

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

DIRECTOR

NORBERTO FERNANDEZ LAMARRA

DIRECTORAS ADJUNTAS

MARÍA DEL CARMEN PARRINO

MARÍA EUGENIA GRANDOLI

ASISTENTE EDITORIAL

NICOLÁS REZNIK

www.revistas.untref.edu.ar | raes@untref.edu.ar

DIRECCIÓN

Director/ Norberto Fernández LAMARRA (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Directoras adjuntas/ María del Carmen PARRINO (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) y María Eugenia GRANDOLI (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Asistente editorial / Nicolás REZNIK (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

COMITÉ EDITORIAL

Sonia ARAUJO (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Roberto FOLLARI (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

Ana María GARCÍA DE FANELLI (Centro de Estudios de Estado y Sociedad/ CONICET, Argentina)

Elisa LUCARELLI (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Carlos MAZZOLA (Universidad Nacional San Luis, Argentina)

Estela MIRANDA (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Fernando NÁPOLI (Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)

Augusto PÉREZ LINDO (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)

Rosa PÉREZ DEL VISO DE PALOU (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

Alicia VILLAGRA DE BURGOS (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina)

Pablo VAIN (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

COMITÉ ACADÉMICO INTERNACIONAL

Robert ARNOVE (Universidad de Indiana, Bloomington - EEUU)

Andrés BERNASCONI (Universidad Andrés Bello, Chile)

Stefano BOFFO (Universidad de Sassari/ Politécnico de Turín, Italia)

José Joaquín BRUNNER (Fundación Chile, Chile)

Roberto CARNEIRO (Universidad Católica Portuguesa)

Pierre CAZALIS (Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario – OUI, Canadá)

María Isabel DA CUNHA (Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil)

José DIAS SOBRINHO (Universidad Estatal de Campinas/ Universidade de Sorocaba, Brasil)

Ángel DÍAZ BARRIGA (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Erwin EPSTEIN (Universidad de Loyola, Chicago - EEUU)

Miguel Ángel ESCOTET (Instituto de Educación Superior Intercontinental de la Empresa, España.)

Ángel FACUNDO (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia)

José FERREIRA GOMES (Universidad de Porto, Portugal)

José Luis GARCÍA GARRIDO (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)

Ana Lucia GAZZOLA (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en Am. Lat. y el Caribe)

Francesc IMBERNÓN (Universidad de Barcelona, España)

Jean Pierre JALLADE (Investigador independiente, Francia)

Francisco LÓPEZ SEGRERA (Global University Network for Innovation/ Universidad Politécnica de Cataluña, España)

María Beatriz LUCE (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Elvira MARTÍN SABINA (Universidad de la Habana, Cuba).

Enrique MARTÍNEZ LARRECHEA (Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay)

Pedro MELO (Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil)

José-Ginés MORA (University of London, Gran Bretaña)

Marília COSTA MOROSINI (Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur, Brasil)

Luis Enrique OROZCO (Universidad de Los Andes, Colombia)

Patricia POL (Universidad París XII, Francia)

Claudio RAMA (Investigador independiente, Uruguay)

Daniel SCHUGURENSKY (Universidad de Toronto, Canadá)

Carlos Alberto TORRES (University of California, EEUU).

Carlos TÜNNERMANN (UNESCO, Nicaragua)

EVALUADORES DE ESTE NÚMERO

Adán López Mendoza, Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)
Adrián Cannellotto, Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
Alberto Pérez Fernández, Universidad Autónoma del Carmen (México)
Álvaro Sebastián Koc Muñoz, Universidad Nacional de la Plata (Argentina)
Analía Schpetter, Universidad Nacional de La Pampa (Argentina)
Antonio Felipe, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
Beatriz Carrasquer-Álvarez, Universidad de Zaragoza (España)
Brian Fuksman, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Carina Gabriela Lion, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Claudia Lucy Saucedo Ramos, Universidad Nacional Autónoma de México (Mexico)
Claudio Suasnábar, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
David Martínez Luis, Universidad Autónoma del Carmen (México)
Enrique Luna Alvarez, Universidad Técnica de Babahoyo (Ecuador)
Gabriela Nacach, I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" (Argentina)
Gonzalo Seid, Instituto de Investigaciones Gino Germani (Argentina)
Guido Riccono, Universidad Nacional del Comahue (Argentina)
Irma Rosa Alvarado Guerrero, Universidad Nacional Autónoma de México (Mexico)
Jorge García Riart, Universidad Católica Asunción (Paraguay)
Laura Martinez, Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
Ligia Ochoa-Sierra, Universidad Nacional de Colombia (Colombia)
Marcela Vidondo, Universidad Nacional de Hurlingham (Argentina)
Maria Cristina Parra-Sandoval, Universidad del Zulia (Venezuela)
María de los Ángeles Fanaro, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
María del Carmen Cabezas, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
María Luisa Bossolasco, Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)
Mariana Valdez, Universidad Nacional de Salta (Argentina)
Marisa Alvarez, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Marisel Adriana Somale, Universidad Nacional de Villa María (Argentina)
Mauricio Dagoberto Deleon Villagrán, Universidad Dr. Andrés Bello (El Salvador)
Mayra D'Armas Regnault, Universidad Estatal de Milagro (Ecuador)
Miriam Kap, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)
Miriam Rodriguez Pallares, Universidad Complutense (España)
Natacha Beltran, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
Nicolás Chiarino, Universidad de la República (Uruguay)
Nora Andrea Bustos, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)
Omar Guillermo Arriaga Cárdenas, Universidad de Guadalajara (Mexico)
Óscar Hugo López Rivas, Universidad de Guatemala (Guatemala)
Pablo de Marinis, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Pablo García, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Paola del Carmen Lara Magaña, Universidad de Guadalajara (México)
Paola Yanina Fascendini, Universidad Nacional del Litoral (Argentina)
Patricia Del Regno, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Ramón Ventura Roque Hernández, Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)
Rosa Vega Cano, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Mexico)
Silvia Graciela Castro, Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)
Soledad Rappoport, Universidad Autónoma de Madrid (España)
Sonia Araujo, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
Víctor Castillo Riquelme, Universidad Santo Tomás, Los Ángeles (Chile)
Yanaêh Vasconcelos Mota, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

ÍNDICE

Editorial

- 6 Por Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA, María del Carmen PARRINO y Eugenia GRANDOLI

Artículos

- 11 **Argumentos normativos y cognitivos sobre la educación superior en América Latina: una revisión de literatura sobre los posicionamientos del Banco Mundial y la UNESCO.** Por Esteban MASOT y Jorge GOROSTIAGA
- 27 **La universidad en disputa: análisis de los ciclos de expansión universitaria argentina (2000-2023).** Por Natalia DOULIÁN
- 46 **Internacionalización de la Educación Superior en Universidades de Frontera desde una perspectiva situada.** Por María Soledad OREGIONI
- 64 **El modelo BIS: Desafíos y oportunidades en la internacionalización de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas en México.** Por François Donatien SIRY
- 82 **La educación como mediación normativa ético-política: posibles relaciones con la institucionalidad universitaria.** Por Jaílson BONATTI, Silvia Regina CANAN y Pablo Daniel GARCÍA
- 98 **Inteligencias Artificiales Generativas y prácticas de escritura académica en la Educación Superior: Un estado del arte desde aportes publicados en América Latina en 2022-2023.** Por Alfredo Jesús MATURANA
- 114 **Los cierres de carreras de sociología en América Latina (1962-2024).** Por Luis J. GONZÁLEZ OQUENDO

- 127** **Escenario y discordias institucionales: La Universidad Nacional del Litoral durante el gobierno militar (1943-1946).** Por Hernán BRESSI
- 141** **Experiencias de jóvenes en la universidad en contexto de culturas digitales. Individualismo, participación y lo común.** Por Karina BENCHIMOL, Verónica MESSINA y Nadina POLIAK
- 157** **Experiencias de integración estudiantil y sus efectos en la permanencia universitaria: el caso de cinco carreras de una universidad pública argentina.** Por Candela Johanna WEISS
- 172** **¿Cómo llegaste a la UNRaf?: Relatos de vida y trayectorias en educación superior.** Por Cecilia DIONISIO
- 186** **Aportes de la formación universitaria en Periodismo y Comunicación Social a la construcción del sentido crítico de estudiantes argentinos.** Por Nadia S. SCHIAVINATO y Alejandra MASI
- 201** **Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de estadística descriptiva en estudiantes de Ciencias Veterinarias.** Por Estefanía M. ZENI CORONEL, Mariana SEIJO, Mariana GAMBAROTTA y Sandra GONZALEZ
- 216** **Las representaciones sociales del conocimiento en estudiantes de anatomía veterinaria.** Por Rodolfo Darío GARCÍA, Ariel Gustavo TARALLO, Cintia Mariela FALETTI, Horacio KEILTY y Andrés MARTÍNEZ.
- 232** **Innovación educativa a través del desarrollo de la enseñanza remota de un curso universitario de laboratorio.** Por Teresa FREIRE y Marian DONINALLI

Reseñas

- 257** **Lucardi, A., Cancela Bosi, H. y Cano Menoni, A. (2025). Derecho a la Universidad. Pospandemia y trabajo docente. Clacso.** Por Leandro PARISI
- 260** **Carli, Sandra. (2024). Las fronteras de la Universidad Pública. Instituciones, Identidades y saberes. Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA.** Por Nadia Soledad PERALTA

Editorial

Por Norberto Fernández Lamarra, María del Carmen Parrino y María Eugenia Grandoli

El trigésimo ejemplar de la Revista Argentina de Educación Superior (RAES) se presenta fortalecido y actualizado con la publicación de quince artículos de investigadores universitarios, a los cuales agradecemos su participación.

La universidad en América Latina continúa exigida por las dificultades económicas y sociales en las que se encuentra inmersa. En particular, en Argentina, las restricciones presupuestarias a las que se ve sometida en este último período hacen peligrar los desarrollos en investigación, la obtención de resultados y la creación de conocimiento por falta de financiamiento.

En otro orden, pero no menos importante, la influencia y el desarrollo acelerado de las nuevas tecnologías imprimen un nuevo contexto para la universidad que debe estar a la altura de su exigencia y le requiere especial adaptación. Así, se ve comprometida en sus funciones esenciales, que exigen desarrollar un espíritu crítico tanto para la investigación y aporte de nuevos conocimientos como para las discusiones que se enfocan en la autoría de textos y trabajos académicos, en relación con su originalidad y creatividad, en el caso de investigadores y de profesores, pero también de estudiantes. A su vez, son cuestionados, como alguna vez lo hizo la modalidad a distancia y el marco de la enseñanza virtual, los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todas sus etapas, desde el desarrollo de los temas hasta la evaluación, pero fundamentalmente, nos enfrentamos a la necesidad de enseñar a pensar en forma crítica y cuestionadora a nuestros estudiantes para que la Inteligencia Artificial no ocupe este espacio en ellos, ya sea por comodidad o por ahorro de tiempo.

En este número, Leandro Parisi presenta la reseña del libro “Derecho a la universidad: pospandemia y trabajo docente”, cuyos autores son Anabella Lucardi, Héctor Cancela Bosi y Agustín Cano Menoni, publicado en el año 2024, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por CLACSO - IEC-CONADU.

Además, Nadia Soledad Peralta presenta la reseña del libro que coordina Sandra Carli: “Las fronteras de la universidad pública: Instituciones, Identidades y Saberes”, también publicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2024, por la Universidad de Buenos Aires desde el Instituto de Investigaciones Gino Germani.

En cuanto a los artículos de este número #30 de RAES, damos inicio con los autores Esteban Masot y Jorge Gorostiaga. En su trabajo “Argumentos normativos y cognitivos sobre la educación superior en América Latina: una revisión de literatura sobre los posicionamientos del Banco Mundial y la UNESCO” profundizan los marcos cognitivos que surgen de la orientación realizada por la influencia de los organismos internacionales como UNESCO y el Banco Mundial. Estos organismos han resultado orientadores de las propuestas de políticas y en la forma de establecer un ordenamiento de necesidades y prioridades, vistas desde un prisma global, que se determinan desde la elección de los temas y la publicación periódica de documentos hasta la selección que se realiza y apoya mediante el financiamiento, en particular, en Educación Superior. En este sentido, el artículo se enfoca en los aportes que realiza la producción académica de América Latina sobre estos posicionamientos discursivos.

El artículo de Natalia Doulian, “La universidad en disputa: análisis de los ciclos de expansión universitaria argentina (2000-2023)” revisa la expansión universitaria en Argentina desde el año 2000. Utiliza un análisis documental para adentrarse en las dimensiones políticas e institucionales, y se revisa desde lo legislativo y documental la creación de las universidades nacionales instaladas desde este período. El artículo analiza también las tensiones que se observan entre los ideales de inclusión y de democratización educativa, la planificación académica y la resolución a través de las decisiones políticas, desafiando la planificación del sistema universitario en su totalidad.

El artículo titulado “Internacionalización de la Educación Superior en Universidades de Frontera desde una perspectiva situada” de María Soledad Oregioni revista la perspectiva de la Internacionalización de la Educación Superior, analizada puntualmente para las Universidades de frontera. Estas universidades se caracterizan por la dualidad que presentan, estar situadas en distintos países mientras que se desarrollan en un espacio geográfico común; desde esta perspectiva interesante y particular, el trabajo aborda los cambios producidos en la internacionalización pospandemia y el rol de las nuevas tecnologías en el mismo.

Da continuidad al número, el artículo de Francois Donatien Siry, “El modelo BIS: Desafíos y oportunidades en la internacionalización de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas en México”, que presenta una investigación centrada en las mencionadas universidades mexicanas. En dicha investigación se aborda el modelo BIS implementado, referido a las características de bilingüe, internacional y sostenible que considera la globalización y el enfoque ambiental en modo conjunto. El artículo destaca la capacidad de adaptación de las instituciones y plantea un interesante debate sobre el proceso de internacionalización de estas universidades en particular, incluyendo sus ventajas y dificultades.

El artículo que escriben Jaílson Bonatti, Silvia Regina Canan y Pablo Daniel García, cuyo título es “La educación como mediación normativa ético-política: ¿posibles relaciones con la institucionalidad universitaria?”, propone revisar el marco normativo a través de la articulación entre la ética, la política y las instituciones universitarias, como una forma de análisis de las dinámicas institucionales propias del ámbito educativo. El trabajo se enfoca en la institucionalidad universitaria, vista desde la filosofía de la educación, a través de una perspectiva teórico-crítica que aplica en su estudio.

El desarrollo de la inteligencia artificial, y el acelerado avance de la inteligencia artificial generativa que se ha producido en los últimos años, deja expuestos una serie de interrogantes en torno a su utilización, en particular, en el desarrollo de textos académicos donde se aplican y utilizan estas herramientas de procesamiento del lenguaje natural. A su vez, cuestionan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en relación a la forma de aplicación de estas herramientas en dichos procesos, e instalan discusiones sobre la autoría, la originalidad y la creatividad en la escritura académica. El autor Alfredo Jesús Maturana en su artículo “Inteligencias artificiales generativas (IAG) y prácticas de escritura académica en Educación Superior: un estado del arte desde aportes publicados en América Latina en 2022-2023” aborda cómo se relaciona el uso del Chat GPT con las prácticas de escritura académica que desarrollan estudiantes y profesores, artículo en el cuál se analiza esta temática.

“Los cierres de Carreras de Sociología en América Latina (1962-2024)”, es el artículo que nos presenta Luis José González Oquendo, en el análisis que realiza sobre los ocurrido en la región en un lapso de más de 60 años, considerados desde la década del ‘60. La investigación revisa las circunstancias políticas y económicas donde se producen, como así también los casos de reapertura. A su vez, destaca la necesidad de formación de profesionales en sociología, dados los procesos socioculturales que afectan la región, y la necesidad de atender mediante el análisis profesional y la intervención situaciones críticas profundizadas por la desigualdad, la pobreza y la violencia instaladas en desigual grado en los países latinoamericanos.

El artículo “Escenario y discordias institucionales: la Universidad Nacional del Litoral durante el gobierno militar (1943-1946)” de Hernán Gastón Bressi analiza desde un marco histórico y documental las tensiones institucionales que se producen en la Universidad Nacional del Litoral durante este período histórico. El objetivo del estudio es intentar comprender los desafíos y las dinámicas que afectan la institución en este período dictatorial.

“Experiencias de jóvenes en la universidad en contexto de culturas digitales. Individualismo, participación y lo común” es el artículo que proponen las autoras Karina Benchimol, Verónica Messina y Nadina Poliak. Este artículo analiza la presencia y utilización de las tecnologías digitales que resulta cada vez más predominante en la vida de los jóvenes universitarios, e influye tanto en sus formas de acceder al conocimiento como en su manera de relacionarse en el ámbito universitario. El artículo nos ofrece la posibilidad de reflexionar sobre el presente y el futuro de la educación en la universidad.

El artículo de Candela Johanna Weiss, “Experiencias de integración estudiantil y sus efectos en la permanencia universitaria: el caso de cinco carreras de una universidad pública argentina” analiza mediante una investigación con enfoque cualitativo la problemática de la permanencia, la retención y la graduación en distintas carreras de una universidad pública del Conurbano de la provincia de Buenos Aires. El trabajo reflexiona sobre las experiencias de integración que se producen en el ámbito universitario y sobre cómo la inserción estudiantil actúa a favor o en contra de la permanencia; revisa las motivaciones y expectativas estudiantiles y destaca la importancia de las prácticas institucionales en el logro de la permanencia.

El artículo de Cecilia Dionisio, “¿Cómo llegaste a la UNRaf?: Relatos de vida y trayectorias en educación superior” analiza las trayectorias educativas de los migrantes del sistema educativo, en el marco del proyecto de investigación “(Re)ingresar a la Universidad: temporalidades y trayectorias reales de migrantes del sistema educativo”, que ingresan en la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf).

Las autoras Nadia Soledad Schiavinato y Alejandra Masi presentan su artículo “Aportes de la formación universitaria en Periodismo y Comunicación Social a la construcción del sentido crítico de estudiantes argentinos”. En este trabajo se reflexiona sobre la formación académica de comunicadores sociales y periodistas, en relación a los cambios producidos por el acceso instantáneo a la información desde diversos canales que incluyen las redes sociales, en todo lugar y momento. En particular, el artículo propone profundizar la construcción de un sentido crítico en los estudiantes de los primeros años de estas carreras, como resultado de la investigación realizada en grupos focales de diferentes universidades públicas y privadas.

El artículo “Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de estadística descriptiva en estudiantes de Ciencias Veterinarias” propuesto por las autoras Estefanía Magalí Zeni Coronel, Mariana Seijo, Mariana Gambarotta y Sandra González releva un estudio de caso en una experiencia propuesta para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de bioestadística, dada la dificultad de abordar sus complejos conceptos, lograr su aprendizaje efectivo para posteriormente aplicarlo en la práctica. La evaluación realizada de la experiencia por los mismos estudiantes deja expuesta las ventajas de aplicar metodologías que incluyan el uso de las TIC, que pueden transformar y mejorar positivamente las estrategias de aprendizaje.

“Las representaciones sociales del conocimiento en estudiantes de anatomía veterinaria” es el artículo presentado por Rodolfo Darío García, Cintia Faletti, Horacio Keilty, Andrés Martínez y Ariel Tarallo. Su objetivo es comprender las representaciones sociales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario, para ello se realizó un trabajo de investigación que incluyó un estudio cualitativo exploratorio y descriptivo. Esta experiencia pretende dejar atrás la incorporación del estudio memorístico por parte de los estudiantes, con el objeto de orientarlos hacia una incorporación del conocimiento en forma más dinámica y constructiva.

Por último, las autoras Teresa Freire y Marian Doninalli presentan el artículo “Innovación educativa a través del desarrollo de la enseñanza remota de un curso universitario de laboratorio”; este artículo muestra una aplicación de las nuevas tecnologías que plasma la experiencia de transformar las clases de laboratorio en un curso universitario de laboratorio en línea. Completa el artículo los resultados de la evaluación de los propios estudiantes en relación con la experiencia para utilizar dicho material, como una retroalimentación de lo diseñado inicialmente.

Queremos destacar que la publicación del número 30 marca un momento significativo en el camino recorrido. A lo largo de estos años, la revista ha logrado sostener un espacio de intercambio académico y compromiso con el pensamiento crítico. Renovamos con este número nuestro compromiso con la calidad, la pluralidad y la construcción colectiva del conocimiento.

Para finalizar, quisiéramos dar la bienvenida a Nicolás Reznik que a partir de este número se suma a la gestión editorial de la RAES. Asimismo agradecer a Paula Farinati, quien ya no nos acompaña en la asistencia técnica, por todos los años de trabajo y todo su aporte a la mejora continua de nuestra revista.

Damos nuestro agradecimiento a los evaluadores y colaboradores del presente número, y los invitamos a continuar enviándonos los artículos académicos, fruto del trabajo y la investigación.

Los dejamos con la lectura de estas enriquecedoras páginas y los saludamos hasta el próximo número 31 de RAES, que incorpora una convocatoria para la escritura de artículos en el área de internacionalización y enseñanza de las lenguas.

Artículos

Argumentos normativos y cognitivos sobre la educación superior en América Latina: una revisión de literatura sobre los posicionamientos del Banco Mundial y la UNESCO.

Normative and cognitive arguments on higher education in Latin America: a literature review on the positions of the World Bank and UNESCO.

Por Esteban MASOT¹ y Jorge GOROSTIAGA²

Masot, E. y Gorostiaga, J. (2025). Argumentos normativos y cognitivos sobre la educación superior en América Latina: una revisión de literatura sobre los posicionamientos del Banco Mundial y la UNESCO. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 11-26.

Resumen

Durante las últimas décadas los organismos internacionales han sido partícipes principales en la elaboración y difusión de ideas sobre las funciones de los sistemas educativos y en la recomendación de políticas educativas. En el caso específico de la educación superior, han impulsado en Latinoamérica propuestas de reformas, financiamiento de proyectos, asesorías técnicas y la difusión periódica de documentos de orientaciones generales. Partiendo de una concepción constructivista sobre el rol central de las ideas en el proceso de definición de políticas, buscamos en este artículo sistematizar los aportes de la producción académica latinoamericana reciente sobre los posicionamientos discursivos de la UNESCO y el Banco Mundial a través de un análisis de estudios y ensayos publicados entre 2000 y 2023 que abordan las ideas formuladas y difundidas por los dos organismos respecto a la educación superior en la región.

Palabras Clave educación superior / organismos internacionales / ideología / mercantilización de la educación / tendencias regionales.

¹ Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica, Argentina / esteban.gabriel.masot@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0005-5354-7434>

² Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica, Argentina / jgorosti@unsam.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-5766-1593>

Abstract

During the last decades, international organizations have been a main actor in the development and dissemination of ideas about the functions of educational systems and in the recommendation of educational policies. In the specific case of higher education, they have promoted proposals for reforms, project financing, technical advice, and the periodic dissemination of general guidance documents in Latin America. Based on a constructivist conception of the central role of ideas in the policy definition process, we seek in this article to systematize the contributions of recent Latin American academic production on the discursive positions of UNESCO and the World Bank. This is done through an analysis of studies and essays published between 2000 and 2023 that address the ideas formulated and disseminated by the two organizations regarding higher education in the region.

Key words higher education / International organizations / ideology / commodification of education / regional trends.

Introducción

Los debates contemporáneos sobre la educación superior (ES) abordan tópicos como la calidad, el rol del Estado, el derecho a la educación y la innovación curricular, que son parte de disputas simbólicas entre distintos actores que buscan legitimar y difundir sus ideas y visiones políticas y pedagógicas. Entre ellos se encuentran los organismos internacionales (OI), actores de capital importancia en la escena global y regional. Durante las últimas décadas los OI han sido partícipes centrales en la elaboración y difusión de ideas sobre las funciones de los sistemas educativos y en la recomendación de políticas educativas. En el caso específico de la ES, los OI han impulsado en Latinoamérica propuestas de reformas, financiamiento de proyectos, asesorías técnicas y la difusión periódica de documentos de orientaciones generales (Jiménez Ortiz, 2011; Ruiz, 2016; Toscano, 2005).

En la actualidad, la ES exhibe un panorama de alta masificación y fuerte heterogeneidad entre los distintos países de la región, incluyendo sistemas con una muy alta participación del sector privado (como en Chile, Brasil y Perú) y otros donde el sector público sigue siendo predominante (como en Argentina, México y Uruguay). La Reforma Universitaria de 1918 generó una idea de universidad orientada a la democratización –tanto al interior de la propia universidad como en la sociedad– y al desarrollo nacional autónomo que se mantendría como la concepción dominante en América Latina hasta entrada la década de 1980 (Arocena, 2004), a pesar de que el modelo “norteamericano” también tuvo una importante presencia desde el decenio de 1950 (Krotsch, 2001). A partir de los años noventa –aunque con antecedentes importantes previos como la reforma chilena de 1981– se produjo un giro en las políticas, hacia la diversificación de las fuentes de financiamiento, la participación creciente del sector privado, la implementación de sistemas de acreditación y evaluación de las instituciones, y mayores vínculos con el mundo productivo, agenda promovida más visiblemente por el BM (Arocena, 2004; Krotsch, 2001). Desde entonces, la ES en la región ha sido un campo fuertemente tensionado entre las tendencias globales y regionales de privatización y de nuevos modelos de gobierno y financiamiento, y las persistentes demandas de ampliación del acceso, escenario que se ha complejizado también como consecuencia de la pandemia de COVID 19.

En el plano ideológico, estas tensiones se han expresado en las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) organizadas por la UNESCO. En las tres CRES, que tuvieron lugar en 1996, 2008 y 2018, se cuestionaron los avances mercantilistas y se acordó concebir la ES un bien social y un derecho humano que el Estado debe garantizar (Del Valle, 2019; García y Fernández Lamarra, 2023). Por otro lado, Miranda y Tamarit (2021) subrayan que la erosión del sector público impulsó un mayor interés en la producción académica sobre la ES. Los autores consideran que existe un gran consenso académico en defender la autonomía institucional y el rol central del Estado.

Por otra parte, la Agenda de Educación 2030, establecida en 2015 e impulsada por la comunidad internacional y, en particular, por la UNESCO, ha supuesto un desafío renovado en términos de lograr una mayor democratización del acceso a la ES (UNESCO, 2023), pero más fundamentalmente plantea los interrogantes de cómo imaginar y definir los rasgos de un mundo “sustentable” y de cuáles deberían ser las contribuciones de la educación para su construcción (Elfert, 2023; Schulte, 2022). Este último interrogante se vuelve incluso más significativo en tanto se postula, en la formulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que la educación en general y la ES en particular juegan un papel estratégico para el logro de los demás objetivos (Didriksson, 2020).

Partiendo de una concepción constructivista sobre el rol central de las ideas en el proceso de definición de políticas (Béland y Orenstein, 2013; Mehta, 2011), buscamos en este artículo sistematizar los aportes de la producción académica latinoamericana reciente sobre los posicionamientos discursivos de la UNESCO y el BM a través de un análisis de estudios y ensayos publicados entre 2000 y 2023 que abordan las ideas formuladas y difundidas por los dos organismos respecto a la ES en la región. Este ejercicio tiene un doble propósito: por un lado, contribuye a la comprensión de qué ideas son promovidas por parte de dos agencias que han sido muy influyentes en el escenario latinoamericano, y de qué convergencias y divergencias existen entre los posicionamientos de estas dos agencias; en segundo lugar, permite una aproximación a cómo interviene la academia en el debate de ideas, como otro actor que incide, más indirectamente, en el proceso de la definición de políticas para la ES en la región.

El artículo se organiza en tres apartados. En el primero se analiza el marco teórico y la metodología empleada en el estudio. Luego se exponen los resultados de la revisión de la literatura, en la que se identificaron dos perspectivas de análisis para agrupar los textos que son parte del corpus: una perspectiva crítica radical y una crítica moderada. En el último apartado se destacan las similitudes y diferencias de estas dos perspectivas y se reflexiona en relación con los aportes de cada una.

Enfoque teórico-metodológico

En este artículo entendemos los procesos de producción de políticas como fenómenos moldeados de forma directa por factores ideacionales (Béland y Orenstein, 2013; Carstensen y Schmidt, 2016; Mehta, 2011). En particular, consideramos el poder *a través de* las ideas, una forma de influencia ideacional que implica, mediante la persuasión, inducir a otros actores a adoptar determinadas orientaciones y decisiones políticas. Carstensen y Schmidt (2016) identifican dos tipos de argumentos de los que depende este poder. El primero son los argumentos programáticos o cognitivos, a menudo apoyados en una racionalidad técnica, que se condensan en un conjunto de diagnósticos y propuestas de políticas. Para ser convincente, este programa de política debe presentarse discursivamente de manera que aparezca como relevante, viable y coherente. Siguiendo a Mehta (2011), podemos considerar como argumentos cognitivos tanto las definiciones de problemas (como formas de entender realidades complejas y que condicionan qué soluciones podrían ser adecuadas) como las ideas que representan soluciones de políticas (a problemas u objetivos predeterminados). El segundo son los argumentos normativos, a través de los cuales se transmiten determinados valores, fines últimos y formas de ver el mundo. La capacidad de persuasión de estos argumentos depende, en buena medida, de que se alineen con las creencias y visiones del público o de las organizaciones sobre las que se busca influir.

Considerando la ausencia de mecanismos coercitivos directos o de poder de veto sobre las decisiones gubernamentales, así como las limitaciones de las condicionalidades financieras, la influencia a través de las ideas se constituye en un recurso fundamental para los OI en sus intentos de direccionar los procesos de política a escala nacional (Béland y Orenstein, 2013), lo cual remite al concepto de gobernanza blanda o suave³. Además, al presentarse como espacios de conocimiento experto, los OI pueden gozar de una legitimidad amplia para la formulación y difusión de ideas que guían las políticas (Brunner et al., 2020). En el trabajo de los OI las formas de persuasión ideológica son centrales y pueden proporcionar a los gobiernos locales ideas normativas, cognitivas e instrumentales para darle sustento al diseño e implementación de políticas (Carstensen y Schmidt, 2016). Muchas veces, también actúan como agencias que difunden o transfieren ideas desde el centro a la periferia del sistema mundial (Brunner et al., 2020). Sin embargo, la forma y el contenido de la influencia ideacional puede ser muy variable entre los OI. Como resaltan Elfert y Desen (2023), la UNESCO se basa en una ontología idealista asociada a la promoción del entendimiento entre las naciones y de la paz mundial, mientras que el BM responde a la lógica del mercado global y el libre flujo de capitales; por otra parte, la UNESCO tiene una estructura mucho más democrática que el BM, el cual actúa supeditado en importante medida a los intereses de las grandes potencias económicas, en especial de los Estados Unidos.

Aunque de manera muy diferente a la de los OI, cuya misión se orienta en primer término a incidir en el proceso de las políticas públicas, puede considerarse que la producción de los académicos también influye, de manera deliberada o no, en dicho proceso. En términos de la clásica tipología de Carol Weiss (2021) sobre los usos del conocimiento en los procesos de toma de decisiones, la influencia de los académicos correspondería, principalmente, al tipo conceptual y, más específicamente, a la variante del uso o impacto iluminativo, al contribuir a moldear cómo son vistos los fenómenos bajo estudio y al generar datos y argumentos disponibles para un uso

³ El término *soft governance* refiere a mecanismos de regulación no tradicionales que se diferencian de normativas o leyes vinculantes y una de cuyas fuentes es la generación y difusión de ideas sobre lo deseable y lo aceptable en determinados ámbitos o temas de política (Niemann & Martens, 2018).

más directo (ya sea instrumental o estratégico) (Dumas y Anderson, 2014)⁴. En especial cuando el trabajo académico, como en el caso de nuestro estudio, aborda el rol de actores políticos o los debates sobre un área de políticas públicas, se genera un conocimiento de políticas que suele poner en juego diferentes interpretaciones y divergentes decisiones sobre qué aspectos merecen ser resaltados del fenómeno investigado; en este sentido, los textos académicos “reflejan formas de entender el mundo social y (...) asumen posiciones-intereses que orientan disputas relacionadas con esas formas de entenderlo-definirlo” (Monarca, 2021, p.4).

La metodología empleada en este trabajo consistió en una revisión sistemática de literatura de tipo configurativa⁵ (Newman y Gough, 2020), comprendiendo estudios y ensayos producidos por autores de instituciones latinoamericanas que analizan las ideas (argumentos cognitivos y normativos) que la UNESCO y el BM han formulado y difundido respecto a la ES y a sus implicancias para Latinoamérica desde la década de 1990 hasta la actualidad. Respecto al foco en estas dos agencias, podemos señalar que, si bien existen otros organismos multilaterales –como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)- que han ejercido gran influencia educativa en la región, el BM y la UNESCO han tenido un mayor liderazgo en el debate sobre los fines de la ES y en los diagnósticos y recomendaciones de política sectorial para América Latina al menos desde la década de 1990. En el caso del BM, como principal impulsor de un modelo de ES –de giro hacia la evaluación y el mercado– alternativo al de la Reforma Universitaria (Arocena, 2004; Krotsch, 2001); y en el de la UNESCO, en especial como organizadora de las CRES y de otras iniciativas a través de su Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Para la construcción del corpus se realizó una búsqueda en Google Académico con los siguientes términos: “educación superior”, “UNESCO”, “Banco Mundial”, “discursos de los organismos internacionales en/sobre la educación superior en América Latina”, “discursos del Banco Mundial en/sobre la educación superior”, “discursos de la UNESCO en/sobre la educación superior”. La búsqueda contempló artículos de revista y dejó fuera de la selección informes, libros, capítulos de libros y actas de congresos. Esto respondió a, por un lado, acotar el corpus para hacerlo más manejable, y, por otro, a la intención de considerar la literatura más claramente asociada al trabajo de los investigadores. Se tuvieron en cuenta artículos en español y portugués⁶ publicados desde el año 2000 –como fecha que permitiría reflejar el estudio de los procesos que se han desarrollado desde la década de 1990– hasta 2023. Se identificaron dieciséis artículos, de los cuales la mitad aborda los dos organismos y la otra mitad a uno solo. Cada texto fue analizado de acuerdo con tres ejes: 1) la caracterización del contexto económico y social; 2) el análisis de las visiones normativas o concepciones de ES por parte de los OI; y 3) el análisis de los diagnósticos (o definiciones de problemas) y las propuestas (o soluciones de políticas) de los OI. En el siguiente cuadro se caracterizan los artículos por la pertenencia institucional de sus autores.

⁴ El problema del uso o impacto del conocimiento científico sobre las políticas constituye un tema de intensas controversias, basadas en parte en divergentes concepciones ontológicas y epistemológicas (e.g., los debates sobre la objetividad del conocimiento). No ignoramos la existencia de instancias en las que se genera desde la academia conocimiento para las políticas ni que una parte de los académicos suele intervenir de manera directa en el debate y la implementación de políticas en roles de consultores o asesores (o incluso de funcionarios) para gobiernos y OI.

⁵ En contraste con la lógica de síntesis agregativa, que se utiliza para determinar impactos y efectos, en la lógica configurativa el investigador ordena los datos de acuerdo con patrones que permiten una comprensión más precisa o compleja del fenómeno estudiado (Newman y Gough, 2020).

⁶ La elección de Google Académico como buscador, así como la restricción a los idiomas español e inglés respondió al foco en la producción latinoamericana. No obstante, se reconoce que el estudio presenta una limitación al no considerar otros idiomas ni hacer uso de otros buscadores.

Tabla N°1: Información general de los artículos seleccionados

Autores	Instituciones	País de las instituciones	Título del artículo	Revista
Alcántara A., & Rodríguez, R. (2000)	Universidad Nacional Autónoma de México	México	La reforma de la educación superior en América Latina en la perspectiva de los organismos internacionales	Revista Española de Educación Comparada
Alcántara, A. (2006)	Universidad Nacional Autónoma de México	México	Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales	Inter-Ação
Alcántara, A. (2022)	Universidad Nacional Autónoma de México	México	Una mirada al futuro de la universidad en la postpandemia de covid-19	Revista Universidades
Barreto, R. G., & Leher, R. (2008)	Centro de Educação Superior da Região y Universidade Federal do Rio de Janeiro	Brasil	Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária.	Revista Brasileira de Educação
Cabrera Hernández, D. (2017)	Universidad Nacional Autónoma de México	México	Calidad educativa, discurso y poder en Educación Superior	Revista Científica Pedagógica
Calderón, A. I., Pedro, R. F., & Vargas, M. C. (2011)	Campinas y Universidade Tuiuti do Paraná	Brasil	Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco.	Interface-Comunicação, Saúde, Educação

De Araújo Borges, M. C. (2010).	Universidade Federal da Paraíba	Brasil	A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
Gaete Quezada, R. (2021)	Universidad de Antofagasta	Chile	Influencia supranacional de la UNESCO en la educación superior latinoamericana en el nuevo milenio	Revista Española de Educación Comparada
García Guadilla, C. (2013)	Universidad Central de Venezuela	Venezuela	Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina	Revista Iberoamericana de Educación Superior
Jiménez Ortiz, M. (2011)	Universidad Autónoma de México	México	El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas	Revista Espacio Abierto
Licandro, O.D., & Yepes Chisco, S. L. (2018)	Universidad CLAEH y Universidad Tecnológica de Pereira	Uruguay y Colombia	La Educación Superior conceptualizada como bien común: el desafío propuesto por Unesco	Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria
López, A. (2005)	Universidad Central de Venezuela	Venezuela	Participación de los organismos multilaterales en la formación de la imagen pública de la educación superior en América Latina.	Revista Iberoamericana de Educación
López Segrera, F. (2023)	Instituto Superior de Relaciones Internacionales (ISRI)	Cuba	Posibles futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe: antecedentes, situación actual, escenarios y alternativas	Revista Iberoamericana de Educación

Orozco Silva, L. E. (2010)	Universidad de Los Andes	Colombia	Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina	Revista Iberoamericana de Educación Superior
Thiengo, L. C., & de Mari, C. L. (2014)	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri y Universidade Federal de Vicosa	Brasil	Expressões da educação superior nos anos 2000: uma análise discursivo-crítica de documentos do Banco Mundial	Acta Scientiarum. Human and Social Sciences
Toscano, O (2005)	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	Las políticas educativas en América Latina: un análisis de la educación superior desde la visión de la banca multilateral	Revista Apuntes del GENES

Fuente: elaboración propia

El análisis de los argumentos del Banco Mundial y de la UNESCO en la literatura

En nuestro estudio del corpus uno de los hallazgos destacados es la impronta crítica de los artículos y la escasez de textos que adopten una visión alineada con las ideas de los OI, en especial del BM. Esto derivó en la identificación de dos grandes perspectivas que denominamos “crítica radical” y “crítica moderada”, las que se diferencian, como veremos, en términos de su concepción general sobre el rol de los OI, así como en el grado de crítica a los posicionamientos del BM y la UNESCO.

Perspectiva crítica radical

En esta perspectiva se ubican los artículos de Barreto y Leher (2008), Cabrera Hernández (2017), Calderón et al. (2011), de Araujo Borges (2010), Jiménez Ortiz (2011), Toscano (2005) y Thiengo y de Mari (2014). La mayoría analiza un solo organismo, mientras que tres comparan ambos. Conciben a los OI como actores que participan en la construcción de un orden económico capitalista que genera desigualdades entre regiones. En las interpretaciones de estos textos se vislumbra poco espacio para matices. Como señalan Thiengo y de Mari (2011, p. 53), los OI son vistos como “portavoces del capital”. Consideran que sus discursos pueden tornarse mecanismos de presión hacia las políticas educativas nacionales. Cabrera Hernández (2017) amplía esta interpretación y enfatiza que los OI imponen narrativas educativas que tienen gran fuerza y legitimidad en la sociedad, con el empleo de un lenguaje económico y neutral. Los tópicos más tratados son la emergencia del concepto de calidad educativa; los mecanismos de rendición de cuentas y la relación entre la economía capitalista y la ES.

En la descripción del contexto general se pone el foco en los rasgos distintivos del sistema capitalista y en las transformaciones económicas y sociales de los años 80 y 90. Barreto y Leher (2008), desde una mirada marxista, hacen referencia a la historia del capitalismo como un sistema económico signado por ciclos de expansión, recesión y crisis, y caracterizado por formas de globalización imperialistas. En este marco los OI juegan un rol central en la dominación de los países centrales sobre los periféricos. Además, se postula que durante los años 80 y 90 tuvo lugar

en Latinoamérica una reestructuración económica neoliberal mediante la apertura de las economías nacionales, las políticas de ajuste fiscal, la flexibilización laboral y la introducción de prácticas empresariales en el aparato estatal (Cabrera Hernández, 2017; Jiménez Ortiz, 2011; Toscano, 2005). Reformas que trajeron aparejado un aumento del desempleo, de la pobreza y de las brechas distributivas entre sectores económicos y países. A su vez, fueron sustentadas con una narrativa neoliberal que naturalizaba estos cambios y ocultaba las asimetrías económicas y de poder (Barreto y Leher, 2008).

Estos procesos agudizaron las prácticas y discursos mercantilistas en la ES. En esta etapa se acrecentó la oferta privada, los mecanismos de rendición de cuentas, los estándares mundiales de evaluación y acreditación, y las prácticas empresariales en la ES pública (Jiménez Ortiz, 2011; Toscano, 2005). Comenzaron a ganar terreno discursos “tecnocráticos” vinculados con la calidad y la modernización educativa (Jiménez Ortiz, 2011). En un ejemplo notorio, Calderón et al. (2011) detallan el caso de la “responsabilidad social” en Brasil; con el avance de la mercantilización se comenzaron a erosionar los valores que sustentaban la ES como un derecho humano y social, y, en consecuencia, el signifiante de “responsabilidad social” fue capitalizado por el sector privado para promover prácticas de ética empresarial.

Los autores agrupados en esta perspectiva concuerdan en que el BM tiene una visión economicista que concibe la ES como un servicio y un factor de desarrollo económico. Los principios que edifican esta orientación son la eficiencia, la utilidad y la competencia. La función central del Estado en este esquema es la de evaluar y de garantizar las condiciones de funcionamiento del sistema. Toscano (2005) afirma que esta visión tiene su raíz en el ideario de la economía neoclásica y del capital humano. Bajo este prisma, el mercado es la institución más eficiente para garantizar los bienes y servicios que necesita una sociedad. Para ello se necesita garantizar el libre juego entre la oferta y la demanda, priorizar al sector privado, y concebir la adaptación y la crisis como una constante.

