiciones organizativas e infraestructurales que estos programas requieren.

3.3. La transformación educativa como horizonte de la gestión

El informe de 2024 sobre Gestión Educativa en Iberoamérica (Gairín y Leiva-Guerrero, 2024) aporta una perspectiva que integra las dimensiones teóricas y prácticas de la gestión educativa desde un horizonte explícitamente transformador. El título mismo del volumen, Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación, señalan una orientación que no se limita a describir o analizar la realidad existente, sino que aspira a contribuir a transformarla. En relación con la formación docente y el liderazgo, la obra subraya que las aproximaciones teóricas sobre la gestión educativa no pueden desvincularse de las experiencias prácticas que las contextualizan y las resignifican, y que la transformación educativa genuina requiere líderes capaces de articular visión, conocimiento y acción.

La integración entre teoría y práctica, reflexión y acción, sustentada en el conocimiento experto de los especialistas, y en sus experiencias situadas, constituye uno de los aspectos más consistentes y diferenciadores de la RedAGE. La red produce, por lo tanto, conocimiento académico vinculado a la práctica, recoge experiencias y teoriza sobre ellas; pero, sobre todo, produce un conocimiento que emerge de un marco conceptual compartido y de las realidades particulares de cada país miembro. Este modo de producción del conocimiento es, en sí mismo, una propuesta formativa, en tanto busca articular teoría y práctica, lo cual constituye una de las competencias más necesarias para la formación de docentes y líderes en el siglo XXI y en la era de la inteligencia artificial (IA).

Esta característica metodológica distingue de manera sobresaliente la producción de la RedAGE, su carácter sistemáticamente comparado e internacional. La estructura de cada informe, basada en capítulos nacionales elaborados bajo esquemas analíticos comunes y previamente acordados y consensuados en los encuentros anuales de la red, permite identificar tendencias regionales sin que las especificidades contextuales de cada país se pierdan en el análisis, sino que, más bien, estas muestren la diversidad de las realidades que conforman y enriquecen a la red. A lo largo de diecisiete años, sus informes han reunido contribuciones de España, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, entre otros países, lo que configura uno de los corpus comparados más amplios y sostenidos sobre gestión y formación educativa en Iberoamérica. Se han enriquecido además, con las comunicaciones presentadas en los encuentros, mostrando la deliberación que surge en los espacios presenciales y se visibilizan en la serie Encuentros, como el documento del 2025 que reúne las aportaciones de los participantes del Congreso y plantea el debate y la reflexión centrado en la participación transformadora de los actores educativos, estableciendo que esta participación es condición indispensable para lograr una sociedad más justa y equitativa, y que ello requiere crear espacios participativos reales, definir roles comunitarios en alianzas institución-Estado-sociedad civil, fortalecer la democracia mediante liderazgos transformadores y dialogantes y promover una planificación cooperativa que responda a las necesidades de cada territorio (Arce, González y García-Carrillo, 2025).

La metodología desarrollada por la red en sus diferentes publicaciones, en sí misma, es una estrategia formativa y una propuesta de liderazgo: al participar en la elaboración de los informes nacionales, los especialistas de cada país se ven motivados a sistematizar su práctica, a situarla en un marco de referencia más amplio, a enriquecerla con la participación de otros especialistas de su contexto y a confrontarla con las realidades de otros contextos. El resultado es un aprendizaje que difícilmente podría producirse mediante otros dispositivos: la comprensión de la propia realidad a partir de la mirada del otro y la identificación de soluciones potenciales a partir de experiencias desarrolladas en contextos culturales, normativos y sociales distintos del propio.

Adicionalmente al aporte metodológico, es posible observar en la propia producción aportes relevantes sobre temáticas emergentes de gran importancia y actualidad, como la IA, objeto de reflexión en el documento de la serie Testimonios, desarrollado por Gairín y Alguacil (2024), que reúne a 45 expertos de Iberoamérica para analizar el impacto de la IA en la educación superior. El documento propone reflexionar en torno a una visión teórica sobre la IA en la educación, continuar con el análisis de su impacto en aspectos curriculares, en cuanto a aprendizaje,

integridad académica y evaluación, y culmina revisando los desafíos organizativos e institucionales que plantea en términos éticos, de propiedad intelectual y de toma de decisiones.

Desde la perspectiva de la formación docente y el liderazgo, todas estas publicaciones son relevantes en tanto instalan la gestión de la IA como una nueva competencia directiva que exige anticipar las implicaciones pedagógicas y diseñar políticas institucionales coherentes; e interpelan a los docentes universitarios como agentes de cambio, pues la IA reconfigura su función y demanda nuevos repertorios pedagógicos y formas de acompañamiento del aprendizaje.

3.4. Articulación entre niveles del sistema educativo

Un aspecto adicional que caracteriza la propuesta de la RedAGE en términos formativos y de producción intelectual es la generación de reflexiones que inciden en los distintos niveles del sistema educativo de cada país participante. Si bien los primeros informes se centraron principalmente en la educación básica y secundaria, la red ha incorporado de manera creciente la educación superior como objeto de análisis privilegiado, al tiempo que mantiene vínculos explícitos con los niveles no universitarios. El informe de 2024 sobre reformas educativas no universitarias, por ejemplo, evidencia que la red entiende la formación docente y el liderazgo educativo como desafíos que atraviesan todo el sistema y requieren respuestas articuladas entre sus distintos niveles (Gairín y Leiva-Guerrero, 2024).

Esta articulación es particularmente relevante para la formación docente, puesto que los profesores universitarios son quienes, en la mayoría de los países analizados, forman a los futuros docentes de los niveles no universitarios, ya que la formación de maestros de los niveles de educación primaria y secundaria se desarrolla en los espacios universitarios. Cabe señalar en este punto que la mayoría de los especialistas de cada país que contribuyen a la producción de la RedAGE, son parte de los espacios de formación tanto de docentes universitarios como de la formación docente dirigida a centros educativos nacionales en Primaria y Secundaria.

La calidad de la formación inicial docente depende, en este sentido, de la calidad del cuerpo docente universitario responsable de impartirla. La RedAGE, al abordar de manera articulada temáticas como los sistemas de selección, la formación continua y la evaluación del profesorado universitario, contribuye a una comprensión sistémica de la formación docente que trasciende los análisis parciales y sectoriales.

IV. Estrategias que han favorecido la formación y el liderazgo educativo

A las características desarrolladas anteriormente se añade un análisis de las estrategias que la RedAGE ha desarrollado a lo largo de diecisiete años, generando proyectos dirigidos al enriquecimiento de las instituciones universitarias participantes, metodologías de investigación y mecanismos de producción editorial; pero, más allá de ello, son propuestas de formación y de liderazgo en acto. A continuación, se analizan las principales estrategias identificadas en la trayectoria de la red, con atención a su lógica interna y a su potencial de replicabilidad en otros contextos.

4.1. El trabajo en red como dispositivo formativo central

La propia estructura en red de la RedAGE constituye, en sí misma, su estrategia formativa más relevante y distintiva. Como señala el informe de competencias directivas (Gairín, 2011), las redes permiten abordar la creación y la gestión del conocimiento colectivo y suponen la potenciación de procesos de intercambio horizontal y colectivo frente a modelos de transmisión vertical, normalmente desarrollados de individuo a individuo. La participación en la elaboración de los informes anuales, la asistencia a los encuentros presenciales, la interacción con especialistas de diferentes contextos nacionales y el acceso a la plataforma de recursos de la red configuran un proceso de formación continua informal que trasciende ampliamente los productos publicados. Y lo menciona Hinojosa Dieck (IIIEPE, México, 2026) en la entrevista que le hace la red, mencionando que la RedAGE precisamente permite "articular información a través del debate profundo, el intercambio de experiencias y la puesta en común de plataformas para la divulgación", demostrando cómo la RedAGE, se constituye en una herramienta de formación recíproca recibiendo y generando producción de todos sus miembros.

Esta estrategia de aprendizaje colectivo en red se articula con lo que la literatura contemporánea sobre desarrollo profesional docente identifica como comunidades de práctica (Wenger, 1998) o redes de aprendizaje profesional (Lieberman y Miller, 2008); es decir, espacios donde los profesionales aprenden unos de otros a través de la reflexión compartida sobre problemas reales, el intercambio de experiencias y recursos, y el desarrollo de proyectos conjuntos. La RedAGE ha operado, durante diecisiete años, como una comunidad de práctica de alcance iberoamericano, sostenida por una visión compartida, por relaciones de confianza y reciprocidad entre sus miembros, y por un compromiso con la mejora de la gestión educativa en sus contextos respectivos, generando proyectos de alta relevancia y posibilidades de enriquecimiento mutuo que superan lo que cada institución podría lograr individualmente, tal como lo resalta Jarpa Azagra (PUCV, Chile, 2026) en la opinión publicada en la página de la Red.

En esta misma línea, se pueden situar los congresos anuales que ya se han consolidado y que permiten no sólo el diálogo y el encuentro, sino también la sistematización y publicación en la Serie Encuentros de los aportes de decenas de especialistas que cada año contribuyen desde su realidad al análisis de las temáticas que, año a año, desafían la formación del profesorado.

Para el desarrollo del liderazgo educativo, esta estrategia resulta especialmente potente: los especialistas que participan en la red aprenden a ejercer liderazgos en entornos complejos, multiculturales y descentralizados, donde la autoridad no es jerárquica sino epistémica y la capacidad de articular perspectivas diversas es más valiosa que la imposición de criterios uniformes. Este aprendizaje sobre el liderazgo en y a través de la red constituye uno de los aportes más originales y menos visibles de la experiencia de la RedAGE.

4.2. Producción de informes nacionales comparados

Como ya se mencionó, la metodología para la elaboración de informes nacionales bajo la estructura común es una de las estrategias más innovadoras y consistentes de la RedAGE. Esto garantiza la comparabilidad de los datos y la fidelidad a los contextos locales. Este proceso genera un doble movimiento formativo de gran valor pedagógico: por un lado, la sistematización y formalización del conocimiento situado, que obliga al especialista nacional a ordenar, jerarquizar

y comunicar su experiencia en un lenguaje compartido; por otro, el aprendizaje comparativo que emerge de la lectura cruzada entre países, que amplía el horizonte de referencia de cada participante y enriquece su comprensión de las problemáticas propias a la luz de visiones y realidades que, aunque diferentes, presentan rangos comunes que permiten el enriquecimiento mutuo. Tal como lo manifiesta Hinojosa Dieck (2026), esto permite que la producción resultante tenga "impacto transformador en el aula", aula por aula, escuela por escuela; y que, por otro, la institución "articule esos aprendizajes y hallazgos para hacer a la autoridad propuestas bien cimentadas que impacten la política pública".

Esta estrategia resulta particularmente relevante para la formación en liderazgo educativo, puesto que propone a cada participante modelos de gestión, marcos normativos, políticas educativas y experiencias pedagógicas muy diversos, ampliando su repertorio de referencia y fortaleciendo su capacidad de análisis crítico y de toma de decisiones informadas. Un directivo educativo que conoce cómo se resuelven determinados problemas de gestión en diferentes países iberoamericanos tiene, en principio, un repertorio de posibilidades más rico y una disposición más flexible a explorar alternativas vivas que quien solo conoce los modelos de su propio contexto nacional (Jarpa Azagra, 2026).

4.3. Encuentros presenciales anuales como espacios de intercambio y deliberación

Los encuentros presenciales anuales de la RedAGE, celebrados en distintas ciudades iberoamericanas (Panamá, 2019, Villahermosa en 2022, Tolima, 2023, Valparaíso, 2024, Carapeguá, 2025 y Montevideo,2026), constituyen espacios de intercambio académico y deliberación colectiva donde se define la agenda temática de cada nuevo informe, se analizan las problemáticas emergentes identificadas por los miembros de cada país y se construyen consensos metodológicos que orientan el trabajo del año siguiente. Estos encuentros trascienden ampliamente su función organizativa para convertirse en experiencias formativas y de liderazgo en sí mismas, contando con comunicaciones revisadas a doble ciego y espacios de enriquecimiento mutuo significativo, pues el intercambio con “académicos y académicas destacados de diversas partes del mundo, cuya participación en seminarios, clases y estancias contribuye a fortalecer la investigación y la docencia desde una perspectiva más amplia", así es como lo resume Jarpa Azagra (2026).

En cada encuentro anual, los participantes ejercitan competencias de negociación y de búsqueda de consenso, de síntesis y de comunicación de perspectivas diversas, de argumentación académica en contextos interculturales y de toma de decisiones colectivas. Estas son, precisamente, las competencias que, en el liderazgo del siglo XXI, se consideran centrales para los directivos educativos. La capacidad de construir visiones compartidas, de movilizar voluntades colectivas hacia objetivos comunes y de gestionar la diversidad como recurso en lugar de percibirla como obstáculo (Spillane, 2006; Bolívar, 2010).

La dimensión formativa de los encuentros se potencia, además, por el carácter itinerante de su localización, pues, como se observa anteriormente, cada año la red se reúne en un país diferente, lo que permite a los participantes conocer de primera mano los contextos educativos de sus pares iberoamericanos y enriquecer su comprensión de las problemáticas abordadas con la riqueza de la experiencia directa de especialistas y profesionales, no sólo perteneciente a la red, que

participan también de estos encuentros, pues lo mismos se abren como espacios de deliberación académica ampliamente difundida en cada país anfitrión. Este aspecto, aparentemente menor, tiene efectos formativos significativos, puesto que así el conocimiento de los sistemas educativos iberoamericanos no se limita a la información estadística o a los análisis documentales, sino que incorpora la dimensión vivencial del encuentro con otras realidades.