Por el lado de la UNESCO, Cabrera Hernández (2017) y Calderón et al. (2011) ponen de relieve que el organismo sostuvo históricamente una visión humanista, considerando a la educación un derecho humano fundamental y un bien público. Con la emergencia de la Agenda 2030 estos principios se nucleaban en la idea de “desarrollo humano sostenible”. Sin embargo, estas diferencias con el BM no implican que la institución sea un contrapeso a las tendencias mercantilistas y de reproducción del capitalismo. Calderón et al. (2011) sostienen que en el transcurso del siglo XXI las premisas de la UNESCO convergieron en un discurso híbrido entre el liberalismo económico y político. El punto de intersección entre los dos OI es la promoción de la calidad. Cabrera Hernández (2017) y Jiménez Ortiz (2011) enfatizan que las diferentes aristas para pensar la “calidad educativa” confluyen en la competencia, la comparación y la rendición de cuentas.

En relación con los diagnósticos, los autores consideran que el BM durante los 90 exponía un “estado de crisis educativa” para sustentar sus iniciativas de reforma. El organismo advertía sobre un aumento poco articulado de la oferta y la demanda, y sobre la emergencia de nuevas formas de producción y de circulación del conocimiento (Araújo Borges, 2010; Barreto y Leher, 2008; Jiménez Ortiz, 2011; Thiengo y de Mari, 2014). Consideraba que el sistema educativo tradicional y el sector público estaban respondiendo de manera inadecuada a los nuevos desafíos económicos y educativos. Respecto a la UNESCO, no se explicitan diagnósticos específicos de la institución, pero los textos que describen a los dos organismos no realizan diferencias en este punto.

En torno a las propuestas, los artículos ponen de relieve que las reformas promovidas por el BM gravitan en torno a la función económica de la ES. Jiménez Ortiz (2011) sugiere que esta tendencia comenzó a crecer entre los años 70 y 90 bajo los estandartes de modernización y calidad educativa. En relación con la oferta, priorizaban la investigación aplicada, la segmentación y las carreras cortas de orientación técnica para los sectores con menores ingresos. En materia de financiamiento, Toscano (2005) identifica los fondos competitivos para proyectos; el financiamiento mixto con predominio privado y de la demanda; la competencia interinstitucional; y la generación de recursos propios en cada institución. Sobre la UNESCO, Cabrera Hernández (2017) y Jiménez Ortiz (2011) subrayan que este organismo promueve políticas que exceden la función económica de la ES y que requieren un

rol activo del Estado. Entre ellas, facilitar el acceso a la ES, así como promover la cooperación y prácticas institucionales más democráticas. Sin embargo, converge con el BM en fomentar las evaluaciones externas, el financiamiento mixto y la adaptación a las tendencias económicas.

Perspectiva crítica moderada

Ubicamos aquí los textos de Alcántara (2006; 2022), Alcántara y Rodríguez (2000), Gaete Quezada (2021), García Guadilla (2013), Licandro y Yepes (2018), López (2005), López Segrera (2023), y Orozco Silva (2010)⁷. De los nueve textos, cinco analizan los dos organismos y cuatro uno solo. Estos trabajos presentan mayores matices y conciben a los OI como espacios de mediación en las relaciones de poder, aunque comparten, en general, una mirada crítica del orden mundial. Así también, varios de los autores explicitan un carácter propositivo en vistas del futuro de la ES. Alcántara (2022), Gaete Quezada (2013) y López Segrera (2023) sugieren capitalizar las ideas de la UNESCO y pensar este organismo como espacio de concertación. Por otro lado, García Guadilla (2013) y Licandro y Yepes (2018) proponen reforzar las prácticas de cooperación regional y de responsabilidad social, en confluencia con varias de las proposiciones de la UNESCO.

Sobre el contexto general se ponen de relieve dos períodos: las últimas dos décadas del siglo XX y el siglo XXI. Los autores consideran los años 90 un punto de inflexión en materia social y educativa. García Guadilla (2013) y López (2005) señalan que las transformaciones neoliberales en América Latina se caracterizaron por un aumento de la apertura económica, ajuste fiscal, transformaciones productivas y del aparato estatal; que agudizaron las asimetrías entre regiones y las desigualdades sociales y educativas (López, 2005). El siglo XXI, lejos de aminorar las tensiones, transita las implicancias disruptivas del Covid 19 y la emergencia de mayores conflictos armados y diplomáticos (López Segrera, 2023). Como destaca el autor

Estamos en un punto de inflexión a nivel global: colapso ecológico; peligro de guerra nuclear, incrementado por la Guerra Rusia-Ucrania; disrupción tecnológica acelerada; desigualdad creciente (...) la pandemia de COVID-19 está lejana de estar controlada, como se observa en China y en otras áreas; las democracias se debilitan debido a la polarización política e ideológica en forma de "guerra cultural." (López Segrera, 2023, p. 32)

Respecto a la visión normativa de los OI, los autores distinguen entre una mirada mercantilista del BM y otra humanista de la UNESCO. En relación con el BM, Alcántara (2006) resalta que su visión gravita en torno al valor agregado de la ES en la economía, la productividad y la innovación. Aquí cobra sentido el uso del término "calidad", que se emplea para legitimar una objetividad en las recomendaciones y posicionarse como referente educativo. En la UNESCO identifican una visión de la ES como un bien público y un derecho humano y distinguen dos ideas promovidas por la institución; la responsabilidad social y el contrato social (Alcántara, 2022; Gaete Quezada, 2021; Licandro y Yepes, 2018; López Segrera, 2023). La primera conlleva una ES comprometida con los derechos sociales y la cultura. La noción de "contrato social" supone articular consensos entre distintos actores que participan en la ES: docentes, estudiantes, directivos, empresas y gobierno (Alcántara, 2022). Estas dos ideas normativas convergen en concebir a la ES un bien público y un derecho humano que el Estado debe garantizar. Este ideario se compone de seis principios; 1) inclusión y equidad; 2) libertad académica; 3) indagación, pensamiento crítico y creatividad; 4) integridad y ética; 5) compromiso con la sostenibilidad y la responsabilidad social; y 6) cooperación.

Alcántara (2006) y García Guadilla (2013) hacen un racconto histórico de los diagnósticos de los OI y destacan que

⁷ Cabe señalar que el texto de Orozco Silva (2010) presenta algunas particularidades, ya que no señala asimetrías de poder ni problematiza el escenario político-económico, mientras que tiende a una mirada más benevolente que el resto de los artículos hacia los dos organismos estudiados. Por ello, se lo podría situar próximo a un enfoque liberal, caracterizado por considerar a los OI como instrumentos que promueven formas de cooperación entre los Estados con un efecto positivo sobre el orden global (Béland y Orenstein, 2013).

en los años 80 y 90 comenzaron a poner en agenda una crisis de las instituciones de ES. El BM advertía sobre el incremento de la matrícula sin una organización adecuada del sistema, las desigualdades interregionales y las dificultades de Latinoamérica para adaptarse a los cambios económicos (García Guadilla, 2013). La UNESCO identificaba como principales obstáculos la brecha educativa entre países, las restricciones financieras y las barreras en el acceso a la ES (Alcántara, 2006). Así también, reparaba en las dificultades de la ES para promover un desarrollo humano sustentable y una cultura de la paz; en una expansión desorganizada de la demanda; y en el aumento de las orientaciones mercantilistas y la restricción financiera de muchos países. En el siglo XXI estas observaciones por parte de la UNESCO se mantuvieron y se sumaron nuevos desafíos como la Agenda 2030 y el Covid 19, que pusieron de relieve las brechas digitales, las desigualdades de género y los desafíos ambientales (Alcántara, 2022; López Segrera, 2023)

Respecto a las propuestas, los autores también marcan divergencias entre los dos organismos. Alcántara (2006), García Guadilla (2013) y López (2005) asocian al BM con un sesgo economicista centrado en promover mecanismos cuantitativos de rendición de cuentas y nuevos esquemas de financiamiento. Durante los 90 las reformas insignia eran el financiamiento mixto con predominio privado; direccionar el rol del Estado hacia el control y la rendición de cuentas; diversificar la oferta y ofrecer carreras cortas; aminorar las barreras burocráticas; y promover un currículum más flexible (Alcántara, 2006; Orozco Silva, 2010). En el siglo XXI, Alcántara (2006) y Orozco Silva (2010) consideran que el BM matiza sus propuestas y deja entrever una mayor preocupación con las funciones política y social de la ES.

Sobre las propuestas de la UNESCO, Alcántara (2006; 2022), Gaete Quezada (2021), García Guadilla (2013), López (2005), López Segrera (2023) y Orozco Silva (2010) identifican una mayor afinidad hacia la cooperación entre instituciones, las políticas de acceso y el rol protagónico del Estado. Durante los 90, Alcántara (2006) interpreta que el organismo mantuvo un balance entre la adaptación al mercado, las políticas de acceso y la defensa de las tradiciones universitarias a través de una propuesta que articula tres ejes 1) una ES comprometida con la democracia y la cultura cívica; 2) una articulación con el mercado laboral y la innovación; y 3) la promoción del acceso a la ES y el bienestar estudiantil. En estos ejes se proponía un financiamiento mixto con predominio público; el rol activo y central de los gobiernos; la cooperación e internacionalización; y la autonomía académica.

En cuanto a la Agenda 2030, Alcántara (2022) y López Segrera (2023) subrayan que las propuestas se nuclean bajo el rótulo del “desarrollo sostenible” y son tomadas por la UNESCO para su implementación en la ES. En el plano macro político se propone una ES comprometida con el acceso de todos los sectores sociales; la innovación tecnológica; el conocimiento interdisciplinario y un vínculo estrecho con los requerimientos del mercado laboral y la economía. En la escala institucional se promueve un accionar más colaborativo y horizontal en las modalidades de enseñanza y en la participación de los estudiantes.

Puntos de convergencia y divergencia entre las perspectivas de análisis

Un primer punto de convergencia es el interés por los procesos históricos globales y regionales y su vínculo con la ES. En los dos grupos de textos se tratan diversos hitos históricos, cambios económicos y sociales y modelos en tensión. La segunda coincidencia es el consenso en marcar los años 80 y 90 como un punto de inflexión para la ES en América Latina, signado por un escenario de intensificación de la globalización y de viraje en el modelo de desarrollo. Los autores de ambas perspectivas atribuyen a este período un aumento de las desigualdades sociales y educativas, así como el incremento de las tendencias mercantilistas. También concuerdan en que la visión normativa y las iniciativas del BM en los 90 estuvieron centradas en la función económica y en el financiamiento de la ES.

En la forma de abordar los OI, ambos enfoques convergen en que la UNESCO y el BM –y en el caso de algunos de los textos incluyendo otros OI en su análisis, como el BID y la OCDE– juegan un rol clave como vehículos o como actores con cierta autonomía en la elaboración de argumentos normativos y cognitivos sobre las políticas de ES. No

obstante, en la crítica radical se pondera más al BM y se argumenta que ambos OI mantienen fuertes similitudes. Se enfatiza cómo sus ideas confluyen hacia la construcción de “discursos hegemónicos” que imponen los intereses del capitalismo global. En contraste, desde la crítica moderada hay un mayor interés en la UNESCO y se subrayan sustantivas diferencias que se cristalizan en construcción disputada de sentido alrededor de diferentes modelos normativos y cognitivos de ES.

En la crítica radical ambos organismos, a fin de cuentas, contribuyen en menor o mayor medida a legitimar una ES supeditada a los intereses de la economía capitalista. Las propuestas que más se ponen de relieve son las vinculadas con la oferta curricular y el financiamiento. Los textos de la crítica moderada, en cambio, distinguen el posicionamiento del BM, de índole mercantilista, del de la UNESCO, de tipo humanista. En esta segunda institución identifican un modelo que puede contrarrestar las lógicas de mercado. A la vez, es posible plantear que ven en la UNESCO un organismo más abierto en términos ideacionales, es decir que su posicionamiento tiende a ser más flexible o variable. En esa línea, se analizan tópicos vinculados a la responsabilidad social, los bienes públicos y las políticas de cooperación.

Cabe resaltar otras divergencias en los tres ejes. Sobre la visión normativa del BM, la crítica radical no distingue cambios a lo largo del tiempo, mientras que en la crítica moderada textos como los de Alcántara (2006) y Orozco Silva (2010) consideran que hubo una atenuación del sesgo economicista en el siglo XXI. Por el contrario, respecto a la UNESCO, la crítica moderada no reconoce sustantivas transformaciones, mientras que, en la crítica radical, Cabrera Hernández (2017) y Calderón et al. (2011) interpretan que la institución fue virando hacia un discurso más mercantilista. Sobre los diagnósticos y propuestas, en la crítica moderada hay un mayor desarrollo de ambos OI y, en particular, de las iniciativas de la UNESCO. Por último, la crítica radical encuentra un punto de convergencia de los dos OI en la promoción de políticas de rendición de cuentas.

El abordaje de la “calidad” es otro punto de divergencia. Ambos enfoques coinciden en considerarla un andamiaje ideológico central en las ideas normativas de la ES y para contextualizar la emergencia de las evaluaciones y los mecanismos de rendición de cuentas en las políticas educativas de los 90. No obstante, para los críticos radicales el foco en el mejoramiento de la calidad deriva en propuestas de rendición de cuentas y de mecanismos de evaluación competitivos, mientras que, para los moderados, es un término en disputa entre distintos actores que participan en la arena educativa.

Finalmente, podemos también establecer ciertas convergencias y divergencias en cómo se posicionan los artículos respecto a las ideas de los dos OI. En este sentido, se destaca el rechazo a las ideas del BM como un elemento común a los artículos nucleados en las perspectivas de crítica radical y moderada, mientras que las ideas de la UNESCO son consideradas de modo más favorable en la segunda perspectiva. Los académicos, al igual que los OI, no son un actor homogéneo, sino que adscriben a diferentes argumentos normativos y cognitivos sobre la ES. Sin embargo, como hemos mostrado, tienden a identificarse con un “modelo” o “idea” de universidad propia de la tradición latinoamericana, que valora su carácter público, el financiamiento estatal y el gobierno democrático (Arocena, 2004; Bernasconi, 2008), aun cuando reconozcan la necesidad de actualizar dicho modelo. En el contexto latinoamericano pareciera que los argumentos del BM se basan en una filosofía pública que encuentra poca coincidencia con las visiones normativas de los actores locales del campo de la ES, aunque no puede ignorarse que sus propuestas han tenido un impacto significativo en las políticas de varios países de la región. Incluso el texto de Orozco Silva (2010), al que identificamos como el más cercano a un enfoque liberal, alerta sobre la necesidad de que la universidad latinoamericana asuma un “proyecto ético político y no sólo técnico instrumental” (p. 29).

Reflexiones finales

A través de la sistematización de la literatura académica sobre los posicionamientos discursivos del BM y la UNESCO, se pudo construir un panorama de sus ideas normativas y cognitivas, y, de forma indirecta, de cómo se conciben las tendencias de la ES de las últimas décadas para América Latina. Como primera observación, es pertinente

resaltar que las transformaciones en la ES durante los 90 continúan suscitando gran interés y explican gran parte de las tensiones actuales. Esto se cristaliza en todos los artículos del corpus, que abarcan un amplio período de veintitrés años.

Las dos perspectivas realizan sustantivos aportes en la producción académica de la ES. La crítica radical en los puntos de continuidad históricos del sistema económico capitalista y su relación con la ES; y en el análisis crítico del discurso para comprender las ideas de los OI. Por el lado de la crítica moderada, son artículos adecuados para identificar matices entre los distintos organismos y posibles cambios en las tendencias de la ES. También destacan en abordar la Agenda 2030 y los ODS y extender el foco de indagación a nuevas temáticas, como el medio ambiente, el género y la inclusión educativa de sectores subrepresentados.

A partir de una mirada integral del corpus analizado, se puede plantear que la literatura académica ha tendido a ver a la UNESCO como una organización cuyas ideas normativas postulan a la ES como un bien público y subrayan la necesidad de su compromiso con el desarrollo sostenible; mientras que, en cuanto a sus argumentos cognitivos e ideas causales, recomienda un predominio estatal en la regulación y financiamiento; autonomía institucional y respeto a las tradiciones académicas, y una ES que se adapte a los requerimientos de la modernización económica. El modelo impulsado por el BM, en cambio, es visto como asentado en ideas normativas afines a una óptica economicista, en donde la ES se acopla a las exigencias del mercado laboral y a la dinámica económica neoliberal dominante. Desde los argumentos cognitivos e ideas causales, se postula que el BM propone un Estado regulador en materia de articulación del sistema, aseguramiento de la calidad y de mecanismos de rendición de cuentas; así como un financiamiento mixto con mayor predominio de fondos privados y absorción de costos por parte de la demanda.

En América Latina, donde las CRES han sido una instancia clave como contrapeso de los avances mercantilistas, persisten los debates sobre modelos alternativos de universidad y de sistemas de ES. La concepción de la ES como bien social y como derecho se ha mantenido dominante, al menos a nivel discursivo, y ha jugado un papel insoslayable en el mantenimiento (o acentuación en algunos casos) de políticas de democratización llevadas adelante en distintos países con resultados disímiles, conviviendo con otras políticas asentadas en visiones normativas más afines a una primacía del mercado que tienden muchas veces a limitar la ampliación del acceso (García y Fernández Lamarra, 2023; Miranda y Tamarit, 2021). En el marco de debates y procesos políticos de disputa entre diferentes modelos de desarrollo, estas cuestiones seguirán seguramente estando en el centro de los argumentos que los OI construyen sobre la ES, así como de las preocupaciones de los académicos de la región.

Referencias bibliográficas

Alcántara, A., & Rodríguez, R. (2000). La reforma de la educación superior en América Latina en la perspectiva de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 177–208.

Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales. *Inter-Ação*, 31(1), 11-33. <https://doi.org/10.5216/ia.v31i1.1490>

Alcántara, A. (2022). Una mirada al futuro de la universidad en la postpandemia de COVID-19. *Revista Universidades*, 73(93), 40-56. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.93.649>

Arocena, R. (2004). Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. *Educação & Sociedade*, 25(88), 915-936. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300013>

Barreto, R., & Leher, R. (2008). Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 423-436.

Béland, D., & Orenstein, M. (2013). International organizations as policy actors: An ideational approach. *Global Social Policy*, 13(2), 125-143. <https://doi.org/10.1177/1468018113484608>

Bernasconi, A. (2008). Is there a Latin American model of the university? *Comparative Education Review*, 52(1), 27-52.

Brunner, J., Labraña, J., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2020). Gobernanza de la educación superior; El papel de las ideas en las políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 83(1), 211-238. <https://doi.org/10.35362/rie8313866>

Cabrera Hernández, D. M. (2017). Calidad educativa, discurso y poder en educación superior. *Revista Científica Pedagógica*, 1(41), 198-212. <https://pf.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/167>

Calderón, A. I., Pedro, R. F., & Vargas, M. C. (2011). Responsabilidade social da educação superior: A metamorfose do discurso da UNESCO em foco. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 15, 1185-1198. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832011000400017>

Carstensen, M., & Schmidt, V. (2016). Power through, over and in ideas: Conceptualizing ideational power in discursive institutionalism. *Journal of European Public Policy*, 23(3), 318-337. <https://doi.org/10.1080/13501763.2015.1115534>

De Araújo Borges, M. (2010). A visão de educação superior do Banco Mundial: Recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(2), 367-375. <https://doi.org/10.21573/vol26n22010.19722>

Del Valle, D. (2019). La persistencia de un derecho: Un recorrido por los posicionamientos políticos de y en torno a la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 1996-2018. *Integración y Conocimiento*, 8(2), 112-124.

Didricksson, A. (2020). La educación superior en América Latina y el Caribe: El reto de la desigualdad frente a los ODS. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 32(2), 279-304.

Dumas, M., & Anderson, G. (2014). Qualitative research as policy knowledge: Framing policy problems and transforming education from the ground up. *Education Policy Analysis Archives*, 22(11). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n11.2014>

Elfert, M., & Ydesen, C. (2023). *Global governance of education: The historical and contemporary entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank*. Springer Nature.

Elfert, M. (2023). Humanism and democracy in comparative education. *Comparative Education*, 59(3), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2185432>

Gaete Quezada, R. (2021). Influencia supranacional de la UNESCO en la educación superior latinoamericana en el nuevo milenio. *Revista Española de Educación Comparada*, 2020(37), 63-88.

García Guadilla, C. (2013). Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), 21-33. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(13\)71914-0](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71914-0)

García, P., & Fernández Lamarra, N. (2023). Educación superior y futuro: Lecturas de la hoja de ruta para la educación superior propuesta por UNESCO desde una perspectiva latinoamericana. *Série-Estudos*, 28(62), 127-148. <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i62.1766>

Jiménez Ortiz, M. D. C. (2011). El discurso mundial de modernización educativa: Evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. *Revista Espacio Abierto*, 20(2), 219-238.

Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.

López, A. (2005). Participación de los organismos multilaterales en la formación de la imagen pública de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5), 1-14.

López Segre, F. (2023). Posibles futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe: Antecedentes, situación actual, escenarios y alternativas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 29-57. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.856>

Licandro, O. D., & Yepes Chisco, S. L. (2018). La educación superior conceptualizada como bien común: El desafío propuesto por UNESCO. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 6-33.

Mehta, J. (2011). From "whether" to "how": The varied roles of ideas in politics. En D. Béland & R. H. Cox (Eds.), *Ideas and politics in social science research* (pp. XX-XX). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199736430.001.0001>

Miranda, E., & Tamarit, F. (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la educación superior: Una mirada desde las conferencias regionales. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 57-84. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.400>

Monarca, H. (2021). Ciencia, poder y regímenes de verdad en textos académicos sobre acceso a la profesión docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(81), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5373>

Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. En O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.), *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application* (pp. 3-22). Springer VS. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/23142>

Niemann, D., & Martens, K. (2018). Soft governance by hard fact? The OECD as a knowledge broker in education policy. *Global Social Policy*, 18(3), 267-283. <https://doi.org/10.1177/1468018118794076>

Orozco Silva, L. E. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 24-36.

Ruiz, G. R. (2016). El papel de los organismos internacionales en las reformas educativas en América Latina. *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 2-16. <http://hdl.handle.net/10486/671235>

Schulte, M. (2022). Exploring the inherent tensions at the nexus of education for sustainable development and neoliberalism. *Journal of Education for Sustainable Development*, 16(1-2), 80-101. <https://doi.org/10.1177/09734082221118621>

Thiengo, L., & de Mari, C. (2014). Expressões da educação superior nos anos 2000: Uma análise discursivo-crítica de documentos do Banco Mundial. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 36(1), 53-61.

Toscano, O. M. M. (2005). Las políticas educativas en América Latina: Un análisis de la educación superior desde la visión de la banca multilateral. *Apuntes del CENES*, 25(40), 249-262. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/187>

UNESCO. (2023). *Avance hacia el ODS 4 en educación superior: Desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384366>

Weiss, C. (2021). The many meanings of research utilization. En *Social science and social policy* (pp. 31-40). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003246299>

Sitios web:

Banco Mundial: <https://www.bancomundial.org/es/home>

IESALC UNESCO: <https://www.iesalc.unesco.org/>

Fecha de recepción: 24-01-2025

Fecha de aceptación: 19-03-2025



La universidad en disputa: análisis de los ciclos de expansión universitaria argentina (2000-2023).

The university in dispute: analysis of the expansion cycles of Argentine universities (2000-2023).

Por Natalia DOULIÁN¹

Doulián, N. (2025). La universidad en disputa: análisis de los ciclos de expansión universitaria argentina (2000-2023). *Revista RAES*, XVII(30), pp. 27-45.

Resumen

Este artículo analiza los tres ciclos de expansión universitaria en Argentina durante el primer cuarto del siglo XXI (2000-2023), examinando las dimensiones políticas e institucionales que caracterizaron cada período. A través de un análisis documental de proyectos legislativos, dictámenes y debates parlamentarios, se identifican patrones en la creación de 20 universidades nacionales, distribuidas en tres períodos distintivos: 2007-2009 (9 universidades), 2013-2015 (6 universidades) y 2023 (5 universidades). La investigación revela que estos ciclos de expansión responden más a coyunturas político-electorales que a una planificación sistemática del sistema universitario. El trabajo contribuye a la comprensión de cómo los factores políticos influyen decisivamente en la configuración del mapa universitario argentino, más allá de las argumentaciones técnicas presentadas en los proyectos legislativos.

Palabras Clave Política universitaria / Educación superior / Ciclos de expansión / Argentina / Legislación universitaria / Proceso parlamentario

¹ Universidad Nacional de Lomas de Zamora - Universidad Nacional de San Martín, Argentina/ natalia.doulian@gmail.com / <http://orcid.org/0009-0003-0066-5504>

Abstract

This article analyzes the three cycles of university expansion in Argentina during the first quarter of the 21st century (2000-2023), examining the political and institutional dimensions that characterized each period. Through documentary analysis of legislative projects, committee opinions, and parliamentary debates, patterns are identified in the creation of 20 national universities, distributed across three distinctive periods: 2007-2009 (9 universities), 2013-2015 (6 universities), and 2023 (5 universities). The research reveals that these expansion cycles respond more to political-electoral circumstances than to systematic planning of the university system. This work contributes to the understanding of how political factors decisively influence the configuration of the Argentine university landscape, beyond the technical arguments presented in legislative projects.

Key words University policy / Higher education / Expansion cycles / Argentina / University legislation / Parliamentary process

Introducción

La expansión del sistema universitario en Argentina ha sido un proceso marcado por tensiones entre la planificación académica, la demanda social y las decisiones políticas. A lo largo del siglo XXI, el Estado argentino ha impulsado la creación de nuevas universidades nacionales con el objetivo de ampliar el acceso a la educación superior, descentralizar la oferta educativa y fortalecer el desarrollo territorial. Esta expansión no solo se manifestó en la creación de nuevas instituciones, sino también en un crecimiento de la matrícula universitaria. Los datos oficiales del Departamento de Información Universitaria (2025) muestran que el número total de estudiantes universitarios creció de 1.830.926 en 2013 a 2.567.251 en 2023, lo que representa un aumento del 40% en una década. Este incremento sostenido refleja tanto la mayor oferta institucional como la creciente demanda social por acceso a la educación superior, consolidando el proceso de masificación del sistema universitario argentino en el siglo XXI.

Sin embargo, este proceso no ha estado exento de controversias. Mientras que algunos actores sostienen que la expansión ha sido un mecanismo clave para la democratización del acceso a la educación superior, otros argumentan que las universidades han sido creadas sin una planificación estratégica adecuada, respondiendo en muchos casos a coyunturas político-electorales.

En este contexto, el presente trabajo se propone analizar la expansión universitaria en Argentina entre 2000 y 2023, poniendo el foco en las tensiones entre democratización educativa, planificación académica y decisiones políticas. En particular, se examinarán los tres ciclos de expansión universitaria identificados en este período: 2007-2009, 2013-2015 y 2023, a partir del estudio de los procesos parlamentarios que dieron origen a la creación de 20 universidades nacionales. Más allá del crecimiento del número de universidades, el análisis se centrará en cómo estas expansiones han sido diseñadas y justificadas, y en qué medida han respondido a una política sostenida de democratización del acceso a la educación superior o a estrategias coyunturales de expansión del sistema. Esta expansión no solo se manifestó en la creación de nuevas instituciones, sino también en un destacable crecimiento de la matrícula universitaria. Como señalan García de Fanelli y Broto (2023), “la matrícula creció a una tasa anual promedio de 3% entre el 2003 y el 2021, liderando el crecimiento el sector privado con una tasa de 4,6%, siendo la del sector estatal 2,7%” (p. 180). Este crecimiento fue especialmente notable a partir de 2014, período que coincide con el segundo ciclo de expansión universitaria identificado en este trabajo.

A diferencia de investigaciones previas que han abordado la creación de universidades desde una perspectiva institucional o desde el análisis de políticas públicas, este trabajo pone énfasis en la intersección entre factores políticos, demandas sociales y acceso a la educación superior. Para ello, se realizará un análisis documental de los proyectos legislativos, dictámenes del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), debates parlamentarios y discursos de los actores políticos involucrados en la creación de nuevas universidades.

Desde un punto de vista teórico, el estudio se inscribe en el enfoque de la democratización de la educación superior (Trow, 1974; Brunner, 2011), que permite analizar la transición de sistemas elitistas a sistemas masivos e inclusivos, y en la teoría de las políticas públicas y la agenda gubernamental (Kingdon, 1995), que ayuda a comprender cómo ciertos proyectos de expansión universitaria logran avanzar en determinados contextos políticos. Asimismo, se recupera el concepto de la universidad como derecho y bien público (Rinesi, 2015), que justifica la necesidad de que el Estado garantice el acceso equitativo a la educación superior.

Uno de los aspectos clave que se abordará en este trabajo es la concentración geográfica de las universidades creadas. De las 20 nuevas instituciones analizadas, 14 se establecieron en el Conurbano Bonaerense, una región densamente poblada con sectores históricamente excluidos del sistema universitario. Esta tendencia ha sido interpretada desde diferentes perspectivas: como una respuesta a necesidades reales de ampliación del sistema

universitario en territorios con fuerte crecimiento poblacional, pero también como una estrategia de intervención estatal con implicancias políticas y electorales.

El estudio busca aportar una mirada integral sobre la expansión universitaria en Argentina, evitando reduccionismos y reconociendo la complejidad del fenómeno. Lejos de asumir una postura determinista, se pretende mostrar las tensiones entre el ideal de una educación superior inclusiva y las limitaciones impuestas por los ciclos políticos, las restricciones presupuestarias y los debates en torno a la calidad académica. En este sentido, se busca aportar a la comprensión del papel que ha jugado el Estado en la configuración del sistema universitario y de las dinámicas políticas que han influido en la definición de su estructura.

Antecedentes y fundamentación teórica

Estado de situación de las investigaciones sobre la creación de Universidades Nacionales

El estudio sobre la creación de universidades nacionales en Argentina ha sido abordado desde diversas perspectivas, que van desde el análisis histórico hasta enfoques vinculados a las políticas públicas y el desarrollo territorial. Las investigaciones previas han permitido identificar patrones en la expansión del sistema universitario y han señalado tanto sus avances como sus limitaciones en términos de planificación y consolidación institucional.

Respecto de la creación de Universidades Nacionales, las investigaciones, estudios y publicaciones existentes pueden organizarse de la siguiente manera:

- *Estudios e investigaciones historiográficas generales:* enfocadas principalmente en la historia del Sistema Universitario Argentino y en las relaciones entre Estado y Sociedad. Pueden mencionarse como obras recientes más relevantes en el campo el libro *Historia de las universidades argentinas* de Pablo Buchbinder (2005) y *La universidad privada argentina* de Juan Carlos del Bello et al. (2007). También es dable mencionar los trabajos de Soprano (2006), Chiroleu et al. (2012) o Suasnábar (2005), entre otros. Estos estudios permiten comprender los procesos históricos de creación de universidades en el país y analizar cómo se han configurado sus modelos de gestión y acceso.
- *Estudios e investigaciones específicos de alguna etapa de creación de Universidades Nacionales:* existen numerosos estudios de etapas de creación de las Universidades Nacionales que focalizan en alguna etapa o establecen comparaciones entre ellas analizando continuidades y rupturas en las políticas de creación de nuevas instituciones. A este respecto, el Plan Taquini es una de las etapas más estudiadas en relación con la ampliación del sistema universitario (Strah, 2018) seguida por las denominadas Universidades del Conurbano (García de Fanelli, 1997 y 2012; Rovelli, 2009; Accinelli y Macri, 2015). El caso de las Universidades del Conurbano Bonaerense requiere una mención aparte tanto por la cantidad de autores/as como por la multiplicidad de dimensiones de análisis.

A este respecto, las investigaciones encontradas que analizan los fundamentos de creación de las Universidades utilizan como fuentes secundarias los proyectos institucionales de cada universidad, el Estatuto Universitario y la evaluación realizada por la CONEAU (Rovelli, 2009; Barrera, 2014; entre otros). Sin embargo, este trabajo se propone analizar específicamente los fundamentos contenidos en los proyectos de ley de creación de las Universidades Nacionales y el tratamiento en el Congreso de la Nación Argentina.

Como antecedente inmediato, tanto de la temática (la universidad) como del ámbito de tratamiento (el Congreso de la Nación Argentina) puede mencionarse el libro *La Universidad en los debates parlamentarios* de Pablo Buchbinder (2012). El autor realiza un recorrido por 110 años de historia parlamentaria, desde el año 1883 (con la

ley 1597) hasta 1995 con la Ley de Educación Superior. El libro incluye un capítulo analítico sobre las distintas etapas de la relación Universidad - Estado y adiciona una selección de leyes y los registros taquigráficos de los debates parlamentarios en las Cámaras.

Si bien estas investigaciones han aportado elementos clave para comprender la expansión del sistema universitario, pocas han abordado en profundidad las dinámicas parlamentarias detrás de la creación de universidades en el siglo XXI y la relación entre los ciclos de expansión y el contexto político de cada período. Este trabajo busca contribuir a esa discusión, analizando los procesos legislativos que permitieron la apertura de nuevas universidades y las argumentaciones presentadas en los debates parlamentarios.

Marco teórico-conceptual

El análisis de los ciclos de expansión universitaria desde la perspectiva de la democratización del acceso a la educación superior requiere un marco teórico que integre aspectos institucionales, políticos y sociales con teorías sobre inclusión educativa y justicia social en educación. Para ello, este trabajo se apoya en varios enfoques teóricos complementarios:

El neoinstitucionalismo político permite comprender cómo las reglas formales e informales condicionan el comportamiento de los actores políticos en el proceso legislativo. Los estudios de Calvo y Tow (2009) han demostrado el rol clave que juegan las comisiones parlamentarias en la viabilidad de los proyectos de ley, identificando cómo ciertos proyectos avanzan mientras otros quedan estancados en el Congreso.

La teoría de los ciclos de políticas públicas (Kingdon, 1995) aporta herramientas conceptuales para comprender por qué la expansión universitaria en Argentina ha seguido una lógica de ciclos y no una planificación lineal. Kingdon plantea que la agenda política está determinada por "ventanas de oportunidad" que favorecen la aprobación de ciertas iniciativas en momentos específicos, lo que resulta clave para entender por qué los procesos de creación de universidades se han concentrado en períodos preelectorales.

El enfoque de federalismo educativo (Oliveira et al, 2010) permite analizar las tensiones entre centralización y descentralización en la planificación del sistema universitario. Este marco teórico resulta útil para comprender cómo la distribución de las universidades creadas responde tanto a necesidades de desarrollo regional como a estrategias de intervención estatal en determinadas jurisdicciones.

La universidad como bien público y derecho social, que se apoya en los aportes de Rinesi (2015), quien sostiene que la educación superior debe entenderse como un derecho y no como un privilegio. Este marco teórico permite contextualizar el debate sobre la expansión universitaria en relación con la necesidad de garantizar el acceso equitativo a la educación superior en Argentina.

Este marco conceptual permitirá comprender cómo interactúan los factores políticos, institucionales y territoriales en la configuración del sistema universitario argentino y cómo estos elementos han influido en los procesos de expansión entre 2000 y 2023.

Diseño y metodología

Para analizar los ciclos de expansión universitaria en Argentina entre 2000 y 2023, esta investigación utiliza un enfoque cualitativo basado en el análisis documental de fuentes primarias y secundarias relacionadas con el proceso legislativo de creación de universidades nacionales. A diferencia de otros estudios que han abordado la expansión universitaria desde una perspectiva institucional o educativa, este trabajo se centra en el proceso parlamentario y en los factores políticos que han influido en la creación de nuevas universidades. El corpus documental analizado está compuesto por:

- La totalidad de los proyectos de ley de creación de universidades nacionales con estado parlamentario entre 2000 y 2023. Se identificaron los textos de las iniciativas presentadas en el Congreso, incluyendo sus fundamentos, modificaciones y dictámenes legislativos.
- Los diarios de sesiones del Congreso de la Nación. Se examinaron los debates parlamentarios en ambas Cámaras, con el objetivo de identificar los argumentos utilizados a favor y en contra de la creación de nuevas universidades.
- Dictámenes de las comisiones de Educación y de Presupuesto y Hacienda. Se analizaron los informes elaborados por estas comisiones, que constituyen instancias clave en el trámite legislativo de los proyectos de creación universitaria.
- Informes del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Se estudiaron las recomendaciones y observaciones emitidas por este organismo, que aunque no son vinculantes, han tenido un papel importante en la discusión sobre la viabilidad de nuevas universidades.

Esta selección de fuentes permite identificar patrones en los procesos legislativos de creación de universidades y analizar la incidencia de factores políticos e institucionales en la toma de decisiones.

Para sistematizar el análisis documental, se desarrolló una matriz de datos en la que se registraron las siguientes variables para cada universidad creada:

- Fecha de presentación y aprobación del proyecto de ley.
- Bloques políticos promotores del proyecto.
- Tiempo de tramitación legislativa y tratamiento en comisiones.
- Argumentos presentados en el Congreso en los debates parlamentarios.
- Posiciones del CIN respecto a la creación de la universidad (favorable o desfavorable).
- Resultado final del trámite legislativo (aprobación o rechazo).

Asimismo, se construyó una línea de tiempo para visualizar la distribución temporal de la creación de universidades y su relación con los ciclos políticos y electorales en Argentina. También se elaboró un análisis comparativo de los tiempos de tramitación legislativa, lo que permitió establecer diferencias significativas entre los períodos estudiados e identificar los factores que aceleraron o retrasaron los procesos de aprobación.

El enfoque utilizado en esta investigación permite identificar los patrones políticos y legislativos que han caracterizado la creación de universidades nacionales en Argentina en el período 2000-2023. Sin embargo, es importante señalar algunas limitaciones del estudio:

1. No se evalúa el impacto de estas universidades en términos de acceso, calidad educativa o desempeño institucional. El trabajo se centra exclusivamente en el análisis del proceso legislativo y en los factores políticos que lo condicionaron.
2. No se consideran los debates internos dentro de las universidades creadas. Aunque estas instituciones han desarrollado modelos propios de gestión y oferta académica, este estudio no aborda su evolución posterior a su creación.

3. La investigación se basa en fuentes documentales públicas. No se incluyen entrevistas a legisladores, funcionarios o actores del sistema universitario, lo que podría enriquecer el análisis con perspectivas directas de los protagonistas.

A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta una visión sistemática sobre los procesos de creación de universidades nacionales en Argentina, permitiendo comprender la relación entre los ciclos de expansión universitaria y las dinámicas políticas que los han impulsado.

Resultados y discusión

Procedimiento formal para la creación de Universidades Nacionales

La Ley de Educación Superior establece en sus artículos 48 y 49 la modalidad para la creación y puesta en marcha de Universidades Nacionales:

ARTÍCULO 48. --- Las instituciones universitarias nacionales son personas jurídicas de derecho público, que solo pueden crearse por ley de la Nación, con previsión del crédito presupuestario correspondiente y en base a un estudio de factibilidad que avale la iniciativa. El cese de tales instituciones se hará también por ley. Tanto la creación como el cierre requerirán informe previo del Consejo Interuniversitario Nacional.

ARTÍCULO 49. --- Creada una institución universitaria, el Ministerio de Cultura y Educación designará un rector-organizador, con las atribuciones propias del cargo y las que normalmente corresponden al Consejo Superior. El rector-organizador conducirá el proceso de formulación del proyecto institucional y del proyecto de estatuto provisorio... (Ley de Educación Superior, 1995, p. 12).

Estos artículos establecen dos etapas diferenciadas en el proceso de creación de universidades nacionales:

1. El tratamiento legislativo de los proyectos de ley en el Congreso de la Nación.
2. La implementación y puesta en funcionamiento de las instituciones aprobadas, bajo la supervisión del Ministerio de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

En la primera etapa, tal como se indica en el artículo 48 de la Ley de Educación Superior, las Universidades Nacionales se crean por ley del Congreso de la Nación (Cabral, 2024). Cada proyecto de ley contiene dos elementos clave:

- un informe de factibilidad, en el que se establecen las razones de orden académico, económico y social para la creación; y
- un dictamen del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que puede ser favorable o desfavorable, sin carácter vinculante.

Sin embargo, el análisis de los proyectos legislativos aprobados entre 2000 y 2023 evidencia que la existencia de informes de factibilidad y dictámenes del CIN no siempre ha sido determinante en la sanción de nuevas universidades. En varios casos, el Congreso aprobó la creación de instituciones a pesar de contar con dictámenes negativos, lo que indica que las consideraciones técnicas no fueron el único factor en la toma de decisiones legislativas.

En términos formales, el circuito de aprobación o desaprobación de las leyes está contemplado en el Capítulo Quinto de la Sección Primera de la Constitución Nacional. En este se detalla el mecanismo que debe llevarse a cabo

para la formación y sanción de las leyes (Congreso de la Nación, 2022). No obstante, en la práctica, el análisis del proceso parlamentario evidencia que los tiempos de tramitación legislativa y la viabilidad de los proyectos han estado determinados por factores políticos. Entre 2000 y 2023, se presentaron más de treinta proyectos de creación de universidades nacionales, pero solo veinte lograron su sanción definitiva.

El artículo 77 de la Constitución Nacional indica que las leyes pueden tener principio en cualquiera de las Cámaras del Congreso, por proyectos presentados por sus miembros o por el Poder Ejecutivo, salvo por algunas excepciones que establece la misma Constitución Nacional. En el caso de la creación de universidades nacionales, el Poder Ejecutivo ha tenido un rol clave en la promoción de iniciativas, pero no siempre los proyectos impulsados por el oficialismo lograron su aprobación.

En el contexto argentino, las comisiones legislativas juegan un papel crucial, ya que son responsables de formular y presentar dictámenes al pleno de la cámara. Las comisiones legislativas son organismos auxiliares del poder legislativo, encargados de analizar, discutir y dictaminar sobre los proyectos de ley antes de ser presentados al pleno. Estas comisiones son grupos de trabajo compuestos por legisladores que se especializan en asuntos específicos. Su responsabilidad principal es analizar en profundidad los proyectos que ingresan al Congreso y les son girados, llevando a cabo audiencias, reuniones y debates donde se discute cada iniciativa. Este proceso no solo permite una evaluación integral de los proyectos, sino que también facilita la inclusión de diversas perspectivas y opiniones, con el objetivo de mejorar las propuestas.