4.4. *Formación en modalidades híbridas como objeto y como método*

La publicación del informe sobre programas formativos híbridos (Gairín y Barrera-Corominas, 2022) convierte la formación híbrida en objeto de estudio académico y la asume la RedAGE como una estrategia de trabajo virtual y semipresencial en su propio funcionamiento como organización. La combinación de encuentros presenciales anuales con formas de trabajo virtuales entre reuniones, considerando la comunicación electrónica, los grupos de trabajo a distancia, especialmente entre las comisiones que participan en la organización de la red (Formación, Investigación, Políticas y Económica), así como las plataformas colaborativas, refleja precisamente la modalidad híbrida que el informe analiza desde una perspectiva académica.

Esta coherencia entre el objeto de estudio y las modalidades de acción de la red constituye una estrategia formativa de particular relevancia epistemológica: investigar cómo se aprende y se mejora el propio funcionamiento en entornos híbridos, mientras se experimenta, genera un tipo de conocimiento reflexivo y situado que se refleja en la vivencia y en la producción. Los miembros de la RedAGE no son únicamente observadores de la formación híbrida; también son practicantes que aprenden de su propia experiencia como integrantes de una red que opera en esa modalidad. Jarpa Azagra (2026) enfatiza la necesidad de abordar las tecnologías desde una perspectiva crítica, pedagógica y situada, que permita a los futuros docentes discernir cuándo, cómo y para qué integrar herramientas digitales. Se trata de un campo de reflexión pedagógica que la RedAGE incorpora en su acción durante estos diecisiete años de existencia.

Bajo la misma visión se encuentran los documentos de la serie Testimonios que analizan las tecnologías digitales para la inclusión (Tejera y Questa-Torterolo (Coords.), 2024) y la gestión de la inteligencia artificial en los contextos universitarios iberoamericanos (Gairín y Alguacil (Coords.), 2024). La primera aborda, desde una metodología cualitativa desarrollada en seis países latinoamericanos (Brasil, Chile, Colombia, México, Uruguay y Venezuela), cómo la pandemia de COVID-19 no creó las desigualdades digitales en los sistemas educativos, sino que las hizo visibles y las agudizó, aspectos ya presentados en apartados anteriores. Se muestra la carencia de capacitación digital de docentes y directivos, así como de las políticas de inclusión tecnológica que no llegaron efectivamente a los centros en condiciones de mayor vulnerabilidad, lo que llevó a que fueran los propios equipos directivos quienes asumieran el rol de mediadores entre las orientaciones institucionales y las necesidades reales de sus comunidades, con respuestas creativas y colaborativas ante la crisis. Concluye identificando cuatro desafíos transversales para la gestión pospandémica: garantizar la conectividad, desarrollar competencias digitales en todos los actores, innovar pedagógicamente con tecnologías y promover la participación comunitaria en los procesos de integración digital. El segundo testimonio que se presentó también anteriormente enfatiza la necesidad de incluir contenidos explícitos sobre gestión de la IA como una nueva competencia directiva, interpelando a los docentes

universitarios como agentes de cambio, cuya función no es reemplazada sino reconfigurada por estas tecnologías (Gairín y Alguacil (Coords.), 2024).

4.5. *Publicaciones orientadas al liderazgo y la toma de decisiones*

Las publicaciones que se generan anualmente, tal como se ha mencionado anteriormente, constituyen una estrategia relevante de la RedAGE en relación con el liderazgo educativo, como instrumento orientado a informar y mejorar la toma de decisiones de los responsables de los sistemas educativos y de las instituciones de educación superior, incidiendo directamente en la formación de académicos.

Como señala el informe de 2022, la finalidad última de sus publicaciones es proporcionar a la sociedad, a los responsables de los sistemas educativos y a las instituciones de educación superior un informe detallado sobre las actuaciones educativas existentes y sus resultados (Gairín y Barrera-Corominas, 2022). Esta orientación que platea un propuesta pragmática y, a la vez política de la producción académica de la red, constituye en sí misma una propuesta para el desarrollo de liderazgos en las instituciones de educación superior, tanto de las que forman parte de la red, como de aquellas que puedan aprovechar de esta producción, en tanto el desarrollo conceptual de las diversas temáticas abordadas no constituye un fin en sí mismo, sino que buscan proponer herramientas para la mejora de las prácticas educativas y de las políticas que puedan surgir de ellas, se trata de poner a la reflexión académica al servicio de los actores educativos con el fin de brindar análisis sobre temáticas específicas desde visiones que encuentran aspectos en común, así como visibilizan la diversidad de la que provienen.



Los informes de la RedAGE están pensados para ser leídos y utilizados por distintos tipos de actores. Los especialistas académicos pueden encontrar en ellos análisis comparados rigurosos, los directivos institucionales identifican en ellos experiencias e innovaciones relevantes para sus propios contextos, los responsables de política educativa pueden disponer de elementos para el diseño y evaluación de sus intervenciones y, por supuesto, educadores de los diferentes niveles, pueden aprender de las experiencias de otros educadores en contextos similares, pero en otros países.

Esta diversidad de actores destinatarios requiere una comunicación que equilibre el rigor académico con la accesibilidad para lectores no especializados, y que articule el análisis conceptual con la presentación de experiencias concretas y orientaciones prácticas. Macri (2026), en la entrevista publicada en la página de la Red, señala como uno de los principales desafíos la necesidad de "mantenerse pertinente en un contexto de cambio constante, revisando permanentemente las propuestas formativas", lo que legitima la continuidad de la Serie Informes como dispositivo de actualización del liderazgo educativo.

4.6. *Evaluación docente, desarrollo profesional y liderazgo pedagógico*

El informe de 2025, dedicado a la evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos (Gairín y Román Medina, 2025), constituye la síntesis más reciente y elaborada de la producción de la RedAGE, una temática que incide directamente en la formación y el liderazgo en la educación superior. Tanto el marco teórico que sustenta el análisis como el desarrollo de cada país se concentran en abordar la evaluación docente no como un mecanismo de control externo ni como un instrumento de rendición de cuentas desvinculado de la mejora, sino como un dispositivo articulado con el desarrollo profesional continuo del profesorado, entendiendo la necesidad de formación permanente del docente universitario y la evaluación como un mecanismo que la posibilita. Esta toma de posición supone que los resultados de la evaluación no son un fin en sí mismos, sino el punto de partida para la planificación de itinerarios formativos tanto individuales como institucionales.

El informe documenta la significativa heterogeneidad de los marcos normativos y las prácticas evaluativas existentes en los distintos países iberoamericanos, asimismo, identifica tendencias convergentes hacia modelos que articulan dimensiones cuantitativas y cualitativas, incorporan la autoevaluación y la coevaluación entre pares, y vinculan los resultados con planes de desarrollo profesional. Se concluye que, para que esta articulación sea efectiva, los sistemas de evaluación deben diseñarse con criterios de pertinencia, de participación activa del cuerpo docente y de coherencia con los valores y objetivos pedagógicos de cada institución, lo que fortalece el desarrollo profesional de sus académicos.

Desde la perspectiva del liderazgo educativo, este enfoque implica que los responsables de la gestión institucional asuman la evaluación docente como una herramienta estratégica para el desarrollo organizacional y no como una función burocrática. El liderazgo pedagógico encuentra precisamente en la evaluación formativa uno de sus dispositivos de acción más potentes, cuando está bien diseñada y respaldada por un liderazgo comprometido con la mejora, puede transformarse en el impulso que motiva la innovación pedagógica y el aprendizaje colectivo, al servicio de la mejora continua de las prácticas educativas. Especialmente pensando en el impacto que las universidades tienen en la educación no universitaria, en particular en la educación primaria y secundaria, de aquellos países en los que la formación de maestros y maestras se desarrolla en las universidades. Tal como señala Hinojosa Dieck (2026): “somos maestros de maestros: nuestro mensaje en clase importa, pero nuestro ejemplo arrastra".

V. Conclusiones: aprendizajes significativos del recorrido de 17 años

La RedAGE y su producción a lo largo de una trayectoria de diecisiete años, permite identificar diversos aprendizajes que van más allá de la producción de conocimiento, conformando un abordaje propio de la colaboración en la investigación en gestión educativa en diferentes contextos iberoamericanos. Estos aprendizajes no se limitan únicamente a lo académico, sino que se plantean como orientaciones para los sistemas educativos de los países que la integran, construidas desde la diversidad y sostenidas por el compromiso institucional compartido. A su vez, orientan la acción futura de la red para mantener el compromiso y la metodología desarrollados hasta ahora.

El primero y más relevante de estos aprendizajes es que la formación docente y el liderazgo educativo no pueden abordarse como dimensiones desvinculadas de los diversos contextos organizativos e institucionales en los que se desarrollan. La calidad de la formación depende de la calidad de la gestión que la hace posible, la cual, a su vez, está relacionada con la efectividad del liderazgo que la caracteriza; es decir, con la capacidad de generar las condiciones institucionales que favorezcan el aprendizaje permanente del profesorado. Esta interdependencia tiene consecuencias directas para el diseño de políticas, pues los programas de formación docente que no consideran el contexto institucional producen aprendizajes que no se transfieren a la práctica, y los programas de formación en gestión que prescinden de la dimensión pedagógica del liderazgo producen líderes administrativos en lugar de líderes educativos. La RedAGE, al articular sistemáticamente estas dos dimensiones a lo largo de toda su producción, ofrece un marco integrador de valor significativo para los países de la región, no sólo en la serie Informes, sino también en las de Testimonios y Encuentros.

Un segundo aprendizaje, directamente vinculado al anterior, es que la diversidad iberoamericana constituye la condición que posibilita la producción de conocimiento compartido. La comparación sistemática entre realidades nacionales con tradiciones, normas y capacidades muy distintas permite constatar que no existen soluciones únicas ni transferibles acríticamente ante los desafíos de la formación y el liderazgo educativo. Esta constatación se ha convertido en el activo más original de la red, que permite exponer a especialistas y lectores diversos de cada país a las respuestas que otros han desarrollado para problemas similares. La comparación permanente que la metodología de la RedAGE ha desarrollado permite ampliar repertorios, estimular la creatividad pedagógica e institucional y devolver a cada contexto nacional una mirada enriquecida por la experiencia ajena. Una formación que se circunscriba al contexto propio de cada país no tendrá el mismo impacto, pues priva a docentes y directivos de uno de los recursos formativos más potentes disponibles: la comparación enriquecida por el análisis de las diferencias y las similitudes.

La pandemia de COVID-19 develó un conjunto de necesidades vinculadas a la preparación digital de los docentes de manera relativamente imprevista (ya la virtualidad se hacía cada vez más presente en el ámbito académico y educativo), pero, sobre todo, a las fragilidades estructurales de los sistemas educativos iberoamericanos. Una preparación digital insuficiente, la rigidez normativa, las desigualdades en el acceso a la tecnología y la debilidad de los sistemas de acompañamiento pedagógico en contextos de crisis. Sin embargo, también visibilizó capacidades

de adaptación y resiliencia que muchos sistemas educativos no eran conscientes de poseer. El informe de 2021 (Gairín y Muñoz, 2021) presenta aprendizajes sistematizados que enfatizan que las crisis, cuando son abordadas de manera colectiva y reflexiva, generan innovaciones pedagógicas y organizativas de largo alcance que difícilmente habrían surgido en condiciones de normalidad. Este hallazgo tiene gran importancia, pues invita a incorporar en la formación la gestión de la incertidumbre y la reflexión sobre la experiencia crítica como componentes curriculares de los programas de formación docente y de desarrollo del liderazgo.

En este sentido, es la propia historia de la RedAGE que revela orientaciones sobre las condiciones que posibilitan el trabajo colaborativo sostenido. Un liderazgo sostenido que ha permitido la construcción progresiva de estructuras de gobernanza compartida, culturas institucionales de reciprocidad y mecanismos que han distribuido responsabilidades y protagonismos entre sus miembros. Este es, quizás, el aprendizaje más significativo, tanto en términos de formación como de la gestión educativa misma. El liderazgo educativo efectivo y sostenible se consolida en la medida en que se reconoce que no es el individuo quien sostiene una institución sobre sus espaldas, sino quien crea condiciones para que otros también lideren. Y la colaboración entre instituciones de distintos países constituye una oportunidad que no se limita a los sistemas más desarrollados, sino que es una estrategia viable, escalable y productiva, cuya clave no reside en los recursos económicos, sino en la voluntad política, el compromiso personal de los especialistas y la existencia de estructuras que garanticen la participación equitativa. La RedAGE lo ha demostrado durante diecisiete años.

VI. Recomendaciones: hacia nuevas propuestas en formación docente y liderazgo educativo

A partir del análisis anterior y de la sistematización de los desafíos identificados en las publicaciones de la RedAGE a lo largo de diecisiete años, se formulan las siguientes recomendaciones con el fin de fortalecer las propuestas de formación docente y de liderazgo educativo en los países participantes de la red, así como de aquellos países e instituciones que siguen a la red y pueden capitalizar su producción, siempre contextualizando y adaptándolas a las realidades específicas de cada sistema educativo nacional.

6.1. Fortalecer el desarrollo profesional a partir de la producción de la RedAGE

El material que se ha generado a lo largo de diecisiete años puede constituirse en fuente de revisión de los programas de formación profesional docente en diversos ámbitos.

A.Formación de directivos

El ámbito por excelencia en el que se puede explotar la trayectoria de la RedAGE de manera altamente significativa es en programas de formación para directivos educativos en los países iberoamericanos. Se podría contribuir de manera sistemática y con gran profundidad mediante contenidos y experiencias relacionados con el liderazgo pedagógico. Esto incidiría en la capacidad de los directivos en formación y en ejercicio desde la formación continua, para comprender,

analizar y mejorar las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las instituciones de cada país, así como para crear las condiciones organizativas que posibiliten el aprendizaje continuo del profesorado.

Por ello, se sugiere enriquecer los currículos de formación de directivos a la luz de los marcos de competencias documentados por la RedAGE a lo largo de diecisiete años, incorporando módulos específicos sobre las temáticas desarrolladas por la red: pedagogía en entornos híbridos, diseño e implementación de sistemas de evaluación docente orientados al desarrollo y construcción de culturas institucionales de aprendizaje y colaboración permanente. La formación de directivos debería, además, incluir componentes prácticos de análisis de experiencias iberoamericanas diversas, aprovechando la riqueza del corpus comparado producido por la RedAGE.

B.Sobre evaluación docente

La evaluación docente, tal como se visibilizó en el informe del 2025 (Gairín y Román Medina, 2025) aplicado a los sistemas universitarios iberoamericanos, debería dirigirse de manera prioritaria, a modelos que superen la lógica sumativa y punitiva y que se articulen de manera explícita y coherente con itinerarios individualizados de desarrollo profesional. Para ello, se recomienda el diseño de sistemas de evaluación participativos que involucren a los propios docentes en la definición de criterios e indicadores de evaluación y vinculen los resultados de la evaluación con planes de formación continua pertinentes y accesibles.

La RedAGE podría liderar, en este sentido, un proceso de construcción colectiva de marcos de referencia para la evaluación docente en la educación superior iberoamericana, aprovechando las experiencias nacionales documentadas y promoviendo el intercambio de buenas prácticas entre los países miembros. Este proceso podría prestar especial atención a las necesidades emergentes en la evaluación de competencias digitales, así como a la planificación, la didáctica, la evaluación, la inclusión educativa y la investigación en la docencia universitaria. Definir el aula como un espacio vivo para la construcción de conocimiento situado y pertinente, permitiendo que cada docente, en los diversos niveles, se constituya en investigador de su propia práctica a partir de la valoración del logro de los aprendizajes esperados por sus estudiantes.

C.Incorporar la perspectiva de la transformación digital en la formación docente

La transformación de la realidad educativa de lo presencial a entornos híbridos y virtuales como modalidades estables en educación superior y en otros niveles, demanda una reconceptualización de la formación docente inicial y continua en todos los países iberoamericanos que busque profundizar en el desarrollo de estas competencias de manera urgente. Se recomienda que las instituciones universitarias diseñen programas específicos de formación en pedagogía digital e híbrida sin limitarse a la capacitación únicamente en el uso superficial de la tecnológica, sino que aborden de manera integrada y articulada el diseño instruccional en entornos multimodales, la evaluación en entornos virtuales, la gestión de la participación y la motivación estudiantil a distancia, el bienestar docente en contextos de trabajo mediado por tecnología, y la equidad en el acceso y los aprendizajes en entornos digitales. Se trata de garantizar el logro de aprendizajes en cualquier modalidad con la misma calidad.

Los currículums de formación docente podrían aprovechar los análisis comparativos de la RedAGE en el informe de 2022 (Gairín y Barrera-Corominas, 2022), identificando las experiencias más

exitosas en la gestión de la formación híbrida en distintos países y adaptándolas a los contextos específicos de cada institución. Así como los desafíos en términos de aspectos curriculares, autoría de trabajos, sistemas de evaluación, cuestiones éticas y de propiedad intelectual en el contexto de la IA, planteados en el documento de la serie Testimonios (Gairín y Alguacil (Coords.), 2024) "La gestión de la inteligencia artificial en los contextos universitarios iberoamericanos".

D.Promover la investigación colaborativa sobre prácticas de liderazgo situado

La producción de la RedAGE ha demostrado que la investigación es más enriquecedora cuando se desarrolla de manera colaborativa y comparada, lo que genera un conocimiento de mayor alcance, riqueza y pertinencia en comparación con los estudios nacionales aislados. En este sentido, se recomienda que la red mantenga esta metodología en el estudio de las prácticas de liderazgo en contextos de alta vulnerabilidad social y educativa, donde los desafíos de la formación docente adquieren dimensiones específicas que los marcos conceptuales desarrollados en contextos más favorecidos no siempre logran iluminar adecuadamente.

Para ello, es necesario fortalecer las capacidades de investigación de los especialistas de cada país, particularmente en aquellos países donde las tradiciones de investigación educativa son menos consolidadas, y diseñar metodologías participativas que involucren a los propios docentes y directivos como coinvestigadores de sus prácticas, enriqueciendo el análisis comparativo entre diferentes realidades. Esta posibilidad en la investigación de la RedAGE podría generar un tipo de conocimiento especialmente valioso para el diseño de programas de formación docente contextualizados y pertinentes a las realidades locales.

6.2. *Desarrollar una agenda explícita para la formación docente desde la RedAGE*

Finalmente, como recomendación para un siguiente ciclo de la red, se propone que la producción de la red se articule explícitamente con los procesos formativos que se desarrollan en las universidades miembro, de manera sistemática y sostenida, en torno a la formación docente como campo de estudio e intervención prioritario. Esta agenda podría materializarse en diversas iniciativas específicas y complementarias a los informes anuales, por ejemplo:

- Creación de una comisión temática específica sobre formación inicial, continua y evaluación del profesorado;
- Elaboración de un informe monográfico sobre las políticas y prácticas de formación inicial del profesorado universitario en Iberoamérica;
- Diseño de un programa de movilidad e intercambio de docentes en formación entre instituciones miembro; y
- Producción de materiales formativos de acceso abierto basados en las buenas prácticas de liderazgo y de formación docente documentadas por la red.
- Apoyar la publicación de revistas nacionales derivadas de la red, tal como la revista GestionArte que posibilita una profundización en temáticas particulares y deberían considerarse dentro de los currículums de formación docente.

Estas iniciativas podrían articularse con la agenda internacional sobre la profesión docente en el siglo XXI, que incluye los marcos desarrollados por la UNESCO, la OCDE y otros organismos internacionales, y contribuir, desde la perspectiva iberoamericana, a enriquecer y cuestionar los consensos globales a partir de una mirada regional situada y diversa.

VII. Referencias bibliográficas

Arce, C., González, J., y García-Carrillo, L. S. (Comps.). (2025). *La gestión educativa desde la participación transformadora de los agentes educativos* (Serie Encuentros 1). Editorial Universidad del Tolima. https://repository.ut.edu.co/handle/001/4207

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas,* 9(2), 9-33. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112

Gairín, J. (Coord.). (2009). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. RedAGE. https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Readage.pdf

Gairín, J. (Coord.). (2010). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica: Reflexiones y experiencias*. RedAGE. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2011/123661/Redage2011.pdf

Gairín, J. (Coord.). (2011). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas.* RedAGE. http://accelera.uab.cat/documents_edo/biblio/Redage2012.pdf

Gairín, J. (Coord.). (2012). *La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica: Reflexiones y experiencias*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE).

Gairín, J. (Coord.). (2013). *Relación de los centros educativos de enseñanza secundaria con el entorno en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE).

Gairín, J. (Coord.). (2015). *La gestión de la investigación en educación superior en Iberoamérica*. RedAGE. https://ddd.uab.cat/record/163056

Gairín, J. (Coord.). (2018). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión: Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior*. RedAGE. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2017/188838/Libro_Red_AGE_2018.pdf

Gairín, J., y Alguacil, L. (Coords.). (2024). *La gestión de la inteligencia artificial en los contextos universitarios iberoamericanos* (Serie Testimonios 2). EDO-Serveis – Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/record/300143

Gairín, J., y Barrera-Corominas, A. (Coords.). (2014). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. EDO-UAB / Visión Consultores. http://ddd.uab.cat/pub/llibres/2014/131430/Red_AGE_2014_web.pdf

Gairín, J., y Barrera-Corominas, A. (Coords.). (2019). *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica*. RedAGE. https://ddd.uab.cat/record/202001

Gairín, J., y Barrera-Corominas, A. (Coords.). (2022). *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica*. EDO-Serveis – Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/record/270109

Gairín, J., y Díaz-Vicario, A. (Coords.). (2016). *Sistema de evaluación institucional en enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Santillana. https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/redage_sistema_evaluacion.pdf

Gairín, J., y Galdames, M. (Coords.). (2023). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica*. EDO-Serveis – Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/record/286801

Gairín, J., y Leiva, M. V. (Coords.). (2024). *Las últimas reformas educativas no universitarias: Fundamentos, aplicación y resultados*. EDO-Serveis – Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/record/305782

Gairín, J., y Mercader, C. (Coords.). (2020). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. RedAGE. https://ddd.uab.cat/record/236704

Gairín, J., y Muñoz, J. L. (Coords.). (2021). *Educación superior y pandemia: Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica*. EDO-Serveis – Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/record/250228

Gairín, J., y Román, L. (Coords.). (2025). *Evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos: Fundamentos y gestión*. EDO-Serveis – Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/record/324093

Hinojosa, M. G. (2026, 21 de julio). Entrevista a Miriam Guadalupe Hinojosa Dieck, Rectora del Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del estado de Nuevo León (IIIEPE), México [Entrevista]. Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE). https://www.redage.org/opinion/entrevista-miriam-guadalupe-hinojosa-dieck-rectora-del-instituto-de-investigacion-innovacion

Jarpa , M. (2026, 6 de abril). Entrevista a Marcela Jarpa Azagra, Directora de la Escuela de Pedagogía PUCV [Entrevista]. Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE). https://www.redage.org/opinion/entrevista-marcela-jarpa-azagra-directora-de-la-escuela-de-pedagogia-pucv

Lieberman, A., y Miller, L. (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. Teachers College Press.

Macri, N. (2026, 14 de abril). Entrevista a Contadora Natalia Macri, Decana de IUACJ [Entrevista]. Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE). https://www.redage.org/opinion/entrevista-contadora-natalia-macri-decana-de-iuacj

Tejera, A., y Questa-Torterolo, M. (Coords.). (2024). *Tecnologías digitales para la inclusión: aprendizajes en pandemia desde la voz de directores educativos en América Latina* (Serie Testimonios 1). RedAGE. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2024/289198/SerieTestimonios_1-RedAGE.pdf

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

CAPÍTULO VI

RECORRIDO POR LOS PASAJES DE LA REDAGE: TECNOLOGÍAS DIGITALES

Consuelo Arce González
Janeth González
Luz Stella García Carrillo

Universidad del Tolima

CAPÍTULO VI.

Recorrido por los pasajes de la RedAGE: Tecnologías Digitales

Consuelo Arce González
carce@ut.edu.co
Profesora Universidad del Tolima. Magister en E-Learning, doctoranda en Educación e Innovación. Grupo de Investigación Región Ciencia y Tecnología.

Janeth González
jgonzal@ut.edu.co
Profesora Universidad del Tolima. Doctora en Ciencias Administrativas. Grupo de investigación Cadenas de Valor y Competitividad Regional.

Luz Stella García Carrillo
lsgarcia@ut.edu.co
Profesora Universidad del Tolima. Doctora en Ciencias de la Educación. Grupo de investigación Devenir Educativo.

Índice

Introducción 200

I. ¿Por qué hablar de tecnologías digitales en la RedAGE? 200

II. Fundamentos conceptuales del análisis en Tecnologías digitales y su relación con la RedAGE 201

III. Metodología 204

IV. Antecedentes de la RedAGE respecto a la era digital 205

4.1. Fase inicial: la incursión de los dispositivos móviles (2015) 205
4.2. Fase 2. De emergencia a raíz de la pandemia COVID-19 (2020-2021) 206
4.3. Fase 3. De consolidación conceptual (2023) 206
4.4. Fase 4. Reflexiva actual (2026, con corte de revisión al mes de abril de 2026. 207

V. Identidad y rasgos comunes de la Red frente a la transformación digital 209

5.1. Una transición natural y progresiva 209
5.2. La inclusión y la equidad en el centro 210
5.3. Gestión y gobernanza inteligente 210
5.4. 5.4 Espíritu de colaboración iberoamericana 210
5.5. La irrupción de la inteligencia artificial 210

VI. Estrategias impulsadas por la innovación tecnológica 210

VII. Conclusiones y aprendizajes del cambio 214

VIII. Recomendaciones para el futuro próximo 215

IX. Referencias bibliográficas 216

Introducción

El capítulo que se presenta a continuación propone un ejercicio de mirada retrospectiva y analítica sobre la manera en que la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) ha incorporado, a lo largo de casi dos décadas de producción editorial y científica, el debate en torno a las tecnologías de información, la inteligencia artificial y las plataformas digitales en el ámbito de la gestión educativa iberoamericana.

Esta temática es relevante toda vez que las tecnologías digitales han dejado de ser un recurso didáctico complementario para convertirse en un factor estructural que atraviesa la organización, el liderazgo y la gobernanza de las instituciones educativas (Castañeda y Selwyn, 2018; Williamson, 2017). Esta transformación, acelerada de forma abrupta por la pandemia de COVID-19 y, más recientemente, por la masificación de la inteligencia artificial generativa, plantea a las redes académicas dedicadas a la gestión educativa un doble desafío: comprender teóricamente la naturaleza de estos cambios y, al mismo tiempo, documentar las respuestas institucionales concretas que dichos cambios han suscitado específicamente en los países miembros de la Red. Estas dos dimensiones son los ejes desde los cuales la RedAGE ha actuado en su papel de producción y difusión de conocimiento sobre gestión educativa, constituyéndose en un espacio de sistematización que analiza los diferentes contextos alrededor de las tecnologías, plataformas y la inteligencia artificial en la educación además de otras dimensiones analizadas y que se condensan en sus publicaciones e informes anuales.