En el primer ciclo de expansión (2007-2009), la mayoría de las iniciativas fueron promovidas por legisladores oficialistas con respaldo del Poder Ejecutivo. En contraste, en el tercer ciclo (2023), algunos proyectos con más de una década de demora fueron finalmente aprobados en el Congreso, en un contexto de final de mandato presidencial y recomposición del mapa político.

Uno de los aspectos críticos de esta estructura es el tiempo establecido para la presentación de dictámenes. La regulación de plazos para la presentación de dictámenes es una herramienta que otorga poder a las comisiones y permite reforzar su relación con el pleno de la cámara. Esta relación entre las comisiones y el pleno de la cámara hace que sea necesario considerar la relación y vínculo que poseen los legisladores que allí ejercen funciones de presidencia o vicepresidencia respecto de sus bloques en el pleno.

El uso de los plazos y el tratamiento de expedientes es una variable sobre la cual muchas veces no se detienen quienes estudian el sistema legislativo, a pesar de que muchas veces es de vital importancia para su comprensión y análisis. Por este motivo, los plazos del trabajo legislativo en comisión muchas veces definen las dinámicas de poder entre los distintos actores legislativos. Al mismo tiempo, es necesario considerar de qué modo y cómo los procesos electorales se encuentran presentes en la formulación de preferencias y sentido de oportunidad a la hora de tratar los expedientes en una determinada comisión. De este modo, los actores políticos son cruciales en la formulación y sanción de leyes, donde la capacidad de los legisladores para influenciar el proceso es fundamental. Nuevamente, los plazos de trabajo legislativo no sólo deben considerarse desde un enfoque técnico, sino también en función de sus implicancias políticas y electorales. Por ello, la interacción entre actores políticos, como los partidos, grupos de interés y comisiones legislativas, afecta la dinámica legislativa e interviene directamente en los plazos de aprobación o no de una ley. El factor de la cultura política argentina es otro aspecto a tener en cuenta. En efecto, ella está caracterizada por la fragmentación partidaria y una fuerte lucha de poder que a menudo se traduce en una parálisis legislativa. La falta de consenso dificulta la aprobación de leyes impulsadas por algún sector parlamentario.

En la Cámara de origen (ya sea el Senado o la Cámara de Diputados), el proceso de sanción de un proyecto (de ley para los proyectos de creación de universidades) comienza con el giro del expediente a una Comisión. Para el caso

de los proyectos de ley de creación de universidades nacionales, la casi totalidad de los expedientes tienen giro a las comisiones de Educación como cabecera y Presupuesto y Hacienda como segunda competencia.

El análisis de los expedientes muestra que las universidades aprobadas con mayor rapidez fueron aquellas que contaron con el respaldo de ambas comisiones, mientras que los proyectos que quedaron archivados generalmente no lograron dictámenes favorables en estas instancias.

El trámite ordinario para su consideración en el plenario de la Cámara requiere que la Comisión o Comisiones intervinientes elaboren un dictamen. Calvo y Tow (2009) indican que las disposiciones reglamentarias del Congreso establecen el dictamen o despacho de las comisiones como una etapa clave en el trámite legislativo.

Estos autores identifican tres tipos de proyectos que tienden a quedar bloqueados en comisión:

1. Aquellos que no concitan interés político suficiente.
2. Aquellos que van en contra de las preferencias del bloque mayoritario.
3. Aquellos que pueden generar divisiones internas dentro del oficialismo.

Un proyecto de ley con dictamen puede ser incluido en la Labor Parlamentaria, es decir, por los presidentes de bloque en el plan de labor a tratar en el plenario. Una vez aprobado el proyecto por la Cámara de Origen pasa a la Cámara Revisora (que gira el proyecto a Comisión y una vez que cuente con Dictamen pasa al Plenario) pudiendo darse tres situaciones posibles: a) aprobar el proyecto sin modificaciones, por lo que la ley queda sancionada y pasa al Poder Ejecutivo (para su promulgación o veto); b) aprobar el proyecto con modificaciones, por lo que vuelve a la Cámara de Origen; y c) rechaza totalmente el proyecto, por lo que no podrá volver a tratarse en ese año.

Esta dinámica es visible en los períodos de expansión universitaria analizados. Mientras que algunos proyectos lograron dictámenes en tiempos relativamente cortos, otros quedaron sin tratamiento durante varios períodos legislativos, lo que sugiere que su aprobación no dependió únicamente de su fundamentación técnica, sino también de la coyuntura política en la que fueron discutidos.

Por último, es importante señalar los plazos de caducidad de las iniciativas parlamentarias (Congreso de la Nación, 2022). Los proyectos de ley que no obtengan la sanción de una de sus Cámaras durante el año parlamentario en que tuvo entrada en el cuerpo o en el siguiente, se tendrá por caducado, es decir que pierde sus efectos y debe ser remitido al archivo. Puede tener un año más, en el caso de que hubiese obtenido sanción de alguna de las Cámaras durante el período indicado. Lo mismo sucede si el proyecto fue aprobado con modificaciones por la cámara revisora, pero no termina con el trámite indicado en la constitución en el año parlamentario o en el siguiente.

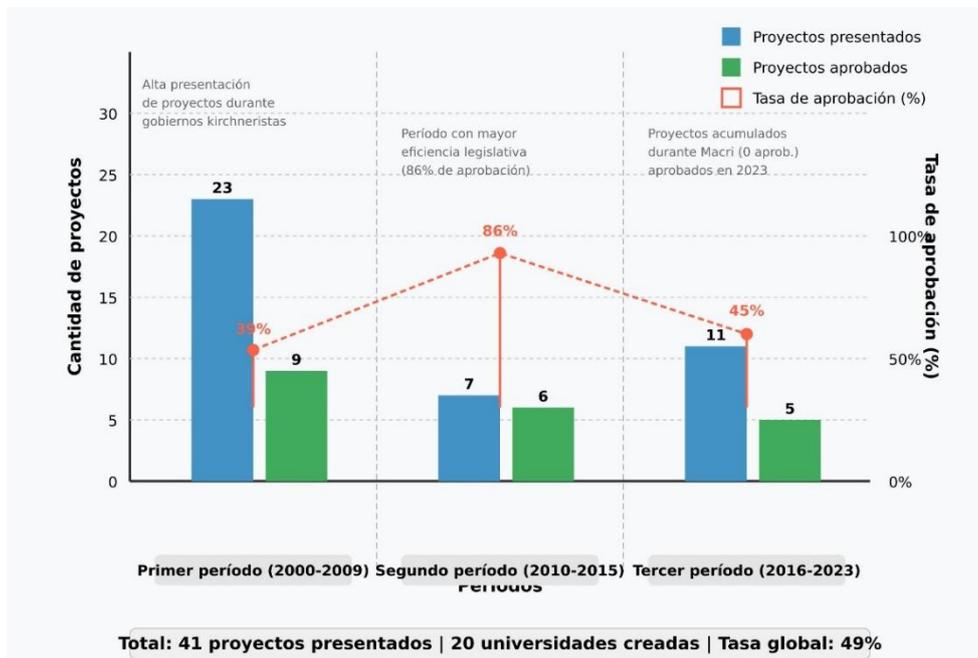
La interacción entre actores políticos, como los partidos, grupos de interés y comisiones legislativas, afecta la dinámica parlamentaria e interviene directamente en los plazos de aprobación o rechazo de un proyecto de ley. En consecuencia, la creación de universidades nacionales no ha respondido exclusivamente a criterios técnicos, sino que ha estado condicionada por la dinámica política y la composición del Congreso en cada período.

El proceso parlamentario muestra que la viabilidad de los proyectos ha dependido de tres factores principales:

1. La voluntad de los bloques mayoritarios.
2. La alineación con el Poder Ejecutivo.
3. El contexto electoral en el que fueron tratados.

Este análisis permite comprender por qué ciertos proyectos, incluso con informes favorables del CIN, no lograron avanzar, mientras que otros fueron aprobados en tiempos acelerados, especialmente en períodos preelectorales.

Gráfico N°1. Comparativa de proyectos presentados vs. aprobados (2000-2023)



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, si bien no es objeto de este trabajo, el artículo 49 indica el mecanismo de puesta en funcionamiento de una Universidad Nacional: posterior a su creación, la actual Secretaría de Educación designa un/a rector/a organizador/a quien conduce el proceso de formulación del proyecto institucional y del proyecto de estatuto provisorio. Una vez elaborados, se pone en consideración de la Secretaría de Educación quien, luego de un análisis preliminar, remite la propuesta a la CONEAU para que analice si el proyecto institucional cuenta con una debida justificación, si se adecúa a los principios y normas de la LES, si es viable y consistente, si contiene un plan de desarrollo académico que contemple los aspectos de docencia, investigación y extensión, así como la infraestructura en la que desarrollará sus actividades, entre otras (CONEAU, 2012, p. 30)

Posteriormente al análisis, la CONEAU emite un dictamen favorable o desfavorable. En caso de dictamen favorable, la Secretaría de Educación autoriza la puesta en marcha de la nueva institución, la que deberá quedar normalizada en un plazo no superior a los cuatro años a partir de su creación (Ley de Educación Superior, 1995).

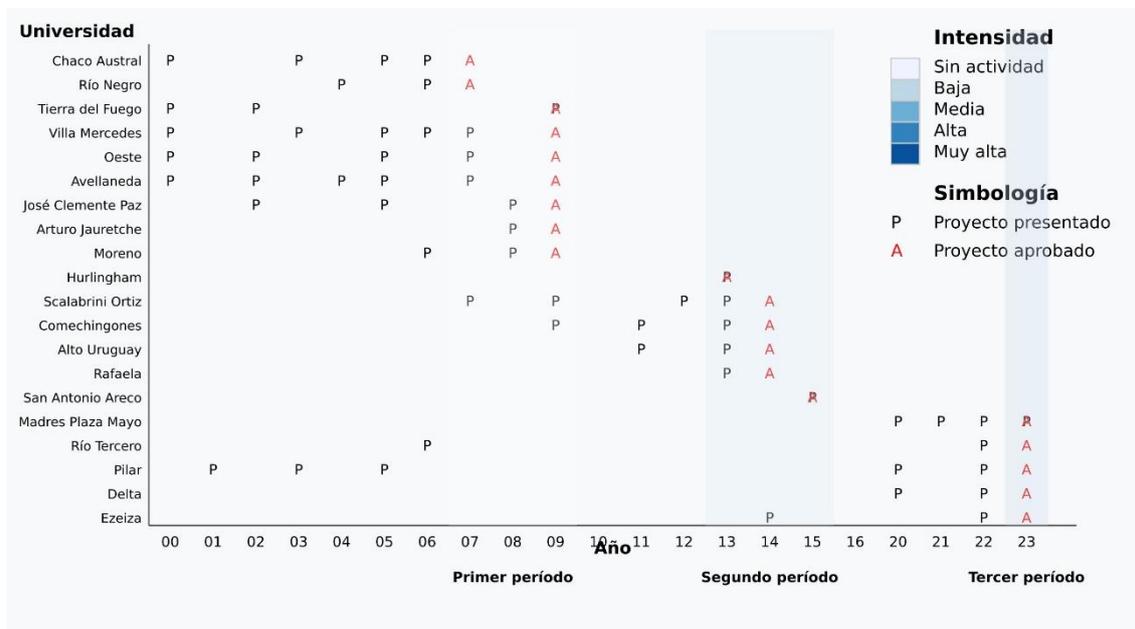
El proceso parlamentario: entre lo formal y lo real

En términos formales, el circuito de aprobación legislativa sigue un camino claramente establecido: presentación del proyecto, giro a comisiones, dictamen, tratamiento en el recinto y posterior revisión por la otra cámara. Sin embargo, el análisis revela importantes diferencias entre este proceso ideal y la dinámica real.

Las comisiones legislativas, especialmente la de Educación, juegan un papel crucial como filtro de los proyectos. Siguiendo a Calvo y Tow (2009), podemos identificar que numerosos proyectos de creación de universidades “murieron” en comisión por no concitar interés político suficiente, por ir contra las preferencias del bloque mayoritario, o por su potencial para generar divisiones dentro del oficialismo.

El estudio muestra que, en el período analizado, existieron más de treinta proyectos de creación de universidades con estado parlamentario que no fueron aprobados, a pesar de que muchos cumplían con los requisitos técnicos establecidos en la legislación. Por otro lado, de los 20 proyectos aprobados, 8 avanzaron a pesar de contar con informes desfavorables del CIN, particularmente en el primer y tercer ciclo de expansión. Esta situación revela que el factor político resulta determinante en la decisión de avanzar o no con un proyecto.

Gráfico N° 2. Mapa de calor de actividad legislativa (2000-2023)



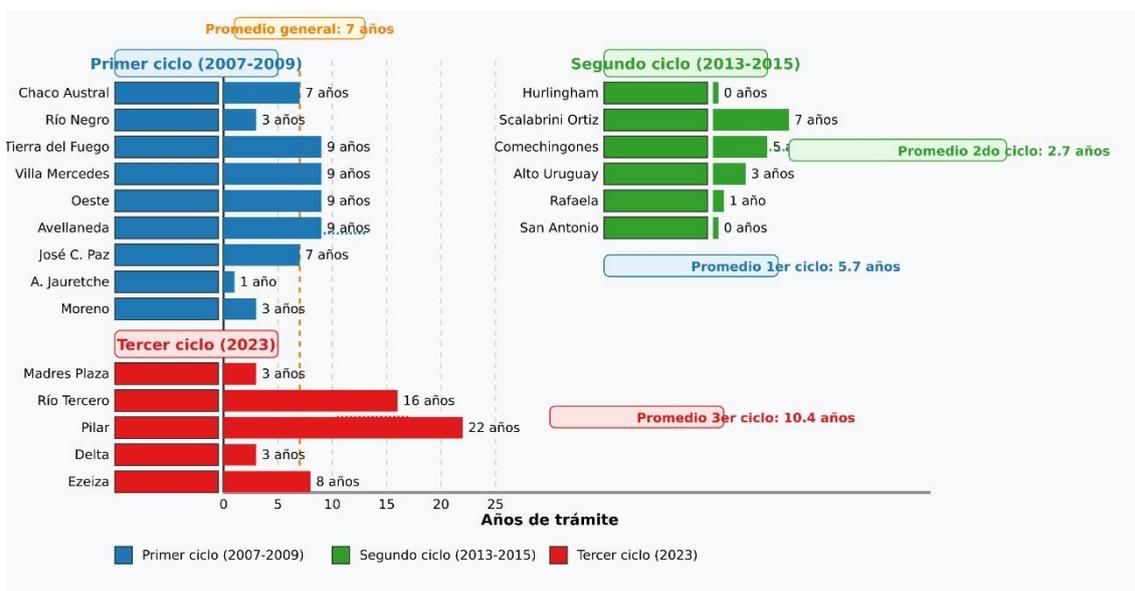
Fuente: elaboración propia.

Los tres ciclos de expansión universitaria (2000-2023)

El análisis de la creación de universidades nacionales en Argentina entre 2000 y 2023 permite identificar tres ciclos diferenciados de expansión del sistema universitario, cada uno con características particulares en términos de cantidad de universidades creadas, distribución geográfica y contexto político en el que se desarrollaron. Estos ciclos no solo se distinguen por el número de instituciones aprobadas, sino también por los debates parlamentarios que los precedieron, la relación con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el peso que tuvo el contexto electoral en la toma de decisiones legislativas.

Si bien en cada ciclo se argumentó la necesidad de ampliar el acceso a la educación superior y fortalecer la presencia del Estado en la educación pública, el análisis documental revela que la creación de universidades no ha respondido a un plan integral de desarrollo del sistema universitario, sino a una combinación de demandas sociales y decisiones políticas orientadas por el proyecto político y condicionadas por la coyuntura. La fuerte concentración de universidades en el Conurbano Bonaerense, la diferencia en los tiempos de tramitación legislativa y la ausencia de una planificación a largo plazo sugieren que la expansión universitaria ha estado influenciada por factores más amplios que la sola necesidad educativa.

Gráfico N° 3. Tiempo de trámite legislativo de universidades nacionales (2000-2023)



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta un análisis de cada ciclo de expansión, con especial atención a los factores políticos que lo enmarcaron y las tensiones presentes en el proceso de aprobación legislativa.

Primer ciclo de expansión (2007-2009)

Durante este período se crearon nueve nuevas universidades nacionales, convirtiéndose en la primera gran ola de expansión del sistema universitario argentino en el siglo XXI. Entre las universidades creadas en este ciclo se encuentran la Universidad Nacional de José C. Paz, la Universidad Nacional Arturo Jauretche, la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional de Moreno, la Universidad Nacional del Oeste, la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, la Universidad Nacional de Villa Mercedes y la Universidad Nacional de Río Negro. La concentración de nuevas universidades en el conurbano bonaerense respondió, según García de Fanelli y Broto (2023), a “iniciativas impulsadas por los gobiernos locales y por las comunidades, en algunos casos, teniendo por antecedente la presencia de sedes universitarias preexistentes” (p. 179). Además, los autores señalan un dato significativo sobre el perfil de los estudiantes de estas nuevas instituciones: “En varias universidades del conurbano bonaerense los nuevos inscriptos con edades superiores a los 25 años representan más del 40%” (p. 182), lo que evidencia que estas universidades han permitido el acceso a la educación superior a sectores tradicionalmente excluidos.

El impacto de este primer ciclo de expansión sentó las bases para un crecimiento sostenido en la matrícula universitaria que se verificaría en los años posteriores. Las estadísticas oficiales muestran cómo, a partir de 2013, el sistema universitario experimentó un crecimiento constante, pasando de 1.830.926 estudiantes en ese año a 1.902.935 en 2015, con un incremento de nuevos inscriptos que pasaron de 425.413 a 458.565 en el mismo período. Estos datos sugieren que las universidades creadas durante este primer ciclo comenzaron a cumplir su objetivo de ampliar el acceso a la educación superior, particularmente en territorios con población históricamente excluida del sistema.

El contexto político de este período estuvo marcado por la consolidación del kirchnerismo como fuerza de gobierno tras la crisis de 2001. El gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y el primer mandato de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011) promovieron una serie de políticas de expansión del sistema universitario bajo el argumento de democratizar el acceso a la educación superior y descentralizar la oferta académica. Según el análisis de García de Fanelli y Broto (2023, p. 184), “entre 2003 y 2009, la variación real anual del presupuesto universitario muestra una tendencia al alza. En esta etapa se registra la variación real anual más alta del período 2003-2022 que se logra en 2005 con el 24,2%”.

Sin embargo, el análisis parlamentario muestra que el proceso de creación de estas universidades generó fuertes debates en el Congreso. Desde el oficialismo se defendió la iniciativa como una respuesta a la demanda de sectores sociales históricamente excluidos del acceso a la universidad, particularmente en el Conurbano Bonaerense, donde se instalaron la mayoría de las nuevas instituciones. En contraposición, desde sectores de la oposición se argumentó que la creación de estas universidades respondía más a una estrategia de consolidación política del oficialismo en territorios clave que a una necesidad planificada del sistema universitario.

El CIN emitió dictámenes críticos respecto a algunas de estas instituciones, expresando preocupación por la falta de planificación y el impacto presupuestario de la fragmentación del sistema universitario. A pesar de estos cuestionamientos, el Congreso avanzó en la aprobación de los proyectos, lo que evidencia que la decisión final estuvo más vinculada con factores políticos que con los criterios técnicos establecidos por los organismos universitarios.

Otro aspecto a destacar es que este ciclo se dio en un período preelectoral (2009), en el que el gobierno nacional enfrentaba una serie de desafíos políticos tras la crisis del campo de 2008. El contexto político sugiere que la expansión universitaria también cumplió un rol dentro de una estrategia más amplia de intervención estatal en áreas con fuerte impacto electoral.

Segundo ciclo de expansión (2013-2015)

El segundo ciclo de expansión universitaria en Argentina coincidió con el segundo mandato de Cristina Fernández de Kirchner y la implementación de políticas de ampliación del sistema de educación superior. Durante este período se crearon seis nuevas universidades nacionales: la Universidad Nacional de Hurlingham, la Universidad Nacional Scalabrini Ortiz, la Universidad Nacional de San Antonio de Areco, la Universidad Nacional de Rafaela, la Universidad Nacional de los Comechingones y la Universidad Nacional del Alto Uruguay.

A diferencia del primer ciclo, en este período se observa una mayor diversificación geográfica de las universidades creadas. Si bien algunas de las nuevas instituciones se ubicaron en el Conurbano Bonaerense, también se avanzó en la creación de universidades en provincias como San Luis, Misiones y Santa Fe, lo que indica una intención de descentralización en la distribución de la oferta universitaria.

Este segundo ciclo coincidió con un período de crecimiento importante en la matrícula. Los datos del Departamento de Información Universitaria (2025) muestran que entre 2013 y 2015, el sistema pasó de 1.830.926 a 1.902.935 estudiantes. Sin embargo, más relevante resulta el crecimiento posterior a este ciclo: para 2017, el número de estudiantes ya alcanzaba 2.005.152, y para 2019 llegaba a 2.187.292.

El análisis de los debates parlamentarios muestra que este ciclo presentó una menor resistencia legislativa en comparación con el primer período de expansión. Uno de los factores que explican esta diferencia es que en este período se logró una mayor articulación con el CIN, lo que facilitó la tramitación legislativa. La mayoría de las

universidades aprobadas contaron con informes favorables, lo que permitió reducir las objeciones técnicas que habían predominado en el primer ciclo.

En términos políticos, este ciclo también coincidió con un contexto preelectoral (2015), en el que el oficialismo enfrentaba el final del mandato de Cristina Fernández de Kirchner en un contexto político caracterizado por mayor fragmentación parlamentaria pero con mantenimiento de mayoría oficialista.

Tercer ciclo de expansión (2023)

El tercer ciclo de expansión universitaria en Argentina se dio en el último año del gobierno de Alberto Fernández y estuvo marcado por la aprobación de cinco universidades nacionales: la Universidad Nacional de Pilar, la Universidad Nacional de Ezeiza, la Universidad Nacional del Delta, la Universidad Nacional de Río Tercero y la Universidad Nacional Madres de Plaza de Mayo.

Este ciclo presenta una característica distintiva en relación con los anteriores: la aprobación de proyectos que habían sido presentados en el Congreso hacía más de una década sin lograr su sanción. Casos como la Universidad Nacional de Pilar y la Universidad Nacional de Río Tercero habían sido promovidos desde principios de los años 2000, pero solo lograron su aprobación en 2023.

El análisis parlamentario muestra que este ciclo estuvo marcado por una aceleración de los tiempos legislativos en un contexto de final de mandato presidencial y de recomposición del mapa político nacional. La aprobación de estas universidades fue impulsada por un oficialismo con minoría parlamentaria, que logró acuerdos con distintos sectores políticos para avanzar en la sanción de los proyectos.

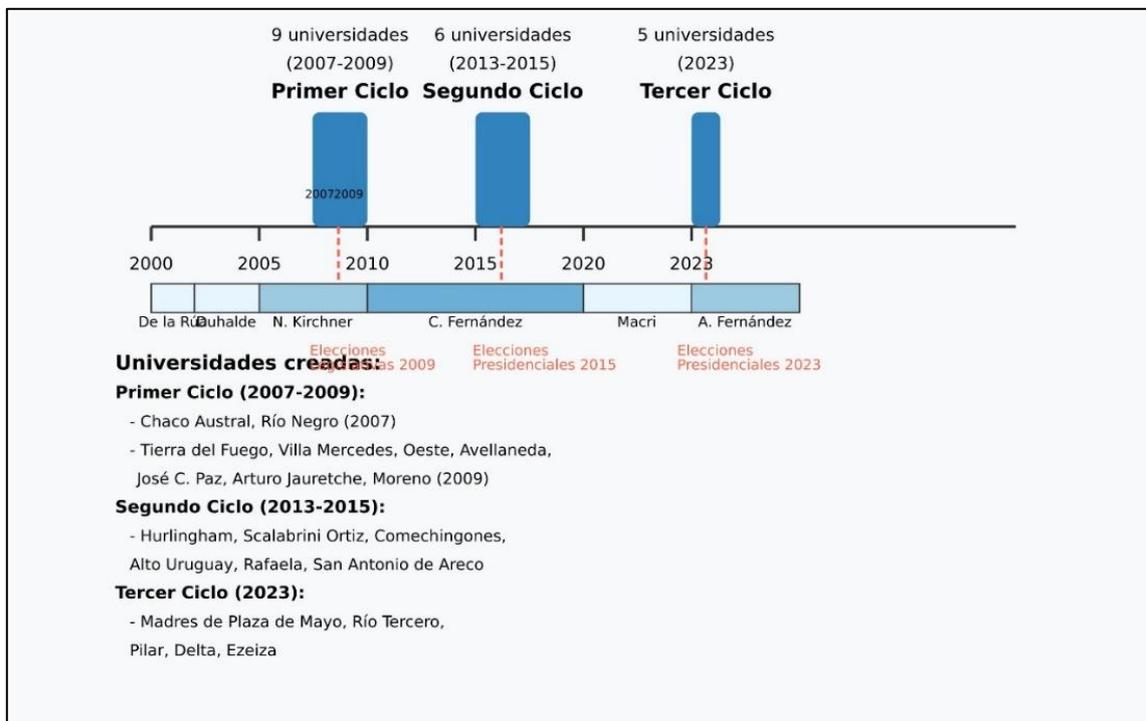
Desde la oposición se plantearon objeciones similares a las de los ciclos anteriores, señalando que la aprobación de universidades en un año electoral respondía más a una estrategia política que a un criterio planificado de expansión del sistema universitario. Sin embargo, desde el oficialismo y desde sectores académicos se destacó que estas universidades respondían a demandas de larga data y que su aprobación no debía interpretarse únicamente en términos coyunturales.

Análisis comparativo de los tres ciclos y factores políticos asociados

La expansión del sistema universitario en Argentina entre 2000 y 2023 siguió una lógica cíclica que evidencia la relación entre la creación de universidades nacionales y el contexto político en el que se gestaron. A lo largo de este período, se identificaron tres grandes momentos de expansión: 2007-2009, 2013-2015 y 2023. Aunque cada ciclo respondió a necesidades específicas en términos de acceso a la educación superior y desarrollo territorial, el análisis de los procesos legislativos y de los debates parlamentarios muestra que estas decisiones no estuvieron exentas de condicionantes políticos.

Las similitudes y diferencias entre estos ciclos permiten comprender cómo el sistema universitario argentino ha sido objeto de disputas entre distintos actores gubernamentales, legislativos y académicos. Mientras que algunos sectores han defendido la creación de nuevas universidades como una política de democratización del acceso a la educación superior, otros han cuestionado la viabilidad y sostenibilidad de las instituciones creadas, argumentando que las decisiones no siempre respondieron a criterios de planificación a largo plazo.

Gráfico N° 4. Ciclos de expansión universitaria en Argentina (2000-2023)



Fuente: elaboración propia.

Factores comunes en los tres ciclos de expansión

Uno de los elementos más significativos en la expansión universitaria argentina es la coincidencia de los tres ciclos analizados con gobiernos kirchneristas y del Frente de Todos. Tanto en 2007-2009 como en 2013-2015 y 2023, la sanción de leyes de creación de universidades nacionales se enmarcó en gestiones de este signo político. En contraste, durante los gobiernos de Fernando de la Rúa (1999-2001) y Mauricio Macri (2015-2019), no se aprobaron nuevas universidades nacionales, a pesar de que existieron proyectos legislativos para su creación.

Otro aspecto recurrente en los tres períodos es la fuerte concentración de universidades en el Conurbano Bonaerense. De las veinte universidades aprobadas, catorce se instalaron en esta región, lo que sugiere una estrategia de consolidación del sistema en un territorio con alta demanda de educación superior. Sin embargo, esta distribución ha generado controversias en los debates parlamentarios. Mientras que los defensores de la medida sostienen que responde a la necesidad de garantizar el acceso a sectores históricamente excluidos, sus críticos han argumentado que esta concentración evidencia un uso político de la expansión universitaria en un distrito con alta relevancia electoral.

Otro aspecto a tener en cuenta es que, si bien la creación de universidades nacionales tuvo un fuerte impulso durante los gobiernos kirchneristas, estas universidades no se asentaron necesariamente en territorios gobernados por esa fuerza política. Esta característica complejiza el análisis de la dinámica entre actores políticos, necesidades territoriales y agenda parlamentaria.

Asimismo, la aprobación de universidades en los tres ciclos ha coincidido con contextos preelectorales. En los períodos analizados, las sanciones legislativas ocurrieron en años previos a elecciones nacionales, lo que sugiere que la expansión universitaria ha sido, en parte, una herramienta utilizada por los gobiernos para fortalecer su

presencia en determinados territorios. Este fenómeno ha sido señalado en diversas investigaciones sobre la relación entre educación superior y políticas públicas, en las que se destaca que la creación de universidades no siempre responde a estudios de factibilidad académica y presupuestaria, sino que también está condicionada por estrategias gubernamentales de intervención estatal.

El análisis del protagonismo creciente de las nuevas universidades en la absorción de la demanda se confirma con datos de García de Fanelli y Broto (2023), quienes evidencian “el protagonismo que han ido asumiendo las universidades nacionales creadas entre el 2008 y el 2015 en la absorción de la demanda, incluso desplazando a las universidades nacionales” (p.181) creadas en períodos anteriores. Este cambio en la distribución de la matrícula refuerza la hipótesis de que la creación de universidades en el conurbano bonaerense responde tanto a necesidades sociales como a estrategias políticas de consolidación territorial.

Por último, un factor común en los tres ciclos ha sido la resistencia de sectores opositores y de organismos técnicos, en particular del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). En reiteradas ocasiones, este organismo ha emitido dictámenes desfavorables sobre la creación de nuevas universidades, argumentando que la fragmentación del sistema podría afectar la sostenibilidad del conjunto de instituciones existentes. Sin embargo, estos informes no han sido determinantes en el proceso legislativo, ya que el Congreso ha avanzado en la aprobación de universidades a pesar de las objeciones del CIN, lo que pone de manifiesto el peso de las decisiones políticas en estos procesos.

Diferencias entre los ciclos de expansión

A pesar de los patrones comunes identificados, los tres ciclos de expansión universitaria presentan diferencias significativas en su implementación. Uno de los aspectos más notables es la relación con el CIN y los organismos académicos. Mientras que en el primer ciclo (2007-2009) las universidades fueron aprobadas con rapidez, a pesar de la existencia de dictámenes críticos, en el segundo ciclo (2013-2015) se observa una mayor articulación con estos organismos. En este último período, la tramitación legislativa incluyó un proceso más consensuado, lo que redujo la resistencia en el ámbito académico y facilitó la sanción de los proyectos.

La distribución geográfica de las universidades también varió entre los ciclos. En el primer período, la mayoría de las universidades creadas se ubicaron en el Conurbano Bonaerense, reflejando una estrategia de consolidación territorial en una de las regiones con mayor densidad poblacional del país. En el segundo ciclo, se produjo una mayor diversificación geográfica, con la creación de universidades en provincias como Misiones, San Luis y Santa Fe. Este cambio puede interpretarse como una respuesta a demandas de federalización del sistema universitario, aunque sin una planificación integral que estableciera criterios claros para la distribución de nuevas instituciones.

El tiempo de tramitación legislativa también muestra diferencias entre los ciclos. En el primer ciclo, las universidades fueron aprobadas con rapidez, en un contexto de mayoría oficialista en el Congreso. En el segundo ciclo, el proceso legislativo fue más institucionalizado, lo que redujo la conflictividad en el tratamiento de los proyectos. En el tercer ciclo, en cambio, se aprobaron universidades que llevaban más de una década en el Congreso sin resolución, lo que sugiere que la coyuntura política desempeñó un rol determinante en la decisión legislativa.

Factores políticos asociados a cada ciclo

El análisis de cada ciclo permite observar cómo la expansión universitaria se ha vinculado con los procesos políticos más amplios de cada período. En el primer ciclo (2007-2009), la creación de universidades se dio en un contexto de consolidación del kirchnerismo, en un momento de crecimiento económico y fortalecimiento del rol del Estado en

distintas áreas de políticas públicas. La rápida aprobación de universidades en este período puede explicarse por la existencia de una mayoría legislativa favorable al oficialismo, que facilitó la sanción de las leyes.

En el segundo ciclo (2013-2015), la expansión universitaria se produjo en un escenario político más fragmentado, en el que el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner enfrentaba una mayor resistencia parlamentaria. Sin embargo, a diferencia del primer ciclo, la relación con los organismos académicos fue más fluida, lo que permitió una tramitación legislativa más estructurada. Este período se caracteriza por una diversificación en la localización de las universidades, lo que podría interpretarse como un intento de fortalecer la presencia del Estado en regiones con menor cobertura universitaria.

El tercer ciclo (2023) se dio en un contexto de final de mandato presidencial y de recomposición del mapa político nacional. En este período, se aprobaron universidades que habían sido propuestas en el Congreso hacía más de diez años, lo que indica que su sanción estuvo influida por la coyuntura política. La aprobación de estas universidades fue impulsada por un oficialismo con minoría parlamentaria, que logró acuerdos con distintos sectores para avanzar en los proyectos. En este contexto, la crítica principal de la oposición estuvo centrada en la oportunidad de la aprobación, en un escenario de crisis económica y debate sobre el financiamiento del sistema universitario.

Conclusiones

El análisis de la expansión universitaria en Argentina entre 2000 y 2023 revela que la creación de universidades nacionales ha sido un proceso marcado por tensiones entre la necesidad de ampliar el acceso a la educación superior y la dinámica política que ha condicionado su implementación. Si bien la argumentación central que justificó la apertura de nuevas instituciones se ha basado en la democratización del nivel superior y la descentralización de la oferta académica, el estudio de los debates parlamentarios y los procedimientos legislativos evidencia el peso de otros criterios además de sólo los académicos.

Uno de los principales hallazgos de esta investigación es que la expansión universitaria ha estado vinculada a la lógica de los ciclos políticos. En cada uno de los tres períodos analizados (2007-2009, 2013-2015 y 2023), la aprobación de universidades coincidió con momentos de alta actividad legislativa en años preelectorales. Esta coincidencia sugiere que la decisión de crear nuevas instituciones no solo respondió a demandas sociales, sino también a la necesidad de consolidación territorial del poder político (esto permitiría relacionar la creación de universidades desde una lógica transaccional del conjunto de actores del sistema político)

El estudio también evidencia diferencias significativas entre los ciclos de expansión. Mientras que en el primer período (2007-2009) las universidades fueron aprobadas con rapidez, en un contexto de mayoría oficialista en el Congreso y con dictámenes críticos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en el segundo ciclo (2013-2015) la articulación con los organismos del sistema universitario fue mayor, lo que redujo la resistencia institucional. En el tercer ciclo (2023), la aprobación de proyectos postergados por más de una década sugiere que la coyuntura política desempeñó un rol determinante en la decisión legislativa.

Los debates parlamentarios analizados muestran que, a lo largo de los distintos períodos, las críticas a la expansión universitaria han girado en torno a tres ejes: la sostenibilidad presupuestaria, la falta de planificación a largo plazo y la fragmentación del sistema universitario. Desde sectores opositores, se ha cuestionado la viabilidad de estas universidades en términos financieros, argumentando que su creación no siempre fue acompañada de un plan estratégico que garantizara su funcionamiento. Por otro lado, el CIN ha expresado en varias ocasiones su

preocupación por la multiplicación de instituciones sin una articulación clara con las universidades preexistentes, lo que podría afectar la integración del sistema.

A pesar de estas tensiones, el proceso de expansión ha significado un avance en términos de cobertura territorial del sistema universitario argentino. La apertura de nuevas instituciones ha permitido ampliar la oferta educativa en regiones que históricamente contaban con un acceso limitado a la educación superior. En este sentido, la expansión del sistema universitario ha cumplido un rol en la democratización del acceso, que debe complementarse con un estudio sobre el impacto en términos de equidad y calidad educativa requiere un análisis posterior que trascienda la aprobación legislativa de las universidades.

La principal conclusión que se desprende de este estudio es que la creación de universidades nacionales en Argentina está fuertemente asociada a la lógica de interacción de las fuerzas políticas y su interrelación con el gobierno de turno. La ausencia de un plan integral de crecimiento del sistema universitario y la dependencia de cada ciclo de expansión respecto de la coyuntura política sugieren que las decisiones en esta materia han estado más vinculadas a la voluntad del gobierno en funciones que a un proyecto estructurado de largo plazo. Si bien la educación superior es un derecho y un bien público fundamental, su expansión requiere de criterios objetivos que garanticen la sostenibilidad de las instituciones y su integración dentro del sistema universitario nacional.

Estos ciclos de expansión universitaria han tenido un impacto significativo no solo en términos de cobertura geográfica sino también en el perfil del estudiantado. Como señalan García de Fanelli y Broto (2023, p. 192), “el sector universitario de que, a la par que se favorece la equidad vía facilitar el acceso a través de nueva oferta institucional y becas, pueda también garantizar una educación de calidad y que promueva el egreso equitativo”. Este desafío se vuelve particularmente relevante en un contexto donde la tasa de crecimiento de los egresados (2,2% anual entre 2010-2020) se mantiene significativamente por debajo de la de los nuevos inscriptos (5,1% en el mismo período).

Este trabajo deja abierta la posibilidad de futuras investigaciones que profundicen en el impacto de la expansión universitaria en términos de equidad en el acceso, calidad educativa y desarrollo territorial. El análisis de los procesos legislativos permite comprender la lógica detrás de la creación de universidades, pero el desafío pendiente es evaluar si estas instituciones han cumplido efectivamente con los objetivos que justificaron su existencia.

Referencias bibliográficas

Accinelli, R., & Macri, M. (2015). La expansión del sistema universitario en Argentina: Un análisis de las universidades del Conurbano Bonaerense. *Revista de Educación Superior*, (11), 94–117.

Barrera, K. (2014). La política de creación de nuevas universidades en Argentina (1990–2013) como objeto de investigación. Ponencia presentada en las *IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*, 25–27 de noviembre, Universidad de Buenos Aires.

Brunner, J. J. (2011). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.

Buchbinder, P. (2012). *La universidad en los debates parlamentarios: 110 años de historia parlamentaria (1883–1995)*. Miño y Dávila.

Cabral, P. O. (2024). El proceso constitucional y legal de creación de universidades nacionales en Argentina. *Palabras del Derecho*, 14.

Calvo, E., & Tow, A. (2009). Cajoneando el debate: El papel de los presidentes de las comisiones en la productividad del Congreso argentino. *Desarrollo Económico*, 49(195), 451–477.

Chiroleu, A., Marquina, M., & Rinesi, E. (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Chiroleu, A., Suasnábar, C., & Rovelli, L. I. (2012). *Política universitaria en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. [Datos de publicación faltantes].

Congreso de la Nación Argentina. (2022). *Reglamento de la Cámara de Diputados y del Senado de la Nación*. Congreso Nacional.

de Fanelli, A. G. (1997). Las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense: Misión, demanda externa y construcción de un mercado académico. *Documentos CEDES. Serie Educación Superior*, (117).

de Fanelli, A. G. (2012). Financiamiento universitario y calidad: Luces y sombras en veinte años de políticas públicas en la Argentina. En *Financiamiento de la universidad. Aportes para el debate* (s/pág.). Universidad de Palermo.

de Fanelli, A. M. G., & Broto, A. S. (2023). Financiamiento estatal y expansión de las universidades nacionales argentinas: Primeras dos décadas del siglo XXI. *RAES - Revista Argentina de Educación Superior*, (27), 176–194.

Del Bello, J. C., Barsky, O., Giménez, G., Porto, A. J., Di Tulio, E., & Del Bello, M. J. (2007). *La universidad privada argentina*. Libros del Zorzal.

Kingdon, J. W. (1995). *Agendas, alternatives, and public policies*. Little, Brown.

Ley de Educación Superior. (1995). Ley 24.521. *Boletín Oficial de la República Argentina*.

Departamento de Información Universitaria. (2025). *2023–2024. Síntesis de información: Estadísticas universitarias*. Ministerio de Capital Humano.

Oliveira, D. A., Bordón, J. O., Cavarozzi, M., Didriksson, A., Lessard, C., Martínez Olivé, A., & Vollmer, M. I. (2010). *Políticas educativas y territorios: Modelos de articulación entre niveles de gobierno*. IPE–UNESCO.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Instituto de Estudios y Capacitación (IEC), Federación Nacional de Docentes Universitarios.

Rovelli, L. I. (2009). *La mediación de ideas, saberes expertos y estructuras institucionales en la creación de universidades nacionales en los años 70* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales].

Soprano, G. (2006). Historia de las universidades argentinas. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (29), 165–172.

Strah, M. (2018). Creación de universidades nacionales (2007–2015): Reconfiguración del sistema de educación superior argentino. *Question*, (60).

Suasnábar, C. (2005). Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de política: Las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner. *Temas y Debates*, 10(9), 83–93.

Trow, M. (1974). Problems in the transition from elite to mass higher education. *Policies for Higher Education*, 51(1), 55–71.

Fecha de recepción: 03-04-2025

Fecha de aceptación: 15-04-2025

Internacionalización de la Educación Superior en Universidades de Frontera desde una perspectiva situada.

Internationalization of Higher Education in Border Universities from a situated perspective.

Por María Soledad OREGIONI¹

Oregioni, M. S. (2025). Internacionalización de la Educación Superior en Universidades de Frontera desde una perspectiva situada. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 46-63.

Resumen

La Internacionalización de la Educación Superior (ES) incrementó su relevancia desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, a partir de distintos estímulos que provienen desde el ámbito global, regional, nacional, institucional y desde la propia comunidad universitaria. De este modo, se comenzó a identificar a las universidades como actores de la cooperación internacional. Sin embargo, la Internacionalización adquiere diferentes características al observarla desde una perspectiva situada en la región latinoamericana, contemplando las particularidades de las instituciones de Educación Superior y su anclaje socio-territorial. El trabajo tiene como objetivo analizar cómo se presenta la internacionalización de la ES en universidades situadas en ciudades de frontera. Consecuentemente, en primera instancia, se aborda desde una perspectiva crítica, propositiva, carácter decolonial y situada en la región latinoamericana, focalizando en las universidades de frontera como casos de estudio. En segundo lugar, se profundiza en las particularidades que presentan las universidades de frontera en el proceso de internacionalización, tomando en cuenta la dinámica que adquieren las redes de cooperación sur-sur y la nueva agenda que se instaló luego de la pandemia de COVID-19. Por último, se exponen reflexiones finales y nuevos puntos de partida, enfatizando en la relevancia de orientar la internacionalización de la ES hacia la integración regional.

Palabras Clave Internacionalización de la Educación Superior / Universidad / Frontera / Redes / Perspectiva Situada.

¹ Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica, Argentina / oregoni08@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-5741-0428>

Abstract

The internationalization of higher education (HE) has increased its relevance since the late 20th and early 21st centuries, driven by various stimuli from global, regional, national, institutional, and university community levels. Thus, universities began to be identified as actors in international cooperation. However, internationalization takes on different characteristics when viewed from a Latin American perspective, considering the particularities of higher education institutions and their socio-territorial anchoring. This paper aims to analyze how internationalization of HE are presented in universities located in border cities. Consequently, first, it is approached from a critical, proactive, decolonial perspective situated in Latin America, focusing on border universities as case studies. Second, it delves into the particularities of border universities in the internationalization process, taking into account the dynamics of South-South cooperation networks and the new agenda established after the COVID-19 pandemic. Finally, final reflections and new starting points are presented, emphasizing the importance of orienting HEI toward regional integration.

Key words Internationalization of Higher Education / Universities / Border / Networks / Situated perspective.

Introducción

Las universidades latinoamericanas han sido internacionales desde sus orígenes, sin embargo, en el último cuarto del siglo XX la dinámica de Internacionalización de la Educación Superior (ES) comenzó a adquirir características diferentes en términos *cuantitativos*, a partir del incremento de las movilidades académicas y de los programas de cooperación internacional; y en términos *cualitativos*, a partir de las características que adquiere. El proceso se aceleró entrado el siglo XXI y adquirió una nueva significación posteriormente a la pandemia global del COVID-19, donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permitieron sostener y dinamizar la internacionalización de la ES.

Esto repercutió en el incremento de las discusiones académicas, sobre la definición e implicancias de la internacionalización de la ES, y en el desarrollo de políticas públicas e instrumentos de internacionalización de las universidades, de la mano de las políticas de cooperación internacional universitaria. Además, las universidades adquirieron protagonismo en el ámbito de la gobernanza supranacional, a partir de ser consideradas actores de cooperación internacional. Particularmente, en el ámbito multilateral, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha realizado distintas conferencias dando lugar a nuevas discusiones y agendas, que inciden en las políticas y programas de internacionalización de los países y las instituciones de Educación Superior latinoamericanas. Fue a partir de las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) organizadas por la UNESCO en América Latina (CRES 1996; 2008; 2018) que se generó el terreno propicio para problematizar el abordaje de la internacionalización de la ES en el debate académico e incidir en las políticas públicas.

A partir de las CRES de la UNESCO se evidencian los primeros aportes de autores latinoamericanos en relación al estudio de la internacionalización y regionalización de la Educación Superior (Fernández, 2014), dando lugar a diferentes perspectivas de análisis: *contextual*, *institucional* y *crítica* (Oregioni, 2021b). Sin embargo, los aportes mencionados, no profundizan en las particularidades que se presentan desde una perspectiva situada; tampoco se destacan aportes que interpelen el significado, orientación y metodología implementadas, con el fin de que la política y gestión de la internacionalización de la ES respondan a las realidades de las universidades y de los entornos socio-territoriales de los que forman parte. Es decir, que se evidencia la carencia de una política activa de internacionalización, en relación con definiciones endógenas construidas democráticamente en diálogo con la comunidad.

Consecuentemente con este artículo, que forma parte de un proyecto más amplio, se propone contribuir al análisis de la internacionalización de la ES mediante un abordaje crítico, propositivo y de carácter decolonial, en base a la epistemología del sur (De Sousa Santos, 2010) que pone límites a la monocultura del saber y permite contemplar la diversidad de voces subalternas con respecto a las dinámicas hegemónicas (Leal y Oregioni, 2019). De modo que se pone en valor la orientación de la internacionalización de la ES hacia la integración regional, y la articulación de la universidad con el espacio socio-territorial del que forma parte y contribuye a reproducir.

De acuerdo con Sebastián (2004), las universidades se presentan como actores y agentes de internacionalización. Como *actores*, en la medida que ejecutan políticas de internacionalización en relación con la planificación estratégica, en forma transversal a las funciones sustantivas de la universidad (investigación, docencia y extensión), y como *agentes*, porque promueven programas de cooperación internacional en relación con problemas socio-territoriales en alianza con otros actores del territorio. En este sentido, de acuerdo con Oregioni (2023) las universidades posibilitan la articulación internacional y territorial de agendas endógenas, a partir de producir y difundir conocimiento desde una lógica emancipadora que entiende a la ES como derecho y responsabilidad de los Estados. Mientras que las redes de cooperación sur-sur (CSS) adquieren un rol sustancial como instrumento de internacionalización de la ES en diálogo con el territorio. Ahora bien ¿Cómo se presenta la internacionalización de la ES en las Universidades situadas en las fronteras? ¿Qué lugar ocupan las redes de cooperación sur-sur (CSS)?

El presente trabajo se focalizó en el estudio de las universidades paraguayas situadas en ciudades de frontera entre Paraguay y Argentina. Estás son: la Universidad Nacional de Pilar (UNP, Paraguay) cuya sede central se encuentra

ubicada en la ciudad de Pilar, departamento de Ñeembucú, en la frontera con Colonia Cano, provincia de Formosa, Argentina; la Universidad Nacional de Asunción (UNA, Paraguay) ubicada en la ciudad de Asunción que limita con la ciudad de Clorinda, Formosa, Argentina; y la Universidad Nacional del Este (UNE, Paraguay), que se ubica en Ciudad del Este departamento de Alto Paraná, en la triple frontera que limita con Puerto Iguazú, Misiones, Argentina y Foz de Iguazú, Estado de Paraná, Brasil. Es decir que la investigación se desarrolló en un territorio que es vital para el proceso de integración de los pueblos.

Las universidades seleccionadas como casos de estudio, ubicadas en ciudades de frontera, son nodales para el análisis dado que comparten un mismo espacio socio-territorial y geográfico. Por lo tanto, a pesar de estar divididas por fronteras políticas se insertan en una matriz sociocultural compartida que facilita la articulación de relaciones transnacionales (Montiel y Arellano, 2016). Es decir que integran un territorio vivo, activo, dinámico, donde las universidades cooperan en articulación con otros actores socio-territoriales en relación con agendas comunes. Consecuentemente, se trabajó con la hipótesis de que las redes de CSS entre universidades de frontera permiten orientar la internacionalización de la ES hacia la integración regional y, de este modo, desarrollar dinámicas de producción y difusión de conocimiento pertinentes a los problemas socio-territoriales, que son invisibilizados desde las lógicas hegemónicas de internacionalización de la ES (exógenas, competitivas, mercantiles) (Oregioni, 2017).

El abordaje metodológico de la investigación es de carácter cualitativo (Hernández Sampieri *et. al.*, 1997), en base a casos de estudio múltiple (Yin, 1994). De modo que, se procedió a la triangulación de técnicas de relevamiento de información, construcción y análisis de datos. En primera instancia, se relevó información a partir de la técnica *grupos focales*, “cuyo objetivo es la obtención de datos por medio de la percepción, los sentimientos, las actitudes y las opiniones de grupos de personas” (Cortés Gómez, 2008; p.36). Se realizaron tres encuentros, cada uno de los cuales estuvo integrado por una muestra de grupos de doce personas, que buscó ser representativa de la comunidad académica de cada universidad, a partir de contemplar la presencia de: docentes-investigadores, estudiantes, extensionistas, personal no-docente y gestores en internacionalización, respetando la paridad de género. Los encuentros se realizaron de manera virtual, mediante la plataforma zoom y quedaron grabados, cuestión que favoreció el análisis. En segundo lugar, se aplicaron tres entrevistas semiestructuradas a actores clave (Valles, 2007) entre ellos: los rectores y gestores de relaciones internacionales de las universidades identificadas como casos de estudio (cabe señalar que los testimonios se han codificado en una nomenclatura con el fin de resguardar las fuentes). En forma paralela, se relevó y analizó información bibliográfica y documental. Por último, se trianguló la información relevada y se procedió a la construcción y análisis de datos. Esto permitió identificar redes, políticas, dinámicas y prácticas que en algunos casos favorecen y en otros obstaculizan la construcción de puentes de cooperación entre universidades de frontera, a fin de afianzar la integración regional en materia de ciencia, tecnología y universidad.

El trabajo se estructura del siguiente modo. En primera instancia, se presenta la internacionalización de la ES desde una perspectiva situada en la región latinoamericana, focalizando en las universidades de frontera como objeto de estudio. En segundo lugar, se identifican las redes de CSS que integran las universidades a partir de proyectos de internacionalización institucionalizados. En tercer orden, se exponen las particularidades de las universidades de frontera en el proceso de internacionalización, tomando en cuenta la nueva agenda de internacionalización que se promueve desde las CRES y se consolida luego de la pandemia de COVID-19. Por último, se presentan reflexiones finales y nuevos puntos de partida, que focalizan en la relevancia de orientar la internacionalización de la ES hacia la integración regional mediante redes de CSS. Invitando a pensar en las universidades latinoamericanas, especialmente las situadas en ciudades fronterizas, como actores fundamentales en un proceso de internacionalización que priorice la integración regional y el fortalecimiento de vínculos más equitativos y sostenibles.

Internacionalización de la Educación Superior en universidades de frontera

Desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI las universidades se han consolidado como actores de internacionalización, sin embargo, no todas las instituciones de Educación Superior han tenido la misma incidencia

y participación en el concierto internacional. La bibliografía especializada sobre internacionalización de la ES busca explicar en *qué* consiste este fenómeno, *por qué* se ha incrementado en los últimos años, y *qué* características ha asumido en diferentes partes del mundo. Los trabajos más referenciados son los de Knight (1994, 1999, 2005) y De Wit (1995) quienes han dado definiciones genéricas, a partir de definir a la internacionalización de la ES como el proceso de incorporar la dimensión internacional e intercultural en las instituciones de Educación Superior. Si bien, los aportes permitieron instalar la temática en el debate académico, no siempre reflejan el modo en que se presenta y aborda la internacionalización en las universidades latinoamericanas o, al menos, no permiten problematizar su complejidad, ni identificar las particularidades que adquiere este fenómeno en la diversidad del panorama universitario regional. La dificultad se incrementa a partir de la instalación de elementos normativos, que buscan orientar políticas y estrategias sin contemplar la diversidad del panorama universitario. Consecuentemente, el trabajo de investigación que da lugar al artículo busca comprender la internacionalización de la ES desde una perspectiva situada en la región latinoamericana, particularmente en las universidades de frontera, a partir de tener en cuenta elementos que complejizan su abordaje.

En primera instancia, es necesario contemplar que la región latinoamericana se inscribe en un sistema científico internacional de carácter asimétrico (Beigel, 2013; Beigel y Sabea, 2014; Feld y Kreimer, 2020; entre otros). Asimetrías que se han constituido históricamente, que se reproducen hacia el interior de la región y hacia el interior de los países que la integran, éstas se consolidan en la medida que predomina la *subjetividad neocolonial y neoliberal* en producción y difusión de conocimiento, incrementando las relaciones de dependencia (Oregioni, et. al; 2022).

En segundo orden, la universidad latinoamericana se entiende como *lugar epistémico* que da cuenta de tensiones entre diversos proyectos de internacionalización, donde intervienen distintas fuerzas sociales, políticas, económicas, culturales que es necesario contemplar en el análisis. De este modo, se observa la reproducción de circuitos hegemónicos de producción y difusión de conocimiento norte-sur, incentivados por criterios de calidad homogeneizadores, tales como los *rankings* universitarios que se han convertido en modelos a seguir para obtener prestigio internacional y responder a los estándares fijados por los organismos internacionales. Pero también de circuitos de producción y difusión de conocimiento sur-sur, que se encuentran invisibilizados desde las lógicas de internacionalización hegemónicas. (Oregioni y Duarte, 2021)

Es decir que, el proceso de internacionalización no es lineal ni unidireccional, sino que recibe diversos estímulos que contribuyen a su orientación que se disputan en el plano de la política, esta puede ser activa o pasiva (Lima y Correia, 2009); endógena o exógena (Oregioni, 2017) proactiva o reactiva (Botto, 2017). Para comprender *cómo* se presenta en sus distintos niveles, debe ser analizado desde una perspectiva situada, que contemple la lógica de internacionalización de la institución y de los actores que la integran. Entendiendo que América latina es un lugar plural y diverso, que en ocasiones se encuentra subordinado por parte de la cultura hegemónica que impone un patrón de pensamiento único.

Es en este sentido que las *universidades de frontera* adquieren especial relevancia como espacios de internacionalización, dado que se sitúan en las ciudades fronterizas que contribuyen a constituir. Las universidades paraguayas identificadas como casos de estudio (UNP; UNA; UNE) se sitúan en la frontera entre Paraguay y Argentina que abarca 1.690 km de longitud, donde se pueden encontrar ciudades fronterizas, ciudades gemelas, ciudades pares, ciudades espejo, ciudades transfronterizas, etc. Independientemente de la denominación elegida, es necesario la existencia de un límite fronterizo y de una ciudad “par” como condición, para la emergencia y características que las ciudades van a tomar en uno y otro lado de la frontera, que presentan flujos transfronterizos continuos que repercuten en el modo de vida y organización de sus habitantes (Brites, 2018).

Desde el año 2022, las ciudades se ven afectadas por el Acuerdo sobre Localidades Fronterizas Vinculadas (ALFV), aprobado en el marco de la Cumbre “Vale dos Vinhedos” (MERCOSUR/CMC/DEC13/19). Dicho acuerdo, constituye un antecedente fundamental para la integración en beneficio de los pueblos de la región, dado que busca mejorar la calidad de vida de la ciudadanía que reside en zonas de frontera, en la medida que considera la relevancia de la

fluidez y la armonía del relacionamiento entre comunidades fronterizas para la integración regional, y resalta la necesidad de facilitar la convivencia e impulsar la integración. En este sentido, se pondera el trato diferenciado a los pobladores de frontera en materia económica, de tránsito, régimen laboral, acceso a servicios públicos de salud, enseñanza y cultura, a partir de la portación de un documento de tránsito vecinal fronterizo (DTVf).

Particularmente, en el Art. 7 inc. 3 del ALFV, se hace referencia a que los Estados parte promoverán la cooperación en materia de educación entre las ciudades fronterizas vinculadas, incluyendo: la formación docente, intercambio sobre metodologías activas, flexibles e innovadoras con evidencias comprobadas de éxito donde los estudiantes sean los protagonistas del desarrollo curricular. La enseñanza de las diferentes asignaturas se hará con una perspectiva regional e integradora. Se procurará destacar los aspectos comunes más allá de los límites políticos y administrativos, y se intentará resaltar los aspectos positivos que históricamente unieron a nuestros pueblos a través de las fronteras, promoviendo en los educandos una visión del vecino como parte de una misma comunidad. De este modo, las fronteras operan como espacios de inclusión (Mezzadra y Neilson, 2017) y promoción de la paz, a partir de posibilitar que los ciudadanos adquieran diferentes formas de circulación. Es decir que, se reconoce y habilita “otro modo” de habitar las fronteras.

Internacionalización universitaria mediante redes de CSS

El proceso de internacionalización de la ES se encuentra orientado por diferentes estímulos, que provienen del ámbito global, nacional, regional, institucional y de la misma comunidad universitaria. Mientras que la política de internacionalización universitaria contribuye a su orientación a partir de instrumentos específicos (Oregioni, 2017). En este caso se puntualiza en las redes de CSS, como instrumento de internacionalización entre universidades de frontera. A partir de entender que las redes permiten abordar la cooperación en diálogo con el territorio, mediante la producción de conocimiento integral orientada a la integración regional, ya que “las redes constituyen el punto de encuentro e interacción entre dinámicas orientadas de abajo hacia arriba mediante reivindicaciones sociales y de arriba hacia abajo mediante políticas públicas” (Oregioni, 2021b, p. 13).

De acuerdo con la información proporcionada por los grupos focales (integrados por representantes de la comunidad universitaria) en triangulación con fuentes documentales y entrevistas a actores clave, se han identificado las principales redes de CSS que se lograron institucionalizar en las universidades seleccionadas como casos de estudio. Redes que se ven potenciadas a partir de la nueva legislación sobre ciudades de frontera, que permite dinamizar la CSS. Estas son: la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), el programa de Redes del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur (NEIES) y la Red Zona de Integración del Centro Oeste de América del Sur (Zicosur universitaria), siendo esta última la que ha logrado mayor presencia a nivel territorial.

La AUGM es una red de universidades públicas, autónomas, autogobernadas, integrada por Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Uruguay y Paraguay. Creada en el año 1991, ha sido el espacio pionero en la generación de redes interuniversitarias a nivel regional.

De acuerdo con el Plan estratégico de AUGM 2020-2030

(...) la Asociación, como forma de agrupar universidades con perfiles y valores similares, refuerza colectivamente en cada socio: el sentir común de pertenecer a una región geográficamente posicionada en el marco de la integración regional y la comunidad latinoamericana; y también la adhesión a principios generales de actuación que conlleva el espíritu de colaboración mutua, confianza y solidaridad, reforzando un balance adecuado entre competencia y cooperación horizontal, respetando las identidades propias de cada universidad nacional (p.8).

Las universidades paraguayas que comparten frontera con Argentina y tienen presencia en AUGM son: la Universidad Nacional de Asunción (UNA), desde 1991; la Universidad Nacional del Este (UNE), a partir de 2007; la Universidad Nacional de Itapúa (UNI), desde 2017; y la Universidad Nacional de Pilar (UNP) que se incorporó en el año 2024.

De acuerdo con los datos relevados mediante grupos focales, la participación de AUGM se considera relevante y pertinente, se valoran las movilizaciones docentes y estudiantiles, pero también las actividades académicas y los núcleos de investigación. Por ejemplo, se hizo especial hincapié en las jornadas AUGM que se realizan desde el año 1993 y movilizan a gran parte de la comunidad universitaria.

Además, se destacó la importancia que adquiere la extensión universitaria en la AUGM. De acuerdo con Menéndez (2018) la Comisión Permanente de Extensión Universitaria de AUGM aportó al desarrollo teórico-conceptual, a políticas e instrumentos de gestión y evaluación de extensión, contribuyendo al fortalecimiento y desarrollo de la extensión de las universidades del Cono Sur. Argumento que es apoyado por el relato de las académicas y académicos que integran los grupos focales. Por ejemplo, una de las investigadoras de la UNE, sostiene que AUGM fue una de las principales promotoras de la internacionalización de la extensión.

En sus palabras:

AUGM es nuestra mayor fortaleza nos permite empezar a tener los ejes temáticos, no sé si funciona muy bien en el mundo de la investigación, pero sí en extensión, tal vez para que podamos tener una charla, un curso una experiencia la investigación que otro grupo de investigación esté haciendo en Argentina, en Brasil o en Uruguay (Comunicación personal S, *grupo focal*, 2021).

En el caso de la UNE, se destaca que la internacionalización de la extensión permitió generar capacidades en la universidad.

La promoción de la extensión en la UNE vino de la mano de las Relaciones Internacionales, a partir de la participación en espacios como la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria. De modo que se fue consolidando un equipo de extensión con muchas capacitaciones mediante estos procesos de internacionalización y hoy en día tenemos consolidado una Red de Extensión Universitaria al interior de la UNE que tiene como antecedente algunas experiencias de cooperación con la Argentina. (Comunicación personal L, *grupo focal*, 2021)

No obstante, de acuerdo con los datos aportados por el grupo focal de la comunidad universitaria de la UNA y, en particular, el testimonio de la responsable de gestionar la internacionalización desde el rectorado. Los estudiantes prefieren cooperar con Europa.

Todo el mundo quiere ir a España, yo les ofrezco AUGM y me dice no ¿No hay algo para España? Yo entiendo que los estudiantes y docentes quieran ir a Europa, a Estados Unidos o Canadá, pero cuando la propuesta es de movilidad regional de última me dicen “bueno si no queda otra”, y la realizan. (Comunicación personal M, *grupo focal*, 2021)

En este sentido, se observa la presencia de la subjetividad neocolonial, en tanto construcción histórica que incide en las elecciones, pero también se destaca la importancia que tiene tensionar dicha percepción a partir de ampliar el conocimiento de la propia región, cuando sostiene que:

Lo cierto es que al final vuelven con una muy buena experiencia y ponen en valor los conocimientos adquiridos. (Comunicación personal M, *grupo focal*, 2021)

Al respecto, en los grupos focales se pone de manifiesto la relevancia de la CSS a nivel Regional:

En base a mi experiencia considero que los programas que se forman a nivel regional fortalecen muchísimo el proceso de internacionalización de la ES. Hay programas como AUGM, como el PAME y otros que no solamente brindan la oportunidad a los estudiantes y docentes sino también a las personas involucradas en la gestión de la internacionalización de cada universidad. Eso es muy importante porque el que entiende es más expeditivo, facilita mucho los trámites, las reuniones que hacemos con otros colegas a nivel regional son mucho más dinámicas porque tenemos los mismos problemas, tenemos los mismos léxicos ¿verdad? Todo es más similar. Entonces a mí me parece bien fortalecer primero los programas o los procesos de

internacionalización a nivel regional a través de nuestras redes, programas y acuerdos. Asimismo, creo que lo que falta es socializar un poco más la experiencia de los estudiantes, de los profesores como participantes de estos programas. (Comunicación personal C, *grupo focal*, 2021)

También se identificó la relevancia que han tenido las Redes promovidas desde el NEIES del Mercosur, a partir de las convocatorias 2013, 2015, 2018 y 2022. Cuyas agendas han estado orientadas a las problemáticas regionales en materia de ES, y forman parte de una política pública de cooperación regional en el marco de los planes plurianuales del Sector Educativo del Mercosur (Oregioni, 2021a). Las universidades que han participado de Redes NEIES son la UNP y la UNA. A partir de dichas iniciativas, se dinamizó la CSS en materia de ES, contribuyendo a fortalecer la integración educativa.

En el caso de la UNP, han participado cuatro redes, éstas son: “Red de Estudio sobre internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL)”;

“Red Diversificación y diferenciación institucional de la formación de los docentes en el nivel superior en el Mercosur. Hacia una perspectiva comparada para la construcción regional”;

“Red Gestión de la Internacionalización del Currículum en la Educación Universitaria”;

y “Red Virtualización de la Internacionalización: diseños curriculares, dispositivos pedagógicos y modelos de gestión institucional”.

En el caso de la UNA han participado cuatro Redes en sus distintas convocatorias, entre ellas: “Dilemas de las nuevas culturas en producción de conocimiento. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de evaluación de calidad de la ES”;

“Red de Investigación Ambiental en Educación Superior”;

“El impacto de la movilidad de estudiantes universitarios en el Mercosur. Comparación de Indicadores, definiciones y modelos comunes para la evaluación del impacto y los análisis comparativos”;

y “La reconfiguración del posgrado en el MERCOSUR: dilemas de las esferas pública y privada en el escenario del post-covid. Entre proveedores tradicionales y nuevos proveedores”.

Cada convocatoria financió proyectos que tuvieron una duración de dos años, sin embargo, se generaron vínculos que crearon semilleros de potenciales circuitos de producción y difusión de conocimientos a nivel regional. Estos en algunos casos adquirieron continuidad desde la informalidad o en relación con otros proyectos, es decir que los proyectos logran exceder los objetivos iniciales.

Como se puede observar tanto AUGM como Redes NEIES, han tenido presencia en las universidades de frontera, no obstante, la red que resultó más dinámica en relación a su vinculación con demandas socio-territoriales es la Red de universidades ZICOSUR Universitaria, creada en el año 2008. Esta red se encuentra integrada por 43 universidades públicas, ubicadas en el norte grande argentino, Bolivia, Chile, Brasil, Uruguay, Perú, y Paraguay. Es decir que se sitúa en un territorio de gran relevancia en términos geopolíticos y geoeconómicos, dado que es fuente de recursos estratégicos y de biodiversidad.

ZICOSUR universitaria es la red de cooperación regional con mayor presencia en las universidades públicas paraguayas. Su propósito central es el de desarrollar programas y proyectos que tengan impacto positivo en la región por medio de la promoción de actividades académicas, culturales, científicas y tecnológicas a favor del desarrollo socioeconómico. Dado que forma parte de ZICOSUR, busca lograr complementación económica, comercial y cultural, además de la cooperación intergubernamental. En este sentido, se caracteriza por tener un carácter intersectorial, promover la movilidad docente y estudiantil, a fin de intercambiar conocimientos y experiencias. De este modo, da lugar a dinámicas integrales en materia de internacionalización.

En el año 2024 se llevó adelante la primera cátedra abierta ZICOSUR Universitaria, como espacio de integración de ZICOSUR gobierno y ZICOSUR universidad. En este sentido, desde la Cátedra se señaló que: “ZICOSUR es el corazón de América Latina, y las universidades son el corazón de ZICOSUR”. Consecuentemente, es necesario que continúen trabajando en forma conjunta en relación a la internacionalización solidaria, con el objetivo del desarrollo de las personas.

En palabras del presidente de ZICOSUR:

La ZICOSUR gobierno tiene una extensión mayor que la ZICOSUR universitaria, la misión es ampliar la ZICOSUR Universitaria para que cada vez más las dos trabajen en un territorio común” (...) “Territorio y sustentabilidad deben indicar nuestros caminos, y nuestras acciones de internacionalización. Tenemos que trabajar conjuntamente para nuevos proyectos. Tener en claro la sustentabilidad de nuestros territorios es clave en mejorar la condición de vida de nuestras poblaciones (Cátedra abierta ZICOSUR; 2024).

Los elementos observados permiten destacar la relevancia de las redes que se han logrado institucionalizar en las universidades objeto de estudio. Sin embargo, también es necesario contemplar que las redes de CSS que se generan entre universidades de frontera no siempre responden a proyectos formalizados institucionalmente, sino que varias de las dinámicas de cooperación se dan en el cotidiano desde la informalidad, por lo tanto, no figuran en los indicadores y consecuentemente son invisibilizadas desde las políticas públicas. De todos modos, los datos obtenidos mediante los grupos focales evidencian que la participación en redes regionales de CSS (formales o informales) ha permitido enriquecer y diversificar el tejido sociocognitivo, a partir de generar aprendizajes colectivos. Además, se observó que la movilidad física y virtual, permitió dinamizar el trabajo en red. Esto se da con mayor frecuencia entre universidades de frontera, dado que: a) hay mayor facilidad en la comunicación debido al manejo de idiomas; b) se requiere menor presupuesto para desarrollar actividades conjuntas; c) existen programas a nivel regional que promueven los vínculos.

A partir del análisis de las entrevistas a rectores y gestores de internacionalización, como así también del material obtenido a partir de los grupos focales, se observa que en la percepción de la comunidad universitaria se diferencia la cooperación regional de la internacionalización de la ES, dado que ellos viven la frontera como algo cotidiano e identifican “lo internacional” como algo lejano. De modo que vinculan la internacionalización de la ES con la movilidad hacia los países del norte global. Mientras que, en las universidades de frontera, los vínculos de cooperación solidaria forman parte del cotidiano y de la cultura local.

En lo que respecta a las *lenguas* como indicador de internacionalización (Oregioni y Duarte, 2021), se observó que en los espacios de la frontera entre Paraguay y Argentina es frecuente el manejo de los tres idiomas (guaraní, español y portugués), aunque no siempre se encuentran certificados institucionalmente. De este modo, la integración lingüística forma parte de la identidad local y potencia la internacionalización de la ES orientada a la integración regional. También contribuye a la pertinencia de la formación académica, dado que constituye un elemento central para propiciar el diálogo con la sociedad. Esto se evidencia en la medida que gran parte de la población paraguaya se comunica exclusivamente a través de la lengua guaraní. Tal como lo argumenta uno de los rectores entrevistados, la formación de los estudiantes en idioma guaraní es central para la comunicación de la universidad con la sociedad: “si no hablamos guaraní no vamos a comprender lo que quieren decirnos, entonces es necesario que nuestros estudiantes hablen en guaraní” (Comunicación personal, Rector A, mayo de 2020).

En el discurso de los rectores entrevistados, se ponderan dos aspectos de la internacionalización de la ES. En primer lugar, que le otorgan importancia a orientar la internacionalización hacia la integración regional, a partir de criterios de cercanía y relevancia geopolítica; y, en segundo lugar, prevalece la identificación de la internacionalización con movilidad. Sin embargo, en el contexto de pandemia, la movilidad física se encuentra limitada y adquiere protagonismo la movilidad virtual.

A continuación, a partir de los casos de estudio analizados, se destacan los elementos que permiten visibilizar la frontera como un espacio vivo y activo, de circulación de personas y de saberes, que hacen posible y necesaria la cooperación solidaria. Cooperación que se puso en crisis y adquirió nuevas formas en el contexto de la pandemia producto del COVID-19 debido a las restricciones en la movilidad física. De modo que se evidenció la necesidad de abordar los problemas globales, mediante la cooperación, contemplando las singularidades que adquieren en la región.

Nueva Agenda de internacionalización de la ES pos-COVID19

El siglo XX presenta diversos desafíos globales que nos interpelan a nivel territorial, entre ellos podemos mencionar: las migraciones, crisis ambiental, exclusión, desigualdad, pandemias, etc. Las universidades son actores relevantes en la construcción de potenciales soluciones, en interacción y diálogo con otros actores sociales y tipo de saberes.

Dado que:

Las universidades y los sujetos que las integran ocupan un rol central en la interacción con el territorio y la comunidad internacional, retomando la necesidad de luchar contra las inequidades y democratizar la producción y difusión de conocimiento. Esto implica articular los problemas que aquejan a la humanidad con las particularidades de la región latinoamericana, pero también construir problemas cognitivos a partir de los problemas sociales (Oregioni, 2023: p. 19)

En el año 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró a la enfermedad causada por el COVID-19, como una pandemia de carácter global. Esto ha llevado a distintos países e instituciones, a tomar decisiones sobre las medidas aplicables para proteger a sus ciudadanos. En el caso de las universidades, se buscó garantizar el derecho a la educación mediante la virtualidad. De acuerdo a datos de la IESALC-UNESCO (2020), la pandemia del COVID-19, ha afectado a alrededor de 23.4 millones de estudiantes y a 1.4 millones de docentes que se desempeñan en universidades de América Latina y el Caribe. Es decir que repercutió sobre más del 98% de la comunidad académica de la región, y planteó grandes desafíos a las agendas de internacionalización de la ES.

La nueva agenda de internacionalización de la ES, donde cobra protagonismo la virtualidad, permite identificar nuevas oportunidades y desafíos. Pero, también es importante considerar los riesgos que trae aparejada para la Región latinoamericana (Ver cuadro N°1), sobre todo cuando priman lógicas neoliberales de gobierno que llevan a vaciar las capacidades científicas, tecnológicas y educativas de los Estados.

Tabla N°1: Agenda de internacionalización Pos-COVID19.

OPORTUNIDADES	DESAFÍOS	RIESGOS
FAMILIARIZACIÓN CON LO VIRTUAL	INCLUSIÓN	POLÍTICA DE INTERNACIONALIZACIÓN PASIVA
INCREMENTO DE LA COOPERACIÓN, EN DINÁMICA DE LABORATORIO AMPLIADO	INCORPORACIÓN DE CAPACIDADES VIRTUALES	INCREMENTO DE LA DEPENDENCIA COGNITIVA
INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO	DESARROLLO DE PLATAFORMAS	DESLOCALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO
PASAR DE ACTIVIDADES AISLADAS A ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES	INCORPORACIÓN DE ESQUEMAS HÍBRIDOS	FUGA DE TALENTOS
PROYECTAR AGENDAS DE COOPERACIÓN EN RELACIÓN CON PROBLEMAS	PLURILINGÜISMO	INCREMENTO DE LA PRIVATIZACIÓN/MERCANTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO
GENERACIÓN DE REDES	INTERCULTURALIDAD	
	IGUALDAD DE GÉNERO	
	CONSTRUIR UN SISTEMA INTERNACIONAL MÁS EQUITATIVO	

Fuente: elaboración propia

La pandemia del COVID-19 afectó la dinámica de internacionalización de la ES, en dos aspectos. Por un lado, al poner en valor las agendas de internacionalización en relación con problemas sociocognitivos, dado que el COVID-19 consistió en un problema socio-cognitivo global que adquirió singularidades locales. Y, por otro lado, a partir de dinamizar la virtualización de la internacionalización de la ES.

En este sentido se replantea la histórica relación que han tenido las agendas de producción de conocimiento en relación a problemas globales, a partir de problematizar sus implicancias locales, de modo que las universidades logren cooperar en la generación de conocimiento que ofrezca soluciones a problemas socio-cognitivos.

(...) la universidad se reconoce como un actor relevante en el escenario de la diplomacia científica, gracias a su capacidad de producción de conocimiento y aportes a los sistemas nacionales de salud. Lo anterior se sustenta a partir de la IUA Global Survey Report, donde se indica que alrededor del 41% de las internacionalización de la ES han estado inmersas en investigaciones sobre COVID-19, contribuyendo al desarrollo de políticas públicas y programas liderados por los gobiernos nacionales (International Association of Universities, 2020). Asimismo, es imprescindible comprometerse con la cooperación internacional como el único mecanismo que permite generar alianzas en escenarios de crisis, implementar acciones con mayor eficacia, compartir recursos y soluciones tecnológicas. (Echeverría King, et al, 2021)

Esto cobra especial significación en las universidades objeto de estudio, donde se destacan los elementos que permiten visibilizar la frontera como un espacio vivo y activo, de circulación de personas y de saberes, que hace posible y necesaria la cooperación solidaria.

Las universidades, ubicadas en ciudades fronterizas, se vieron particularmente afectadas por los impactos de la pandemia. Por ejemplo, a partir de las restricciones en la movilidad física dado que la frontera constituye un espacio de circulación constante en la reproducción de la vida de las poblaciones que las habitan. De este modo, las medidas de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) y consecuente cierre de fronteras, generaron dificultades en el acceso a la educación y a la salud de gran número de ciudadanos/as del Mercosur, diluyendo la significación multidimensional de dicho espacio, así es que en el periodo de pandemia global, “ (...) las fronteras volvieron a ser, primordialmente, la línea demarcatoria del adentro y del afuera del territorio estatal, con un fuerte protagonismo y una lógica de clausura de la movilidad” (Cardinale, 2021, p. 179).

No obstante, la investigación permitió observar que en el contexto de pandemia las universidades de frontera utilizaron diversos medios para dar continuidad a las actividades de internacionalización. El medio más relevante fue la *movilidad virtual e internacionalización en casa*, que demandan el uso de TIC y conexión a internet. En este sentido, se profundizó en la relación de las TIC con el incremento de las colaboraciones internacionales que se ven potenciadas a partir de la movilidad virtual, la internacionalización en casa, las clases espejo, la internacionalización del currículo, etc.

De modo que, la *internacionalización virtual* definida como: “el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global a los objetivos, funciones y provisión de educación superior, apoyada por las tecnologías de información y comunicación” (Stallivieri, 2022, p. 314), se incrementó a partir del ASPO producto de la pandemia de COVID-19, y en algunos casos logró institucionalizarse. Permitiendo sostener la continuidad de la internacionalización de la ES, en la medida que las universidades y sus integrantes disponían de medios materiales para conectarse a internet (equipamiento y conectividad); capacidades para utilizarlos; y redes de trabajo consolidadas. Elementos que dejaron fuera de estas prácticas a gran parte de la comunidad universitaria. Al respecto, la pandemia del COVID-19 constituyó un hecho social disruptivo, que puso al desnudo las grandes brechas sociales/digitales existentes hacia el interior de la región latinoamericana, hacia el interior de los países, entre países y en relación con otras regiones y países del mundo.

Esto adquiere particular relevancia al analizar los relatos de integrantes de la comunidad universitaria, recogidos mediante los grupos focales, quienes permitieron problematizar aspectos vinculados al acceso a la internacionalización de la ES mediante la virtualidad. Por un lado, ante la carencia de recursos e infraestructura adecuados para llevar adelante la conectividad mediante plataformas propias se utilizaron soportes o plataformas comerciales, como: meet, zoom; también se incrementó la comunicación mediante correo electrónico y WhatsApp. Y, por otro lado, cuando el acceso a la red quedó librado a la iniciativa individual se excluyó a gran parte de la comunidad universitaria, en algunos casos porque no disponía de los medios materiales para conectarse a internet; y en otros casos porque no contaban con capacidades cognitivas para hacerlo.

También se identificaron elementos que permitieron sostener las actividades de cooperación en docencia e investigación, en el contexto de pandemia, como son *las redes de CSS* en las que se encontraban trabajando las universidades y sus docentes-investigadores. Esto fue posible gracias a la participación en proyectos de distinto tipo: proyectos promovidos desde el Estado Nacional paraguayo mediante sus organismos de Ciencia y Tecnología (CONACYT); proyectos que se desarrollan en el marco de programas regionales de integración como son las Redes NEIES, Red Zicosur universitaria, Redes en el marco de la AUGM; o por proyectos de cooperación internacional.

Consecuentemente, a pesar de las dificultades que planteó el contexto de pandemia de COVID-19, los espacios de cooperación que lograron tener continuidad desde la virtualidad permitieron sostener a las redes de CSS, en tanto herramienta de internacionalización que favorece la integración regional.

Tabla N° 2: características de la movilidad virtual (2020-2021)

UNIVERSIDAD	MEDIO	ACTIVIDADES	CARACTERÍSTICAS
UNA		DOCENCIA CLASES ESPEJO INVESTIGACIÓN PARTICIPACIÓN EN EVENTOS	DESARROLLADAS EN EL MARCO DE PROYECTOS Y/O REDES INSTITUCIONALIZADAS
UNP	PLATAFORMAS COMERCIALES	GESTIÓN DE PROYECTOS INVESTIGACIÓN VIDEOCONFERENCIAS JURADO DE TESIS DOCENCIA TRABAJO DE CAMPO TALLERES CLASES VIRTUALES CONFERENCIAS INTERNACIONALES	REDES INFORMALES
UNE		PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO COLABORATIVA ORGANIZACIÓN DE EVENTOS INTERNACIONALES. TELETRABAJO PARA FUNCIONARIOS.	

Fuente: elaboración propia.

La pandemia contribuyó a modificar la forma que adquirió la internacionalización en las universidades de frontera (UNP; UNE; UNA), a partir de incorporar la *internacionalización virtual* en su dinámica de trabajo, en todos los casos esto se llevó adelante mediante plataformas comerciales², que garantizaron el desarrollo de diversas actividades internacionales de docencia, investigación y gestión, algunas de las cuales se desarrollaron en forma aislada e informal, mientras que otras dieron continuidad a los proyectos de cooperación institucionalizados (ver cuadro 2). Es decir que la ejecución de los proyectos de investigación, sustentados en dinámicas de cooperación internacional, se adecuó a la virtualidad.

² Es importante destacar el carácter comercial de las plataformas, que generalmente se incorporan desde una perspectiva acrítica, sin cuestionar en manos de quién queda el manejo de datos.

Por ejemplo, en términos metodológicos, se procedió en dinámica de *laboratorio ampliado*, a partir de la realización de encuentros y reuniones virtuales; la utilización de las técnicas de recolección y análisis de datos se desarrollaron en formato digital a través de plataformas como zoom, meet y otros. Plataformas desde donde se logró realizar entrevistas y validar las técnicas de investigación en entornos virtuales; discutir los resultados de las investigaciones y generar publicaciones. Como producto de los proyectos colaborativos desarrollados, se destacan: a) proyectos que contaron con la participación de investigadores internacionales; b) publicaciones en libros; c) creación de revistas académicas; d) plataformas web, e) participación en congresos, f) desarrollo de seminarios conjuntos, etc.

En el caso de la UNP, se promovió el acceso de los docentes a la movilidad virtual, mediante la oferta de posgrados, la participación en congresos, foros, y seminarios internacionales. Por ejemplo, se desarrollaron seminarios internos en el marco de un proyecto financiado por el CONACYT en colaboración de ocho universidades públicas paraguayas y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN, Argentina). También se articuló con la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas de Universidad Nacional del Nordeste (UNNE, Argentina) el dictado de un seminario sobre Políticas Públicas, Planificación Estratégica e internacionalización de la ES (PFEGU-AL).

En el caso de la UNA, la comunidad universitaria en el marco de la entrevista en grupo focal destacó que en el contexto de pandemia se extendió la oferta académica, se multiplicaron la cantidad de eventos internacionales y se tornan más accesibles.

De acuerdo del testimonio de una docente de la UNA:

Me parece que estamos participando de oportunidades que antes no teníamos. (Comunicación personal A, *grupo focal*, 2021).

Al tiempo que otra de sus colegas señala:

(...) con la modalidad virtual se habilitaron casi todos los programas, hay más variedad de ofertas, pero también hay muchos alumnos esperando que vuelva lo presencial. (Comunicación personal R, *grupo focal*, 2021).

De este modo, se evidencia que mientras que los sectores que contaron con los recursos materiales y cognitivos para acceder a la conectividad ponderaron la movilidad virtual, grandes sectores de la comunidad académica quedaron fuera de estas prácticas, debido a que existían dificultades para participar. Por ejemplo, aquellos integrantes de la comunidad universitaria que se encontraban en zonas “alejadas”, donde no llegaba la conectividad a internet. Esto da cuenta de las asimetrías en el acceso y, consecuentemente, los alcances y limitaciones de la internacionalización de la ES. Datos que se reflejan en el estudio realizado al conjunto de Universidades Públicas de Paraguay (UPP), donde se relevó que el 32,4% de los investigadores consultados manifiestan dificultades en el acceso a internet y en la conexión, y el 20,4% directamente no accede (Oregioni y Duarte, 2021).