Para desarrollar este propósito, el capítulo se organiza en ocho apartados, los dos primeros sientan las bases conceptuales: 1. ¿Por qué es pertinente hablar de tecnologías digitales dentro de la Red? 2. Fundamentos conceptuales del análisis en Tecnologías digitales desde la literatura académica actual, y su relación con la trayectoria propia de RedAGE. 3. Metodología. El cuarto apartado reconstruye cronológicamente los antecedentes documentales de la Red en esta materia, a partir de la revisión del repositorio institucional disponible en www.redage.org/publicaciones tomados en un periodo de 2011 a 2026. El quinto describe los rasgos de identidad que la Red ha sostenido a lo largo de casi dos décadas de trabajo conjunto. El sexto analiza las estrategias prácticas derivadas de la innovación tecnológica y discute si estas responden a una lógica de adaptación reactiva o de transformación digital planificada. Finalmente, los apartados séptimo y octavo recogen las conclusiones y las recomendaciones para un futuro próximo.

Este capítulo busca describir esa historia a través de las publicaciones de la Red, los proyectos compartidos y las voces de su comunidad, ofreciendo no solo un balance documental de la trayectoria de RedAGE en materia de tecnologías digitales, sino también una herramienta analítica que pueda resultar útil para futuras investigaciones sobre la gestión educativa en contextos de acelerada transformación tecnológica.

I. ¿Por qué hablar de tecnologías digitales en la RedAGE?

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) dio sus primeros pasos en 2008, gracias a la unión entre la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad ORT Uruguay. Con el tiempo

se convirtió en un espacio clave de encuentro para intercambiar ideas, generar conocimiento y transformar la gestión educativa en Iberoamérica. En casi dos décadas de trabajo conjunto, la Red ha desarrollado una producción amplia a través de informes, publicaciones, congresos y proyectos en los que han participado más de 30 universidades de 15 países.

La incorporación de la agenda digital no ha sido, sin embargo, un área aislada dentro de la Red, sino parte de una trayectoria gradual que ha trascendido las fronteras de los distintos países que la integran. Tres hechos lo evidencian. Primero, la propia RedAGE nació apoyada en una plataforma virtual de tipo Moodle, como alianza entre la UAB y la ORT Uruguay financiada por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), lo que la convierte en un caso temprano de "red digital" al servicio de la gestión educativa. Segundo, las líneas de investigación que subyacen a sus distintas publicaciones, informes, testimonios, encuentros, estudios, entrevistas, análisis educativos y la revista *GestiónArte,* han ido documentando el tránsito de las TIC como recurso instrumental hacia la inteligencia artificial como problema de gobernanza institucional. Tercero, los eventos de la Red, desde los sucesivos Congresos Internacionales de Gestión Educativa, confirman que la tecnología digital es hoy un eje estratégico explícito de la Red, y no solo un tema editorial entre otros.

De otro lado, la educación vive hoy un cambio de época: diversos autores señalan una transición desde la enseñanza basada en la memorización hacia un modelo centrado en el desarrollo de competencias, el aprendizaje a lo largo de la vida y la atención a las necesidades de cada estudiante. En este panorama, las aulas virtuales, la educación híbrida, las TIC y, más recientemente, la inteligencia artificial se ha convertido en herramientas cada vez más utilizadas para gestionar la educación (García-Carrillo et al., 2024).

Por todo esto, revisar el camino recorrido por la RedAGE con lo digital cobra un valor especial: nos permite reflexionar, rescatar los aprendizajes que dejó la crisis sanitaria y proyectar el futuro con mejores mecanismos. De hecho, los propios integrantes de la Red señalaron en consultas recientes (2023-2024) la urgencia de consolidar líneas de trabajo en "tecnología y gestión digital" e "IA en la gestión" para construir una educación más justa e innovadora. Una prioridad que las publicaciones de la Red lo confirman cuando centran su atención al creciente al impacto tecnológico, el aprendizaje en línea, la gobernanza digital y la modernización de los procesos académicos y administrativos.

II. Fundamentos conceptuales del análisis en Tecnologías digitales y su relación con la RedAGE.

Cualquier intento de definir las tecnologías digitales en el campo educativo debe partir de una advertencia epistemológica: la tecnología no es un fenómeno neutro que "impacta" la educación desde fuera, sino un artefacto social que se configura y resignifica en función de quienes la diseñan, la regulan y la usan. Castañeda y Selwyn (2018) plantean precisamente esta idea al cuestionar las narrativas que presentan la digitalización de la educación superior como una revolución inevitable, proponiendo en su lugar una lectura crítica que atienda a las dimensiones pedagógicas, políticas y económicas que subyacen a la adopción tecnológica. Esta perspectiva es coherente con la trayectoria posterior del propio Selwyn (2020), quien sostiene que la integración

de cualquier tecnología, incluida la inteligencia artificial en los sistemas educativos no es un proceso técnico neutro, sino una decisión que compromete valores, juicios y opciones políticas sobre el tipo de educación que se desea construir.

Esta mirada sociocultural permite superar dos posiciones igualmente reduccionistas: el optimismo tecnológico, que atribuye a los dispositivos digitales una capacidad transformadora automática, y el escepticismo defensivo, que los concibe como una amenaza externa que hay que contener.

Un segundo aspecto conceptual necesario es el tránsito desde una concepción instrumental de la tecnología educativa, ejemplo las TIC como herramientas de apoyo a la enseñanza, hacia una comprensión más amplia centrada en los datos y las plataformas. Williamson (2017) documenta cómo el 'big data', los algoritmos y el aprendizaje automático se han convertido en dispositivos de gobernanza educativa, capaces de producir nuevas formas de conocimiento sobre estudiantes, docentes e instituciones, al tiempo que introducen lógicas de medición y rendición de cuentas antes ausentes del campo educativo.

En la misma línea, Van-Dijck et al. (2018) desarrollan el concepto de sociedad de plataformas para explicar cómo infraestructuras digitales de propiedad privada, inicialmente diseñadas para el consumo o las redes sociales, han pasado a mediar sectores estructurales como la educación, desplazando parte de la gobernanza institucional hacia actores tecnológicos externos a los sistemas educativos públicos. Esta tensión, entre la utilidad funcional de las plataformas digitales y el riesgo de dependencia de proveedores privados, es un problema que la propia RedAGE identificó tempranamente a través de sus publicaciones internas y las elaboradas con otras instituciones.

El tercer eje teórico corresponde específicamente a la inteligencia artificial, que en los últimos años ha desplazado a las TIC como principal objeto de debate en la gestión educativa. La UNESCO (2021) ofrece un marco de referencia orientado a la formulación de políticas públicas, presentando la IA como una herramienta con potencial para acelerar el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, siempre que su implementación esté acompañada de marcos regulatorios que mitiguen sus riesgos. La OCDE (2023), por su parte, aporta evidencia empírica sobre las capacidades crecientes de los sistemas de IA en la lectura y las matemáticas, con implicaciones directas para el futuro del empleo y la formación de competencias.

Selwyn (2020) y, más recientemente, por Fernández-Enguita (2023), enmarcan la aparición de la inteligencia artificial dentro de un proceso histórico más amplio de transformación digital: el lenguaje, la escritura, la imprenta y los medios de masas. Este panorama histórico ha resultado útil para situar a la RedAGE dentro de una trayectoria de largo plazo, y no como una reacción puntual a la tecnología de moda.

Por otro lado, respecto a la competencia digital docente y la brecha digital, Area-Moreira et al. (2021), en su análisis de las políticas de enseñanza universitaria española durante la pandemia, muestran cómo la "presencialidad adaptada" mostró desigualdades preexistentes en el acceso y uso de la tecnología, tanto entre instituciones como entre docentes. En una línea similar, pero ya en clave pospandémica y con foco iberoamericano, Fernández-Enguita et al. (2023), sistematizan un marco de competencia digital docente orientado explícitamente a la transformación

educativa, lo que confirma que este debate trascendió el ámbito español para instalarse como agenda regional.

Lo anterior se articula con la publicación de *La Gestión Educativa en el Escenario Latinoamericano* (Palmeros y Ávila et al., 2023) en la que se muestra que no es un fenómeno coyuntural sino una condición estructural que atraviesa toda la reflexión sobre tecnologías digitales y gestión educativa en la región.



La relación de las tecnologías digitales con la RedAGE: a diferencia de otras redes académicas que incorporaron la tecnología digital como un área temática entre otras, la RedAGE nació estructuralmente apoyada en ella. Como se detalla en otro apartado, la Red fue impulsada por la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad ORT Uruguay mediante un espacio virtual de trabajo sustentado en un sistema de gestión de contenidos de aprendizaje de tipo Moodle. Esto evidencia que la RedAGE no es una comunidad académica que aplica tecnologías digitales a la gestión educativa sino una red cuya propia existencia como comunidad iberoamericana depende de infraestructuras digitales de comunicación y colaboración. En términos de Van-Dijck et al. (2018), la Red opera desde su origen como un nodo dentro de una ecología de plataformas, aunque, a diferencia de las plataformas comerciales que estos autores critican, construida sobre estrategias digitales de gestión propia.

Una segunda relación, es la evolución del tratamiento editorial de las tecnologías digitales en las publicaciones de la Red, que va desde las tecnologías como recurso didáctico, como se refleja en la publicación *Dispositivos digitales móviles en educación* (Vázquez-Cano y Sevillano, 2015) hacia una concepción de la tecnología como objeto de gobernanza institucional, consolidada en 2024.

Una tercera relación es la incorporación de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial. En la publicación *Gestión educativa en Iberoamérica* (Leiva Guerrero y Gairín Sallán, 2024), resultado directo del III Congreso Internacional de Gestión Educativa celebrado en Santiago de Chile, sitúa la innovación mediante tecnologías digitales e inteligencia artificial como uno de los tres grandes

ejes temáticos que organizan las 38 contribuciones del volumen, junto con la gestión, el liderazgo educativo y la inclusión educativa. Esto sugiere que para la Red la agenda digital se sitúa en un plano de igualdad frente a otras temáticas.

Otra publicación, la de *Inteligencia Artificial y Profesorado* (Gómez-Chacón, 2026), sugiere que la relación entre RedAGE y las tecnologías digitales ha entrado en una fase de mayor densidad institucional, en la que la reflexión editorial, la formación y los espacios de encuentro científico convergen en una misma agenda. Correa Budes (2026), muestra una reflexión similar pero aplicado a la gestión de datos institucional, con una advertencia explícita sobre los riesgos de "reificar" el dato.

En conclusión, podemos decir que las tecnologías digitales y la RedAGE opera en cuatro niveles que son complementarios: Uno, el de infraestructura en el que la tecnología digital es condición para posibilitar la gestión de la educación. Dos, el conocimiento que se genera de la relación recursos digitales-gestión de la educación. El tercero, la gobernanza que reconoce que las tecnologías además de ser un recurso requieren de reglas, políticas, supervisión y decisiones explícitas sobre su uso, criterios que son tenidos en cuenta en su grupo Editorial. El cuarto, un plano programático en el que la tecnología digital se considera uno de los aspectos relevantes en las publicaciones, eventos asociados a congresos, formación y agenda científica, constituyéndose en una línea de política y acción.

III. Metodología

Para la elaboración del capítulo y el análisis tanto de los documentos como de las respuestas obtenidas de los cuestionarios, se siguieron las siguientes etapas:

1. Revisión documental: Se analizó el repositorio institucional de publicaciones de RedAGE (www.redage.org/publicaciones), consultado por última vez el 20 de junio de 2026. Se recuperaron 16 documentos publicados en el periodo 2011–2026 a partir de descriptores clave como: "tecnologías digitales", "TIC", "inteligencia artificial", "plataformas educativas" y "gestión educativa digital". Las cuatro fases de evolución cronológica fueron construidas analíticamente por las autoras a partir de los años de publicación y de los énfasis temáticos identificados en el repositorio; no corresponde a una tipología previamente validada en la literatura, por lo que se presenta como una propuesta de lectura y no como un hallazgo empírico.
2. Se diseñó un cuestionario cualitativo-exploratorio en formato digital Google Forms, el cual contenía nueve preguntas abiertas orientadas a explorar el significado de la pertenencia a la Red, los aportes personales y colectivos, el impacto en el desarrollo profesional, las fortalezas y áreas de mejora, las líneas de investigación prioritarias, las alianzas estratégicas, las respuestas a los retos de equidad, inclusión, tecnologías digitales e innovación, el papel de la Red en la formación de nuevas generaciones y reflexiones adicionales sobre su trayectoria y futuro.
3. Se consultó a través de este cuestionario a informantes clave integrantes de la Red entre 2025 y 2026. La encuesta, fue respondida por 23 miembros de RedAGE, todos ellos

docentes e investigadores en el campo de la gestión educativa vinculados a universidades e instituciones socias de la Red. Los consultados corresponden a docentes universitarios, investigadores, directivos escolares y gestores académicos vinculados a más de 30 universidades miembros de la Red en Iberoamérica, con la representación de 8 países miembros: Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, España, México, Panamá y Uruguay, pertenecientes a instituciones como la Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad del Tolima, Universidad Católica Boliviana, Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Autónoma de Tabasco, Universidad Veracruzana, Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), Universidad ORT de Uruguay e Instituto Internacional de Investigación Educativa para el Estado de Nuevo León (IIIEPE), entre otras.