En síntesis, el trabajo de investigación permitió observar el esfuerzo que han realizado las universidades paraguayas situadas en la frontera en sostener las actividades de CSS, que venían desarrollando con una fuerte impronta en la movilidad física. Encontrando como medio de internacionalización alternativo la movilidad virtual, que permitió dar continuidad a los proyectos en curso. Sin embargo, las brechas materiales y cognitivas para acceder a la virtualidad dan cuenta de la necesidad de tener políticas de internacionalización activas, que garanticen la igualdad de oportunidades para el conjunto de la comunidad universitaria y de este modo sostengan el derecho a la educación.

Reflexiones finales y nuevos puntos de partida

El artículo presenta las particularidades que adquiere la internacionalización de la ES en tres universidades paraguayas situadas en ciudades de frontera, como un espacio de integración regional. A partir de observar que las universidades forman parte de un entramado socio-territorial más amplio, que se dinamiza mediante la construcción y consolidación de redes de CSS.

Poner el foco de análisis en las universidades de frontera permitió visibilizar dinámicas de internacionalización que no se contemplan desde las lógicas hegemónicas y, consecuentemente, se ignoran al momento de formular políticas públicas en materia de internacionalización de la ES e integración educativa. Por ejemplo, el vínculo de las universidades con otros actores socio-territoriales, como son las ciudades que se rigen por el *acuerdo de localidades fronterizas*, dando la posibilidad de potenciar los vínculos de CSS que contribuyen a la construcción de región.

Además, se avanzó en la identificación y descripción de redes de CSS, en las que participan universidades de frontera objeto de estudio, y en el análisis del significado que le otorga la comunidad universitaria.

Tal como se observó en el trabajo de investigación, es importante destacar la relevancia que adquirieron las redes de CSS como: AUGM; Redes NEIES y ZICOSUR universitaria, en la medida que lograron dar continuidad al trabajo colaborativo y adquirir nuevas capacidades, que en algunos casos permitieron construir un tejido sociocognitivo que resistió los avatares de las medidas de aislamiento y cierre de fronteras.

De modo que, las universidades de frontera en tanto actores y agentes de internacionalización, adquieren relevancia para la integración educativa. La universidad como actor, en la medida que permiten pensar la región desde la universidad a partir de la ponderación de contenidos culturales, científicos, lingüísticos que valoren el conocimiento y sostengan los valores de paz y hermandad entre las naciones. Y la universidad como agente de internacionalización de la ES, mediante el desarrollo de políticas de CSS que permitan dinamizar el diálogo con el territorio y articular con políticas públicas que busquen consolidar la integración regional de los pueblos desde una lógica emancipadora.

Transitar la pandemia del COVID-19 permitió generar aprendizajes directamente vinculados a la internacionalización de la ES en universidades de frontera, en tanto actores situados donde transcurre la vida de los ciudadanos del Mercosur.

En este contexto, se constituye una nueva agenda de internacionalización de la ES, donde se incrementó la relevancia de la *virtualidad*. Esto permitió que las Redes de CSS enfrenten los desafíos que se plantearon a partir de las restricciones a la movilidad física producto del ASPO y cierre de fronteras. Sin embargo, debido a la ausencia de políticas públicas en la materia, gran parte de la comunidad universitaria quedó por fuera de la internacionalización de la ES, limitado el acceso al conocimiento como derecho a gran parte de la ciudadanía.

Además, si bien la virtualización de la internacionalización adquirió un rol protagónico, se observa la necesidad de incrementar la cooperación entre universidades de frontera, entendidas como territorio vivo y activo del que forman parte las ciudades que habitan. En este sentido, se pondera que las universidades en tanto agentes de internacionalización de la ES cooperen con otros pares no universitarios en relación a problemas concretos (como fue la pandemia) que adquieren características particulares desde una perspectiva situada en ciudades de frontera. Esto demanda la articulación entre las políticas de internacionalización de la ES de las universidades de frontera, entre los diferentes países, instituciones, ciudades, en relación con sus dinámicas socio-territoriales. Elementos que no siempre se encontraron presentes en la práctica.

Finalmente, a modo de reflexión, es importante destacar que las políticas públicas de internacionalización de la ES y cooperación internacional universitaria deben orientarse a construir un sistema internacional más igualitario, que se sustente en la solidaridad internacional, a partir de integrar a las universidades latinoamericanas al mundo desde una perspectiva crítica que permita cuestionar las dinámicas hegemónicas que históricamente han reproducido las asimetrías del sistema científico internacional. De este modo, poner en valor la cooperación solidaria y el diálogo de saberes, que, siguiendo el pensamiento de Paulo Freire, consiste en integrarse críticamente para transformar realidades injustas, a partir de valorar las diferencias coloniales, entendiendo a la historia como posibilidad y la educación como instrumento de transformación. Consecuentemente, queda planteada la necesidad de pensar la internacionalización de la ES desde una perspectiva situada, orientada a la integración regional de los pueblos que permita potenciar los circuitos de producción y difusión de conocimientos en relación a agendas endógenas en base

al diálogo de saberes y la democratización del conocimiento. En esta tarea, de construcción de puentes y tejido de sentidos, las universidades de frontera adquieren un lugar central.

Referencias bibliográficas

Beigel, F. (2013). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Nueva Sociedad*, (245), 110–123. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/1232>

Beigel, F., & Sabea, H. (2014). *Dependencia académica y profesionalización en el sur: Perspectivas desde la periferia*. Universidad Nacional de Cuyo.

Botto, M. (2017). La internacionalización de la educación superior en la Argentina (1995–2015): ¿Convergencia global o peculiaridades nacionales? *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1–23. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29930>

Brites, W. (2018). ¿Ciudades gemelas? Posadas, Argentina y Encarnación, Paraguay en perspectiva sociourbana. *Estudios Fronterizos*, 19, e020. <https://doi.org/10.21670/ref.1820020>

Cardinale, M. (2021). La cuestión fronteriza y la crisis epidemiológica en Europa y América del Sur: Una mirada desde las Relaciones Internacionales. *Relaciones Internacionales y Seguridad*, 16(1), 177–196. <https://doi.org/10.18359/ries.5100>

Cortés Gómez, C. F. (2008). La técnica del Focus Group para determinar el diseño de experiencias de formación de usuarios. En P. Hernández Salazar (Coord.), *Métodos cualitativos para estudiar a los usuarios de la información* (pp. 33–56). UNAM. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL879/1/metodos_cualitativos_tecnicas_de_focus_group_carlos_fernando_cortes_gomez.pdf

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Editorial.

De Wit, H. (1995). *Strategies for internationalization of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States*. European Association for International Education.

Echeverría King, L., Castiello-Gutiérrez, C., & Hernández, F. (2022). La universidad latinoamericana y su rol como actor no tradicional para la diplomacia científica en la era post COVID-19. En C. Castiello-Gutiérrez et al. (Comps.), *Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19. Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (pp. 340–362). Universidad Autónoma de Puebla.

Feld, A., & Kreimer, P. (2020). Científicos latinoamericanos en proyectos europeos: Asimetrías en cooperación científica internacional. *Ciencia, Tecnología y Política*, 3(4), e035. <https://doi.org/10.24215/26183188e035>

Fernández Lamarra, N. (2014). La internacionalización de la educación superior y la ciencia en Argentina. En S. Didou Aupetit & V. Jaramillo (Coords.), *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: Un estado del arte* (pp. 17–49). UNESCO-IESALC.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints* (Monografía Investigativa N.º 7). Oficina de Canadá para la Cooperación Internacional.

Knight, J. (1999). Internationalization of higher education. En J. Knight & H. de Wit (Eds.), *Quality and internationalization in higher education* (pp. 13–28). IMHE/OECD.

Knight, J., & Altbach, P. (2005). *Educación superior en América Latina: La dimensión internacional*. Banco Mundial.

Leal, F., & Oregioni, M. (2019). Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: Un enfoque crítico, reflexivo y decolonial. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5(2), 1–19. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/126255>

Lima, M. C., & Correia Maranhão, C. (2009). O sistema de educação superior mundial: Entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, 14(3), 583–610. <https://www.scielo.br/j/aval/a/5VJDvJnkgsDn9nmwWCCvKbj/?format=pdf&lang=pt>

Menéndez, G. (2018). Logros y desafíos de la internacionalización de la extensión en la UNL a 100 años de la Reforma Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/13934>

Mezzadra, S., & Neilson, B. (2017). *La frontera como método*. Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/PC15_frontera_como_metodo.pdf

Montiel, G., & Arellano, D. (2016). La universidad creando puentes para la integración regional y la cooperación internacional. *Transatlantic Studies Network*, 1(1), 140–146. <https://doi.org/10.24310/tsn.1.2016.19143>

Oregioni, M. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: Tensiones y desafíos para la región latinoamericana. *Revista Internacional de Educación Superior*, 3(1), 114–133. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7667>

Oregioni, M. (2021a). Internacionalización universitaria y redes de cooperación Sur-Sur. *Ciencia, Tecnología y Política*, 4(6). <https://doi.org/10.24215/26183188e057>

Oregioni, M. (2021b). *Redes de cooperación en producción de conocimiento e internacionalización universitaria: Una mirada desde el sur*. Ediciones Z. <https://cepil.fch.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2021/07/FINAL-REDES-DE-COOPERACION-1.pdf>

Oregioni, M., & Duarte Sánchez, J. (2021). *Dinámica de internacionalización de las universidades públicas de Paraguay*. Ediciones Z.

Oregioni, M., Duarte Sánchez, J., & Sosa, L. (2022). *Derribando estructuras, construyendo puentes, tejiendo futuro: Aportes para pensar la internacionalización universitaria desde una perspectiva situada en el sur*. Ediciones Z. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/02/Libro-PICT-final.pdf>

Oregioni, M. (2023). Reflexiones sobre dinámicas de producción de conocimiento a partir de redes de cooperación sur-sur para la integración regional. *Universidades*, 74(96), 14–28. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2023.96.688>

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Biblos.

Stallivieri, L. (2022). Internacionalización virtual de la educación superior: Hacia los entornos digitales y más allá. En C. Castiello-Gutiérrez et al. (Comps.), *Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19. Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (pp. 310–324). Universidad Autónoma de Puebla.

Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Documentos institucionales y sitios web:

IESALC-UNESCO. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

MERCOSUR/CMC/DEC13/19. (2019). *Acuerdo sobre localidades fronteras vinculadas*. <https://www.mercosur.int/acuerdo-sobre-localidades-fronteras-vinculadas/>

Plan Estratégico AUGM 2020–2030. (s.f.). *Lineamientos generales – Política de relaciones internacionales*. [PDF sin datos editoriales].

Universidad Nacional del Nordeste. (2022). *Planificación estratégica e internacionalización de la educación superior (PFEGU-AL)*. Aprobado por Res. N.º 84/2022 C.D. de la Facultad de Ciencias, Tecnologías y Artes de la UNP y Res. N.º 721/2022 C.D. de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas.

Cátedra Abierta ZICOSUR Universitaria. (2024, mayo 16). [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kNn7R0uQHR4>

Fecha de recepción: 13-09-2024

Fecha de aceptación: 07-04-2025

El modelo BIS: desafíos y oportunidades en la internacionalización de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas en México.

The BIS model: Challenges and opportunities in the internationalization of Technological and Polytechnical Universities in Mexico.

Por François Donatien SIRY¹

Siry, F. D. (2025). El modelo BIS: Desafíos y oportunidades en la internacionalización de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas en México. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 64-81.

Resumen

La investigación se centra en las Universidades Tecnológicas (UTs) y Politécnicas (UPs) en México, surgidas a partir de 1990 como una alternativa innovadora de enseñanza basada en la adquisición de competencias y prácticas profesionales. El objetivo es analizar una estrategia de internacionalización conocida como *modelo BIS* (Bilingüe, Internacional y Sostenible) adoptada por una minoría incipiente de estas instituciones como respuesta a la globalización y la conciencia ambiental. El estudio se apoya en una revisión documental y estadística, así como un trabajo de campo mediante entrevistas con rectores y gestores universitarios. La recopilación de estos testimonios resalta la creciente influencia de las Universidades BIS en su sector, actuando tanto como distintivo como objetivo a alcanzar. Este modelo se caracteriza esencialmente por su enfoque en el bilingüismo, basado en un esquema pedagógico de inmersión transicional, que presenta también elementos sui generis. Se distingue por ofrecer a los estudiantes una educación integral con énfasis en competencias internacionales e interculturales. Sin embargo, su adopción requiere asignar recursos adicionales para la enseñanza del inglés, además de plantear nuevos desafíos en términos de gestión, estandarización internacional y vinculación con el sector industrial. Aunque el modelo BIS es reconocido por su eficacia y las oportunidades que brinda, su implementación también requiere comprometerse con la inclusión y la equidad, así como considerar la diversidad cultural, geográfica y lingüística de México. En conclusión, el modelo BIS actúa como catalizador en la internacionalización de todo el Sistema de Enseñanza Superior Tecnológico, pero su generalización plantea un dilema a largo plazo.

Palabras Clave Enseñanza técnica profesional / Universidades Tecnológicas / modelo educacional / educación internacional / bilingüismo / Sustentabilidad / Inclusión / México.

¹ Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico / fransir@yahoo.com/ <http://orcid.org/0009-0008-4224-5344>

Abstract

This research focuses on the Technological Universities (UTs) and Polytechnics (UPs) in Mexico, established from 1990 onward as an innovative pedagogical alternative emphasizing the acquisition of professional skills. The main objective is to analyze an internationalization strategy known as the *BIS* model (*Bilingual, International, and Sustainable*) adopted by an emerging minority of these institutions in response to globalization and environmental awareness. The study relies on a systematic analysis of statistical data and fieldwork incorporating interviews with university directors and administrators. The collected testimonies highlight the growing influence of BIS Universities within their sector, serving both as a distinctive label and as an aspirational target. This model is essentially based on bilingualism, using a transitional immersion pedagogical scheme that also presents its own particular elements. It stands out to offer students an integral educational approach centered on international and intercultural competencies. However, adopting the BIS Model requires considerable financial adjustments, such as allocating substantial budgets towards teaching English, and presents new challenges in terms of management, international standardization and partnership with the industrial sector. Although this strategy has gained recognition for its promising initial outcomes and the opportunities it provides, its implementation also involves a strong commitment to inclusion and equity, considering Mexico's cultural, geographical and linguistic diversity. In conclusion, the BIS model acts as a catalyst for the internationalization of the entire Technological Higher Education System but raises a long-term dilemma between its widespread adoption and effectiveness.

Key words Technical and vocational education; Technological University; educational models; international education; bilingual education; sustainability; inclusion; Mexico.

Introducción

En el Sistema de Educación Superior Tecnológico (SEST) de México, surgieron las Universidades Tecnológicas (UTs) y Politécnicas (UPs) respectivamente en 1991 y 2001 como instituciones alternativas a los Institutos Tecnológicos² más antiguos. Conforman el subsistema de la Dirección General de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas (DGUTyP³) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, contando con 121 UTs y 63 UPs.

Estas instituciones se asentaron sobre la base de un innovador modelo de aprendizaje centrado en la adquisición de competencias y la prevalencia del saber hacer, asignando el 70% de sus cursos a actividades prácticas. Su creación revitalizó la educación tecnológica al promover principios de flexibilidad y polivalencia (Silva, 2006), así como de “pertinencia e intensidad” (Flores Crespo, 2010, p. 451) en el aprendizaje. Desde una perspectiva más pragmática, ofrecen, a petición del mundo empresarial, una mayor profesionalización en la enseñanza, al diseñar programas académicos que se adapten a las necesidades tecnológicas y organizativas del sector productivo de bienes y servicios (SEP, 1991).

El sistema educativo de las UTs y UPs fue concebido con el propósito de fomentar la movilidad social y el avance tecnológico a nivel municipal o regional. Junto con los Institutos Tecnológicos, representan una notable quinta parte de toda la matrícula estudiantil en México⁴ y desempeñan un papel clave para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover la formación continua, conforme al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 de la ONU y al Marco de Acción Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Más allá de su vocación socioeconómica inicial, estas instituciones han emprendido un proceso de internacionalización para adaptarse a los efectos de la actual globalización. Este reto implica una nueva gestión que incluye un cambio de dimensión al trascender el ámbito local característico de estas universidades. La mayoría de ellas están situadas en zonas rurales o periurbanas y atienden a una población estudiantil vulnerable.

Para llevar a cabo esta transformación, una respuesta –y también apuesta– institucional fue diseñada desde el ámbito de las políticas públicas mexicanas para impulsar la proyección internacional de la educación superior tecnológica. Este nuevo modelo, conocido como las Universidades *Bilingües, Internacionales y Sostenibles* (U-BIS) surgió como una adaptación a los intercambios globales y la anglificación lingüística, así como la puesta en la agenda de la importancia de la innovación tecnológica y formación de nuevos perfiles profesionales para enfrentar los desafíos climáticos. Estas universidades, con apenas una década de vigencia, representan actualmente entre una cuarta y una quinta parte de las UTs y UPs.

El propósito principal de este artículo es evidenciar la notable capacidad de adaptación de estas instituciones a los cambios globales mediante un estudio centrado en un innovador modelo educativo enfocado en el bilingüismo, la internacionalización y la sostenibilidad. Su implementación plantea un debate sobre el proceso de internacionalización de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas de México, especialmente en el contexto marcado por el considerable impacto de la crisis del COVID-19.

El modelo BIS ofrece un enfoque vanguardista de educación superior único en México y sin precedentes en América Latina. Sin embargo, su adopción plantea una serie de interrogantes: ¿de qué modelos se inspira? ¿qué resultados ha producido desde su creación? ¿Es factible su aplicación en todas las zonas geográficas, económicas y culturales

² Creados a partir de 1948, los Institutos Tecnológicos, que son federales o descentralizados, forman parte de otro sistema conocido como Tecnológico Nacional de México (TecNM). Si bien existen puentes entre ambos subsistemas en la enseñanza superior tecnológica de México, este artículo se centra en las Universidades Tecnológicas y Politécnicas.

³ La antigua “CGUTYP” pasó de ser una Coordinación a una Dirección.

⁴ Durante el ciclo escolar 2023-2024, la matrícula en las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, así como en los Institutos Tecnológicos, asciende a 905,551 estudiantes, mientras que la matrícula total de la educación superior en México alcanza los 5,393,378 alumnos.

de México? ¿Todas estas universidades cuentan con los recursos necesarios para adoptar el modelo BIS y, de ser así, es realmente necesario hacerlo?

Se detallará su funcionamiento actual en sus tres pilares y se presentarán estadísticas recientes con el fin de analizar su pertinencia, evaluando sus requisitos y las ventajas observadas en las UTs y UPs que lo han adoptado. Esta investigación también busca confirmar la naturaleza heterogénea de este sistema educativo, con disparidades visibles en recursos, donde la internacionalización parece ser un factor agravante de estas diferencias. En las siguientes secciones se abordarán estas interrogantes para determinar si, en este sector educativo, la estrategia de internacionalización puede y debe implicar la generalización del modelo BIS en todas las UTs y UPs del país, e incluso servir de patrón en otros contextos educativos.

Antes de examinar en detalle la metodología, los resultados de esta investigación sobre la implementación del modelo BIS y las reflexiones finales sobre los límites e implicaciones sociales de este modelo, es imprescindible realizar tanto un recorrido teórico como un repaso cronológico del proceso de internacionalización en el subsistema de la DGUTyP para contextualizar su breve historia.

La gestión de la internacionalización en la enseñanza superior tecnológica en México: enfoques teóricos y empíricos.

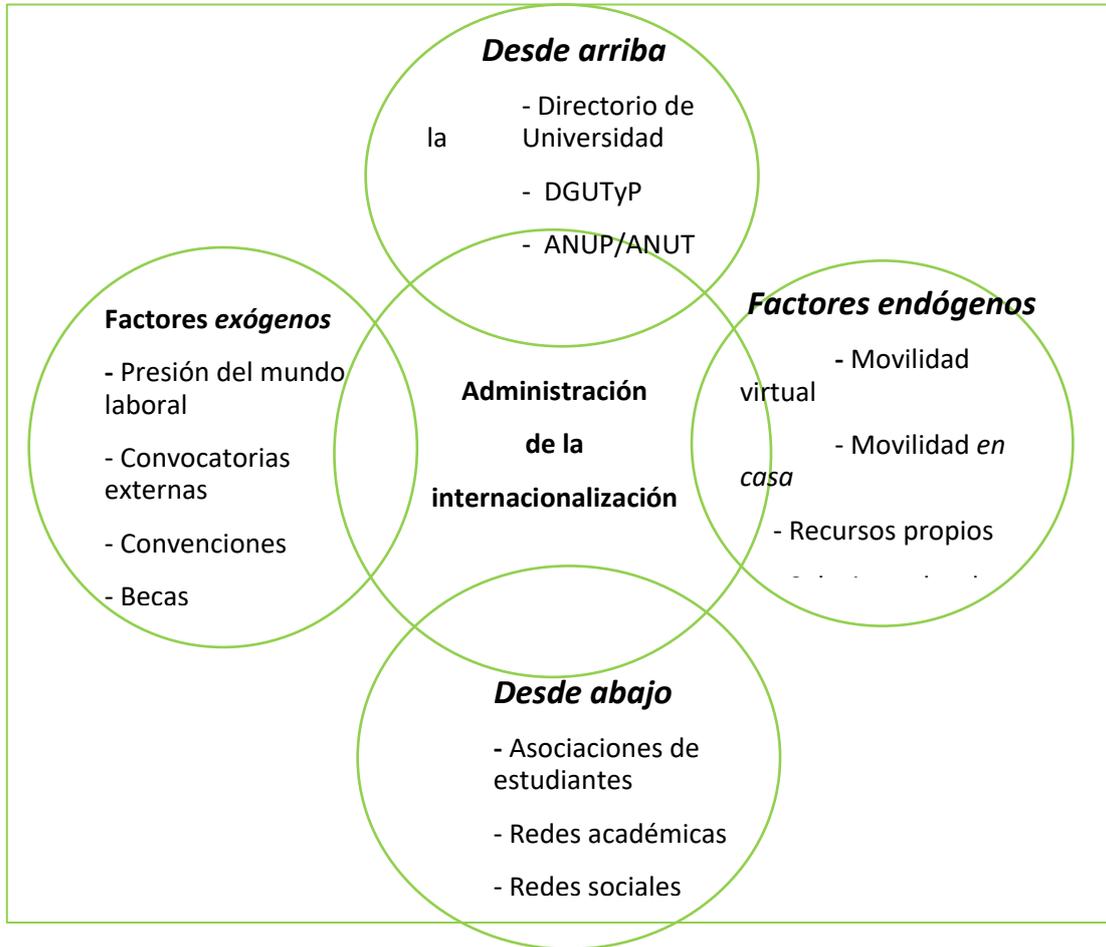
La escasa literatura disponible tanto sobre este modelo, limitada a unos pocos informes internos de la DGUTyP, como sobre la educación superior tecnológica en México, destaca la necesidad de más investigación en este tema.

La estrategia de internacionalización adoptada por las UTs y UPs en México se enmarca en un modelo teórico en constante desarrollo. Si bien la gran mayoría de estas nuevas universidades iniciaron sus actividades sin una innata "internacionalidad" (Palomba, 2020, p. 128), es decir, sin una red académica inicial con otros países o instituciones extranjeras, paulatinamente emprendieron un proceso de internacionalización de forma deliberada, en consonancia con las tendencias globales del siglo XXI (De Wit, 2015). La modelización que propuso De Wit (2002), que concibe la internacionalización como un proceso integral dentro de un ciclo de nueve etapas, desde el análisis contextual hasta la integración de elementos interculturales, resulta la más adecuada para analizar este proceso en instituciones con un alumnado vulnerable. Este enfoque holístico se ha fortalecido con los conceptos de "internacionalización inclusiva" (De Wit y Jones, 2017) y "internacionalización de la educación superior para la sociedad" (Brandenburg et al., 2019), los cuales buscan contribuir al bienestar y al desarrollo sostenible de la sociedad.

De manera general, México ha seguido la tendencia latinoamericana, replicando estrategias institucionales con enfoques parciales y no sistémicos, carentes de una visión integral y transversal (Gacel, 2006), lo que ha llevado a un desarrollo rezagado, desigual y discontinuo de este proceso. En este marco, la movilidad estudiantil suele ser la estrategia más frecuente y documentada (Uvalic-Trumbic, 2020; Beneitone, 2022; Bustos y Vega, 2021). Sin embargo, ante las incertidumbres relacionadas con el respaldo de la movilidad saliente y la ausencia de una movilidad entrante, estas instituciones redirigieron su estrategia hacia una internacionalización curricular centrada en el fortalecimiento de las competencias lingüísticas con la impartición de asignaturas en inglés. De este modo, la estrategia de internacionalización del currículo de las UPs y UTs mexicanas se alinea con la definición de Leask (2015, como se cita en Beneitone, 2022), que propone incorporar dimensiones internacionales, interculturales o globales en los planes de estudios, abarcando de manera inclusiva todas las etapas y elementos del proceso formativo (p. 429).

Estas universidades se internacionalizan mediante una serie de decisiones pragmáticas, influenciadas por factores locales y la vinculación con empresas multi- o transnacionales. Es posible contemplar este fenómeno desde dos perspectivas, como se ilustra en la Figura 1.

Figura N° 1. Diseño de gestión de internacionalización de las UTs y UPs



Fuente: Elaboración propia.

Desde arriba, la internacionalización oficial se gestiona a través de la DGUTyP, y las Asociaciones Nacionales de las Universidades Tecnológicas (ANUT) y Politécnicas (ANUP), que desempeñan funciones principalmente informativas y organizativas, como facilitar el acceso a convocatorias de movilidad internacional. Desde abajo, se percibe una dinámica de internacionalización impulsada por actores con recursos limitados, como los estudiantes, pero animados por una cultura cada vez más globalizada e interconectada (los llamados *digital natives*). Factores exógenos, como convocatorias externas para la movilidad y la presión del mundo laboral, también influyen en estas pautas. En busca de una mayor autonomía en la toma de decisiones, las UTs/UPs también promueven movilidad y actividades internacionales mediante soluciones endógenas, aunque enfrentan limitaciones financieras.

Este esquema refuerza la idea de que la internacionalización, en el sector técnico superior, versa en un modelo más competitivo que cooperativo, retomando la distinción teórica propuesta por De Wit (2011). Dicha tendencia podría explicarse por la influencia de una cultura empresarial orientada a resultados inmediatos y la prominente presencia de Estados Unidos. La gestión interna de asuntos internacionales en las UTs/UPs ha evolucionado desde una planificación centralizada hacia la autonomización de oficinas de movilidad e internacionalización, que ahora se enfocan en la proyección externa de la universidad. Han asumido este cargo en lugar de los departamentos de

vinculación, típicos en las instituciones latinoamericanas, al mismo tiempo que estas oficinas se convirtieron en direcciones que sirven de punto focal para establecer conexiones con PyMES y empresas locales mediante acuerdos de formación profesional (Didou, 2022, p.120).

A partir del ciclo escolar de 2012-2013, se evidenció un auge de los departamentos de internacionalización que coincide con la implementación de acreditaciones por parte de agencias internacionales y la participación en masivos programas de movilidad como Proyecta 10,000 o 100,000,⁵ Mexprotec,⁶ ELAP⁷ o la Alianza del Pacífico⁸, que ofrecieron las primeras oportunidades de realizar intercambios fuera del país en la educación tecnológica, especialmente en Estados Unidos y Canadá. Sin embargo, la crisis del COVID-19 interrumpió esta dinámica, planteando interrogantes sobre el futuro de la internacionalización en este subsistema educativo, a pesar del relativo éxito de las movilizaciones *en casa* y *virtual* que ganaron relevancia durante el pico de la pandemia. En este contexto, ser una Universidad BIS se presenta como una estrategia idónea dado que, como señala Moreno “los tradicionales esquemas de gobierno universitario se agotan rápidamente” en la era pospandémica (Moreno, 2024, p.13).

Si bien la modalidad BIS se inscribe dentro de un modelo de internacionalización pragmático y propio a las UTs y UPs, también se inspira de modelos teóricos de bilingüismo y de desarrollo sostenible. En el ámbito educativo, se reconocen varios tipos de programas bilingües, fundamentados en el concepto de “inmersión”, cada uno adaptado a las necesidades y características de la población estudiantil. Estos incluyen la inmersión total, parcial, en una lengua extranjera sin uso local, doble o integral (aprendizaje equilibrado de dos idiomas), en lenguas minoritarias para preservar la cultura local, y de transición, es decir, con el uso progresivo del segundo idioma (Cheryl, 1995; Arnau, 1981). Nos enfocaremos en esta modelización por su correlación adecuada con este estudio y para ayudarnos a identificar el método de enseñanza-aprendizaje adoptada en las universidades.

En cuanto a la sustentabilidad, la SEP, en el documento de 2018 que fundamenta la modalidad BIS, adoptó la definición de la UNESCO (2012) como un “paradigma para pensar en un futuro en el cual las consideraciones ambientales, sociales y económicas se equilibran en la búsqueda del desarrollo y de una mejor calidad de vida”, retomando los tres objetivos básicos establecidos en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro en 1992. A partir de esta perspectiva multidimensional, las UTs/UPs buscan fomentar una cultura de sustentabilidad dentro de sus comunidades universitarias, abarcando también la dimensión institucional del desarrollo sostenible, tal como la desarrolló Gallopín (2003), que incluye las políticas y estructuras educativas en este proceso global de mejoramiento del uso de los recursos naturales.

Una Metodología cualitativa para un análisis descriptivo e interpretativo

Este artículo se fundamenta en una revisión documental y estadística con énfasis en los esquemas de internacionalización propuestos por las universidades de la DGUTyP. Se complementa con un extenso trabajo de investigación llevado a cabo durante el curso del ciclo 2022-2023, que incluyó entrevistas con rectores y gestores universitarios sobre la internacionalización. Esta investigación es la última fase de un proyecto más amplio dedicado

⁵ Antiguos programas de capacitación (2014-2019) que consistieron en una convocatoria anual de becas para cursar estudios intensivos de inglés en una Institución de Educación Superior de Estados Unidos (Proyecta 100,000) o Canadá (Proyecta 10,000) durante un semestre.

⁶ Convocatoria anual de movilidad internacional estudiantil entre Francia y México que ofrece becas dirigidas a estudiantes mexicanos matriculados en el nivel de técnico superior universitario.

⁷ *Emerging Leaders in the Americas Program*. Programa de intercambio a corto plazo para estudios o investigaciones en universidades de Canadá.

⁸ Acuerdo económico y de desarrollo entre Chile, Colombia, México y Perú para promover la movilidad estudiantil y académica mediante una convocatoria anual de becas y el voluntariado.

al estudio del sistema de enseñanza superior tecnológico de México, que previamente abarcó temas de inclusión, vulnerabilidad, alteridad, e investigó otros tipos de instituciones.

Los datos cuantitativos se obtuvieron mediante la sistematización de la información contenida en los anuarios estadísticos anuales de la ANUIES y la revisión de las páginas Web de las instituciones preseleccionadas. Se elaboró una base de datos con todas las instituciones del subsistema, que muestra la evolución de su matriculación estudiantil desde 2010, integrando criterios de inclusión como género, estudiantes con discapacidad y hablantes de idiomas indígenas. A partir de este trabajo preliminar, se identificó una muestra piloto de 20 Universidades Tecnológicas y Politécnicas, distribuidas de manera proporcional según las siguientes dimensiones:

- El tipo de institución y el modelo organizacional: La pertenencia al sistema BIS fue un elemento clave en la elaboración del muestreo, pero no generalizado.
- La ubicación geográfica, con la necesidad de integrar instituciones de las regiones fronterizas del Norte y del Sur).
- El tamaño, en función de la matrícula de alumnos y también de la presencia de estudiantes internacionales.
- La fecha de creación institucional.

En adición, se priorizaron criterios cualitativos como el potencial de vinculación con los polos de actividad económica, la participación en programas de movilidad al extranjero, la existencia de convenios vigentes y las acreditaciones de agencias internacionales.

Se solicitaron entrevistas a los responsables de las instituciones seleccionadas por correo electrónico, logrando una tasa de respuesta del 100%. El guion de entrevista se diseñó con preguntas esencialmente abiertas para obtener información original y de primera mano de los profesionales implicados en la internacionalización. Se enfocó en los objetivos institucionales y las políticas de internacionalización experimentadas, con flexibilidad según las características específicas de cada universidad.

Las UTs y UPs entrevistadas se clasificaron en tres grupos: aquellas que integran al 100% el modelo BIS (tabla 1), aquellas que lo experimentan parcialmente (tabla 2), y aquellas que aspiran a adoptar este modelo (Tabla 3)

Tabla N° 1. Datos del primer grupo de las instituciones visitadas (por orden cronológico de las entrevistas): Las Universidades BIS

	Institución	Tipo	Año de creación	Número de estudiantes (2021)
1	Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla (Puebla)	UP	2010	706
2	Universidad Politécnica de Piedras Negras (Coahuila)	UP	2013	503
3	Universidad Aeronáutica en Querétaro (Querétaro)	UTP	2007	1.296
4	Universidad Politécnica Santa Rosa Jáuregui (Querétaro)	UP	2011	1.559
5	Universidad Politécnica de Monclova Frontera (Coahuila)	UP	2014	474
6	Universidad Tecnológica de Matamoros (Tamaulipas)	UT	2001	3.492

Fuente: elaboración propia

Tabla N° 2. Datos del segundo grupo de las instituciones entrevistadas: Las UTs y UPS que experimentan el modelo BIS en una o varias unidades:

	Institución	Tipo	Año de creación	Número de estudiantes (2021)
1	Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez (Chihuahua)	UT	1999	8.293
2	Universidad Tecnológica de Durango (Durango)	UT	2009	2.707

Fuente: elaboración propia

Tabla N° 3. Datos del tercer grupo de las instituciones visitadas (por orden cronológico de las entrevistas): Las Universidades que aspiran a ser BIS

	Institución	Tipo	Año de creación	Número de estudiantes (2021)
1	Universidad Politécnica de Quintana Roo [Cancún]	UP	2008	1,235
2	Universidad Politécnica de Bacalar (Quintana Roo)	UP	2012	502
3	Universidad Politécnica del Estado de Guerrero [Taxco]	UP	2009	1,148
4	Universidad Politécnica de Tulancingo (Hidalgo)	UP	2002	3,350
5	Universidad Politécnica de Lázaro Cárdenas (Michoacán)	UP	2012	704
6	Universidad Politécnica de Querétaro (Querétaro)	UP	2005	3,961
7	Universidad Tecnológica de La Selva (Chiapas)	UT	2007	2,855
8	Universidad Tecnológica Valles Centrales de Oaxaca	UT	2009	1,634
9	Universidad Tecnológica de la Mixteca (Oaxaca) ⁹	UT	1991	2,047
10	Universidad Tecnológica de Manzanillo (Colima)	UT	2008	1,161
11	Universidad Tecnológica Metropolitana de Yucatán	UT	1999	3,418
12	Universidad Tecnológica de Morelia (Michoacán)	UT	2000	2,007

Fuente: elaboración propia

Las entrevistas fueron realizadas de manera individual o colectiva, según la preferencia de los entrevistados, que principalmente fueron rectores, directores académicos y responsables de las políticas de internacionalización. Los

⁹ Esta Universidad Tecnológica pública no pertenece a la DGUTyP sino al Sistema de UNiversidades Estatales de Oaxaca (SUNEO).

testimonios se transcribieron y clasificaron mediante una matriz analítica diseñada para abordar todas las temáticas relacionadas con la inclusión e internacionalización. La información de este artículo proviene principalmente de las secciones temáticas “administración de la internacionalización”, “internacionalización del currículo” y “enseñanza del inglés” de esta guía. Se respetarán las disposiciones legales sobre protección de datos privados para garantizar el anonimato de los entrevistados, en las citas de los extractos.

Tabla N° 4. Matriz analítica: Dimensiones, variables e indicadores BIS y de inclusión

Dimensiones	Variables	Indicadores BIS	Indicadores de inclusión
Tipo de institución y modelo organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Priorización estratégica</i> - <i>Recursos asignados</i> - <i>Impacto curricular</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Adopción del modelo BIS. - Presupuesto para internacionalización. - Adaptación de planes de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Equidad en acceso para poblaciones vulnerables. - Adaptación a contextos lingüísticos locales
Ubicación geográfica	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Atracción regional</i> - <i>Conexión fronteriza</i> - <i>Zonas turísticas</i> - <i>Puertos y aduanas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación a dinámicas transfronterizas. - Colaboraciones con instituciones vecinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso a programas para migrantes/refugiados. - Inclusión de comunidades locales en proyectos internacionales.
Tamaño institucional	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Aplicabilidad del Bilingüismo</i> - <i>Capacidad de absorción</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporción de cursos en inglés u otros idiomas. - Infraestructura para estudiantes internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidad virtual para reducir barreras de acceso. - Apoyos tutoriales para estudiantes con bajo dominio de idiomas.
Fecha de creación institucional	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nacer BIS</i> - <i>Adoptar el BIS</i> - <i>Variabilidad de los requisitos</i> - <i>Resistencia al cambio</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementación de estándares BIS - Alinear con ODS - Renovación de currículos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Misiones locales vs. exigencias globales. - Críticas a estandarización internacional.
Empleabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Alianzas con sectores productivos</i> - <i>Perfil egresados</i> - <i>Competencias globales</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Estancias/ Prácticas internacionales. - Certificaciones laborales reconocidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso equitativo a oportunidades laborales globales. - Formación en habilidades interculturales.
Visibilidad de la Internacionalidad	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Movilidad internacional</i> - <i>Convenios activos</i> - <i>Acreditación internacional</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes extranjeros. - Firma de convenios con IES extranjeras. - Certificaciones de agencias internacionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo legal para trámites migratorios (visas, seguros). - Flexibilidad en requisitos de idioma para movilidad.

Fuente: elaboración propia

Las Universidades BIS: implementación de un modelo novador, principalmente bilingüe

Las dos siguientes secciones presentan los resultados de la investigación. En la recopilación y el análisis de los datos de las entrevistas, se diferenciaron dos realidades: por un lado, las universidades que ya adoptaron el modelo, y por otro, aquellas que aspiran a convertirse en BIS.

¿Cómo convertirse en BIS?

El diseño del modelo BIS involucra una combinación de factores y la influencia de distintos actores. Fue impulsado por el interés de instituciones en busca de mayor visibilidad, las demandas de las empresas locales por profesionales con competencias actualizadas y las expectativas de los estudiantes de acceder a nuevas oportunidades asequibles.

En la educación superior, aunque el bilingüismo y la sustentabilidad están en pleno desarrollo desde la década de 2000, suelen aplicarse a carreras específicas, a menudo en secciones programas de máster, o a instituciones particulares (Belmonte y Belmonte, 2021). La singularidad del modelo BIS radica en ser una política pública de gobernanza educativa diseñada para todo un sector de la educación superior, lo que lo convierte en un caso único en el mundo hasta la fecha.

Asimismo, su implementación puede considerarse una respuesta de la educación pública al crecimiento de las universidades privadas en términos de matrícula y calidad. Para las instituciones interesadas en adoptarlo, la fase preliminar de prospección, mediante un estudio de mercado, resultó crucial antes de proceder.

Según una directora de UP fronteriza del norte de México, tres criterios principales influyen en la decisión de cambiar al modelo BIS:

- el posicionamiento geográfico, sobre todo cuando existen nexos comerciales con otro país vecino;
- los requerimientos de los empleadores;
- la competitividad con las demás universidades (comunicación personal, 28 de marzo de 2022).

Estos factores están interconectados. Por ejemplo, en la zona fronteriza con Estados Unidos (criterio uno), donde prevalecen las actividades de importación y exportación, las maquiladoras y la industria de transformación, la dominancia del idioma inglés (criterio dos) se vuelve esencial e influye en las oportunidades laborales y la percepción de mantener una ventaja competitiva (criterio tres) sobre otras universidades de la región.²

Si bien algunas universidades se sumaron al programa BIS al momento de su creación, para los demás, la adopción del modelo fue el resultado de un proceso adaptativo, que comenzó con la experimentación de unidades académicas en modo bilingüe y culminó con la consolidación del modelo como el predominante en la universidad. En 2012, la Universidad Tecnológica de El Retoño, Aguascalientes, fue pionera con un proyecto piloto de 150 alumnos. Esta prueba inicial evidenció la naturaleza “transversal” del modelo BIS, al integrar todas las actividades destinadas a la internacionalización de la universidad, que sean “en casa o hacia el exterior” (Barreto, 2019).

Dentro del subsistema de la DGUTyP, las universidades BIS suelen constituir un grupo minoritario, pero en constante crecimiento a un ritmo gradual. Se observan disparidades no solo entre aquellas que nacieron como tal y las que se convirtieron, sino también entre las que adoptaron completamente el modelo y aquellas que solo lo implementaron parcialmente. Por ejemplo, la Universidad Tecnológica de Durango fue considerada como BIS en 2020-2021, cuando su matrícula en carreras bilingües superó a las demás con “alumnos tradicionales”.

¿Un modelo con una B grande y dos pequeñas i y s?

En 2024, se contabilizan 46 universidades BIS, 29 UTs y 17 UPs. Todas ellas se enfocan en fortalecer habilidades lingüísticas en inglés, con excepciones como la Universidad Tecnológica bilingüe franco-mexicana de Nuevo León, que incluye el idioma francés, o la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui, Querétaro, que integra el uso de lengua de señas. Si bien el modelo BIS engloba tres conceptos, el bilingüismo predomina, llegando a absorber lo internacional. En cuanto a la sostenibilidad, sin estar descuidada, su implementación necesita mayores recursos.

Una universidad BIS es ante todo *anglófila y angloparlante*, reflejando la hegemonía del inglés como el idioma de comunicación mundial en ciencias, educación y negocios. Este fenómeno, según Altbach et al. (2009), solo encuentra paralelo histórico en la preeminencia del latín en el ámbito académico de la Europa medieval. En el contexto mexicano, la capacitación en inglés es ineludible debido a la influencia cosmopolita y sus vínculos con Estados Unidos. Se ha convertido en una necesidad profesionalmente inclusiva, ante el carácter globalizante de esta lengua, hasta ser denominada *globish* por varios autores. Más que un idioma en sentido tradicional constituye una especie de "código esencial de comunicación", tal como lo define de Cassin (2004), cuyo descuido es un abono de marginación.

El enfoque educativo de enseñanza-aprendizaje del inglés promovido en las instituciones mexicanas se inspira en el método socio-constructivista *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que surgió en Europa en de la década de los noventa (SEP, 2018). La modalidad BIS se fundamenta en esta filosofía pedagógica en la cual el docente facilita el aprendizaje mientras que el estudiante asume la responsabilidad y el control de este proceso (SEP, 2018). Esta base metodológica se fortalece con la inclusión del *English as a Medium of Instruction* (EMI) (Dearden, 2015), que se impulsó a partir de la década 2010 en las universidades mexicanas para ofrecer una alternativa a los modelos educativos bilingües en un país no angloparlante, donde la formación de ciudadanos globales con habilidades técnicas específicas se ha vuelto un perfil imperante. El desempleo juvenil, a menudo asociado con situaciones de pobreza, exclusión social y la inseguridad de un empleo informal importante (Godínez y Viguera, 2010), evidencia la experimentación de este método en el contexto de México.

Según Huerta Jiménez (2023), uno de los mayores obstáculos para la implementación del EMI es la competencia limitada en inglés tanto de los estudiantes como del profesorado, que en el caso de las UPs y UTs, es escasamente de tiempo completo. Además, la falta de recursos y la necesidad de equilibrar la internacionalización con la preservación del patrimonio nacional representan desafíos adicionales. Resulta crucial en este entorno que los docentes sean profesionales en ejercicio con certificaciones de dominio del idioma extranjero y habilidades pedagógicas correspondientes, preferiblemente a nivel B2 o C1. Para afrontar este desafío, las Universidades BIS ofrecen un cuatrimestre adicional de "Introducción a la Lengua Extranjera" al inicio de cada carrera y exigen un nivel mínimo de A2, según el Marco Común Europeo de Referencia, con el objetivo final de certificar al menos un B2 para cada estudiante.

La implementación del modelo BIS es gradual, siguiendo el esquema *transicional* del bilingüismo, el cual contempla el uso de la lengua materna en los primeros cursos escolares para facilitar la adaptación del segundo idioma (SEP, 2018). En la práctica, conviene precisar que el cuatrimestre inicial de formación propedéutica se considera de "inmersión lingüística total", mientras que los siguientes cuatrimestres, dedicados a la formación técnica, integran gradualmente asignaturas impartidas en inglés, hasta abarcar la totalidad del currículum. Varios entrevistados matizaron este logro al precisar que, en la práctica, el nivel B2 solo se logra en una minoría de egresados, y el inglés representa poco más del 50% del idioma usado en los cursos, mientras que el resto se hace en *spanglish*, término usual para referirse a una comunicación que mezcla inglés y español.

La internacionalización, segundo pilar del modelo, se entiende casi exclusivamente como la participación en una movilidad internacional, la cual fue afectada por la pandemia de COVID-19 desde 2019. En la práctica, las vertientes

bilingüe e internacional se fusionan a través de la predominancia de la enseñanza del inglés en los esquemas de internacionalización. Un rector queretano explica esta particularidad de manera efectiva, destacando que el dominio del inglés y las competencias internacionales no son el objetivo final, sino un “medio para fomentar una conciencia y una ciudadanía global” (comunicación personal, 23 de mayo de 2022).

Los datos recopilados indican que, si bien el número promedio de convenios académicos firmados por las U-BIS no supera al de las demás universidades del sector, estas universidades tienen más convenios activos. En particular, realizan más actividades e intercambios con instituciones estadounidenses y canadienses, como Alamo Colleges en Texas, Hampton College y la Universidad de Regina en Canadá.

Por su parte, la sostenibilidad está intrínsecamente vinculado al ámbito internacional por los compromisos de México con el clima y el desarrollo sostenible a través de la Agenda 2030, así como la importancia global de los problemas medioambientales. La forma más sencilla en que una universidad demuestra su respeto a la huella ecológica es a través de las certificaciones de las agencias acreditadoras. Sin embargo, lo *sostenible* tiene menos indicadores que lo *bilingüe* y se evalúa de manera más cualitativa, al destacar las llamadas “infraestructuras verdes”, el cumplimiento de las nuevas normas medioambientales o la reducción de los costes energéticos innecesarios.

En el documento oficial que fundamenta el modelo BIS, la sustentabilidad es un concepto que “se incorpora desde el diseño arquitectónico de las instalaciones y uso de materiales de construcción de energía” (SEP, 2013, p.5). Entre las prácticas concretas sostenibles, se incluyen la reutilización de aguas, la captación de agua de lluvia, el reciclaje de basura, la utilización de energía solar y eólica, y la plantación de áreas verdes para mitigar las emisiones de CO₂. Aunque estas disposiciones son promovidas en las políticas de comunicación de las instituciones, no son requisitos absolutos para ser o permanecer BIS. Los indicadores generales de las U-BIS se refieren exclusivamente a estadísticas y objetivos relacionados con la lingüística, mientras que los criterios de sustentabilidad aparecen de forma más abstracta.

Sin embargo, uno de sus alcances versa en el cumplimiento de su objetivo más cuantitativo: en el ciclo escolar 2023-24, el número de alumnos que se encuentran en la modalidad BIS superó los 20,000.

Análisis estadístico de las universidades BIS

Los datos de esta sección se obtuvieron a partir de los anuarios estadísticos de la ANUIES desde el ciclo escolar 2010-2011 hasta el de 2022-2023 y se complementaron con fuentes primarias institucionales. Al examinar las estadísticas de las instituciones identificadas como BIS, se revelan patrones geoestratégicos relevantes: más del 50% se ubican en el norte del país, en estados que tienen un índice de desarrollo humano (IDH) alto, entre 0.815 y 0.88 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022), incluyendo ocho exclusivamente en Tamaulipas y cinco en Coahuila. En contraste, sólo hay cinco en el sur, todas en la península de Yucatán. Los estados como Oaxaca, Chiapas y Guerrero, que tienen un IDH inferior a 0.7 (INEGI, 2022), carecen de universidad de tipo BIS. Esta correlación entre el nivel socioeconómico de una región y la presencia de una institución BIS es evidente. Aunque la DGUTyP inicialmente aspiraba a tener al menos una U-BIS en cada estado de la República (SEP, 2015), este objetivo aún no se ha alcanzado.

Si asociamos a este análisis geográfico un enfoque social, se observa que la mitad de las UTs/UPs del norte del país adoptaron el modelo BIS, mientras que solo una de cada diez en el sur lo ha implementado. Esta disparidad se corrobora con la proporción de estudiantes “hablantes de lenguas indígenas”, que es cuatro veces menor en las instituciones BIS (0.44%) que en las UTs/UPs en general (casi el 2%), lo que refleja una desigualdad social y cultural en la educación superior tecnológica mexicana. Sin embargo, la proporción de mujeres en las U-BIS (40 %) es mayor en comparación con el promedio de todas las UTs/UPs (38%), ante todo gracias a la presencia de postgrados y de

carreras menos técnicas. El porcentaje de estudiantes con discapacidades también es ligeramente superior (1.8% frente al 1.6%). Ambos datos atenúan el carácter selectivo de las Universidades BIS y reflejan un mayor grado de inclusión.

El tamaño medio de una universidad BIS es de 1,300 estudiantes, mientras que son aproximadamente 2,000 estudiantes en una UT o UP promedio. Ninguna UT o UP con una matrícula superior a 5,000 alumnos adoptó completamente el modelo BIS. Las UTs de Chihuahua, Ciudad Juárez y Tijuana, que tienen las matrículas más numerosas el país, funcionan parcialmente con el modelo BIS, con una unidad BIS entre varias o con un porcentaje de asignaturas que no alcanza el 50%. En contraste, el sesenta por ciento de las universidades BIS tienen menos de 1,000 estudiantes, lo que sugiere que las instituciones más pequeñas encuentran menos dificultades para adoptar este modelo.

Seis de cada diez universidades BIS fueron creadas durante la década de 2010 y, de manera significativa, la mitad de las UTs/UPs fundadas desde 2015 adoptaron el modelo BIS desde su inicio. Estos datos indican que es más factible nacer BIS que convertirse en una U-BIS, ya que los requisitos son conocidos desde la concepción de la institución, lo cual influye en el tamaño inicial de la matrícula, que es a menudo moderado para evitar gastos inalcanzables.

Los desafíos de convertirse en una Universidad BIS

Ser BIS: ¿un modelo exigente y costoso pero beneficioso a mediano plazo?

Adoptar el modelo BIS conlleva elevados costos financieros para las universidades, como la asignación de un cuatrimestre adicional de inmersión en inglés, la renovación del material informático o la ampliación de los laboratorios de idiomas. En algunos casos, hasta el 45% del presupuesto se destina exclusivamente a la enseñanza del inglés, planteando desafíos presupuestarios sin precedentes y una competencia desigual con otras asignaturas.

A pesar de estos costos, el modelo BIS se considera amortizable debido a los beneficios que ofrece, como el aumento del prestigio institucional y la atracción a nuevos estudiantes. Las tarifas de inscripción y las cuotas generalmente más altas se traducen en mayores ingresos para la universidad. El modelo beneficia a toda la comunidad universitaria. Por ejemplo, se observa otra ventaja en los cursos técnicos que han incorporado terminologías en inglés, los cuales son impartidos por profesores especializados que han sido capacitados para desempeñarse como docentes bilingües.

Varios rectores consideran el modelo BIS como “un distintivo de calidad” o un “verdadero *plus*” que mejora la empleabilidad y la competitividad de los alumnos en el mercado laboral y promueve la internacionalización de las carreras. “Lo que nos hace BIS”, insiste uno de ellos, “es este algo más que damos a nuestros egresados para que no tengan problemas para encontrar un empleo en el mundo laboral” (comunicación personal, 24 de agosto de 2022). Otro testimonio valora con énfasis los efectos positivos encontrados: “Este modelo bilingüe nos permitió tocar puertas y ser bienvenido ante otros aliados, ya sea con países anglosajones o en otros países” (comunicación personal, 23 de mayo de 2022).

El programa BIS recibió elogios por su flexibilidad y su alineación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible vinculados a la Agenda 2030, especialmente a través de proyectos integrados. En concreto, las carreras en modalidad BIS incluyen una asignatura obligatoria denominada “educación integral”, que busca desarrollar competencias transversales mediante actividades deportivas, culturales, tecnológicas o ecológicas de alcance global. Destacan la importancia de desarrollar una mentalidad más exigente entre los estudiantes, y el enfoque en el desarrollo

holístico a través de la movilidad internacional, como lo apunta una ejecutiva de la UP de Piedras Negras: “creo que el modelo BIS cambia un poco la mentalidad de las personas que ingresan en esta misma universidad y que es diferente a la de una ordinaria” (comunicación personal, 28 de marzo de 2022).

Cuando fue elaborado, el modelo BIS tenía tres objetivos: proporcionar experiencias educativas que impulsaran el desarrollo de una visión internacional, habilidades interculturales y la construcción de una identidad como profesional y ciudadano global (SEP, 2018). Este enfoque tríptico -internacional, intercultural y global- se relaciona con tres habilidades -exportarse, dialogar y adaptarse- que son fundamentales para integrarse a una economía híper globalizada. De las tres, se hizo hincapié en lo internacional por la nivelación y la certificación lingüística (TOEFL, IBT, IELTS o *First Certificate*) en el idioma inglés. Sin embargo, se cuestiona si se están cumpliendo plenamente los enfoques interculturales y de ciudadanía global, especialmente en un contexto de movilidad limitada.

Al examinar los pros y contras de ser una U-BIS, es importante considerar el posible riesgo de una internacionalización descontrolada que, según Didou, puede auspiciar fenómenos de estandarización y normalización internacional que no se ajustan a las particularidades del contexto nacional (Didou, 2014). En definitiva, el modelo BIS ofrece oportunidades significativas, pero también plantea interrogantes a largo plazo para la educación superior tecnológica mexicana.

El modelo BIS: una aspiración difícil de alcanzar

Más del 75% de las UTs/UPs no son U-BIS. Entrevistas con sus directores revelaron que la mayoría de ellos consideran la transición al modelo BIS como una meta institucional, pero dificultada por diversos requisitos que suelen retrasar este proceso.

Las principales barreras son lingüísticas, como la necesidad de impartir al menos el 70% de los cursos en inglés, lo que requiere una extensa capacitación de todo el profesorado, proceso que puede tomar años en universidades con alta matriculación. Otros elementos desalentadores son el cuatrimestre adicional de inmersión en inglés, y la variabilidad en el nivel de inglés de los estudiantes según el entorno local, a menudo insuficiente, por ejemplo, para cumplir el requisito de certificar un nivel promedio general de 550 en el examen TOEFL.

A nivel administrativo, pasarse en modalidad BIS implica cambios estructurales significativos que impactan el presupuestario institucional. Según estudios actuariales mencionados en las entrevistas, esta carga financiera puede ser prohibitiva para muchas instituciones. La transición para migrar a un modelo BIS requeriría dedicar un 40% adicional en gastos de nómina para la enseñanza del inglés, lo cual es financieramente inviable para muchas universidades. Para añadir complejidad, todo el sistema administrativo debe ser bilingüe, “hasta el personal de la biblioteca al que le pido un libro”, según señala un directivo de una UT en Colima (comunicación personal, 6 de junio de 2022).

Las pruebas piloto de este modelo realizadas por varias UTs/UPs han evidenciado deficiencias en la capacitación del personal para desempeñarse en entorno bilingüe, especialmente en las carreras de ingeniería, donde la transcripción al inglés del programa educativo altamente técnico puede complicar el aprendizaje. Fortalecer las competencias lingüísticas del profesorado o contratar nuevos profesores bilingües certificados son alternativas, pero los salarios ofrecidos no son competitivos para atraer profesionales con estas habilidades.

En suma, la transición al modelo BIS resulta disuasiva para muchas instituciones. Una directora de una UP sureña describe la exigencia de que todos los profesores deben enseñar en inglés como un “ideal” inalcanzable, y critica el

presupuesto limitado que impide a la mayoría de las instituciones tecnológicas cumplir con esta meta (comunicación personal, 7 de marzo de 2022).

Conclusiones

Las instituciones bilingües del SEST de México constituyen un grupo motor en constante fortalecimiento, pero aún no funcionan como una red influyente. El ambicioso modelo BIS contribuye al reconocimiento de la educación superior tecnológica, pero presenta desafíos lingüísticos, administrativos y financieros difíciles para las UTs/UPs que intentan adoptarlo. Ser una “U-BIS” se considera como un distintivo respaldado por el subsistema de instituciones tecnológicas mexicanas, con el objetivo de posicionarse como una marca global. Sin embargo, la relevancia de esta certificación como indicador de internacionalización es cuestionable, ya que, según Knight (2011), toda acreditación internacional no necesariamente implica una verdadera internacionalización, subrayando que existe un límite en la promoción de este valor añadido como una simple herramienta de marketing.

Desde una perspectiva teórica, la modalidad BIS enfatiza el bilingüismo. En este punto, se fundamenta en un enfoque socio-constructivista basado en los modelos CLIL y EMI, a partir de los cuales se elabora un programa de inmersión en el idioma inglés que combina tanto un modelo de bilingüismo “transicional” como “total”, al menos en su fase inicial. El análisis de la internacionalización mediante la adopción del modelo BIS revela una lógica predominantemente económica, lo que fortalece la hipótesis de Hans de Wit, quien sostiene que las bases económicas predominan sobre las dimensiones políticas, socioculturales y académicas al explicar el cambio de paradigma inherente a todo proceso de internacionalización (De Wit, 2002).

El modelo BIS actúa como un catalizador del dilema identificado por Cosnefroy et al. (2020), que enfrenta la internacionalización de la educación superior, considerándola como una excelencia tanto “elitista” como “social o societal”. Los próximos alcances en la experimentación de esta modalidad dependerán de la capacidad para superar los desafíos planteados por esta disyuntiva. ¿Existe un límite para la generalización de una “cultura BIS” en un país no anglófono, marcado por las particularidades locales o regionales integradas en sus modelos educativos y por una lengua oficial que en sí misma también es hegemónica? Este interrogante es especialmente relevante si se considera que en el territorio mexicano se hablan otras 63 lenguas oficiales. Incluso, se cuestiona la coherencia del sistema, porque las diferencias entre las universidades BIS y las otras UPs/UTs podrían llegar a ser mayores que las que existen entre una Universidad Tecnológica y una Politécnica.

Las instituciones que aspiran al estatus BIS no solo deben enfrentar decisiones financieras arriesgadas, sino también los efectos de la pandemia de COVID-19, que obligó a reestructurar los planes de internacionalización de estas universidades debido al abandono estudiantil y la reducción de la movilidad internacional. En el entonces contexto post-pandemia, la colaboración con el sector industrial y empresarial regional, así como la alineación del perfil de los egresados con las demandas del mercado, serán clave para la sostenibilidad del modelo.

Actualmente, la efectividad de esta innovación educativa radica en su limitación a una minoría de instituciones. Si se generaliza como el estándar del SEST, no se generará ninguna ventaja comparativa entre las instituciones y tampoco se promoverá ningún perfil estudiantil distintivo. Más allá del ejemplo que proporcionan las Universidades BIS como molde o prototipo de una educación superior bilingüe, los compromisos con la inclusión, la equidad y la justicia social condicionarán su éxito a largo plazo. Aunque estos valores están indudablemente promovidos a nivel institucional, la existencia de un sistema universitario de varias velocidades, con distintos niveles de internacionalización, plantea interrogantes sobre su futuro que tienen que ser considerados en la formulación de políticas públicas educativas.

Por último, surge la cuestión de la viabilidad de desarrollar un modelo universitario bilingüe similar en otros países de América Latina, región del mundo caracterizada por desigualdades marcadas y un insuficiente nivel de inglés (Cronquist y Fiszbein, 2017). Según el ranking mundial del dominio del inglés EF-EPI de 2023, México ocupa el lugar 89 a nivel global y el penúltimo en la región, mientras que Argentina se destaca en el puesto 28, siendo el único país de la región que presenta un indicio de dominio “alto”. Sin embargo, tanto Argentina como Brasil enfrentan una falta de homogeneidad en sus políticas públicas educativas y no cuentan con un currículo o programa nacional de estudios para el aprendizaje del idioma inglés (EF-EPI, 2023), lo que dificulta la adopción de un sistema pensado desde arriba. En contraste, otros países adoptaron una estrategia más cohesionada, como Colombia, que ha implementado un plan nacional que establece el inglés como obligatorio en todos los programas de educación superior, incluidos los técnicos y tecnológicos. Esto plantea dudas sobre la aplicabilidad y la utilidad del modelo BIS en contextos socioeconómicos comparables.

Es importante recordar que este modelo ha sido diseñado por instituciones que ofrecen alternativas de educación superior a las tradicionales, y que también integra dos otras dimensiones. En cuanto a la internacional, el sistema BIS debería ofrecer más beneficios que el aprendizaje del inglés y el fortalecimiento del currículo internacional. Es fundamental que promueva la movilidad internacional de estudiantes y docentes, fomente la creación de redes y convenios con instituciones extranjeras, y facilite el reconocimiento de títulos conjuntos. Respecto a la sostenibilidad, el *QS World University Rankings Sustainability* de 2024 pone de relieve los avances que aún deben lograrse en la región: la primera universidad latinoamericana, la Universidade de São Paulo, aparece en el puesto 67, mientras que la primera mexicana, la UNAM, ocupa el puesto 134. De las mil mejores instituciones en este ranking, apenas 53 son latinoamericanas, la mayoría de ellas más allá del puesto 500.

Agradecimientos

Este artículo fue escrito como producto del proyecto Conahcyt “A1-S-8492. Inclusión, vulnerabilidad y alteridad: desafíos para las instituciones de educación superior tecnológicas y politécnicas en México”.

Agradecimientos particulares a la rectoría y al personal de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas que aceptaron ser entrevistados para esta investigación (lista disponible en el apartado 2.2).

Referencias bibliográficas

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. UNESCO. <https://doi.org/10.1163/9789004406155>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2021). *Anuario educación superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado V.1.1. Ciclo escolar 2020-2021*. <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Arnau, J. (1981). Tipología de la educación bilingüe. *Revista de Educación*, (268), 157–168.

Barreto Canales, I. (2019). La internacionalización de la educación superior tecnológica en México. De lo local a lo global en la Universidad Tecnológica El Retoño (UTR). En S. Didou, T. França, & B. Padilla (Eds.), *Geoestrategia de la internacionalización y espacialidad de las migraciones académicas* (pp. 183–201). UDUAL-RIMAC-UNESCO.

Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo: Una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 422–444. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.526>

Belmonte, L., & Belmonte, I. (2021). La era del bilingüismo educativo. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2), 00023. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2533>

Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., & Leask, B. (2019, abril 20). Defining internationalization in Higher Education for society. *University World News*. <https://bit.ly/3wYPra1>

Bustos Aguirre, M., & Vega, R. (2021). Los cambios en las estrategias de internacionalización en las instituciones mexicanas de educación superior a partir de la pandemia por COVID-19. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 15–33. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.474>

Cassin, B. (Ed.). (2004). *Vocabulaire européen des philosophies : dictionnaire des intraduisibles*. Seuil / Le Robert.

Cosnefroy, L., De Ketele, J. M., Hugonnier, B., Parmentier, Palomba, D., & Uvalic-Trumbic, S. (2020). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Le meilleur des mondes ?* (1ra ed.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.4000/ries.10020>

Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El Diálogo. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>

De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood Publishing Group.

De Wit, H. (2011). *Trends, issues and challenges in internationalization of higher education*. Centre for Applied Research on Economics and Management, Hogeschool van Amsterdam.

De Wit, H., & Jones, E. (2018). Internacionalización inclusiva: Mejora de acceso y equidad. *International Higher Education*, (94), 16–18. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10561>

Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction: A growing global phenomenon*. British Council. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.12079.94888>

Didou Aupetit, S. (2014). Estado de conocimiento de la internacionalización de la educación superior y la ciencia en México (1993–2013). En S. Didou Aupetit & V. Jaramillo de Escobar (Coords.), *Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: Un estado del arte* (pp. 135–175). IESALC-UNESCO. <https://bit.ly/3SYcJ7X>

Didou Aupetit, S. (2022). *Los Institutos Tecnológicos en México: Statu quo, reformas y reconfiguraciones, 2010–2020*. ANUIES.

Education First [EF]. (2023). *English Proficiency Index (EPI): A ranking*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>

Flores Crespo, P. (2010). Las Universidades Tecnológicas: ¿Un modelo educativo históricamente desfasado? En A. Arnaut & S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México – Vol. VII Educación (1)* (pp. 449–475). El Colegio de México.

Gacel Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades: Contexto, procesos, estrategias*. Universidad de Guadalajara.

Gallopin, G. (2003). *A system approach to sustainability and sustainable development* (Serie Medio Ambiente y Desarrollo, N° 64). CEPAL.

Godínez Vázquez, A. C., & Viguera García, A. (2010). Los jóvenes mexicanos en el marco de la globalización. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*, 1(1). <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2010.1.1.4>

Huerta Jiménez, C. A. (2023, junio 9). El dominio del inglés en México: Explorando las barreras para el éxito en la educación superior pública. *USMexFusion Ciudadanía Global*. <https://bit.ly/3yRgIRC>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2022). *Banco de indicadores por entidad federativa*. <https://www.inegi.org.mx/app/estatal/>

Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, (62), 14–15. <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532>

Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.

Moreno, C. I. (2024). Editorial. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36(1), 12–14. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.926>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible*. <https://doi.org/10.58337/SLRP7810>

Palomba, D. (2020). La dimension géopolitique et géoculturelle. En L. Cosnefroy (Ed.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur* (1ra ed., pp. 91–108). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.4000/ries.10020>

QS Quacquarelli Symonds. (2024). *QS World University Rankings: Sustainability*. <https://www.topuniversities.com/sustainability-rankings>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1991). *Universidad tecnológica: Una opción educativa para la formación profesional de nivel superior*. <https://bit.ly/3SXCWUa>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013, mayo). *Nuevo modelo educativo: UP – BIS*. Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas. <https://bit.ly/3UGrNZb>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2015). *Universidades Politécnicas, XV aniversario*. Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *BIS Universities: Universidades Tecnológicas y Politécnicas Bilingües, Internacionales y Sustentables*. <https://bit.ly/3yIw3id>

Silva Laya, M. (2006). *La calidad educativa de las universidades tecnológicas: Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*. ANUIES.

Uvalic-Trumbic, L. (2020). Les moyens de l'internationalisation. En L. Cosnefroy (Ed.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Le meilleur des mondes ?* (1ra ed., pp. 61–87). De Boeck Supérieur.

Fecha de recepción: 19-08-2024

Fecha de aceptación: 29-04-2025



La educación como mediación normativa ético-política: posibles relaciones con la institucionalidad universitaria.

Education as ethical-political normative mediation: possible relations with university institutionalality.

Por Jaílson BONATTI¹, Silvia Regina CANAN² y Pablo Daniel GARCÍA³.

Bonatti, J. , Canan, S. R. y García, P. D. (2025). La educación como mediación normativa ético-política: posibles relaciones con la institucionalidad universitaria. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 82-97.

Resumen

Este artículo tiene por objetivo analizar cómo la educación, en tanto mediación ético-política normativa, puede considerarse como una prerrogativa para comprender las relaciones institucionales universitarias. Para ello, el escrito sigue un enfoque metodológico de carácter ensayístico, centrado en la dialéctica del materialismo histórico. A lo largo del texto, señalamos cómo se desarrolla el trabajo sobre la mediación normativa ético-política en educación, y destacamos reflexiones teóricas que atraviesan la distancia entre ética y política y la (re)construcción de la educación a través de dicha mediación. Finalmente, realizamos el ejercicio de acercar estas discusiones a la reflexión sobre el campo universitario, para plantear cómo estas cuestiones pueden contribuir a analizar la institucionalidad universitaria en el contexto contemporáneo.

Palabras Clave Universidad / Ética / Política / Mediación normativa

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - CAPES, Brasil / bonattijailson@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-5098-8614>

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação, Brasil / silvia@uri.edu.br / <https://orcid.org/0000-0003-4504-3680>

³ Universidad Nacional de Tres de Febrero - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica, Argentina / pgarcia@untref.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-8572-7684>

Abstract

This article aims to analyze how education, as an ethical-political normative mediation, can be considered as a prerogative to understand university institutional relations. To this end, the paper follows a methodological approach of an essayistic nature, focused on the dialectic of historical materialism. Throughout the text, we point out how the work on ethical-political normative mediation in education is developed, and we highlight theoretical reflections that cross the distance between ethics and politics and the (re)construction of education through such mediation. Finally, we carry out the exercise of bringing these discussions closer to reflection on the university field, to propose how these issues can contribute to the analysis of university institutionality in the contemporary context.

Key words University / Ethics / Politics / Normative mediation.

Introducción⁴

Este artículo tiene como objetivo examinar la mediación normativa ético-política en la educación, con especial atención a su relación con la institucionalidad universitaria. Para comprender la articulación entre ética, política e instituciones universitarias, resulta fundamental analizar previamente las dinámicas del ámbito educativo. En este sentido, el presente trabajo se inscribe en el campo de la filosofía de la educación desde una perspectiva teórico-crítica.

En primer lugar, resulta necesario situar el contexto en el que se inscribe este texto, marcado por la transición de modelos sociales idealizados y reproducidos en la Modernidad, lo cual impulsó a diferentes pensadores a racionalizar los procesos sociales y a lanzar al ser humano al tiempo de desconexión de las narrativas teológicas trascendentales (Libâneo, 2005). Esto justifica la necesidad de reflexionar sobre cómo los valores de la mediación social y cultural se representan en esta realidad, ya que no podemos abordar este tema sin comprender primero cómo la materialidad histórica determinó procesos ideológicos (Marx y Engels, 2012), especialmente en el ámbito de la educación (Saviani, 2019). Para Cullen (2004), educar es una acción que modifica la estructura de la inteligencia natural en el desarrollo de la cognición. En estos términos, la educación es, por tanto, una acción que forma parte del conjunto de interacciones entre personas, es decir, pertenece al campo de las prácticas sociales. Toda práctica social, según el autor, implica considerar la organización social de la institución y sus procesos de mediación política y económica, los cuales se configuran en dinámicas históricas distintas. La institución es una forma de organización de la vida política y cultural de la humanidad, articulada por la práctica social. En este sentido, la organización institucional es un rasgo que distingue a los seres humanos de otros seres vivos. Según Saviani (1996), esta condición los sitúa en una posición de contradicción con las condiciones naturales de la vida, ya que el ser humano se constituye históricamente y se reproduce socialmente a partir de las determinaciones de su vida política y económica. Por esto, de acuerdo con la posición crítica, Saviani (1996) enfatiza que la educación y las instituciones forman parte de una estructura histórica y social, en la cual el ser humano se encuentra en una actividad dialéctica de producción de su vida política y cultural.

El texto se organiza en primer lugar a partir de una fundamentación teórica para presentar el campo conceptual a partir de las fuentes bibliográficas consultadas. Luego, se enfatiza el carácter ensayístico de la escritura, enmarcado en los presupuestos teórico-metodológicos de la dialéctica del materialismo histórico. A continuación, el desarrollo y la discusión ofrecen contribuciones preliminares para reflexionar desde las aportaciones producidas al entorno de la concepción de la educación como mediación ético-política en la constitución de la institucionalidad universitaria.

Fundamentación teórica

La mediación normativa ético-política representa un esfuerzo intelectual propuesto inicialmente por Cullen (2004) como una perspectiva teórica para comprender la educación como un proceso de intercambios entre diferentes experiencias, mediado por determinaciones situadas en el espacio social y político. Las relaciones entre educación, ética y política, abordadas en esta escritura, están vinculadas a la necesidad de comprender, específicamente, cómo la universidad — en este caso, a través de los procesos educativos — depende de consensos éticos y políticos que emergen de relaciones sociales inscritas en movimientos históricos propios de cada forma institucionalizada de la sociedad civil (familia, iglesia, escuela, Estado, comercio, entre otras).

⁴ Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. *This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)- Finance Code 001.*

En primer lugar, siguiendo a Saviani (2007) es necesario abordar con la abstracción⁵ de la cuestión procesual inmediata de la educación, es decir, el acto de educar implica una dinámica de producción de intencionalidades que dependen en diversos grados, de los elementos materiales que sustentan la acción pedagógica. La educación, entendida como proceso, se establece de diferentes maneras según su origen institucional. En este trabajo, nos centramos en la educación como un proceso institucionalizado en la escuela y la universidad. Ambas dimensiones se inscriben en un marco institucionalizado, regulado y legitimado por políticas sectoriales y gubernamentales que expresan demandas públicas en materia de educación.

En la organización de las fuerzas productivas de la sociedad, la educación, en cuanto sistema, representa una estructura inscrita en las dinámicas propias del Estado-nación moderno. Desde las lentes teórico-analíticas del marxismo, y principalmente a partir de las primeras aportaciones de Marx y Engels (2012), la consolidación de la estructura del denominado Estado Moderno se produce sobre una base económica primordial sustentada en intereses privados, los cuales se sobreponen a su apariencia formal, es decir, a una representación ideológica de lo público. Dentro de los juegos de intereses de las hegemonías productivas, la educación ha adquirido un papel central como mecanismo de cohesión social, al reproducir las condiciones sociales de las clases. Para las clases productivas, esto tiene un fin pragmático: la preparación de los individuos para el mercado laboral (Bourdieu y Passeron, 2012). Sin embargo, la educación se sitúa en la intersección entre lo público y lo privado, lo que explica por qué el acceso al conocimiento tiene un alto valor de interés para las clases sociales que detentan los medios de producción. Esto no solo les permite preservar los privilegios asociados a su condición social, sino también mantener el control sobre las masas.

En segundo lugar, la educación no es sólo el resultado de un proceso de producción abstracta de intencionalidades, de formación de la subjetividad del sujeto, sino una dinámica que tiene su aparición mediada por la forma en que cada grupo social necesita acceder a ella (Saviani, 1996). La educación es producto de un proceso efectivo e institucionalizado, que depende de su aplicación como acto. Saviani (2001) plantea que la educación no sólo es un fenómeno institucional, sino también es parte de una producción material calificada en la realidad histórica de la humanidad.

En tercer lugar, es fundamental reconocer que la educación no es una práctica aislada en espacios o territorios específicos. En el contexto de globalización contemporánea, los sistemas educativos de todo el mundo han sido influenciados por determinaciones corporativas del sector privado internacional, que tienden a guiar y moldear los objetivos de la producción económica según la lógica radical de la acumulación, la explotación y la competitividad (Adrian y Coelho, 2023). En muchas oportunidades, los organismos internacionales están interesados en los valores financieros, particularmente, en el monopolio de la información y en quién la produce, quién la consume y quién se beneficia de su producción cualificada; características que marcan una sociedad determinada por la *“monetización del conocimiento”* (Goergen, 2020, p. 13).

Metodología

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo la educación, entendida como mediación ético-política normativa, puede ser considerada como una prerrogativa para comprender las instituciones universitarias. Este tema-problema, basado en la concepción desarrollada por el filósofo de la educación Carlos A. Cullen (2004), converge con la necesidad de comprender cómo los modelos universitarios responden tanto a las demandas proclamadas

⁵ Esta discusión teórica retoma los conceptos de abstracción y concreción, tomados de Saviani (1996), quien basa su línea argumental en la filosofía dialéctica del materialismo histórico desarrollada por Karl Marx, y, posteriormente, por filósofos que siguieron esta línea como Antonio Gramsci, Louis Althusser, Álvaro V. Pinto, Florestan Fernandes, quienes profundizaron estos temas en los campos de la sociología, la política y la educación.

por las necesidades sociales, así como a la legitimidad política que se constituye a través de la normatividad de los procesos educativos.

Para avanzar hacia su objetivo, este escrito sigue un enfoque de carácter ensayístico, centrado en la dialéctica del materialismo histórico desde la perspectiva marxista (Marx y Engels, 2012), la cual presupone, en cuanto campo teórico-práctico, el estudio y análisis de la unidad a partir de las determinaciones desarrolladas por movimiento dialéctico de las contradicciones establecidas en la relación del ser humano con sus fuerzas productivas (Gramsci, 1986; Triviños, 1994). Por ello, en este texto, analizamos cómo se desarrolla la mediación normativa ético-política en educación y destacamos reflexiones teóricas que permean la relación entre ética y política, así como la (re)construcción de la educación a partir de esta mediación. Finalmente, proponemos un ejercicio de acercar estas discusiones al ámbito de la universidad, explorando cómo esta perspectiva puede contribuir al análisis y la comprensión de las cuestiones sobre la institucionalidad universitaria en el contexto contemporáneo.

Desarrollo

El concepto de mediación normativa ético-política fue desarrollado por el filósofo argentino Carlos A. Cullen, en su obra “Perfiles ético-políticos de la educación”, publicada en 2004. Tal como se mencionaba en el apartado anterior, en este trabajo nos proponemos elaborar un conjunto de reflexiones que permitan justificar la posibilidad de analizar la dimensión institucional de la universidad y la concepción de sus diferentes formas, considerando la relación entre las instancias sociales, políticas y económicas desde un enfoque determinado por la materialidad históricamente constituida⁶. Por tanto, dos lógicas se reflejan en las intenciones planteadas en este escrito. La primera se refiere a la dimensión de la mediación⁷ y su relación con la lógica de las políticas, mientras la segunda aborda las especificidades normativas de la organización institucional (Cullen, 2004).

Las políticas educativas, según Cullen (2004), determinan disputas, por ejemplo, entre lo público y lo privado, o entre escenarios equitativos y desiguales. Las luchas hegemónicas en torno al consenso, la centralización o descentralización de los poderes normativos en el sistema educativo, así como las formas de insatisfacción y las sanciones, configuran este escenario contradictorio de las políticas educativas (Cullen, 2004). Según el autor, la política está vinculada en la dimensión de la legitimidad de los procesos educativos, los cuales, con estas características, se encuentran en disputas ideológicas, respecto de la racionalidad pedagógica ejercida en consenso por una forma dominante de organización social (Cullen, 1997). En esta misma línea, Boneti (2011) sostiene que en cada período histórico, las dinámicas sociales, económicas y políticas, impulsadas por los

⁶ Es importante informar al lector sobre la dinámica conceptual y teórica de este artículo. Partimos de definiciones que se inscriben en la corriente filosófica marxista; por tanto, están influenciadas por esta filosofía. Consideramos que para captar las determinaciones esenciales de un objeto de investigación es necesario comprenderlo y extraer el conocimiento de él a través de la observación del movimiento real de reproducción de su estructura elemental, es decir, de sus categorías, las cuales no se expresan inmediatamente al observador, sino que necesitan ser exploradas desde dentro de su existencia histórica, materialmente determinada (Marx y Engels, 2012). El conocimiento teórico es específico del proceso de conocer el objeto desde su estructura y dinámica, con el fin de comprenderlo en su propia representación, como realidad existente en efecto, sin deslizar el conocimiento hacia las formas del deseo, la aspiración o las representaciones propias del sujeto investigador. En otras palabras, se trata de quien observa el objeto y extrae de él lo constitutivo y concreto (Dussel, 2010; Netto, 2011).

⁷ Si buscamos la etimología de la palabra “mediación”, observamos que está compuesta por los términos latino *medius* (medio) y *atios* (acción). Otra versión, explorada por José da Silva y Almeida Junior (2018), corresponde a su uso desde el siglo XVI y XIX, derivado del latín *mediationes* que en español corresponde a mediación. Por lo tanto, la mediación es un medio de acción en la negociación de intereses intermedios entre dos o más formas distintas de existencia, lo que para los autores es un significado inmediato del presente contemporáneo. Según afirman José da Silva y Almeida Junior (2018, p. 73) “O homem se constitui por sua inter-relação com o mundo, por meio de seu trabalho, das forças produtivas, pois as condições econômicas que o impelem, confrontam-no com as divisões sociais, com a falta de opções e, ao mesmo tempo, as mediações sociais dialeticamente são combustíveis para a libertação do cerceamento coletivo e individual”.

intereses de las clases dominantes, construyen verdades relativas (ideologías) que se transforman en formas absolutas de comprensión de las estructuras y superestructuras, una vez que *“estas verdades absolutas, construidas ideológicamente en cada formação social, produzem e referenciam as ações institucionais e, em particular, a elaboração e a operacionalização das políticas públicas”* (p. 11).

Según la comprensión de Saviani (1996), la forma en que la educación se inserta en la disputa hegemónica se articula orgánicamente en distintas particularidades. En términos consistentes, el proceso educativo permite descubrir las intenciones que lo gobiernan, primero como una manifestación dominante, y luego, como algo legitimado por el reconocimiento y superación de las condiciones que determinan su dominación. Por lo tanto, la política educativa es el ámbito donde se manifiesta la hegemonía, un consenso que se basa en el acceso al proceso de legislación. Este acceso puede producirse mediante acuerdos entre un grupo político vinculado a capas sociales representativas (clase dominante o popular), o bien puede tratarse de un proyecto financiado en términos corporativos por organizaciones del ámbito económico (corporaciones/empresas, públicas o privadas)⁸.

Por otro lado, la expresión de las disputas, se pone de manifiesto en la existencia institucionalizada de la educación, que tiene como características el *“autoritarismo y participación, aislamiento y comunicación, planeamientos y espontaneidad, burocracia y profesionalidad, endogamias y exogamias, rutinas e innovaciones, ritos y juegos”* (Cullen, 2004, p. 19). El escenario de la institución está relacionado con la dimensión práctica de la educación, en el sentido de cómo las acciones pedagógicas, constituidas por los sujetos, se mantienen a través de la autonomía (Cullen, 2004).

La lógica de las políticas educativas, construidas como prácticas de legitimación y mediación, y la lógica institucional, cuyo carácter primario es la regulación normativa de los roles de los actores en el campo de la educación, están sujetas a concepciones modernas de ética⁹, economía y política social. Determinadas en el contexto de su tiempo histórico, según Cullen (2004), las razones de ser de la educación se encuentran permanentemente en relaciones de intercambio, en tanto este acto se encuentra en una *“situación normativa”* (Cullen, 2004, p. 33).

A la vez, esta cuestión se complejiza al considerar, siguiendo a Saviani (1996), que estos intercambios implican atender a las expectativas y aspiraciones, a través de las cuales la sociedad busca extrapolar su posición momentánea y superar sus condiciones materiales de existencia histórica. Según el autor, los valores derivados de la actividad de producción material de la vida de los sujetos dependen en gran medida de la relación entre valor y valorización. Por lo tanto, señala el autor *“Desvincular os valores da valoração equivalerá a transformá-los em arquétipos de caráter estático e abstrato, dispostos numa hierarquia estabelecida ‘a priori’”* (Saviani, 1996, p. 38, énfasis del autor)

La educación contemporánea, según Cullen (2004), ya ha alcanzado su fin como proceso de producción adecuado a la lógica económica. Para lograrlo, es fundamental reconocer las fuerzas de apoyo que impulsan esta concepción, es decir, la economía como espacio de expansión y dominación de los intereses de las clases privilegiadas (elitistas/dominantes), que, apoyadas en la existencia de los medios de producción, garantizan un fin en sí mismo para la educación: asegurar que las masas productivas permanezcan en su estado de dominación. Para fundamentar mejor este planteamiento, Saviani (1996) sostiene que, por otro lado, valorar la educación¹⁰ es

⁸ De acuerdo con Boneti (2011) es necesario fundamentar esta ambigüedad a partir de la lectura de la *“complexidade que envolve a elaboração e a operacionalização das políticas públicas sem se levar em consideração a existência da relação intrínseca entre o Estado e as classes sociais, em particular entre o Estado e a classe dominante”* (Poulantzas, 1990 citado en Boneti, 2011).

⁹ De acuerdo con Chauí (2000, p. 435) *“embora toda ética seja universal do ponto de vista da sociedade que a institui (universal porque seus valores são obrigatórios para todos os seus membros), está em relação com o tempo e a História, transformando-se para responder a exigências novas da sociedade e da Cultura, pois somos seres históricos e culturais e nossa ação se desenrola no tempo”*.