4. Las 23 respuestas obtenidas fueron procesadas mediante análisis de contenido cualitativo (Corona, 2018). Las categorías emergentes fueron agrupadas y trianguladas con la producción editorial de la Red, permitiendo caracterizar los rasgos de identidad y las lógicas de intervención. Se identificó convergencias, divergencias y énfasis recurrentes que alimentaron la interpretación de las fases, de los rasgos de identidad de la Red y de las recomendaciones finales.

La estructura, contenido y análisis de este capítulo corresponde a las autoras, y para efectos de estilo, revisión y algunos apartados de redactar con IA.

IV. Antecedentes de la RedAGE respecto a la era digital

La Red ha seguido una trayectoria que puede agruparse en cuatro fases sucesivas, definidas por las autoras a partir de las publicaciones efectuadas conjuntamente con los países miembros de la Red.

4.1. Fase inicial: la incursión de los dispositivos móviles (2015)

El interés de la RedAGE por el mundo digital no es reciente. Ya en sus primeros años existía una preocupación clara por el tipo de competencias que necesitaban los líderes escolares del nuevo siglo: en Aguerrondo y Lugo (2011) se analiza los retos de los equipos directivos frente a las TIC y advirtieron que la alfabetización digital era indispensable para una gestión de calidad, en uno de los primeros capítulos publicados por la propia Red sobre la materia. Ese trabajo anticipó algo clave: la tecnología dejaba de ser un mero recurso técnico para convertirse en parte de la estructura educativa.

Por otro lado, la Red se apoyó desde sus orígenes en un espacio virtual de trabajo estructurado sobre un sistema de gestión de contenidos, lo que la convierte en un caso temprano de red académica sustentada en infraestructura digital para la gestión del conocimiento.

El siguiente antecedente relevante corresponde a *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*, de Vázquez-Cano y Sevillano (2015) que describe el aprendizaje móvil y ubicuo, abordando teléfonos inteligentes, tabletas, videojuegos y aplicaciones como recursos pedagógicos. Estas publicaciones evidencian que la preocupación de la Red por las tecnologías digitales antecede en varios años a la pandemia de COVID-19.

4.2. *Fase 2. De emergencia a raíz de la pandemia COVID-19 (2020-2021)*

El segundo momento significativo se concentra entre 2020 y 2021, coincidiendo con la pandemia y sus efectos inmediatos sobre los sistemas educativos. La llegada del COVID-19 aceleró los tiempos. Publicaciones como la *Serie Testimonios* o el informe coordinado por Gairín y Mercader (2021) recogieron las lecciones aprendidas durante los meses de aislamiento. La prioridad se ha enfocado en los entornos virtuales, los modelos combinados, la equidad digital y los desafíos de migrar de emergencia a la educación a distancia (Leiva y Benavides, 2021). En medio de la crisis, la Red no solo registró las dificultades, sino también la increíble capacidad de adaptación y solidaridad que surgió entre las instituciones iberoamericanas.

En las encuestas internas, los miembros coinciden en que estos aportes son esenciales para entender el uso ético de la IA, desarrollar competencias docentes y transformar la gestión. Además, proyectos de gran alcance como ORACLE y ACCEDES sumaron componentes digitales, reforzando la idea de que la tecnología no es el fin, sino un medio para lograr una educación de mayor calidad e inclusión.

4.3. *Fase 3. De consolidación conceptual (2023)*

El año 2023 concentra un número notable de publicaciones que abandonan el tono de urgencia propio de la fase anterior para dar paso a marcos conceptuales de mayor alcance. Palmeros y Ávila et al. (2023), en *La Gestión Educativa en el Escenario Latinoamericano: Avances y Retos*, documentan cómo la necesidad de conciliar modelos de enseñanza presencial y a distancia, y la inequidad en el acceso a la conectividad, continuaban condicionando la gestión educativa tres años después del inicio de la pandemia, lo que evidencia que la brecha digital no se resolvió con la misma velocidad con que se implementaron las soluciones tecnológicas de emergencia.

Esta misma prioridad se reflejó en las consultas internas realizadas a los socios de la Red entre 2023 y 2024, en las que varios miembros propusieron fortalecer líneas de trabajo como la "gobernanza digital" y la "equidad en entornos híbridos", además de crear observatorios, guías éticas y recursos abiertos que ayuden a las instituciones, sobre todo en zonas rurales o vulnerables, a apropiarse de estos instrumentos con criterio propio. En definitiva, la Red pasó de analizar el uso básico de las TIC a liderar el debate sobre la IA ética en la región.

En vista de lo anterior, ya no se trata de gestionar una contingencia, sino de anticipar un desplazamiento estructural de competencias. Cortés-González et al. (2023), en *Escuela y transformación social*, sitúan la entrada de la sociedad virtual como uno de los factores que obligan a repensar el diseño institucional de los centros educativos.

El año 2024 representa el punto de mayor densidad temática en torno a la inteligencia artificial generativa, coincidiendo con la masificación de como ChatGPT. Ribera y Díaz Montesdeoca (2024), en *ChatGPT y educación universitaria*, abordan de forma directa las posibilidades e implicaciones de esta tecnología para la innovación docente universitaria.

Leiva y Gairín (2024) incorporan, en *Gestión educativa en Iberoamérica*, la innovación mediante tecnologías digitales e inteligencia artificial como uno de los tres grandes ejes temáticos del III Congreso Internacional de Gestión Educativa. ORACLE y ACCEDES, sumaron igualmente

componentes digitales en este periodo, reforzando la idea de que la tecnología no es un fin en sí mismo, sino un medio para lograr una educación de mayor calidad e inclusión.

4.4. *Fase 4. Reflexiva actual (2026, con corte de revisión al mes de abril de 2026.*

Finalmente, la publicación más reciente identificada en el repositorio, *Inteligencia Artificial y Profesorado*, de Gómez-Chacón (2026), marca un giro hacia una reflexión más pausada y epistemológica. A diferencia de las obras de 2024, escritas en plena efervescencia de la adopción de IA generativa, esta publicación se pregunta qué es lo humano y qué es lo específico del pensamiento humano que los contextos educativos deberían tener en cuenta frente a los sistemas inteligentes, e incluye un anexo dedicado a la regulación de la IA y los derechos, lo que sugiere una maduración del debate hacia cuestiones normativas y antropológicas que trascienden la mera adopción instrumental de la tecnología. A su vez, Correa Budes (2026) muestra cómo esa reflexión ética debe traducirse en decisiones concretas de gestión de datos en las instituciones.

Mediante el análisis de las publicaciones (Tabla 1) que muestra un trayecto, la Red pasó de analizar el uso básico de las TIC en la dirección escolar a liderar, en la actualidad, buena parte del debate iberoamericano sobre la IA ética en la gestión educativa.

Tabla 6.1. *Publicaciones de RedAGE sobre tecnologías digitales, inteligencia artificial y plataformas digitales (2011-2026).*

Año	Publicación	Autor(es)	Tipo / editorial	Foco
2011	*La dirección y las TIC: necesidades y propuestas del directivo escolar para el siglo XXI (capítulo)*	Aguerrondo, I. y Lugo, M. T.	RedAGE; Santillana	Alfabetización digital de los equipos directivos escolares
2015	*Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*	Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M. L.	Narcea	Aprendizaje móvil y ubicuo; brecha digital en educación superior
2020	*¿Deberían los robots sustituir al profesorado? La IA y el futuro de la educación*	Selwyn, N.	Ediciones Morata	IA, robótica y big data en la profesión docente
2021	*La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*	Gairín Sallán, J. y Mercader, C. (Coords.)	RedAGE; EDO-Serveis	Lecciones de gestión educativa durante el confinamiento
2021	*Educación Superior y Pandemia: Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica (incluye*	RedAGE (Coords. Gairín Sallán y Muñoz Moreno)	RedAGE; EDO-Serveis	Continuidad formativa, entornos virtuales y equidad digital

	cap. de Leiva Guerrero y Benavides Meneses)			
2023	*La Gestión Educativa en el Escenario Latinoamericano: Avances y Retos*	Palmeros y Ávila, G., Medina Morales, G. C. y Lopes Reis, M.	Gradus Editora	Brecha digital y modelos bimodales pospandemia
2023	*Escuela y transformación social*	Cortés-González, P., Rivas-Flores, J. I. y Leite-Méndez, A. E.	Octaedro	Organización escolar ante la entrada de la sociedad virtual
2023	*La Quinta Ola. La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela*	Fernández-Enguita, M.	Ediciones Morata	La digitalización como quinta gran transformación educativa
2024	*ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*	Ribera, M. y Díaz Montesdeoca, O. (Coords.)	Octaedro	IA generativa como herramienta de innovación docente
2024	*La gestión de la inteligencia artificial en los contextos universitarios iberoamericanos*	Gairín Sallán, J. y Alguacil Mir, L. (Coords.)	EDO-Serveis (RedAGE)	Gobernanza de la IA en universidades: currículo, ética y propiedad intelectual
2024	*Gestión educativa en Iberoamérica: Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación*	Leiva Guerrero, M. V. y Gairín Sallán, J. (Coords.)	EDO-Serveis (RedAGE)	Innovación mediante tecnologías digitales e IA como eje del III Congreso
2026	*Inteligencia Artificial y Profesorado*	Gómez-Chacón, I. M.	Narcea	Cuestiones epistemológicas, éticas y regulatorias de la IA en el aula
2026	*Gestión educativa en base a datos en tiempos de IA generativa*	Correa Budes, P.	*GestiónArte* (RedAGE Uruguay Revista)	SIGED, cultura de datos, IA generativa y riesgos de la datificación educativa

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión del repositorio institucional de publicaciones de RedAGE (www.redage.org/publicaciones).

En conclusión, el recorrido documental muestra que la relación de RedAGE con las tecnologías digitales no es lineal ni es el resultado de sólo una situación coyuntural por la pandemia, sino que parte de un antecedente temprano en 2011 centrado en la alfabetización digital directiva, se consolida en 2015 en torno a los dispositivos móviles, atraviesa una fase de urgencia normativa en 2020-2021, madura conceptualmente en 2023, alcanza su mayor densidad institucional en

2024 en torno a la inteligencia artificial generativa, y desemboca en 2026 en una reflexión de carácter más epistemológico y regulatorio.

Para sustentar el anterior análisis se presenta a continuación la matriz (tabla 2) que sustenta de manera documental el enfoque utilizado al definir las cuatro fases expuestas anteriormente.

Tabla 6.2. *Matriz cronológica de sustento documental de las cuatro fases.*

Fase	Periodo	Publicaciones que la sustentan	Justificación breve
1. Incursión de los dispositivos móviles	2011-2015	Aguerrondo y Lugo (2011); Vázquez-Cano y Sevillano (2015)	Ambas publicaciones anteceden la pandemia y comparten foco en alfabetización digital directiva y aprendizaje móvil, lo que sustenta agruparlas en una fase inicial centrada en dispositivos.
2. Emergencia por la pandemia de COVID-19	2020-2021	Selwyn (2020); Gairín y Mercader (2021); Leiva y Muñoz, Coords. (2021), incl. cap. de Leiva y Benavides	Las tres publicaciones se concentran en el bienio 2020-2021 y responden directamente a la contingencia sanitaria y sus efectos inmediatos sobre la continuidad educativa.
3. Consolidación conceptual	2023	Palmeros y Ávila et al. (2023); Cortés-González et al. (2023); Fernández-Enguita (2023)	Las tres obras de 2023 coinciden en construir marcos conceptuales de mayor alcance, ya sin el tono de urgencia propio de la fase anterior.
4. Reflexiva actual (IA generativa)	2024-2026	Ribera y Díaz, Coords. (2024); Gairín y Alguacil, Coords. (2024); Leiva y Gairín, Coords. (2024); Gómez-Chacón (2026); Correa (2026)	Concentran la mayor densidad de publicaciones sobre IA generativa e IA en la gestión educativa, coincidiendo con la masificación de estas herramientas desde 2023-2024.

Nota. Elaboración propia. Las referencias completas de cada publicación se encuentran en la Tabla 1 y en el listado de referencias bibliográficas.

V. Identidad y rasgos comunes de la Red frente a la transformación digital

Al revisar las publicaciones (Tabla 2), los proyectos y las reflexiones de la comunidad de la RedAGE, destacan cinco grandes señas de identidad que se mantienen vivas a lo largo de casi dos décadas de trabajo.

5.1. Una transición natural y progresiva

La Red ha evolucionado de forma orgánica: pasó de emplear las TIC para tareas administrativas básicas (Aguerrondo y Lugo, 2011) a integrarlas de lleno en la rutina pedagógica e institucional tras la pandemia. Hoy la atención se centra en los modelos híbridos, la continuidad del aprendizaje y la planificación preventiva (Jerónimo et al., 2022). Aunque este proceso no ha sido

igual en todos los países debido a las brechas de conectividad, el compromiso común ha sido aprender de la experiencia y no retroceder en lo alcanzado.

5.2. *La inclusión y la equidad en el centro*

En la RedAGE, la tecnología solo tiene sentido si contribuye a cerrar brechas. Por ello, el foco se ha puesto de manera recurrente en las comunidades rurales y los sectores vulnerables (Bosco, 2013). Los miembros de la Red insisten en investigar la inclusión de estudiantes con discapacidad en entornos virtuales, la gestión en la ruralidad y la creación de sistemas de alerta temprana para evitar la deserción. La equidad digital funciona, así, como una guía de acción y no como un simple indicador de acceso a computadores.

5.3. *Gestión y gobernanza inteligente*

Se promueve un liderazgo capaz de desenvolverse con fluidez en entornos virtuales, que aproveche los datos para tomar decisiones fundamentadas y sepa orientar el uso de la inteligencia artificial (Gairín y Alguacil, 2024; Bizelli et al., 2016). Gestionar deja de ser solo administrar recursos, para convertirse en la capacidad de anticiparse, leer el entorno y actuar con criterio ético.