¹⁰ Un dato empírico que respalda esta visión es un estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que muestra que las inversiones en educación son fundamentales para reducir las desigualdades. El informe destaca que los países latinoamericanos

un acto incompatible con actitudes elitistas; por lo tanto, preocuparse por la educación lleva a cambiar las relaciones de dominación impuestas por sectores sociales privilegiados y, en consecuencia, la dinámica de la distribución económica entre otros sectores.

Según Saviani (1996), involucrarse en la educación significa promover la elevación cultural de las masas, algo que es contradictorio con el mantenimiento de privilegios elitistas. En este sentido, el autor aclara que la educación pretende transformar la diversidad inicial de condiciones (heterogeneidad) en igualdad de oportunidades (homogeneidad). Las élites dominantes tienden a devaluar y descuidar la educación, evitando así la concienciación masiva, a pesar de *“as elites que controlam, seja o aparelho governamental, seja o aparelho escolar, em especial as universidades, releguem a educação a uma questão que diz respeito meramente ao senso comum (eufemisticamente chamado de bom-senso)”* (Saviani, 1996, p. 6-7).

Sin embargo, es necesario comprender que esta apreciación no es un hecho ahistórico en la realidad social. Según Cullen (2004) y Saviani (1996), durante la Modernidad¹¹, la revolución de la clase burguesa desarrolló un modo de existencia de sociedad liberal, a través de la inserción del contrato social que determinó el ordenamiento de la “sociedad civil”, bajo las siguientes formas:

- a) Existencia de libertad individual (dignidad, igualdad, autonomía);
- b) Derecho a la posesión de la propiedad (bienes materiales, fuerza de trabajo, medios de producción).

Fue en este momento cuando la educación se constituyó como una práctica social, valorada para calificar el orden de los fines sociales naturales, de acuerdo con la dinámica de legitimidad del nuevo modo de producción establecido en el contrato original. En este período, la educación dejó de ser una dinámica trascendental – exclusiva de los espacios monásticos – y adquirió el objetivo de componer la hegemonía de las libertades fundamentales de la Modernidad (Cullen, 2004). Esto representa cómo la forma de producción capitalista ha determinado históricamente las funciones del Estado en materia educativa, *“forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória”* (Saviani, 2007, p. 157). Saviani (2007) destaca esta identidad de la educación capitalista moderna, basada principalmente en la distinción entre el valor de la educación y el trabajo, y eleva esta condición en la estructuración de los sistemas educativos, particularmente aquellos dedicados a la formación de las clases dominantes, y los sistemas educativos para las clases trabajadoras.

De esta manera, siguiendo la lectura de Cullen (2004), y trayendo los aportes de Saviani (1996, 2007), podemos entender que trabajo y educación se distinguen, siendo la división social de la producción en el capitalismo la forma que determina la existencia. Por ello, también se distingue el valor y la valoración, y la vía de acceso y participación en la igualdad social (libertad y derecho a la propiedad) es distinta, ya que la forma capitalista de sociabilidad está determinada por la forma en que se produce y por el control de los medios de producción, en la efectividad de la existencia social.

Este es un punto importante a considerar. En el texto de Cullen (2004), observamos cómo la educación cambia el significado de la formación de virtudes y modos de ser, que establecen criterios para una vida auténtica, y pasa,

que aumentaron su inversión en educación entre 2015 y 2020, como Uruguay, lograron mejorar significativamente la inclusión social y reducir las disparidades socioeconómicas. En contraste, en países como Brasil y Argentina, hay un proceso de caída del gasto público en educación para este mismo período. Fuente: CEPAL. (2020). Inversión en educación en América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed2d3a5-ded8-4076-ad34-0a183983246a/content>. Consultado el: 21 de mayo. 2024.

¹¹ Chauí (2000, p. 56) demuestra que *“Para os modernos, as coisas exteriores (a Natureza, a vida social e política) podem ser conhecidas desde que sejam consideradas representações, ou seja, idéias ou conceitos formulados pelo sujeito do conhecimento”*. Es en este momento de la historia que se producirá una nueva determinación social, relaciones sociales basadas en la distinción entre sujeto y objeto, particularmente, relaciones sociales guiadas por el ideal del derecho, derecho que parte de una concepción de la idea natural de la razón del hombre y se aplica en la práctica social.

en el momento de la modernización, a ser concebida como un producto del sistema social establecido en el contrato entre ciudadanos, individualmente libres de elegir y obligados a asumir los derechos de propiedad. Con esta transición, Saviani (2001, p. 9) señala una característica fundamental: *“Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo”*. El desarrollo de la forma moderna de sociedad se basa en la igualdad abstracta de derechos y posesiones, pero también en las desigualdades concretas en las condiciones de acceso y participación (Cullen, 1997; Saviani, 1996).

Es necesario señalar que, para Saviani (2007), a partir de las revoluciones burguesas de finales del siglo XVIII y mediados del XIX, la educación es tomada como un elemento de calificación de las masas productivas. El análisis contemporáneo de la educación, principalmente desde la exposición de la teoría desarrollada por el filósofo Karl Marx, propugna criticar la aprehensión inmediata de la educación. En este aspecto, es necesario entender la educación como un sistema de mediaciones, que, según Saviani (1996), se circunscribe en la dinámica dialéctica de ir más allá del sentido común (determinaciones aparentes e inmediatas) y elevar esta abstracción al nivel del proceso de concreción (determinación real y materialista) de la conciencia filosófica. De esta manera, *“Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”* (Saviani, 1996, p. 2).

La cuestión sería entonces considerar la forma (apariencia inmediata) y el contenido (esencia concreta) de la educación en el plan histórico de su producción material. Sería necesario fundamentar esta construcción en la separación de una lógica formal de la educación, que se refiere a la aprehensión inmediata de su forma abstracta. Por otra parte, también sería preciso avanzar en la constitución de su lógica dialéctica, es decir, la construcción real del fenómeno educativo a nivel del pensamiento concreto (Saviani, 1996). La cuestión aquí es entender que la educación entra en el ámbito de la ideología por consenso, o sea, quien establece el consenso es quien, a través de la política, es capaz de incorporar sujetos dentro de una lógica abstracta, de relaciones inmediatas de producción material de la existencia social. La ideología puede constituir diferentes significados y comprensiones, pero su función converge en torno a proporcionar legitimidad a la hegemonía social: un conjunto de hábitos, pensamientos y prácticas que emergen de la realidad concreta, pero que al mismo tiempo no remiten a la realidad misma, por ser ideas homogeneizadoras de las condiciones inmediatas de producción y existencia social (Chauí, 2000; Saviani, 1996).

La mediación que se desarrolla en la educación se fundamenta a partir de los intercambios entre las lógicas de las políticas expresadas por una demanda de negociación con la valoración y valores, y comprende la dinámica de la acción moral de determinados grupos sociales. Por tanto, la ética es la rama de la filosofía que emana de la práctica social en la educación (Cullen, 1997). Así, no hay mediación sin poner en disputa valores constituidos y compartidos, que se relacionan con ideas generales sobre ciudadanía, bienestar y justicia social, pues la acción surge de esta negociación, determinada histórica y socialmente por los grupos sociales (Cullen, 2004). En este sentido, la relación contextual entre ética y política en la educación moderna permite concebir el proceso educativo como aquel mediante el cual el sujeto incorpora prácticas sociales de acuerdo a su fin natural (fin abstracto), mediado por una hegemonía institucionalmente normativa. Es decir, una idea inmediata formada en la ilusión social de igualdad entre desiguales y que se constituye hegemónicamente por un consenso ideológico reproducido por la clase social dominante (Boneti, 2011; Cullen, 1997, 2004; Saviani, 1996).

En el modelo social moderno, la ética se distancia de la política, lo que resulta en un proceso de instrumentalización utilitarista de la educación. Así, podemos admitir que hubo una inversión de objetivos, ya que la ética y la política modernas conciben una sociedad de individuos consagrados y determinados por su libre elección en relación con la libertad y el derecho a la propiedad. Sin embargo, esta idea plena no se materializa en la existencia social, ya que algunos individuos cuentan con mejores condiciones económicas para garantizar su

posición en la esfera de la libertad y la posesión de la propiedad privada (Cullen, 2004; Saviani, 2007), esto se debe a que

os princípios da liberdade, igualdade, democracia e solidariedade humana são subsumidos pelos valores do individualismo, da competição, da busca do lucro e acumulação de bens os quais configuram a moral burguesa que tem sua justificação teórica numa ética também burguesa, erigindo-se, sobre esses mesmos valores, a cidadania burguesa. E a educação é chamada, na sociedade burguesa, a realizar a mediação entre ética e cidadania, formando os indivíduos de acordo com os valores requeridos por esse tipo de sociedade. Assim, pela mediação da educação, se buscará instituir, em cada indivíduo singular, o cidadão ético correspondente ao lugar a ele atribuído na escala social (Saviani, 2001, p. 9).

La educación se convierte en un medio de calificación para la reproducción de valores y prácticas de expresión política hegemónica de la ciudadanía. Con la Modernidad, su función primordial ha sido garantizar una formación mínima a las masas productivas, mientras que las clases dominantes han mantenido políticas y control ideológico sobre intereses objetivos en la educación. La reproducción de ciertas formas de valoración se extiende a la representación en la práctica política, porque en este sentido, los valores compartidos por un momento histórico específico resultan en que *“o campo da ética se constituiu pela depuração da experiência moral no interior da vida social”* (Saviani, 2011, p. 16).

En términos generales, según Saviani (1996), son las necesidades impulsadas por valores compartidos las que preceden a los objetivos, y no al revés. Por ejemplo, un individuo que pertenece a un estrato vulnerable de la sociedad tendrá necesidades básicas que debe satisfacer para garantizar su mínima supervivencia. Su objetivo, por tanto, es inmediato; no tiene libertad para elegir, sino únicamente para sobrevivir. En cambio, otro individuo, perteneciente a una clase con mejores condiciones, al tener todas sus necesidades básicas cubiertas, tiene un camino de opciones, es decir, tiempo concreto para pensar en su educación,

Indicando-nos aquilo que deve ser, os valores nos colocam diante do problema dos objetivos. Com efeito, um objetivo é exatamente aquilo que ainda não foi alcançado, mas que deve ser alcançado. A partir da valoração é possível definir objetivos para a educação. Considerando-se que a educação visa a promoção do homem, *são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais*. E essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto (Saviani, 1996, p. 39, énfasis nuestro).

Y en el contexto de la educación para la existencia socioeconómico y política del capitalismo, la competitividad se establece como el principio para alcanzar el éxito en las acciones prácticas, en consonancia con el valor de cambio representativo (Cullen, 2004). Así, sería posible afirmar que la competitividad en el escenario educativo actual no es un objetivo en sí misma, sino una necesidad inmediata que precede a la concreción de la formación ética del sujeto (Saviani, 1996), pues

La falacia reside en creer que un modelo económico, basado en la competitividad salvaje, va a tolerar un Estado de bienestar (para todos) y una distribución justa del bien social de la educación. Y es una falacia que la educación queda definida como mera *“madurez de cada sujeto para elegir su proyecto de vida”*. Se trata de un concepto liberal de educación, cuya normatividad no es otra que la postulación de un abstracto derecho universal de ser educado, que genera la obligación del Estado (contractual) de respetarlo, ofreciendo igualdad de oportunidades y compensando las desigualdades, no basadas en la libre elección de proyectos diferentes de vida (Cullen, 2004, p. 41, énfasis del autor).

Asumiendo la discusión desarrollada hasta ahora, se considera que la educación, según Cullen (2004), presupone su carácter de mediación de valores político-sociales con la efectividad normativa de los espacios institucionales (escuela/universidad). Estos están históricamente determinados por el proceso de producción material de la existencia humana (Saviani, 1996). Por ello, resulta productivo defender un argumento a favor de una concepción ética basada en un conjunto de valores compartidos. Esta concepción podría incluir principios prácticos de justicia, igualdad, libertad, responsabilidad y dignidad humana, con distintos grados de representatividad según la dimensión histórica en la que se analice un hecho determinado dentro de una situación ideológica heterogénea.

Una concepción ética implica determinar que es correcto y justo en relación con los individuos y la sociedad en su conjunto (bienestar), configurándose como un consenso que sitúa la vida del ser como primera dimensión del cuidado (justicia social). Por así decir, la ética aplicada en este contexto debe haber clarificado y ponderado ciertas determinaciones inmediatas de la realidad, además de haberse profundizado en las condiciones de producción y reproducción de la vida social concreta que las sustentan.

Esta concepción encuentra apoyo en Saviani (2001), cuando él afirma que

A ética e a moral, seja pelo étimo grego (ethos), seja pelo latino (mos), estão ligadas a um modo de ser, caráter, costumes, hábitos são inatos mas adquiridos ou conquistados pelos homens na medida em que, no processo de produção de sua existência, eles travam relações entre si as quais os afetam reciprocamente. Os valores éticos ou morais se constituem, em suma, num processo de caráter educativo. A educação emerge, pois, como uma mediação através da qual os indivíduos tomam consciência da moralidade de suas ações elevando-a ao nível ético, isto é, à compreensão teórica de seus fundamentos, critérios, regras e princípios gerais (Saviani, 2001, p. 6).

Es necesario abordar la distancia real entre ética y política, y reflexionar cómo una concepción ética puede contribuir a la realización política de la educación. De este modo, la educación puede ser comprendida no solo como un pacto contractual basado en derechos naturales, sino también en derechos prácticos, directamente vinculados a la materialidad de la producción social, con el propósito de romper con las contradicciones desiguales inherentes a este proceso. Según Saviani (2011), la dimensión ética y política debe ser analizada desde dos perspectivas: una que considere la historia general de la humanidad y las formas sociales y otra que considere el tejido lógico interno de la historia, *“uma vez que cada concepção ética ou política se conecta com as anteriores e com as posteriores, num processo de continuidade e ruptura”* (p. 16).

Si volvemos a Saviani (1996), podemos entender que esta relación de mediación entre ética y política, en el marco de los intereses albergados en materia educativa, remite a la *“passagem do senso comum à consciência filosófica [como] condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária”*. Por lo tanto, la ética es, hasta este momento, una construcción abstracta que necesita ser elevada a una condición concreta mediante el reflejo dialéctico del movimiento histórico de la producción material de la realidad¹². Es necesario

Uma ética crítica, de classe, de base histórica, de perspectiva transformadora está intimamente ligada à educação *omnilateral*, como produção de homens conscientes e livres, capazes de conhecer, compreender e dominar o processo de produção material e espiritual e poder se apropriar dos bens produzidos. A dimensão ética da educação marxista propõe, mediante a educação, união e organização da classe trabalhadora, sobre a base sócio-econômico-cultural do desenvolvimento social, uma educação

¹² Desde esta perspectiva, es importante señalar que nuestra reflexión sobre la ética considera su significado desde la corriente marxista, según la cual la preocupación por la ética parte de las *“condições materiais de vida dos indivíduos humanos, ou seja, os conceitos éticos, filosóficos como a liberdade, a consciência, a responsabilidade humana, a emancipação só podem ser entendidos pela compreensão da base material social e histórica na qual surgem”* (Carlos Souza, 2017, p. 80).

que posibilite à classe trabalhadora ter consciência de sua situação efetiva de alienação e exploração, ter conhecimento crítico dos mecanismos do modo de produção dominante e agir sobre as condições histórico-sociais determinadas, como possibilidade de exercer sua missão histórica transformadora (Carlos Souza, 2017, p. 81-82, énfasis del autor).

Si exploramos con mayor precisión esta relación entre educación y economía política, podemos inferir que la Modernidad inserta en el proceso educativo los valores de la retórica moderna, en la que las nociones de progreso, desarrollo y orden social están imbuidas de una ética común, en el sentido de garantizar la reproducción irreflexiva como producción reflejada del sistema. La base del sustento material de la vida deja de ser el trabajo en manos de la clase productiva (artesanos, agricultores, metalúrgicos, comerciantes, empleados públicos y privados, etc.) y pasa a ser asumida por la clase capitalizadora de ganancias, mediante un control consensuado de la producción. Con esto, se quiere decir, al estar ociosa en la producción, esta clase tiende a burocratizar las relaciones y a hacer que, para ello, la legislación se constituya mediante la instrucción de una masa de sujetos capaces de saber descifrarlas, pero que solo las reproducen irreflexivamente (Saviani, 2007).

Dessa forma, a educação liberal se torna descomprometida, guiando-se por princípios gerais e abstratos de modo a permitir ao indivíduo manipular, em proveito próprio, as mais diversas situações, às vezes incompatíveis entre si, adaptando-se às diferentes circunstâncias com que se defronta. Pode justificar, por esse caminho, atitudes arbitrárias e mesmo aviltantes do ponto de vista humano. Submete o homem a um jogo de forças que o lança num processo de acirrada competição onde a pessoa humana pode vir a ser considerada como meio, como um instrumento a serviço de determinados fins que interessam aos mais fortes que serão inevitavelmente os vencedores da competição (Saviani, 2001, p. 7).

Así, el orden natural de la existencia social es transformado por la existencia personalizada y abstracta del contrato social. De esta manera, vivir dignamente es poder reconocer que el contrato establecido en esta lógica de producción es un fenómeno natural, una ideología que se instituye y legitima, reforzándose como producto de los derechos y deberes que asume el ciudadano civil. Esto ocurre una vez que, en esta lógica *“la educación debe respetar los derechos naturales que originan el pacto social”* (Cullen, 2004, p. 32), olvidándose de que su práctica se lleva a cabo desde las circunstancias reales/concretas de la sociedad y

Esto se traduce en el nacimiento de una nueva disciplina, la pedagogía, que aparece modernamente como *educación política*. Es una buena hipótesis suponer que el correlato ideológico de la moderna “economía política” es, justamente, la educación del buen ciudadano y del hombre ilustrado. Y es la conjunción de ambos fenómenos “modernos” donde hay que estudiar la progresiva retirada de la ética y de la política del campo educativo. Porque, como se verá, no es sólo el trabajo el que es visto como valor de cambio, sino también el conocimiento. Sólo que esto último apenas aparece explicitar en este final de siglo [siglo XX], o en esta etapa del desarrollo del capitalismo, llamado tardío o postindustrial (Cullen, 2004, p. 32).

La determinación política se presupone en la organización burocrática e institucional de los valores comunes de una sociedad determinada. El aprecio por la ética, como hemos visto, se expresa en la forma en que la existencia material de los sujetos históricos concibe y comprende los valores en torno a la educación (Cullen, 2004; Saviani, 1996). La ética moderna nos mostró que su relación con la reproducción del *status quo* de la sociedad era una forma necesaria de dominación ejercida por una clase dominante. Sin embargo, en el momento de escribir este artículo llegamos a la encrucijada de la política, y el campo de la valorización se consolida para constituir las direcciones y regularidades de la organización normativa del espacio social, sobre todo, el espacio de la sociedad civil, que en la concepción moderna (libertad y propiedad individual) encuentra en la legislación una manera de operacionalizar y capitalizar los valores como intercambios necesarios para la calificación del individuo a través de la educación (Cullen, 2004),

Mas aquilo de que estamos falando não se limita, obviamente, aos textos legais que, como se sabe, não necessitam ser lidos por todos. Trata-se da incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita, de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Daí que, *para ser cidadão, para participar ativamente da vida da cidade, é necessário o ingresso na cultura letrada, sem o que não se chega a ser sujeito de direitos e deveres* (Saviani, 2001, p. 7-8, énfasis nuestro).

Con base en Cullen (2004) y Saviani (1996), podemos afirmar que la comprensión de la política que asumimos se refiere a su relación con la organización y gobernanza de un conjunto social regido por una legislación condicionante y constituyente. Esto incluye la práctica de procesos y relaciones de toma de decisiones, distribución de recursos, ejercicio del poder y garantía de derechos y libertades fundamentales. Una concepción política, en este contexto de la educación, puede abordarse con las cuestiones de poder, autoridad, participación ciudadana y gobernabilidad democrática. El deber es un proceso de mediación con el cuerpo político al que se orienta una determinada política, por tanto, la vida del cuerpo social en una segunda dimensión para priorizar el cuidado del individuo.

En este sentido, al considerar la política como una actitud de mediación que constituye un proceso de legitimación de la racionalidad educativa, debemos pensar en la instancia de un discurso ético en educación. Las crisis profundas que amenazan al cuerpo social — en cada período histórico — son diferentes; sin embargo, movilizan actitudes de pensamiento y de confrontación (combinando el entrelazamiento entre ética y política). Se plantea que la necesidad de pensar la educación en este campo de enfrentamientos es primordial en tiempos de incertidumbre sobre el rumbo y alcance de la acción educativa en las prácticas sociales.

En primer lugar, es necesario reconocer fallas en el discurso aparente de la Modernidad, principalmente en lo que se entiende por la mediación normativa como una concepción de la educación, fijada por el ideal ilustrado — romántico e idealista — de la educación (Cullen, 2004). En segundo lugar, es importante observar y comprender el fenómeno dinámico de los valores y el proceso de valoración de la educación, y a veces como un interés efectivo que surge de la necesidad de las clases dominadas de romper con la dominación de las clases dominantes, a veces como un proceso de mantenimiento de las estructuras sociales y, sobre todo, como regulación normativa del espacio institucional (Saviani, 1996).

Discusión

Concepción ético-política de la educación: ¿La educación educa? ¿Se forma en la universidad?

Como hemos visto a lo largo de este texto, la educación es una acción inserta en la práctica social, constituida por procesos y sus resultados, mediada por concepciones éticas y políticas en un contexto de evolución histórica, constituido por consenso ideológico. La cuestión ética requiere ser reconstituida en el marco político, y su recomposición debe entenderse como un acto de articulación y mediación de procesos plenamente dotados de efectividad con la realidad concreta del movimiento histórico de producción de la existencia social (equidad, igualdad, justicia social).

Podemos observar, sistemáticamente, con la aprehensión y exposición de los conceptos, que, desde la perspectiva de Cullen (2004), su opción de constituir la educación como una concepción de mediación ético-política normativa se adhiere más al tejido que parte de un momento de explicación de los conceptos y de cómo éstos se ordenan en la práctica, tanto social como institucional. Mientras que, para Saviani (1996, 2001, 2007, 2011), observamos un contorno de exposición histórico-ontológico, preocupado por presentar la manera en que la materialidad de los fenómenos históricos y su análisis ontológico nos permiten realizar un análisis

metodológico que se aproxima a la reconstrucción de los conceptos y a su evolución en las determinaciones generales de la historia. Si bien ambos, distantes en sus perspectivas teóricas, llegan al mismo punto, sus análisis se centran en criticar y ampliar las transformaciones necesarias para concebir una educación atenta a las disposiciones éticas y políticas reproducidas desde el surgimiento de la forma moderna de sociedad capitalista global.

La unión de estos dos conceptos, en la terminología ético-política, pretende integrar cómo los valores morales y principios éticos, así como, las estructuras y prácticas políticas de una sociedad, están representados en la constitución de una institución universitaria. No se trata de cristalizar o buscar una concepción ideal de la Universidad ni de identificar aquellas que son arcaicas y disruptivas, sino de realizar un análisis momentáneo, una figura categórica de un determinado momento histórico o social, en el cual las estructuras de la universidad y sus agentes están movilizados y enfrentan un determinado modelo habitual de funcionamiento, formas de realizar funciones y estructurar las dimensiones, por ejemplo, como la docencia, la investigación y la extensión.

Así, la concepción ético-política es un proceso de retroalimentación y existencia dialéctica entre la dimensión ética de la formación del sujeto a través de la educación y su organización institucional a través de la normatividad política de la educación. No se puede pensar la educación sin una mediación ética y, mucho menos, analizarla sin la formación política de su institucionalidad. Sin embargo, nuestra originalidad, basada en las lecturas de Cullen (2004) sobre la mediación normativa ético-política, nos permite abordar un análisis de los fundamentos y principios de la educación contemporánea, combinando el tejido de un corpus de análisis construido en la relación dialéctica que concibe la educación como un fenómeno ético-político. Aún quedan dudas, Cullen (2004) nos invita a reflexionar a partir de un extracto de su obra: ¿La educación educa? También nos queda la duda sobre la pregunta: ¿La universidad forma? ¿O la cuestión oculta algo de la mediación de lo social y lo institucional?

La mediación de lo social con lo institucional también debe considerar la producción de valores en primer plano. Reafirmamos que la educación, como práctica social, está constituida por modelos educativos de producción de valores, pero con una ética centrada en la acumulación de habilidades necesarias para el desempeño laboral y la participación social en el modo de existencia gestionado por una lógica acumulativa en torno a la competitividad. La sedimentación de las prácticas sociales en esta disputa está regulada por políticas que rigen los principios organizativos de distribución, acumulación y participación en la esfera pública de la producción. Por tanto, la educación es un canal de producción y requiere una regulación que la adapte, tanto al ámbito público (garantizando el derecho a la educación) como al ámbito privado (garantizando el derecho al trabajo). En este caso ¿cuál sería entonces la representación social de la universidad en este juego de mediaciones?

En Saviani (2007) encontramos que la educación superior tiene la responsabilidad de organizar la cultura de alto nivel, permitiendo que todos los miembros de la sociedad participen plenamente en la vida cultural, independientemente de sus profesiones. Esto no solo promueve el desarrollo cultural e intelectual continuo de las clases productivas, sino que también crea un espacio de interacción y mediación entre estas clases y los estudiantes, lo cual es esencial para unir el trabajo intelectual con el trabajo material.

La universidad como espacio institucional, también acompaña

as transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social de cunho republicano e democrático, a relação entre universidade e Estado também não pode ser tomada como relação de exterioridade, pois o caráter republicano e democrático da universidade é determinado pela presença ou ausência da prática republicana e democrática no Estado. Em outras palavras, a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático (Chauí, 2003, p. 6).

La mediación de la práctica social entre la universidad y la sociedad es, quizás, un gran panorama para la discusión. Las concepciones ético-políticas que se reproducen en el contexto institucional universitario revelan cómo esta mediación depende de las relaciones que el espacio público reproduce en las condiciones de existencia social. Afirmar esto significa repensar la pregunta sobre la función de la universidad en el contexto contemporáneo y examinar su papel en la conducción de procesos relacionados con su entorno, como es el caso específico, por ejemplo, de las dinámicas de internacionalización. Las prácticas de investigación, docencia y extensión comienzan a cumplir con una agenda gubernamental regulada para estandarizar cómo se ordenan en la estructura universitaria los comportamientos en relación al proceso de internacionalización y cómo pueden, por ahora, beneficiarse del desarrollo del conocimiento en contextos supranacionales. Sin embargo, la internacionalización no es una instancia inmediata ni desplazada de la universidad; necesita responder a la dinámica concreta de la relación entre sus procesos y la efectividad del plan de la universidad frente a la situación económica y política de la realidad social.

Al percibir la fragmentación de las esferas ética y política de la vida social, característica del capitalismo contemporáneo, observamos que tiene profundas implicaciones para la educación y su función normativa ético-política. La mención que hace Saviani (2007) sobre la organización de la cultura superior destaca la necesidad de integrar a todos los miembros de la sociedad en la vida cultural, independientemente de sus actividades profesionales. Esta integración es crucial en un contexto donde dominan la fragmentación y la flexibilidad. Chauí (2003, p. 7) resalta que este *“interesse pela idéia de flexibilidade”*, forma parte de una retórica reduccionista que se aplica al contexto de la producción laboral como respuesta a una posible *“capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas”*, es decir, dejando espacio para que esta forma ideológica haga inviable la raíz central del problema: esencialmente, la crisis de los valores modernos que rigen las condiciones actuales.

La educación superior, como lo refleja Saviani (2007), ofrece un medio para intervenir en estas cuestiones fragmentarias, organizando la cultura de manera inclusiva y permitiendo que todos los ciudadanos participen en la discusión de los principales problemas contemporáneos. Esto es especialmente relevante en la era de la "sociedad del conocimiento", donde el acceso a la información y la educación continua se convierte en un factor crucial para la plena participación en la vida social y política.

Por tanto, la insistencia de Saviani (2007) en organizar una cultura superior accesible a todos los miembros de la sociedad, actúa como estrategia de resistencia contra la fragmentación capitalista, promoviendo la cohesión social a través de una educación inclusiva y continua. Este papel mediador de la educación es fundamental para la construcción de una sociedad más justa y participativa, donde flexibilidad no signifique vulnerabilidad, sino adaptabilidad informada y crítica que conduzca a procesos vitales de transformación.

Una mirada ético-política a estas mediaciones permite visualizar la distancia entre una política de efectividad del bien público (equidad, justicia social, ciudadanía) en la educación y la ética como práctica social de efectividad de la vida social a través de la formación del sujeto (bienestar, autonomía, libertad). El acercamiento a una lógica despolitizada de la educación, completamente reducida, se manifiesta en la mercantilización de la educación como producto (Cullen, 2004). Ante esta situación es necesario preguntarse cuál es la representación de la ética y cuál es la posición de la política, una mirada atenta, basada en la dinámica de producción social, económicamente viable, situada en la politización ética de la educación, para no reducir el derecho público a la educación a un derecho del consumidor de la educación, impuesto por determinadas necesidades.

La educación no es sólo un valor de cambio para promover la competitividad entre sujetos, sino que debe ser considerada como un bien social para la producción de sujetos plenamente ético-políticos no subordinados a las determinaciones inmediatas de la vida utilitaria del mercado económico. No podemos distanciar la educación de la producción económica, ya que la producción de la vida social es una cuestión educativa. Al promover el acto

educativo, se educa a los sujetos para producirse a sí mismos y a su propia realidad. La cuestión aquí es cuestionar el sistema de producción capitalista basado en la explotación de los valores de producción de la vida social. La educación debe ser crítica, basada en la concepción ético-política de la forma/acción de los sujetos, situada histórica y socialmente en la producción legítima y efectiva de la vida social; es decir, que no estén alienados, subordinados y oprimidos.

La producción de conocimiento universitario hoy no puede quedar atrapada en el olvido del pasado, el cual sirve de apoyo para comprender cómo llegamos al presente, pero no explica la totalidad en cuestión. Por lo tanto, reconocemos que una mirada a concepciones ético-políticas puede ser esencial para comprender la organización, participación y transformación de las universidades en el presente, evitando quedarnos en comprensiones meramente descriptivas e históricas de los fenómenos y movimientos de la historicidad y la política universitaria.

Referencias bibliográficas

Andrian, F. R., & Coelho, A. S. (2023). A lógica mercantil-privada na relação entre educação e economia no ensino superior. *Linha Mestra*, 17(50), 359–375. <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1498/1168>

Boneti, L. W. (2011). *Políticas públicas por dentro*. Editora Unijuí.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2012). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Vozes.

Carlos Souza, A. (2017). A ética marxista: aproximações conceituais, perspectivas políticas e educacionais. *Filosofia e Educação*, 9(3), 76–100. <https://doi.org/10.20396/rfe.v9i3.8651032>

Chauí, M. (2000). *Convite à filosofia*. Editora Ática.

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5–15.

Cullen, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar: Temas de filosofía de la educación*. Paidós.

Cullen, C. A. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.

Dussel, E. (2010). *La producción teórica de Marx*. Fundación Editorial El Perro y la Rana.

Goergen, P. L. (2020). Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. *Educação*, 43(2), e36221. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.2.36221>

Gramsci, A. (1986). *Concepção dialética da história*. Civilização Brasileira.

José da Silva, R., & Almeida Júnior, O. F. de. (2018). Mediação: Perspectivas conceituais em educação e ciência da informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 23(2), 71–84. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/2772>

Libâneo, J. C. (2005). As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo à educação. En *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade* (pp. 15–58). Alínea.

Marx, K., & Engels, F. (2012). *Textos de filosofía, política y economía: Manuscritos de París, Manifiesto del Partido Comunista*. Editorial Gredos.

Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método em Marx*. Expressão Popular.

Saviani, D. (1996). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. Autores Associados.

Saviani, D. (2001). Ética, educação e cidadania. *PhiloS – Revista Brasileira de Filosofia de 1º Grau*, 8(15), 19–37. <https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/>

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152–180.

Saviani, D. (2011). A investigação sobre ética e política na dinâmica da pesquisa em educação no Brasil e sua importância para a formação do educador. *Filosofia e Educação*, 3(1), 7–21. <https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/>

Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: Novas aproximações*. Editora Autores Associados.

Triviños, A. N. S. (s.f.). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Editora Atlas.

Fecha de recepción: 28-08-2024

Fecha de aceptación: 19-03-2025

Inteligencias Artificiales Generativas y prácticas de escritura académica en la Educación Superior: un estado del arte desde aportes publicados en América Latina en 2022-2023.

Generative Artificial Intelligence and Academic Writing Practices in Higher Education: A State-of-the-Art Review of Contributions Published in Latin America 2022–2023.

Por Alfredo Jesús MATURANA ¹

Maturana, A.J. (2025). Inteligencias Artificiales Generativas y prácticas de escritura académica en la Educación Superior: Un estado del arte desde aportes publicados en América Latina en 2022-2023. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 98-113.

Resumen

El presente artículo, que recupera la producción realizada en el marco del Trabajo Final Integrador presentado en la Especialización en Producción de Contenidos y Ambientes Digitales Educativos -carrera que se dicta desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos-, explora las relaciones entre el uso de Chat GPT y las prácticas de escritura académica en docentes y estudiantes del nivel superior. A través del análisis de diversas fuentes bibliográficas, se reconstruye un panorama teórico que abarca conceptos como cogniciones distribuidas, alfabetismos fluidos, escritura académica, escritura artificial y escritura centauro. El objetivo es examinar los antecedentes sobre el impacto reciente de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la producción de contenidos escritos en el ámbito académico latinoamericano.

En este sentido, el texto se estructura en torno a un análisis de la literatura académica relevante publicada en América Latina durante los años 2022 y 2023, con el objetivo de identificar tendencias, debates y perspectivas emergentes en torno al uso de IAG en la escritura académica en la región. A través del cual se pretende ofrecer una visión panorámica de la situación actual, así como identificar áreas clave para futuras indagaciones y reflexiones en este campo en constante y acelerada transformación.

Palabras Clave inteligencia artificial generativa / educación superior / prácticas de escritura académica / escritura artificial

¹ Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina / alfredo.maturana@uner.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0000-2511-9145>

Abstract

This article draws upon the work conducted as part of the Final Integrative Project submitted for the Specialization in Production of Content and Digital Educational Environments— a program offered by the Faculty of Educational Sciences at the National University of Entre Ríos. It explores the relationships between the use of Chat GPT and academic writing practices among higher education teachers and students. Through the analysis of various bibliographic sources, it reconstructs a theoretical framework encompassing concepts such as distributed cognition, fluid literacies, academic writing, artificial writing, and centaur writing. The objective is to examine the existing literature on the recent impact of generative artificial intelligence (GAI) on the production of written content within the Latin American academic context.

In this regard, the text is organized around an analysis of relevant academic literature published in Latin America during 2022 and 2023. The aim is to identify trends, debates, and emerging perspectives regarding the use of GAI in academic writing in the region. This analysis seeks to offer a comprehensive overview of the current situation while identifying key areas for further research and reflection in this rapidly evolving field.

Key words generative artificial intelligence / higher education / academic writing practices / artificial writing

Planteamiento del problema

En la actualidad, la Inteligencia Artificial (IA) se ha convertido en un elemento omnipresente en diversos aspectos de nuestra vida cotidiana. Desde los motores de búsqueda que utilizamos para obtener información hasta los sistemas de recomendación que personalizan nuestras experiencias en línea, la IA está transformando la forma en que interactuamos con la tecnología, a la vez que transforma el mundo que conocemos. Este fenómeno no solo ha generado un cambio radical en la industria y en la economía, sino que también plantea preguntas fundamentales sobre el futuro de la sociedad y la naturaleza misma de la inteligencia humana. Jorge Carrión (2023) señala que:

Lo que define a la inteligencia artificial, como nos ha recordado la pensadora Amy Ireland, es la velocidad. Su aceleración exponencial e imparable inaugura un tiempo nuevo. Los sistemas de aprendizaje automático –como el Big Bang– crean con su expansión espacio y tiempo. Su capacidad de transformación de la industria, la sociedad y la cultura es parecida a la de la electricidad, que revolucionó la realidad en el cambio del siglo XIX al XX. La inteligencia artificial es la electricidad de nuestra época, pero a una velocidad hiperbólica. (Carrión, 2023, pp.19-20)

El desarrollo acelerado de las tecnologías de procesamiento del lenguaje natural ha dado lugar a la creación de herramientas como ChatGPT, que son modelos de lenguaje generativos basados en inteligencia artificial. Estos modelos están diseñados para comprender y generar texto de manera similar a la capacidad humana. Su progreso ha sido notable en los últimos años, impulsado por el desarrollo en el campo del procesamiento del lenguaje natural (PLN) y el acceso a grandes volúmenes de datos.

Un logro destacado en este ámbito ha sido la introducción de modelos de lenguaje basados en redes neuronales, como ChatGPT, desarrollado por OpenAI. Estos modelos aprovechan arquitecturas de aprendizaje profundo para identificar patrones en los datos textuales, produciendo respuestas coherentes y contextualmente relevantes. Un elemento fundamental del éxito de estos modelos radica justamente en su capacidad para capturar la complejidad y diversidad del lenguaje humano. Esto se logra mediante el entrenamiento con amplios conjuntos de textos provenientes de diversas fuentes, permitiendo que los modelos asimilen la estructura gramatical, el estilo y el contenido temático.

En este sentido, la intersección entre las Inteligencias Artificiales Generativas² (IAG) y las prácticas de escritura académica emerge como un campo de estudio cada vez más relevante y dinámico. Según la nota realizada por el diario El Cronista, un estudio llevado adelante por el Instituto Universitario para el Desarrollo Productivo y Tecnológico Empresarial de la Argentina (IUDPT), señala que 9 de cada 10 estudiantes usan el ChatGPT. A través de una encuesta realizada entre docentes y estudiantes del instituto universitario, se pudo determinar que el 92% de los estudiantes usa el ChatGPT para ayudarse con las tareas académicas.

El trabajo se centró por tanto en explorar el estado del arte de la IAG y su relación con las prácticas de escritura académica en el contexto de la Educación Superior, focalizando particularmente en los aportes publicados en América Latina durante los años 2022-2023. Esta región ofrece un terreno fértil para examinar cómo la IAG está siendo utilizada, debatida y adoptada en el ámbito educativo, así como las implicaciones que esto conlleva para la producción y evaluación del conocimiento en el contexto latinoamericano caracterizado por profundas desigualdades sociales y educativas, entre otras.

² La Inteligencia Artificial Generativa (IAG) es un tipo de IA capaz de crear contenido original, como música, videos, texto, audio o imágenes. Aprende patrones y estructuras de los datos con los que ha sido entrenada y, a partir de ellos, genera nuevos contenidos con características similares. A diferencia de otras formas de IA, como la analítica o discriminativa, que se enfocan en analizar o clasificar datos existentes, la IAG sobresale por su capacidad creativa, produciendo información nueva en lugar de limitarse a procesar la ya conocida.

El estudio de la IAG en relación con la escritura académica plantea una serie de interrogantes y desafíos que merecen una atención detallada: ¿Cómo está siendo integrada la IAG en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior en América Latina? ¿Qué transformaciones implica la inclusión de esta tecnología en la escritura de textos académicos? ¿Cuáles son las preocupaciones éticas y pedagógicas asociadas con el uso de IAG en la escritura académica? ¿Qué aportes hace la IAG a las prácticas de escritura académica? ¿Qué dispositivos de escritura con IAG se están diseñando? ¿Cuáles serán necesarios?

La delimitación temporal que comprende el período 2022-2023 responde al momento histórico en el que la IA es puesta a disposición en la web para el usuario común y su uso comienza a ser un tema de debate en ámbitos educativos. En este período, es llamativa la cantidad de charlas, videoconferencias, conversatorios, entre otros, en los que se analiza el fenómeno. Se buscó por tanto reconocer las contribuciones de los primeros análisis de las tendencias emergentes en lo que respecta particularmente a la IA y la escritura académica.

Antecedentes

En la última década, el uso de la IA en la educación ha experimentado una evolución notable. Sin embargo, es en los años recientes, particularmente entre 2022 y 2023, cuando la IAG, representada por tecnologías como ChatGPT, ha adquirido un rol protagónico en las prácticas educativas. En este marco, resulta imprescindible examinar cómo estas herramientas están transformando la escritura académica, especialmente en el contexto de la educación superior en América Latina.

A nivel internacional, la literatura sobre la implementación de la IAG en el ámbito académico ha crecido de manera exponencial. Investigadores como Amy Ireland (2023) destacan que la rapidez con la que avanzan las tecnologías de inteligencia artificial está inaugurando un nuevo paradigma en la creación y procesamiento del conocimiento. Los sistemas de IAG, como ChatGPT, que se basan en modelos generativos entrenados previamente, han demostrado su capacidad para producir textos complejos y coherentes, lo que ha generado discusiones sobre la autoría, la creatividad y la originalidad en la escritura académica.

En América Latina, los estudios sobre el impacto de la IAG en la educación superior son aún recientes, pero muestran un interés creciente en explorar cómo estas tecnologías influyen en la escritura académica y la producción de conocimiento en la región. Entre los antecedentes más relevantes, se destacan: los aportes de Acuña y Solano (2023) sobre el potencial de ChatGPT para asistir en la revisión de textos académicos en universidades latinoamericanas; el artículo de Galli y Kanobel (2023) donde abordan los sesgos inherentes a la IAG, en particular en términos de género y confirmación, y proponen enfoques para mitigar estos problemas; y Espinosa y otros (2022) quienes examinan cómo la IA puede utilizarse para preservar la integridad académica, a la vez que subrayan los desafíos éticos que su uso plantea en la producción de textos académicos.

Fundamentación teórica

El trabajo se fundamenta en teorías contemporáneas que exploran la intersección entre la IAG y las prácticas de escritura académica. Desde la perspectiva de las Cogniciones Distribuidas (Salomon, 1993), la inteligencia y el conocimiento no están confinados al individuo, sino que se distribuyen a través de redes sociotécnicas que incluyen herramientas tecnológicas. En este contexto, los sistemas de IAG, como ChatGPT, actúan como extensiones de la cognición humana, colaborando en la producción de textos y transformando las dinámicas de generación de conocimiento en el ámbito académico.