5.4. *5.4 Espíritu de colaboración iberoamericana*

La Red se construye día a día mediante investigaciones compartidas, congresos híbridos y espacios de aprendizaje en los que el conocimiento se produce de forma colectiva (Lopes Reis et al., 2023). Más que una metodología, la colaboración es el eje que ha permitido a la Red sostenerse a pesar de las limitaciones de presupuesto y de los cambios generacionales.

5.5. *La irrupción de la inteligencia artificial*

La IA ha entrado con fuerza en la agenda de la Red, trayendo consigo dilemas éticos, la necesidad de capacitar al profesorado y el reto de renovar las formas de enseñar (García-Carrillo et al., 2024). La RedAGE se encuentra hoy en un punto clave de su trayectoria: pasar de documentar el impacto tecnológico a construir soluciones aplicadas y guías prácticas que sirvan a las instituciones en su día a día.

VI. Estrategias impulsadas por la innovación tecnológica

A lo largo de los años, las tecnologías digitales se han traducido en acciones concretas dentro de la Red, identificables tanto en sus publicaciones como en los proyectos de sus instituciones asociadas. Estas estrategias pueden organizarse por nivel de intervención.

A.Formación continua sin fronteras: Cursos en línea, diplomados y Recursos Educativos Abiertos (REA) han permitido que docentes y directivos se sigan preparando, superando distancias físicas y límites de presupuesto (Leiva y Benavides, 2021).

B.Trabajo colaborativo e híbrido: Las plataformas virtuales han hecho posible organizar encuentros, proyectos y congresos entre países, demostrando que el trabajo en equipo no depende de un lugar físico (Gairín y Mercader, 2021; Jerónimo et al., 2022).

C.Conexión con las familias y la comunidad: Se han diseñado estrategias digitales para acompañar a las familias y proteger a los estudiantes en situación de vulnerabilidad (Carillo et al., 2025), así como el considerar la escuela rural visible en el sistema educativo de una manera más equitativa, inclusiva integrando la calidad educativa (Abós et al., 2021). La tecnología se pone aquí al servicio del cuidado de las personas.

D.Evaluación para aprender y mejorar: Los sistemas de inteligencia artificial para la retroalimentación, la autoevaluación y el seguimiento institucional han cobrado fuerza, evaluar ya no es solo calificar, sino acompañar los procesos de mejora continua, de acuerdo con los autores citados en este capítulo.

E.Innovación responsable con IA: Se está trabajando en guías éticas y herramientas para personalizar el aprendizaje y optimizar tareas administrativas sin descuidar la equidad (Gairín y Alguacil, 2024).

De las anteriores estrategias y del análisis transversal de buenas prácticas identificadas en las publicaciones de la RedAGE, se puede deducir que han coexistido los siguientes niveles de intervención:

F.Nivel de política institucional y universitaria: procesos participativos para la adopción de la IA, rediseño de los sistemas de evaluación ante el riesgo de fraude académico, y protocolos éticos y de propiedad intelectual (revelada en varias publicaciones de la RedAGE, así como el liderazgo capaz de aprovechar los datos para la toma de decisiones fundamentadas (Bizelli et al., 2016).

G.Nivel de aula y docencia: integración de la IA generativa como apoyo a la innovación docente, no como sustituto del profesorado (Ribera y Díaz Montesdeoca, 2024); uso pedagógico de dispositivos móviles, tabletas, videojuegos y aplicaciones, junto con políticas de uso en el aula (Vázquez-Cano y Sevillano, 2015).

H.Nivel de sistema y política pública: recomendaciones para que los Estados regulen el uso de la IA garantizando equidad e inclusión (UNESCO, 2021); promoción de recursos educativos abiertos y alerta sobre la dependencia de plataformas privadas (UNESCO, 2020).

I.Nivel de gestión educativa en contextos de crisis y brecha digital: modelos bimodales, presenciales y a distancia, como respuesta a la brecha de conectividad (Palmeros y Ávila et al., 2023); formación continua sin fronteras mediante cursos en línea, diplomados y recursos educativos abiertos (Leiva Guerrero y Benavides Meneses, 2021).

J.Nivel comunitario y de acompañamiento: Acompañamiento tanto a las familias como a los docentes. En este sentido XXX, realiza un estudio donde expone una innovación educativa basada en estrategias como: un marco teórico consistente, sustentado en evidencia científica; un análisis riguroso de las prácticas efectivas identificadas en instituciones educativas que avanzan hacia la transformación digital; y el conocimiento derivado de la experiencia de acompañamiento a un amplio número de docentes en sus procesos de digitalización (Álvarez y Trujillo, 2023).

K.Nivel de evaluación institucional: asistentes de inteligencia artificial e instrumentos digitales para la retroalimentación, la autoevaluación y el seguimiento de los procesos de mejora continua.

La tabla 3 sintetiza las estrategias identificadas y la lógica dominante que explica su origen: reactiva, cuando la estrategia surge como respuesta a una emergencia; planificada, cuando responde a un ejercicio de anticipación; o mixta, cuando combina ambos rasgos.

Tabla 6.3. *Matriz comparativa: institución, estrategia y lógica de intervención.*

Institución / nivel de intervención	Estrategia identificada	Publicación (cita corta)	Lógica dominante
Organismos internacionales (UNESCO)	Adopción de tecnologías libres y recursos educativos abiertos; alerta sobre la dependencia de plataformas privadas	UNESCO, 2020	Reactiva
Sistema educativo (profesión docente)	Debate ético sobre la sustitución del profesorado por sistemas de IA, antes de que la tecnología imponga el rumbo	Selwyn, 2020	Mixta
Organismos internacionales (UNESCO)	Marco de política pública para gobernar la IA en educación (definiciones, riesgos, capacidades)	UNESCO, 2021	Planificada
Sistema educativo latinoamericano (gestión institucional)	Modelos bimodales para sostener la continuidad formativa ante la brecha de conectividad	Palmeros y Ávila et al., 2023	Reactiva
Organismos internacionales (OCDE)	Evaluación sistemática de las capacidades de la IA frente a competencias humanas, como insumo para anticipar impactos	OCDE, 2023	Planificada
Instituciones educativas (organización escolar)	Repensar la organización escolar ante la entrada de la sociedad virtual y nuevas ecologías de aprendizaje	Cortés-González et al., 2023	Planificada
Sistema educativo (marco conceptual amplio)	Conceptualización de la digitalización como "quinta ola" civilizatoria que exige rediseñar la organización heredada	Fernández-Enguita, 2023	Planificada
Educación superior y docencia universitaria	Integración pedagógica de la IA generativa como apoyo docente, no como sustituto	Ribera y Díaz Montesdeoca, 2024	Reactiva
Entornos virtuales de aprendizaje (alianza empresa-universidad)	Chatbots educativos y reconocimiento de respuestas emocionales para personalizar la enseñanza virtual	IA y desarrollo tecnológico..., 2024	Planificada
Universidades iberoamericanas (gobernanza institucional)	Procesos participativos y protocolos éticos y de propiedad intelectual para gestionar la IA en el currículo	Gairín Sallán y Alguacil Mir, 2024	Mixta
Gestión educativa iberoamericana (red institucional)	Innovación mediante tecnologías digitales e IA como uno de los ejes estructurales del congreso	Leiva Guerrero y Gairín Sallán, 2024	Planificada

Profesorado (formación y práctica docente)	Cuestionamiento epistemológico y ético de la IA antes de integrarla en el aula; regulación y derechos	Gómez-Chacón, 2026	Planificada
Gestión escolar y liderazgo educativo (nivel institucional)	Implementación de Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) potenciados con IA generativa.	Correa Budes, 2026	Mixta

Nota. Elaboración propia. Las referencias completas de cada publicación se encuentran en la tabla 1 y en el listado de referencias bibliográficas.

El análisis de la matriz anterior permite identificar una línea de tiempo con un punto de inflexión claro: las publicaciones de 2020-2021 nacen directamente de una coyuntura de emergencia como la pandemia y sus efectos inmediatos sobre la conectividad y la continuidad educativa y responden, por tanto, a una lógica de adaptación reactiva: se actúa para sostener el sistema, no para rediseñarlo. La publicación de RedAGE de 2023 sobre el escenario latinoamericano confirma este patrón al describir los efectos persistentes de la pandemia como el motor que puso en evidencia la relevancia de la gestión educativa ante retos tecnológicos improvisados.



A partir de 2023-2024, sin embargo, muestra un giro hacia una lógica distinta orientada a construir marcos conceptuales y prospectivos pensados para anticipar transformaciones estructurales de mediano y largo plazo. El propio libro de la RedAGE de 2024 sobre gestión de la IA universitaria no se limita a describir un problema como por ejemplo el uso indebido de sistemas de IA generativa en las evaluaciones, sino que propone procesos participativos y protocolos éticos estables, es decir, gobernanza más que contención de daños.

VII. Conclusiones y aprendizajes del cambio

Las cinco reflexiones que se presentan a continuación constituyen una síntesis interpretativa elaborada por las autoras a partir de los resultados documentales expuestos en los apartados anteriores (numerales 3 a 5) y corresponde a una reflexión de los hallazgos que va en vía directa con la discusión conceptual del numeral 2.

Casi dieciocho años de trayectoria dejan una enseñanza clara: la tecnología constituye un factor relevante para avanzar hacia una gestión educativa más humana, reflexiva y eficiente. Entre las reflexiones más valiosas de este recorrido destacan cinco.

- Estar preparados marca la diferencia: contar con planificación y con una cultura de evaluación digital permitió a muchas instituciones adaptarse mejor durante la emergencia sanitaria, como lo sugieren los aportes de las diferentes publicaciones referenciadas en el texto.
- El trabajo en red fortalece las respuestas locales: el trabajo en red a nivel iberoamericano genera respuestas cercanas a las realidades locales y fortalece la confianza mutua entre instituciones (Lopes Reis et al., 2023).
- La IA requiere criterios claros para su aprovechamiento: su uso responsable requiere formación continua, valores éticos e inclusión, aspecto que se evidencia en diferentes publicaciones analizadas en este escrito.
- Una comunidad con vocación de servicio: más allá de las publicaciones académicas, el valor central de la Red radica en sus lazos de confianza y en su compromiso con la educación pública.
- Afrontar los retos del futuro: estos exigen sistematización, el desafío actual está en sistematizar los procesos, garantizar el relevo generacional a medida que se retiran los miembros fundadores, y asegurar la sostenibilidad de las iniciativas en curso.

A. Mirada crítica y limitaciones.

El balance anterior es predominantemente favorable, en la medida en que se apoya sobre todo en la producción editorial de la propia Red. Una lectura crítica de la trayectoria descrita debe considerar también riesgos que atraviesan la agenda digital de la gestión educativa y que este capítulo no desarrolla en profundidad: la persistencia de la brecha digital y la desigualdad territorial y lingüística entre países miembros; la protección de datos personales de estudiantes y docentes; el sesgo algorítmico en los sistemas de inteligencia artificial aplicados a la educación; la dependencia de plataformas privadas externas a los sistemas educativos públicos; los riesgos de asociados al uso de datos institucionales; la accesibilidad de las herramientas digitales para poblaciones con discapacidad; la sostenibilidad ambiental de las infraestructuras digitales; y la necesidad de una formación crítica en IA que no se limite al manejo instrumental de las mismas. Como limitaciones propias de este capítulo cabe señalar que la periodización en cuatro fases fue construida por las autoras y no corresponde a una tipología externa validada, que el análisis se apoya principalmente en fuentes producidas por la propia Red, y que las consultas internas de 2023-2024 no se documentan con el detalle metodológico suficiente para evaluar su representatividad.

VIII. Recomendaciones para el futuro próximo

Las seis metas que se presentan a continuación se derivan directamente de los resultados documentales expuestos en los numerales 3 a 6 de este capítulo: la periodización en cuatro fases y su matriz de sustento documental (numeral 3 y Tabla 2), los cinco rasgos de identidad de la Red (numeral 4), la matriz de estrategias e intervenciones (numeral 5 y Tabla 3), y las conclusiones y limitaciones señaladas en el numeral 6. Cada recomendación indica entre paréntesis el resultado concreto del que se desprende, de manera que pueda verificarse su origen documental.

Las acciones de la Red deberían orientarse hacia seis grandes metas.

A.Consolidar la gobernanza de la inteligencia artificial y la protección de datos: profundizar la línea de investigación en gobernanza digital y crear protocolos institucionales que atiendan explícitamente el sesgo algorítmico, la protección de datos personales, los riesgos de vigilancia, la dependencia de plataformas privadas y la formación crítica en IA, riesgos identificados en la mirada crítica del numeral 6 y coherentes con el giro hacia una lógica planificada y no solo reactiva que muestra la matriz de estrategias del numeral 5 a partir de 2023-2024.

B.Asegurar el relevo generacional mediante formación conjunta: crear pasantías, diplomados conjuntos y programas de acompañamiento entre los miembros con mayor trayectoria y las nuevas generaciones, respondiendo directamente al desafío de relevo generacional identificado como quinto aprendizaje en el numeral 6.

C.Fortalecer las alianzas ya iniciadas con organismos internacionales: ampliar la colaboración con la UNESCO y la OCDE (matriz de estrategias del numeral 5, Tabla 3) y extenderla a la OEI y a otras redes universitarias, para escalar el financiamiento y el alcance de las iniciativas ya identificadas.

D.Ampliar recursos abiertos y sistemas de alerta temprana en contextos rurales: diseñar recursos educativos abiertos, guías prácticas de IA y sistemas de alerta temprana frente a la deserción escolar, dando continuidad al foco recurrente en comunidades rurales, sectores vulnerables y desigualdad territorial y lingüística. (segundo rasgo de identidad de la Red en el numeral 4.2).

E.Visibilizar la trayectoria digital de la Red como caso de red académica nativa-digital: documentar y comunicar la condición de la RedAGE como red que, desde su origen en una plataforma virtual financiada por la AECID (numerales 1 y 2), opera como un nodo dentro de una ecología de plataformas propia; esta visibilización contribuye además al relevo generacional señalado en el numeral 6, al dar a conocer esa trayectoria entre investigadores jóvenes.

F. Desarrollar modelos de gestión rural con accesibilidad, sostenibilidad ambiental e impacto reportado: traducir la reflexión teórica en modelos de gestión aplicables a la educación rural y la inclusión, incorporando desde el diseño la accesibilidad para personas con discapacidad y la sostenibilidad ambiental de la infraestructura digital, evaluando su impacto de manera reportada y no solo proyectada, en línea con la distinción entre aportes documentados e impacto comprobado que plantea el propio numeral 6.

La historia de la RedAGE con las tecnologías digitales es una historia de aprendizaje constante y de compromiso colectivo. La tecnología ha ampliado el alcance de la Red, pero su esencia permanece: construir conocimiento solidario para una educación más justa en Iberoamérica.

IX. Referencias bibliográficas

Álvarez, D., y Trujillo, F. (2023). *Transformación digital y plan digital de centro: El reto de la escuela en el siglo XXI*. Graó. https://www.redage.org/publicaciones/transformacion-digital-y-plan-digital-de-centro-el-reto-de-la-escuela-en-el-siglo-xxi

Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo, J., y Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible*. Graó. https://www.redage.org/publicaciones/el-reto-de-la-escuela-rural-hacer-visible-lo-invisible

Aguerrondo, I., y Lugo, M. T. (2011). La dirección y las TIC: necesidades y propuestas del directivo escolar para el siglo XXI. En J. Gairín (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 96-148). RedAGE; Santillana. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2011/123661/Redage2011.pdf

Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S., y San Nicolás-Santos, M. B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *RED. Revista de Educación a Distancia*, *21*(65). https://doi.org/10.6018/red.450461

Bizelli, J. L., et al. (2016). Referencias sobre evaluación institucional y mejora de la calidad. En J. Gairín y A. Díaz-Vicario (Coords.), *Sistema de evaluación institucional en enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. RedAGE.

Bosco M. A. (2013). Presentación del monográfico "Programas 1x1: Investigaciones y experiencias". *Educar*, 50(1). https://doi.org/10.5565/rev/educar.636

Castañeda, L., y Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *15*, Artículo 22. https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y

Corona, J. L. (2018). Investigación cualitativa: Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, 144, 69–76. https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76

Cortés-González, P., Rivas-Flores, J. I., y Leite-Méndez, A. E. (2023). *Escuela y transformación social*. Octaedro.

Correa Budes, P. (2026). Gestión educativa en base a datos en tiempos de IA generativa. *GestiónArte*, *12*(22), 7-19. https://ddd.uab.cat/pub/revistes/2015-/328919/gestionarte_n22_m06_a2026.pdf

Fernández-Enguita, M. (2023). *La Quinta Ola. La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela*. Ediciones Morata.

Fernández-Enguita, M., García, M. J., Vaillant, D., y Zubillaga, A. (2023). *Competencia digital docente para la transformación educativa*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Gairín, J., y Alguacil, L. (Coords.). (2024). *La gestión de la inteligencia artificial en los contextos universitarios iberoamericanos*. EDO-Serveis, Universitat Autònoma de Barcelona.

https://www.redage.org/publicaciones/la-gestion-de-la-inteligencia-artificial-en-los-contextos-universitarios

Gairín, J., y Mercader, C. (Coords.). (2021). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. RedAGE; EDO-Serveis, Universitat Autònoma de Barcelona. https://www.redage.org/publicaciones/la-gestion-de-los-centros-educativos-en-situacion-de-confinamiento-en-iberoamerica

García-Carrillo, L. S., Arce, C., y González J. (2024). La transformación de la evaluación del estudiante hacia procesos formativos. En M. V. Leiva Guerrero y J. Gairín Sallán (Coords.), *Gestión educativa en Iberoamérica: Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación* (pp. 147-154). RedAGE; EDO-Serveis, Universitat Autònoma de Barcelona. https://www.redage.org/publicaciones/gestion-educativa-en-iberoamerica-aproximaciones-teoricas-y-experiencias-practicas

Gómez-Chacón, I. M. (2026). *Inteligencia Artificial y Profesorado*. Narcea.

Jerónimo, M., Cadima, R., y Milhano, S. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Portugal. En J. Gairín Sallán y A. Barrera-Corominas (Coords.), *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (pp. 207-224). RedAGE; EDO-Serveis, Universitat Autònoma de Barcelona. https://www.redage.org/publicaciones/la-gestion-y-funcionamiento-de-programas-formativos-hibridos-en-la-universidad-en

Leiva, M. V., y Benavides, M. (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en Chile. En J. Gairín Sallán y J. L. Muñoz Moreno (Coords.), *Educación superior y pandemia: Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica* (pp. 35-52). RedAGE; EDO-Serveis, Universitat Autònoma de Barcelona. https://www.redage.org/publicaciones/educacion-superior-y-pandemia-aprendizajes-y-buenas-practicas-en-iberoamerica

Leiva, M. V., y Gairín, J. (Coords.). (2024). *Gestión educativa en Iberoamérica: Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación*. EDO-Serveis, Universitat Autònoma de Barcelona.

Lopes, M., Montesano, M., y Cubilla, L. (2023). La gestión de proyectos internacionales compartidos: retos hacia la concreción de las comunidades de aprendizaje. En G. Palmeros, G. C. Medina y M. Lopes (Coords.), *La Gestión Educativa en el Escenario Latinoamericano: Avances y Retos* (pp. 89-97). Gradus Editora.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID-19: Nueve ideas para la acción pública*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Is education losing the race with technology? AI's progress in maths and reading*. OECD Publishing.

Palmeros, G., Medina, G. del C., y Lopes, M. (2023). *La Gestión Educativa en el Escenario Latinoamericano: Avances y Retos*. Gradus Editora.

Ribera, M., y Díaz, O. (Coords.). (2024). *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*. Octaedro.

Selwyn, N. (2020). *¿Deberían los robots sustituir al profesorado? La IA y el futuro de la educación* (A. Valenzuela Gómez, Trad.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 2019).

Van Dijck, J., Poell, T., y De Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.

Vázquez-Cano, E., y Sevillano, M. L. (2015). *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*. Narcea.

Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE.

CAPÍTULO VII

POLÍTICAS Y MARCOS LEGALES: ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CONJUNTA DE LA REDAGE (2009-2025)

Márcia Lopes Reis

Universidade Estadual Paulista

CAPÍTULO VII.

Políticas y marcos legales: análisis de la producción conjunta de la RedAGE (2009-2025)

Márcia Lopes Reis
marcia.reis@unesp.br
Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho'. Doctora en Sociología por la Universidade de Brasília (UnB/ Brasil). Es docente, investigadora y gestora de proyectos de extensión y ha publicado artículos y libros en relación con desigualdad de oportunidades, gestión de políticas públicas educativas, tecnología e innovación educativa, entre otros.

Índice

Introducción 221

I. Diseño metodológico y fases del estudio 221
1.1. Criterios de inclusión y exclusión 222
1.2. Material documental analizado 222
1.3. Matriz de Categorías de Análisis y su operacionalización y fundamentación 225
1.4. Categorías de análisis 225

II. Resultados 226
2.1. Políticas con énfasis a la atención a la diversidad 226
2.2. Políticas para la gestión del clima organizativo/gobernanza democrática 226
2.3. Políticas para la educación superior 226
2.4. Políticas para la evaluación 227
2.5. Política y la formación de redes como mudanzas en la educación básica 227
2.6. Políticas educativas en la crisis sanitaria 227

III. Consideraciones finales 227

IV. Referencias bibliográficas 229

Introducción

El epígrafe representa parte del estado de las políticas educativas hacia la estructuración de los sistemas educativos y sus marcos legales en el contexto de las publicaciones de los Informes del RedAGE. En este caso, las políticas abarcan un campo de luchas de poder con más de tres siglos de explotación de condiciones desfavorables en la geopolítica de esta región: Latinoamérica. Quizás por esta razón, y como consecuencia de la explotación de recursos minerales, el saqueo de tierras, flora y fauna, el potencial humano se ha educado en sus sistemas para el desarrollo de élites en diferentes países. Solo a finales del siglo XX y principios del XXI tales políticas educativas y sus marcos legales contemplaron temas como la inclusión y la equidad debido a la escasez de mano de obra calificada, entre otros factores relacionados con el mercado laboral. Al mismo tiempo, la búsqueda de la calidad educativa parece ser el tema central para la consolidación de la justicia social en Iberoamérica, a medida que implementa acciones redistributivas del capital cultural, como pueden considerarse predominantemente las políticas de reforma pública curriculares.

En este contexto, ya sea por dependencia cultural o por la exclusión de grandes contingentes como indígenas, negros o mestizos, se constituyeron amplios contingentes poblacionales al margen de los procesos de territorialización y producción. Por lo tanto, la desigualdad de oportunidades se convertiría en la característica central a afrontar.

Para comprender cómo se ha abordado este desafío, cómo se configuran e implementan estas políticas, la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) representa una fuente de análisis relevante y una referencia empírica. La mirada colectiva de RedAGE nos permite identificar la idea del Estado, los grupos políticos que ostentan el poder de imponer sus intereses como parte hegemónica de las acciones en los sistemas educativos de la región.

La relevancia de este capítulo radica en la posibilidad de otorgar otros significados, sistematizar y analizar críticamente las formas en que la inclusión y la equidad se transforman en las políticas educativas publicadas por RedAGE. De esta manera, la sistematización de sus informes ofrece una sólida base empírica para orientar futuras políticas educativas como parte de los ciclos de constitución de estos modos modernos de gobierno.

I. Diseño metodológico y fases del estudio

El proceso se desarrolló en tres fases consecutivas que garantizaron el rigor interpretativo:

1. Fase heurística (Búsqueda y selección): Se recopilaron los informes anuales y publicaciones clave de la RedAGE dentro del periodo delimitado.
2. Fase de categorización y anclaje conceptual: Se tomó como eje normativo y analítico todos los Informes de la RedAGE titulados Políticas educativas.
3. Fase hermenéutica (Análisis e interpretación): Se consideraron las palabras más citadas para el análisis interpretativo de los textos.

1.1. Criterios de inclusión y exclusión

Para la conformación del corpus documental definitivo, se aplicaron de forma rigurosa los siguientes criterios:

- Criterios de inclusión:
  1. Informes institucionales publicados bajo el sello editorial o la coordinación directa de la RedAGE.
  2. Publicaciones editadas entre los años 2009 y 2025.
  3. Documentos que abordaran de manera explícita o transversal las políticas educativas.
- Criterios de exclusión:
  1. Artículos de opinión, reseñas de libros o actas de congresos derivadas de la red que no formaran parte de los informes macro analíticos anuales.
  2. Documentos centrados en dinámicas administrativas internas que no tuvieran vinculación o impacto directo en las políticas educativas hacia la calidad i equidad.

1.2. Material documental analizado

A partir de los criterios señalados, se consolidó una muestra analítica compuesta por los informes detallados a continuación. Esta matriz permite transparentar el volumen de información procesada, la representatividad geográfica y el alcance editorial del estudio (tabla 7.1.):

Tabla 7.1. *Matriz de categorías de análisis.*

Número de informe	Título del Informe	Referencia a las 'Políticas' en el Título	Referencias a las 'Políticas' en los Capítulos	Resumen
Informe 1	La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica: Reflexiones y Experiencias	No	Si (Capítulos Nacionales / Sección de los Marcos Legales y Políticas)	Analiza el perfil, funciones y normativas sobre la dirección escolar en diversos países iberoamericanos. Trata sobre políticas públicas orientadas al fortalecimiento de la gestión y el liderazgo escolar.
Informe 2	La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica	No	Sí (Políticas de Inclusión y Atención a la Diversidad)	Mapea las políticas institucionales y públicas de inclusión educativa en la educación secundaria, abordando estructuras organizacionales para atender a estudiantes con necesidades especiales.

Informe 4	La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica	No	Sí (Políticas Públicas para la Convivencia Escolar y Prevención de la Violencia)	Analiza las políticas y programas institucionales orientados a la gestión del clima escolar, resolución de conflictos y promoción de la cultura de paz.
Informe 5	La gestión de la investigación en educación superior en Iberoamérica	No	Sí (Políticas Científicas y de Fomento a la Investigación Universitaria)	Discute la financiación, gestión y políticas nacionales e institucionales de fomento a la investigación científica en el ámbito de la educación superior.
Informe 6	Sistema de evaluación institucional en enseñanza obligatoria en Iberoamérica	No	Sí (Políticas de Evaluación Educativa y Rendición de Cuentas)	Revisa las políticas de evaluación externa y rendición de cuentas (accountability) aplicadas a los sistemas de educación básica y obligatoria.
Informe 7	Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior	Si	Sí (Políticas de Derechos Humanos, Inclusión y Equidad en la Educación Superior)	Énfasis central en políticas educativas sobre Derechos Humanos e inclusión en la Educación Superior, abordando marcos normativos y estrategias de gestión.
Informe 8	Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica	No	Parcial (Políticas de Colaboración y Trabajo en Redes Educación)	Estudia el trabajo colaborativo y el fomento público/institucional a redes de instituciones y profesionales de la educación.
Informe 9	La gestión de la responsabilidad social en las universidades iberoamericanas	No	Sí (Políticas de Responsabilidad Social Universitaria - RSU)	Analiza el desarrollo de políticas institucionales para la sostenibilidad, la ética, la extensión y el compromiso social de las universidades.
Informe 10	La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica	No	Sí (Políticas Educativas de Emergencia y Enseñanza Remota COVID-19)	Relata las respuestas políticas y administrativas inmediatas ante la pandemia de COVID-19 para garantizar el funcionamiento de la enseñanza.
Informe 11	Educación Superior y Pandemia: Aprendizajes y buenas	No	Sí (Políticas de Transición Digital e Innovación en la	Documenta políticas institucionales adaptativas y de apoyo a los estudiantes durante la

	prácticas en Iberoamérica		Educación Superior)	crisis sanitaria en la educación superior.
Informe 12	La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la Universidad en Iberoamérica	No	Sí (Políticas y Regulaciones para la Enseñanza Híbrida y EAD)	Discute aspectos normativos, regulatorios y organizacionales para el desarrollo de programas híbridos en la universidad.
Informe 13	La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica	No	Sí (Políticas de Democratización y Gestión Democrática)	Examinar marcos regulatorios y directrices políticas sobre gobernanza democrática y participación de los consejos y de la comunidad escolar.
Informe 14	Las últimas reformas educativas no universitarias: fundamentos, aplicación y resultados	Sí (Reformas Políticas)	Sí (Análisis de las Políticas de Reforma Educativa por País)	Estudio profundo sobre las políticas públicas y leyes más recientes de reformulación de la educación básica en los países iberoamericanos.
Informe 15	Evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos: fundamentos y gestión	No	Sí (Políticas de Evaluación y Carrera del Profesor Universitario)	Analiza el panorama de las políticas institucionales y nacionales de evaluación, desarrollo profesional y carrera del cuerpo docente universitario.

1.3. *Matriz de Categorías de Análisis y su operacionalización y fundamentación*

El análisis de contenido se articuló en torno a las siete categorías deducidas de los Informes 1 al 15 que han resultado en la forma de representación gráfica que se presenta a continuación:



1.4. *Categorías de análisis*

Desde esa representación, se han sistematizado las categorías de análisis en la tabla 7.2.

Tabla 7.1. *Matriz analítica de informes sobre gestión educativa en Iberoamérica.*

Categorías de análisis	Informes	Países que han formado parte de los Informes
Políticas con énfasis a la atención a la diversidad	2 y 7	Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay
Políticas para la gestión del clima organizativo/gobernanza democrática	4 y 13	Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay
Políticas para la educación superior	5, 9, 12 y 15	Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay
Políticas para la evaluación	6 y 15	Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay
Política y la formación de redes como mudanzas en la educación básica	8 y 14	Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay
Políticas educativas en la crisis sanitaria	10 y 11	Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay

II. Resultados

2.1. *Políticas con énfasis a la atención a la diversidad*

Los Informes indican que las políticas públicas representan un espacio en el que es posible hablar de la valorización de las diferencias y de la diversidad cultural, donde la evaluación es parte del proceso de comprensión de la realidad educativa en todas sus dimensiones y tiene únicamente como finalidad contribuir al aprendizaje de los alumnos y a la mejora de las condiciones de enseñanza.

Estas cuestiones remiten a una escuela en la que sea posible la educación en derechos humanos; una escuela que, según Teixeira (2011), sería un espacio de ejercicio de la autonomía en lo que se refiere a la toma de decisiones; es decir, una escuela con una gestión democrática, donde la convivencia diaria se da en un clima de participación democrática, que ofrece la posibilidad de aprender solidaridad y el valor de las instituciones democráticas en la sociedad. Una participación que va más allá de la construcción del proyecto pedagógico, en la medida en que se refiere a la construcción del trabajo diario, sus reglas, sus normas, sus valores.

2.2. *Políticas para la gestión del clima organizativo/gobernanza democrática*

En esta categoría de análisis de los Informes, queda evidente que el clima organizacional se define como percepciones colectivas de los trabajadores respecto a aspectos organizacionales, tales como políticas, prácticas y procedimientos (Lee & Dalal, 2016; Puente-Palácios & Martins, 2013; Schneider, Romá, Ostroff & West, 2017). El estudio del constructo ha demostrado ser importante para comprender cómo el contexto laboral afecta el comportamiento de las personas (Schneider et al., 2017), la calidad de vida y el desempeño en las organizaciones (Martins, 2008).

Específicamente, en las políticas educativas y marcos legales, las acciones y políticas de reconocimiento adoptadas por la organización educativa, como es el caso de las recompensas, impactan en el clima organizacional (Schneider, Ehrhart & Macey, 2013), de modo que la percepción de falta de acciones de valorización y de reconocimiento puede relacionarse con una sensación de agotamiento emocional y de desgaste (Infante, 2016; Santos, Sousa, & Rueda, 2015).

2.3. *Políticas para la educación superior*

En esta categoría de análisis, la educación superior ocupó una parte significativa de las propuestas de cambio de la realidad latinoamericana debido a la necesidad de movilización de la sociedad para cuestionar este modelo de regulación, para que la causa educativa, en términos de la calidad de los servicios prestados por las IES públicas y privadas, sea efectiva y no meramente un discurso formalista. A partir de esta evidencia, la gestión responsable de la operacionalización y la superación de esta lógica formalista se caracterizó por la presencia 'in situ' de los representantes del Estado, no solo para asumir los roles de evaluadores, reguladores y supervisores, sino, principalmente, actuando como gestores preocupados por comprender el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo en sus múltiples dimensiones, para, a partir de esta comprensión, actuar junto con las IES en el desarrollo de alternativas efectivas, sobre todo, en las acciones de formación inicial y continua.

2.4. *Políticas para la evaluación*

Siguiendo una tendencia internacional, los países de América Latina promovieron la institucionalización de un sistema complejo de evaluación, con fuerte énfasis en las evaluaciones externas, utilizadas como instrumentos para medir la calidad de las IES y de los cursos ofrecidos. Se puede afirmar que, según los Informes, predomina la lógica reguladora y la concepción sumativa de la evaluación, con mayor peso en la evaluación externa, que prioriza el desempeño estudiantil y en la composición de los indicadores de calidad de la educación reforzando la importancia de los procesos de rendición de cuentas.

2.5. *Política y la formación de redes como mudanzas en la educación básica*

Los Informes analizados dieron cuenta de la relevancia que los líderes de las organizaciones educativas y los responsables políticos le atribuyen al enfrentamiento de las desigualdades educativas con prácticas marcadas por la ausencia de una única entidad reguladora central. La dimensión colectiva e interorganizacional de su actividad de gestión educativa hace aún más potente la red como forma de colaboración entre los especialistas y los centros en los que actúan. Los Informes permitieron sistematizar una visión crítica respecto a los procesos centralizados de la gestión de las políticas públicas de educación, señalando alternativas desarrolladas para enfrentarlos y considerando el modelo de organización en red como propuesta para asegurar la gobernanza de los asuntos educativos de una manera más eficaz. La génesis, composición y estructura de las redes parecen permitir y sostener una crítica de las visiones normativas que habrían resultado en instituciones que reproducen las desigualdades sociales del contexto latinoamericano.

2.6. *Políticas educativas en la crisis sanitaria*

Las políticas públicas y los marcos legales derivados del período de la crisis sanitaria que vivió el mundo entre 2020 y 2022 fueron reportados como un conjunto de experiencias y conocimientos producidos con rigor científico para comprender los contextos de los distintos países. Sin excepción, los Informes reflejaron el agravamiento de las condiciones de desigualdad social, cuya relación con la educación permitió pensar en estrategias frente a la exclusión digital, sobre todo. La precarización del trabajo docente y el deterioro mental de alumnos y profesores, así como los perjuicios y nuevos desafíos que surgieron para el contexto post-crisis, fueron el foco de estos documentos.

III. Consideraciones finales

Al abordar las políticas y marcos legales en los Informes, se notó la necesidad de entender conceptualmente las políticas públicas y sus implicaciones en el continente. Entre las relaciones posibles estarían los fines educativos, el desarrollo, la democracia y los proyectos de poder de los distintos grupos de interés en América Latina.

De manera específica, en el caso de los Informes RedAGE, dan cuenta de políticas educativas que constituyen sistemas en los cuales la articulación para alcanzar los fines requiere estrategias,

regulaciones, evaluación e institucionalización de dinámicas de gobernanza de la propia educación.

De ahí surge la elección por la definición clásica de políticas educativas elaborada por Van Zanten (2008), presente en los diferentes Informes analizados como proyectos y/o programas de acción gubernamental constituida por ideales que orientan acciones educativas y que son llevadas a cabo por la administración y por los profesionales de la educación. En ese sentido, el carácter estratégico de la gestión se enfatiza aún más.

Estos proyectos y programas están comúnmente circunscritos por la necesidad de administrar propósitos de poder que dependen de referentes de formación pedagógica que puedan establecer bases para la atención a la diversidad, la gestión del clima organizacional, la gobernanza democrática, la evaluación del desempeño docente.



A pesar de que el enfoque de las políticas educativas prioriza los cambios para la calidad de la educación básica, se observa el predominio de las políticas para la educación superior. Probablemente se deba a la condición de formación inicial y continua de los docentes de educación básica y sus formas de articulación en red, sobre todo, como demandan las condiciones de América Latina con sus desigualdades pronunciadas.

Al final y al cabo, cabe señalar que los análisis de los Informes indican que las políticas públicas no pueden reducirse a los marcos legales debido a la diversidad de temas que abarcan. En estas diferentes temáticas, hay algo en común que tiene que ver con los fines pedagógicos de la educación pública para la constitución de sociedades democráticas y valores emancipatorios de conciencias sociales. Las condiciones históricas, inicialmente descritas en este capítulo, que resultaron en la desigualdad social de los países latinoamericanos, corroboran la necesidad de la responsabilidad del Estado y de los distintos grupos de interés en la construcción de políticas educativas y marcos legales que puedan promover igualdad de oportunidades.

IV. Referencias bibliográficas

Antunes, J., Porto, B.S.& Queiroz, Z.F. (2022). Análise do desenvolvimento temático de estudos relacionando educação e covid-19. Educação e Pesquisa vol. 48, e253710 https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248253710por.

Infante, L. P. P. (2016). *Clima Organizacional e Burnout: Um estudo com servidores públicos federais*. Dissertação(Psicologia da Saúde). , Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. https://repositorio.metodista.br/handle/123456789/722. e

Lee, S., & Dalal, R. S. (2016). Climate as situational strength: safety climate strength as a cross-level moderator of the relationship between conscientiousness and safety behaviour. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 25*,120-132. https://doi.org/10.1080/1359432X.2014.987231

Martins, M. C. F. (2008). Clima organizacional. Em M. M. M. Siqueira (Org.), *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão* (p. 29-40). Artmed.

Puente-Palacios, K. E. (2002). Abordagens teóricas e dimensões empíricas do conceito de clima organizacional. *Revista de Administração, 37*(3),96-104. http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/V370396-104.pdf

Schneider, B., Romá, V. G., Ostroff, C., & West, M. A. (2017). Organizational Climate and Culture: Reflections on the History of the constructs in the journal of Applied Psychology. Supplemental Material. *Journal of Applied Psychology, 102*(3),468-482.

Teixeira, B. de B. (2011). Escolas para os direitos humanos e a democracia. In: Schilling, F. (Org.). *Direitos humanos e educação*: outras palavras, outras práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Van Zanten, A. (2008). Politiques éducatives. In: Van Zanten, A. (dir.). Dictionnaire de l'education. Paris: Quadrige/PUF.

Red AGE
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

La **Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE)** fue creada en 2008 y, en la actualidad, es una asociación internacional sin ánimo de lucro conformada por 31 instituciones de Educación Superior y Ministerios de Educación pertenecientes a 17 países iberoamericanos (organizaciones miembros), junto con más de 513 instituciones colaboradoras. Su objetivo principal es apoyar a las instituciones universitarias iberoamericanas, así como a las Administraciones educativas e instituciones de formación interesadas en temas de organización, dirección y gestión de la educación.

La **RedAGE** está abierta a cualquier universidad, institución, asociación, comunidad o foro que disponga de líneas de trabajo en el ámbito de la organización, dirección y gestión de instituciones educativas. Los participantes de la RedAGE intercambian y difunden informaciones y conocimientos sobre las temáticas propias de la organización, dirección y gestión de instituciones educativas, promoviendo encuentros, formación, investigaciones y publicaciones conjuntas. Se organiza en forma de red, con organizaciones miembro y colaboradoras por país. Su sistema de trabajo contempla comisiones permanentes de formación, investigación, política educativa, economía y administración, y también comisiones específicas centradas en temas de actualidad científica y profesional.

La **Comisión de investigación** es una de sus comisiones de trabajo, con la finalidad de analizar de manera permanente las situaciones, problemas y necesidades de los sistemas educativos iberoamericanos y proporcionar opiniones fundamentadas y, en muchos casos, avaladas por investigaciones.

Subscripción a la Newsletter gratuita de RedAGE en: http://www.redage.org/newsletter

Síguenos en X: @redage_ibe

SEDE:
Universitat Autònoma de Barcelona
Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizacional (CRiEDO)
Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE)
Plaza del conocimiento (Edificio MRA-126)
08193, Cerdanyola del Vallès (España)
Telf.: (+34) 935 811 619
Correo: info@redage.org