El concepto de Alfabetismos Fluidos (Lion, Kap y Ferrarelli, 2023) se incorpora para describir cómo las habilidades de lectura y escritura se adaptan a los entornos digitales, caracterizados por su dinamismo y fragmentación. Estas

habilidades son esenciales para navegar y aprovechar las potencialidades de la IAG en la escritura académica, al tiempo que promueven una comprensión crítica de las interacciones con estas tecnologías.

En cuanto a la Escritura Académica, autores como Carlino (2005) y Brailovsky (2014) destacan que esta no es solo una herramienta de comunicación, sino un proceso complejo de generación y estructuración del pensamiento. En la actualidad, la inclusión de IAG en la escritura académica plantea nuevos desafíos, particularmente en lo que respecta a la originalidad y la autoría, al mismo tiempo que ofrece oportunidades para enriquecer el proceso creativo y reflexivo.

La noción de Escritura Artificial (Carrión, 2023) se refiere a la producción de textos asistida por IA, lo que genera debates sobre la autoría y la ética en la creación de contenido académico. En este sentido, la IA se convierte en un agente activo en la generación de textos, lo que exige reflexiones sobre la autenticidad y la creatividad en la era digital.

Por otra parte, el concepto de Escritura Centauro (Piscitelli, 2022) aporta una visión simbiótica de la interacción entre humanos y máquinas en el proceso de escritura. Esta colaboración híbrida permite expandir las posibilidades creativas y repensar las nociones tradicionales de autoría y producción de conocimiento en la academia. Sin embargo, también plantea desafíos éticos que deben ser abordados desde una perspectiva crítica y responsable.

Diseño y metodología

La realización del trabajo que se recupera en el presente artículo se basó en una revisión bibliográfica cualitativa, que se caracteriza por el uso de diversas fuentes documentales para recopilar información. La misma consiste en la recopilación de lo existente para seleccionar lo relevante, atendiendo a dos criterios para determinar de esta manera la relevancia de publicaciones precedentes: afinidad temática y afinidad contextual (Coria y Massuco, 2011).

Esta metodología implicó por tanto la búsqueda, identificación y selección de documentos relevantes relacionados con la integración de herramientas de escritura impulsadas por IA en el ámbito académico. En este sentido, según Suter (2013) las revisiones de literatura tienen como fin resumir, compilar, criticar y sintetizar la investigación existente sobre un área temática o fenómeno de interés, a partir de un proceso de búsqueda, catalogación, ordenamiento, análisis, crítica y síntesis. Por lo tanto, las revisiones de literatura contribuyen al conocimiento actual al ofrecer hallazgos que solo pueden obtenerse mediante un análisis integral de la literatura más relevante, en lugar de limitarse a la lectura de documentos de manera aislada. En sintonía con esto último, Juan Velásquez (2014) reconoce que:

las revisiones de literatura pueden clarificar el estado del arte, identificar tendencias de investigación, dar soporte para nuevas investigaciones, identificar variables importantes, establecer la importancia de un problema de investigación o fenómeno de interés, identificar puntos de controversia, recopilar evidencias que apoyen o contradigan las hipótesis actuales sobre un fenómeno de interés y generar nuevas hipótesis. (Velásquez, 2014, p. 9)

Por tanto, se seleccionaron aproximadamente 20 artículos relevantes para una exploración cualitativa más profunda. Estos artículos, aunque variados en sus enfoques, permitieron la construcción de una categorización descriptiva y exploratoria sobre la educación híbrida. Las dimensiones categorizadas incluyeron modalidades (presencial, virtual, blended), temporalidad (sincronía y asincronía), herramientas tecnológicas (plataformas y aplicaciones) y modelos educativos que integran estas dimensiones junto con experiencias y actividades educativas.

Construcción de datos digitales desde un enfoque cualitativo

Orellana López y Sánchez Gómez (2006) sostienen que: "...las TIC, especialmente Internet, proporcionan enormemente facilidades de búsqueda y acceso a diferentes fuentes documentales en formato digital..." (p.207). Siguiendo a las autoras, Internet representa un avance significativo en el ámbito de la investigación, proporcionando una amplia gama de herramientas, recursos y fuentes bibliográficas que anteriormente solo estaban disponibles para un grupo reducido y selecto de investigadores. Además, garantiza la disponibilidad de información actualizada que anteriormente podía ser difícil de acceder o simplemente no existía.

A partir de la revisión realizada en los buscadores de Google Académico, Redalyc, Dialnet y en la plataforma de videos YouTube, se sistematizaron no solo los artículos publicados (documentos textuales), sino también las conferencias referidas al tema en cuestión (materiales en formato video) del período 2022-2023, recuperando sus aportes en favor del análisis propuesto como objetivo general de este trabajo. Para ello, se ha llevado adelante - como técnica de construcción de datos- una revisión bibliográfica descriptiva, que permite proporcionar una visión general del estado del arte, es decir, de los antecedentes sobre el tema que aparecen en la Web.

A su vez, es necesario señalar que se distinguió un aumento de publicaciones sobre el tema a partir del año 2023. Publicaciones como la "Guía de inicio rápido: ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior" (2023) del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe; "El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina" (2023) de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); las diversas propuestas de formación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), entre las que se encuentra el Laboratorio: "Inteligencia Artificial y Educación" (2024), y el reciente número publicado de la revista "Actualidad universitaria" del Consejo Interuniversitario Nacional titulado "El futuro es ahora" (2024), en el que se presenta a la IA como "un recurso educativo válido" (p.4) para la formación universitaria, se presentan hallazgos de investigaciones realizadas en universidades nacionales sobre "las interacciones con el mundo digital" (p.12), y se exponen "reflexiones y aplicaciones prácticas de iniciativas en inteligencia artificial que expanden los alcances de la tecnología más allá de las fronteras de las aulas" (p.22). Sin dudas, todas estas publicaciones dan cuenta de que la temática avanza con celeridad en la agenda universitaria.

Este sondeo representa una delimitación en torno a los dos primeros años después de la puesta a disposición de este desarrollo tecnológico al usuario común, sin desconocer que los estudios en el campo tienen más de ocho décadas de desarrollo. A partir de la búsqueda que se llevó adelante, se realizó una muestra con nueve publicaciones y tres conferencias que, por su relevancia epistemológica y documental, resultaron de interés para sistematizar, a partir de la profundización cualitativa exploratoria, que se presenta a continuación.

Revisión y discusión en torno a la literatura recopilada

La revisión de la literatura recopilada revela una diversidad de aportes que intentan contribuir a la comprensión de la integración de herramientas de escritura impulsadas por IA en entornos académicos. En este sentido, a continuación se retomarán los aportes de los materiales encontrados (tanto audiovisuales como bibliográficos), en sintonía con el marco teórico de referencia anteriormente explicitado.

En cuanto a lo que refiere a los aportes Cammertoni, Secul Giusti, Viñas y Viñas (2023), en su ponencia titulada: "La escritura académica y el rol de la Inteligencia Artificial (IA)", se aborda la influencia de los avances tecnológicos en los hábitos de lectura y escritura, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se menciona además la diversidad de prácticas letradas en diferentes niveles educativos y la necesidad de repensar el discurso académico, especialmente en la educación superior. Asimismo, reflexionan –siguiendo aportes de Huergo (2001)- sobre la creciente presencia de la IA en el ámbito académico y su potencial impacto en la comunicación y educación:

Comunicación/Educación significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama

del “nos-otros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura. (Huergo, 2001, en Cammertoni, Secul Giusti, Viñas y Viñas, 2023, p. 4)

En este sentido, discuten el concepto de IA y su papel en la sociedad actual, así como su aplicación en diversos campos, incluida la educación, abordando cuestiones éticas relacionadas con el uso de la IA en la escritura académica, como el plagio y la manipulación de la información.

En la línea de lo que se viene señalando y del objetivo propuesto en esta producción, sería interesante pensar entonces: ¿Cómo influye la conversación con los chatbots en el proceso de escritura académica? Si bien estos sistemas además pueden detectar errores gramaticales y ofrecer sugerencias para mejorar la redacción, ¿pueden realmente potenciar nuestras prácticas escriturarias en términos de producción de conocimiento?, ¿cuáles serían los riesgos? Sería importante por tanto pensar qué es lo que caracteriza a la escritura académica para luego indagar –desde las diferentes publicaciones halladas- su relación con el “arte de conversar con los chatbots”.

Federico Navarro (2018) señala que la escritura académica:

podría definirse como aquella que se produce en el ámbito formativo de la educación superior. Se trata de una tecnología semiótica compleja de construcción de conocimiento y de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en instituciones terciarias y universitarias. Definida de esta manera, la escritura académica se encuadra en el sistema de actividad (Bazerman, 2012) de formación académica y en las culturas disciplinares (Hyland, 2004), que incluyen diversos actores (estudiantes, profesores, funcionarios, personal administrativo) y múltiples propósitos y actividades. (Navarro, 2018, p.23)

Las prácticas de producción de textos académicos adquieren por tanto –y siguiendo a Sánchez Upegui (2011)- ciertas características que las distinguen de otras: se trata de escrituras precisas fundamentadas y que cuentan con un rigor científico. Ahora bien, se podría problematizar la existencia de un “canon de escritura académica”, indagar en las reglas tácitas que regulan los textos que buscan inscribirse en el “discurso académico”. En este sentido, y en sintonía con lo que se viene diciendo, cabe preguntarse: ¿De qué manera el ChatGPT contribuye (o no) a la reproducción de “las políticas de la verdad dominantes en el mundo académico” (Larrosa, 2003)? Es importante por lo tanto analizar cómo la adopción de tecnologías de inteligencia artificial puede tanto reforzar como desafiar las convenciones establecidas de la escritura académica. ¿Estamos entonces presenciando una transformación radical en las formas de comunicación académica o simplemente una evolución de prácticas ya existentes? Al respecto, Cristian Martín Jofre (2023) reconoce la necesidad de reflexionar en torno a la autoría de los textos académicos, planteando lo siguiente:

¿Es posible co-escribir un artículo académico o incluso un libro utilizando ChatGPT? La respuesta breve es sí, y en lo efectivo, estaría co-escrito. Sin embargo, algunos enfoques sitúan la problemática mucho más allá del texto escrito. La autoría en los artículos académicos implica asumir la responsabilidad ética del contenido intelectual expresado, los objetivos implícitos y los alcances de las conclusiones a los que se arribó en determinada investigación o estudio (Pulido, 2006). No obstante, estos son aspectos que por el momento un software no puede asumir. (Jofre, 2023, pp.5-6)

Ahora bien, hace falta señalar que estas “escrituras centauro” se generan a partir de iniciar una conversación. Ahora bien, ¿cómo se conversa con los chatbots?, ¿existe una sola manera de hacerlo? Sigman y Bilinkis (2023) sostienen que:

La interacción con el chat suele comenzar con una pregunta. La entrada de texto que proporcionamos como disparador para que la IA genere una respuesta se conoce en inglés como prompt. Es un término que podría traducirse como «instrucción», aunque todavía no sabemos qué expresión del castellano será la que se estandarizará para referirse a esto. La calidad del prompt que ingresemos es la clave para determinar el valor del resultado que obtengamos. Por lo tanto, aprender a dar buenas instrucciones se convertirá pronto en una habilidad fundamental. (Sigman y Bilinkis, 2023, p.68)

Abordar estas cuestiones resulta esencial para comprender la dinámica cambiante de la escritura académica en la era de la inteligencia artificial. Promover el desarrollo de marcos normativos, metodológicos e investigativos permitirá recrear las prácticas de escritura y adaptarlas a los nuevos desafíos y oportunidades que presenta la IA.

Luis Medina Gual (2023) en el marco del Café Tecnopedagógico titulado: “#ChatGPT en la Educación Superior” (y publicado en el Canal de YouTube de la Sociedad Mexicana de Computación en la Educación) advierte sobre las posibilidades y limitaciones en el uso de ChatGPT. El autor (2023) inicia el encuentro reconociendo que detrás del enorme potencial que guarda esta herramienta, existen ciertos riesgos en lo que refiere a la confiabilidad en su uso, atendiendo particularmente lo que sucede con los sesgos:

Si yo le digo a Chat GPT: me puedes decir por favor qué porcentaje de textos por idioma lo nutrieron, piensen que el mayor porcentaje de textos que nutrieron ChatGPT fueron textos en inglés. Ocho de cada diez documentos que nutrieron su lenguaje fueron textos en inglés, eso nos habla de un contexto sobre el cual está entrenado este modelo. (Fragmento retomado de la exposición de Luis Medina Gual, 2023)

Los aportes de Medina Gual (2023) resaltan la necesidad de abordar de manera crítica y reflexiva el uso de herramientas basadas en IA, especialmente en contextos académicos donde la diversidad lingüística y cultural es fundamental. La influencia de los sesgos en la generación de textos por parte de sistemas como ChatGPT es un tema de preocupación creciente en la comunidad académica, ya que puede impactar en la objetividad y equidad de la información producida. Al respecto, Galli y Kanobel (2023) –recuperando aportes de Chen (2017)- reconocen que como un subcampo de la IA a la Inteligencia Artificial Conversacional (IAC) que “...se centra en la creación e implementación de sistemas capaces de comunicarse de manera natural y efectiva con los seres humanos utilizando el lenguaje natural...” (p.176). La misma utiliza técnicas de Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN) y, particularmente, aquellas de comprensión del lenguaje natural.

En sintonía con estos planteos se vuelve necesario indagar en las cuestiones éticas que se ponen en juego al momento de decidir interactuar con dichos sistemas de IAG. Al respecto, Galli y Kanobel (2023) reconocen que:

Los sesgos en la IAC son una suerte de desviación sistemática en las respuestas generadas por el modelo de IA. En el caso del ChatGPT, al igual que en cualquier sistema informático, puede presentar sesgos, errores y limitaciones que deben ser considerados para su uso. (Galli y Kanobel, 2023, p.184)

Al abordar la cuestión de los sesgos en la IAC, las autoras señalan que estos pueden manifestarse de diversas formas y tener un impacto significativo en la calidad y precisión de las respuestas generadas por el sistema. Entre los mismos mencionan tres: sesgo de datos, sesgo de confirmación y sesgos de género. En cuanto a los primeros, aluden a la posibilidad de que los modelos de IAC generen información errónea.

Estos desafíos fueron abordados durante un seminario en línea organizado por UNESCO titulado: “ChatGPT, inteligencia artificial y educación superior: ¿Qué deben saber las IES?”, donde se analizó el impacto del Chat GPT en la educación superior. Expertos como Ariana Valentini, Francesc Pedró y Axel Rivas discutieron en torno a las oportunidades como los desafíos asociados con el uso de esta tecnología en el ámbito académico. Allí, se resaltó la capacidad del Chat GPT para asistir en la investigación, brindar tutorías virtuales, generar contenido y resúmenes,

lo que puede significar un ahorro significativo de tiempo y esfuerzo para estudiantes y docentes. Asimismo, se destacó también la importancia de comprender los sesgos inherentes al chat GPT y su posible influencia en la calidad de la información proporcionada, especialmente en el contexto de la enseñanza y la investigación universitaria.

Por otra parte, el sesgo de confirmación, siguiendo los planteos de Galli y Kanobel (2023):

ocurre cuando el modelo solo busca información en su base de datos para ratificar sus creencias y descartar información contradictoria, lo que puede llevar a respuestas inexactas. Además, esta clase de inconsistencias puede deberse a que el ChatGPT utiliza fuentes académicas y no académicas, no diferenciando el tipo de información según su nivel de evidencia. (Galli y Kanobel, 2023, p.186)

Al respecto, Livberber (2023) no deja de reconocer que ChatGPT es capaz de generar artículos de forma rápida y eficaz, pero carece de la capacidad de crear citas y referencias precisas y completas. Por su parte, Juca-Maldonado (2023) también reconoce entre los desafíos que presenta la integración de la IA en la redacción de documentos académicos e investigaciones, asegurar la precisión y fiabilidad, promoviendo una evaluación y prueba constante de los algoritmos de IA antes de utilizarlos:

es importante asegurar la interpretabilidad y la transparencia de la inteligencia artificial. A medida que se la utiliza para generar contenido, es sustancial poder entender cómo y por qué se está generando ese contenido, para poder evaluar su precisión y validez. Así también se debe pensar en desarrollar métodos para hacer que los algoritmos de que esta utiliza sean interpretables y transparentes, y así poder evaluar y comprender mejor su funcionamiento. (Juca-Maldonado, 2023, p.292)

En cuanto a los sesgos de género, los mismos se refieren a la tendencia de los sistemas de IA a reflejar y perpetuar estereotipos de género en el lenguaje y en la información que generan. Las IAC pueden estar entrenadas en conjuntos de datos que reflejan sesgos de género arraigados en la sociedad, lo que puede resultar en la reproducción de estereotipos de género en la escritura académica. Al respecto, Eleonora Lamm (2024) señala que:

El sesgo de sexo y género se encuentra en los datos con los que se diseña el algoritmo o con los que aprende el programa. La cuestión es cómo evitar que aparezca este sesgo y, en el caso de que haga acto de presencia, cómo eliminarlo. Las posibles soluciones se dan esencialmente desde la propia tecnología, pero más profundamente desde los cambios culturales que devienen fundamentales y que repercuten ineludiblemente en la tecnología. (Fragmento de Entrevista realizada a Eleonora Lamm en Página 12, 2024)

Además, estos sesgos pueden manifestarse a través del uso de pronombres masculinos genéricos o la asociación de ciertas palabras o conceptos con un género específico. Estas tendencias pueden influir entonces en la presentación de información en la escritura académica, lo que podría comprometer de alguna manera la percepción de equidad de género en el contenido generado. Además, los mismos pueden impactar la representación y diversidad en la escritura académica, afectando la inclusión y equidad en el ámbito educativo. Por tanto, las prácticas de escritura al interior de la academia aparecen como una oportunidad para problematizar los modos de nombrar que legitiman los algoritmos, así como su postura frente a las cuestiones de género que se evidencian en sus respuestas que nada tienen de neutrales.

Asimismo, Deleon Villagrán (2023) plantea la necesidad de problematizar en torno al sesgo sobre la autoría de los contenidos que generan los sistemas de IAG. ¿Es el sistema de IA el verdadero autor, o es el usuario humano que proporciona las instrucciones para generar el contenido? Esta reflexión sobre la autoría en el contexto de la escritura académica se convierte así en un aspecto crucial a considerar en el desarrollo de habilidades para interactuar efectivamente con los chatbots. Al respecto, Juca-Maldonado (2023) afirma que:

el uso de la inteligencia artificial en la redacción de artículos académicos puede ser muy beneficioso debido a su capacidad para aprender y procesar grandes cantidades de información y seguir estrictamente las normas y reglas de estilo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no tiene la capacidad de generar ideas originales o creativas, por lo que los artículos redactados por una inteligencia artificial pueden ser menos innovadores o creativos que los de un ser humano. (Juca-Maldonado, 2023, p.292)

Esta problemática plantea interrogantes éticos y epistemológicos sobre la atribución de la autoría y la originalidad en las producciones escritas en el ámbito académico: ¿Puede considerarse original un texto generado por un sistema de IA, incluso si se basa en instrucciones proporcionadas por un ser humano? ¿Qué valor tiene la creatividad en un contexto donde la generación de contenido está mediada por algoritmos?

Por su parte, en relación con la investigación científica, Pizarro Romero (2023) afirma que:

ChatGPT por sí solo es incapaz de realizar investigación científica original y tampoco tiene conocimientos especializados en un campo particular de la ciencia, lo cual lo haría útil tan solo “para recopilar y resumir artículos científicos y otras publicaciones relevantes de manera automatizada” (Pizarro Romero, 2023, p.1)

Estas afirmaciones subrayan la limitación fundamental de los sistemas de IA en la producción de conocimiento científico. Las IA pueden entonces procesar, recopilar y resumir datos de manera rápida y efectiva, pero carecen de la capacidad de llevar adelante el complejo proceso que implica investigar en el campo científico.

Más allá de las limitaciones mencionadas, Moreno May (2023) pone el énfasis en las posibilidades que trae aparejada la inclusión de IAG en las prácticas de escritura, reconociendo que éstas:

pueden generar ideas y conceptos que antes no hubiéramos considerado por nosotros mismos, lo que nos permitirá explorar territorios creativos desconocidos y expandir nuestros horizontes. Estas nuevas tecnologías también pueden liberar tiempo y recursos para que nos enfoquemos en tareas más significativas y desafiantes. Al automatizar ciertos aspectos de la escritura, los modelos de lenguaje pueden permitirnos dedicar más tiempo a actividades que requieran habilidades más especiales y únicas, el tener un estilo y una perspectiva propia de escritura, la construcción de una visión de mundo, el desarrollo de nuevas ideas y la puesta a punto de otras existentes. (Moreno May, 2023, p.15)

Asimismo, el autor afirma que:

Los modelos de lenguaje, antes que castrar la creatividad, pueden incentivar la especial valoración, en todos los ámbitos de la escritura, de la creatividad, lo improbable, lo desconocido, el caos de sentido, lo inesperado, el juego, la singularidad estilística, la subversión semántica e incluso el error virtuoso. Por otro lado, estos modelos pueden empezar a ser vistos como asistentes de redacción, más que como sustitutos. Para aquellos con dificultades de estructurar su propio pensamiento y presentarlo de una manera ordenada pueden representar un cambio positivo en sus relaciones. (Moreno May, 2023, p.15)

Según estos planteamientos, recursos como ChatGPT pueden enriquecer las prácticas de escritura, ampliando el horizonte de posibilidades para quienes se dedican a esta tarea. Estas escrituras centauro tensionan los límites de la creatividad y la autoría en un contexto donde la tecnología desempeña un papel cada vez más significativo en el proceso de escritura. En este sentido, se vuelve imprescindible preguntarnos cómo pueden aprenderse y optimizarse estas interacciones.

Sobre esto último, la noción planteada anteriormente de alfabetismos fluidos permitiría imaginar qué saberes se constituyen como importantes al momento de escribir en el marco del contexto actual. Al respecto, Andiñ Gamboa y Cárdenas Presa (2023), reconocen como uno de los retos de la educación superior la obsolescencia de los planes

de estudio frente al avance de las IAG, reconociendo una falta de oportunidades de formación en torno a la escritura mediada por estas tecnologías por parte de las instituciones de educación superior.

La IA está transformando no solo cómo escribimos, sino también cómo pensamos y resolvemos problemas complejos. En este sentido, la formación universitaria debe adaptarse para preparar a los estudiantes para un futuro donde la colaboración entre humanos y máquinas será fundamental. En esta línea, Cammertoni, Secul Giusti, Viñas, M. y Viñas, R. (2023) también reconocen como necesario repensar el discurso académico y repensar la organización de la escritura académica, problematizando la relación entre la formación universitaria y el aprendizaje de lo que se escribe y el cómo se escribe en el contexto laboral implica.

Si bien ante este escenario Andión Gamboa y Cárdenas Presa (2023) sostienen que la alfabetización digital resulta una estrategia clave para poder convivir con las IA en contextos educativos, (particularmente en instituciones de educación superior), los aportes de Lion, Kap y Ferrarelli (2023) sobre los alfabetismos fluidos permiten complejizar aún más la cuestión ya planteada. Ellas reconocen que:

en el contexto de experiencias desmaterializadas por lo digital, la fragmentación de las informaciones y la ruptura de relatos lineales, nos encontramos frente a doble fuerza motriz con un mundo (analógico) y un “ultramundo digital” que conviven en simultáneo y a través de una suma de presencias y de experiencias (Baricco, 2019) que coexisten y que hoy se resignifican frente a desarrollos cuyos límites borran las fronteras de una humanidad aumentada. Las hibridaciones, por tanto, se conciben desde estos puentes entre experiencias combinadas y se tejen entre espacios no siempre visibles y muy porosos analógico-digitales multiespacio y con temporalidades simultáneas. (Lion, Kap y Ferrarelli, 2023, p.135)

Esta perspectiva plantea la necesidad de desarrollar competencias que permitan a los individuos moverse fluidamente entre estos mundos híbridos. Los alfabetismos fluidos suponen entender y navegar las complejas interacciones entre lo analógico y lo digital, lo lineal y lo fragmentado. Es en este contexto que se vuelve crucial fomentar una educación que prepare a los estudiantes no solo para utilizar herramientas digitales, sino para entender y gestionar las implicaciones culturales y filosóficas de estas tecnologías en la producción de conocimiento y creatividad.

En relación al aprendizaje que tiene lugar a partir de la IA (respecto a la escritura), Román Acosta (2023) afirma que: “...En el ámbito de la experiencia de aprendizaje, la integración de herramientas de IA en la escritura académica se muestra prometedora...” (p.44) reconociendo a su vez desafíos y oportunidades en su inclusión. La pregunta que podría entonces plantearse refiere a cómo pensamos la relación entre cognición e IA.

A propósito de esto último, Jofre (2023) en su artículo sostiene que:

la utilización de ChatGPT en el ámbito educativo podría conceptualizarse como un espacio de aprendizaje colaborativo, no con un “otro humano” sino con un “artefacto tecnológico” (Muñoz Rojas, 2016) que funge como asistente, reuniendo información y orientando las respuestas de forma notoriamente más significativa y pertinente para quien realiza la consulta. En otras palabras, emerge allí un “espacio de configuración del futuro para la creación de oportunidades y alternativas posibles dentro de un encuadre sociocultural altamente pragmático”. (Jofre, 2023, p.7).

En la línea de lo que se viene diciendo, podrían retomarse algunos planteos de Richard Sosa (2023) quien en una de sus presentaciones reconoce entre las ventajas del uso de la IA en la escritura académica la posibilidad de colaborar con otros escritores que utilizan la IA, interviniendo con ideas y trabajando en proyectos en conjunto. Por tanto, sería interesante problematizar en torno a la construcción colaborativa de producciones escritas a partir del uso de la IA en el ámbito académico, promoviendo una mirada crítica al respecto.

Otra de las cuestiones que es posible advertir en los artículos recopilados tiene que ver con la gran predominancia de un lenguaje técnico/instrumental al momento de referirse a estas tecnologías. Este enfoque, si bien necesario para describir y entender las funcionalidades y capacidades de las IAG, puede limitar la comprensión más amplia de sus implicaciones culturales, éticas y filosóficas. En este sentido, se vuelve fundamental articular el lenguaje técnico con un análisis crítico que abarque las dimensiones más profundas de la integración de IAG en nuestras vidas. Esto implica explorar preguntas sobre cómo estas tecnologías afectan nuestra percepción de la creatividad, la autoría y la propia naturaleza de la comunicación. Un enfoque más integral permitirá una comprensión más rica y matizada de las IAG, reconociendo no solo sus beneficios y capacidades, sino también sus limitaciones y riesgos.

Además, la predominancia de un lenguaje técnico puede alienar a quienes no están familiarizados con los términos y conceptos específicos, creando una barrera que impide una discusión profunda sobre el tema, promoviendo una falsa idea de neutralidad sobre las IAG. Es crucial por tanto fomentar un diálogo interdisciplinario, facilitando una comprensión más integrada y diversa.

Por otro lado, la tecnificación del discurso también refleja una tendencia a priorizar la eficiencia y la funcionalidad sobre otros aspectos. Kate Crawford (2023) plantea que:

Hay razones significativas que explican por qué el campo se ha concentrado tanto en el aspecto técnico – avances en los algoritmos, mejoras crecientes del producto y mayor conveniencia-. Las estructuras de poder que se ubican en la intersección entre tecnología, el capital y el gobierno están bien cubiertas por este análisis limitado y abstracto. Pero, para entender que la IA es fundamentalmente política, debemos ir más allá de las redes neuronales y el reconocimiento de patrones estadísticos y preguntarnos, en cambio, qué se está optimizando, para quién y quién toma esas decisiones. (Crawford, 2023, p.30)

Al considerar las IAG solo desde una perspectiva instrumental, se corre el riesgo de minimizar cuestiones críticas relacionadas con el uso de estas tecnologías. García Ramírez y Valle Giménez (2020) señalan la importancia de:

reconocer cómo se estructuran las nuevas relaciones de poder, que se basan siempre en decisiones humanas, pues la elección o creación de algoritmos tiene siempre ciertos efectos y provoca desigualdades y manipulaciones que no son visibles a primera vista y que en muchos casos tienen como finalidad direccionar nuestras decisiones, comportamientos y formas de consumo. (García Ramírez y Valle Giménez, 2020, p.20)

Es fundamental entonces reconocer el desconocimiento generalizado que existe sobre las lógicas de funcionamiento de las IAG y las perspectivas sociotécnicas en las que se inscriben. Por tanto, el desafío está en promover un entendimiento respecto a cómo operan estas tecnologías.

Además, las IAG no existen en un vacío social; están inscritas como decíamos en una perspectiva sociotécnica que incluye relaciones de poder, intereses económicos y normas culturales. Comprender esta dimensión es esencial para evaluar el verdadero impacto de estas tecnologías. Al respecto, Tomás Balmaceda (2024) sostiene que:

no se puede entender a la tecnología sin prestar atención a la sociedad que la crea y en donde se pone en juego. Las tecnologías no determinan unidireccionalmente ni cambios ni formas sociales, sino que sus efectos dependen precisamente de las configuraciones sociales y culturales en que tienen lugar; además, estas configuraciones no sólo catalizan los efectos de las tecnologías, sino que influyen significativamente en los desarrollos tecnológicos mismos. Hay factores sociales, culturales, organizativos y políticos, entre otros, que influyen en los desarrollos y las innovaciones tecnológicas. Es por eso que siempre debemos tener en cuenta el carácter contingente y situado de los desarrollos tecnológicos sin dejar de tener en

cuenta las fuertes influencias del contexto en el diseño y desarrollo de los dispositivos técnicos. (Balmaceda, 2024, p. 50)

A su vez es importante pensar estas cuestiones en sintonía con el auge de ciertos discursos que promueven la necesidad de concebir la educación sólo a partir del desarrollo de determinadas “competencias” que le permitan al estudiantado adaptarse a las necesidades del mercado actual y futuro. En este sentido, el desafío radica en pensar a la educación superior como un espacio de problematización y reflexión sobre dichas tecnologías, ampliando las posibilidades en cuanto a su uso.

Conclusiones

El trabajo recuperado exploró las interacciones entre el uso de ChatGPT y las prácticas de escritura en docentes y estudiantes de nivel superior, basándose en una revisión exhaustiva de la literatura sobre el impacto de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la producción de contenidos académicos en América Latina. La investigación ha revelado que la integración de IAG en la escritura académica transforma significativamente las dinámicas tradicionales de autoría y colaboración, introduciendo tanto nuevas posibilidades como desafíos.

La evidencia sugiere que la IAG puede mejorar el proceso de escritura al proporcionar acceso a una vasta cantidad de información y herramientas avanzadas. Sin embargo, también plantea preguntas cruciales sobre la originalidad, la ética y el papel del ser humano en la producción académica. Uno de los aspectos más destacados es el papel del "prompt", que inicia la interacción con la IA. La calidad del prompt es esencial para obtener resultados efectivos, pero el riesgo de caer en un "promptismo generalizado" puede limitar la creatividad y la profundidad del pensamiento crítico.

Además, el estudio ha demostrado que las tecnologías digitales han evolucionado más allá de herramientas de gestión de información, adquiriendo la capacidad de influir en nuestras decisiones cotidianas mediante evaluaciones y recomendaciones. Esto plantea un desafío para expandir el uso del lenguaje en la interacción con la IA, evitando que se reduzca a simples instrucciones mecánicas y buscando reflejar la complejidad de la comunicación humana.

Una observación importante es la predominancia de un lenguaje técnico/instrumental en la discusión sobre IAG, lo que limita la comprensión de sus implicaciones culturales, éticas y filosóficas. Es crucial combinar el análisis técnico con una reflexión crítica que aborde cómo estas tecnologías afectan la creatividad, la autoría y la naturaleza de la comunicación. La crítica de Eric Sadin (2024) sobre el "lenguaje necrosado" de la IA subraya la necesidad de preservar la riqueza del lenguaje humano frente a la estandarización tecnológica.

En última instancia, la adopción de recursos como ChatGPT en la educación superior requiere una perspectiva crítica y multidisciplinaria. En lugar de ver la IA como una amenaza o un simple sustituto de las capacidades humanas, debemos explorar las sinergias que pueden surgir de la colaboración entre humanos y máquinas. La comunidad académica debe involucrarse activamente en la formulación de políticas y estrategias que promuevan un uso efectivo de estas tecnologías, reconociendo tanto sus potencialidades como sus limitaciones.

Referencias bibliográficas

Acuña, E., & Solano, M. (2023). Usos de ChatGPT para la revisión de textos académicos: algunas consideraciones. *Innovaciones Educativas*, 25, 59–77. <https://doi.org/10.22458/ie.v25iEspecial.4936>

Andión Gamboa, M., & Cárdenas Presa, D. I. (2023). Convivir con inteligencias artificiales en la educación superior: Retos y estrategias. *Perfiles Educativos*, 45(Especial), 56–69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.Especial.61691>

Brailovsky, D., & Menchón, Á. (2013). *Estrategias de escritura en la formación: la experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.

Brailovsky, D., & Menchón, Á. (2023). *Sueñan los androides* [Podcast]. Spotify. <https://open.spotify.com/episode/4HR3rCSweqF34Cl6lRrFNN?si=77889b04cbd640d7>

Cammertoni, M., Secul Giusti, C., Viñas, M., & Viñas, R. (2023, 14–16 de septiembre). *La escritura académica y el rol de la Inteligencia Artificial (IA)* [Ponencia]. 1er Congreso Internacional WEDUCI. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.16632/ev.16632.pdf

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carrión, J., Taller Estampa, & ChatGPT 3 y 4. (2023). *Los campos electromagnéticos: Teorías y prácticas de la escritura artificial*. Caja Negra Editorial.

Crawford, K. (2023). *Atlas de inteligencia artificial: Poder, política y costos planetarios*. Fondo de Cultura Económica.

Deleon Villagrán, M. D. (2023). Perspectivas sobre el Chat-GPT: Una herramienta potente en la educación superior. *Revista Panorámica UNAB*. <http://panorama.unab.edu.sv/index.php/panoramaunab/article/view/42/59>

Espinosa, W. E. C., Bravo, V. B., Romero, M. E. Y., & Balarezo, C. E. B. (2022). Aplicaciones de la Inteligencia Artificial en la Preservación de la Originalidad y la Integridad Académica en estudiantes Universitarios. *Journal of Science and Research*, 7(2), 179–200. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2937>

Galli, M. G., & Kanobel, M. C. (2023). ChatGPT en Educación Superior: explorando sus potencialidades y sus limitaciones. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 174–195. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.815>

García Ramírez, D., & Valle Jiménez, D. (2020). Los impactos de la ideología técnica y la cultura algorítmica en la sociedad: una aproximación crítica. *Revista de Estudios Sociales*, 1(71), 15–27. <https://doi.org/10.7440/res71.2020.02>

Jofre, C. M. (2023). ChatGPT, Inteligencia Artificial y Universidad: Nuevas tensiones, transformaciones y desafíos en la educación superior. *Campo Universitario*, 4(7).

Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 289–296. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778121031>

Lamm, E. (2024, 3 de abril). El riesgo es que la IA perpetúe los sesgos de género. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/726000-el-riesgo-es-que-la-ia-perpetue-los-sesgos-de-genero>

Larrosa, J. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Propuesta Educativa*, 12(26). FLACSO.

Lion, C., Kap, M., & Ferrarelli, M. (2023). Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 130–155. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.768>

Livberber, T. (2023). Hacia un diseño no centrado en lo humano: diseñando un artículo académico con ChatGPT. *Profesional de la Información*, 32(5), e320512. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.12>

López, C., Balmaceda, T., Zeller, M., Peller, J., Aguerre, C., & Tagliacuzzi, E. (2024). *Ok, Pandora. Seis ensayos sobre inteligencia artificial*. El Gato y la Caja.

López, D. M. O., & Gómez, M. C. S. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205–222.

Moreno May, K. (2023). *Perdidos al interior del jardín de las palabras: Platón, Chomsky y la emergencia de la escritura automática artificial*. Institución Universitaria de Bellas Artes y Ciencias de Bolívar. <https://www.academia.edu/100642266/>

Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. I. Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13–49). Editora Fi. <https://www.researchgate.net/publication/357167906>

Piscitelli, A. (2022). Escritura centauro en la era de la creatividad computacional. *Revista Telos*. Fundación Telefónica. <https://telos.fundaciontelefonica.com/wp-content/uploads/2022/09/telos-120-la-escritura-cuaderno-alejandro-piscitelli.pdf>

Pizarro Romero, J. (2023). *ChatGPT y el futuro de la escritura académica*. <https://www.academia.edu/107766479/>

Pulido, M. (2006). Reflexiones sobre el concepto de autor. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 213–214. <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616001.pdf>

Román Acosta, D. D. (2023). Más allá de las palabras: inteligencia artificial en la escritura académica. *Escritura Creativa*, 4(2). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/665/6654810004/>

Sadin, É. (2024, 20 de abril). Éric Sadin: “El lenguaje estandarizado de la inteligencia artificial huele a muerte”. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/ideas/eric-sadin-el-lenguaje-estandarizado-de-la-inteligencia-artificial-huele-a-muerte-nid20042024/>

Salomon, G. (Comp.). (1993). *Cogniciones distribuidas: Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu Editores.

Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Católica del Norte Fundación Universitaria.

Sigman, M., & Bilinkis, S. (2023). *Artificial: La nueva inteligencia y el contorno de lo humano*. Editorial Debate.

UNESCO. (2023). *Guía de inicio rápido: ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa

Velásquez, J. D. (2014). Una guía corta para escribir Revisiones Sistemáticas de Literatura Parte 2. *Dyna*, 81(188), 9–10. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49632758001>

Conferencias de YouTube:

Medina Gual, L. (2023). *#ChatGPT en la Educación Superior* [Webinar]. Universidad Iberoamericana. https://www.youtube.com/live/bmd9FOdnens?si=OGLuFiY2C_Jm5vpW

Sosa, R. (2023). *La Inteligencia Artificial como medio para la Escritura Académica* [Conferencia]. Labdatam. <https://youtu.be/PYuumFRenm8?si=b7s9XhyKg-jE1seC>

Valentini, A., Pedró, F., & Rivas, A. (2023). *ChatGPT, inteligencia artificial y educación superior: ¿Qué deben saber las IES?* [Webinar]. UNESCO IESALC. https://www.youtube.com/live/lj6o6DQg_ps?si=fwllEQcDjCZyysTz

Fecha de recepción: 04-09-2024

Fecha de aceptación: 10-12-2024



Los cierres de carreras de sociología en América Latina (1962-2024).

The closures of sociology programs in Latin America (1962-2024).

Por Luis J. GONZÁLEZ OQUENDO ¹

González Oquendo, L. J. (2025). Los cierres de carreras de sociología en América Latina (1962-2024). *Revista RAES*, XVII(30), pp. 114-126.

Resumen

Aunque existe una amplia historiografía sobre los campos disciplinarios e institucionales de la sociología en América Latina, un aspecto poco estudiado ha sido el cierre de las unidades académicas dedicadas a la formación profesional en esta disciplina. El presente trabajo tiene como propósito sistematizar y analizar los procesos de clausura de las carreras de sociología en toda la región, entendiendo este fenómeno como un caso de desinstitucionalización y examinando las circunstancias y los casos en los que ocurrió. Para lograrlo, se realizó una revisión de las historias nacionales de la disciplina, complementada con estudios de caso y documentos institucionales. Los resultados de esta investigación revelaron que, entre 1962 y 2024, se registraron cierres en 43 unidades académicas de formación profesional en sociología distribuidas en once países de la región. De estas, cinco lograron reanudar sus actividades posteriormente, mientras que 38 se han mantenido cerradas. En este último grupo, Argentina lidera con once cierres definitivos, seguida por Colombia con siete. Aunque la narrativa histórica predominante sobre la sociología en América Latina suele destacar los cierres ocurridos en contextos autoritarios, los hallazgos indican que la mayoría de estos cierres se produjeron en las últimas tres décadas en universidades privadas, motivados principalmente por razones económicas. Este trabajo amplía la perspectiva sobre el proceso de profesionalización de la disciplina, enfocándose en el contraflujo que implica la desinstitucionalización.

Palabras Clave Desinstitucionalización / Educación superior / Historia de la sociología en América Latina / Profesionalización / Sociología.

¹ Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos - Universidad del Zulia, Venezuela / ljgonzalezoquendo@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-6268-6648>

Abstract

Although there is extensive historiography on the disciplinary and institutional fields of sociology in Latin America, one aspect that has been little studied is the closure of academic units dedicated to professional training in this discipline. This study aims to systematize and analyze the processes of closing sociology programs across the region, understanding this phenomenon as a case of deinstitutionalization and examining the circumstances and cases in which it occurred. To achieve this, a review of the national histories of the discipline was conducted, complemented by case studies and institutional documents. The findings reveal that, between 1962 and 2024, closures were reported in 43 academic units offering professional training in sociology across eleven countries in the region. Of these, five were able to resume activities later, while 38 have remained closed. Within this latter group, Argentina leads with 11 permanent closures, followed by Colombia with 7. Although the predominant historical narrative about sociology in Latin America tends to emphasize closures that occurred under authoritarian contexts, the findings indicate that most closures took place over the last three decades in private universities, primarily due to economic reasons. This study broadens the perspective on the professionalization process of the discipline, focusing on the countertrend represented by deinstitutionalization.

Key words Deinstitutionalization / Higher Education / History of Sociology in Latin America / Professionalization / Sociology.

Introducción

La sociología, como disciplina profesional, comenzó a enseñarse en América Latina desde la década de 1930. El modelo institucional de formación se estableció en instituciones de educación superior con unidades de formación profesional dedicadas a otorgar títulos específicos en la disciplina. Con ello, se avanzó a la conformación de un campo académico de formación que dio paso al establecimiento de un campo profesional específico.

Los estudios históricos sobre este proceso suelen centrarse en la fundación de las instituciones, no en su continuidad y discontinuidad. El presente trabajo busca sistematizar información sobre las unidades de formación profesional en sociología (UFPS) que han interrumpido sus actividades, analizando los procesos detrás de estos cierres. Para ello, primero se presentará una visión general de la formación profesional en sociología en la región. Luego, se detallarán los casos nacionales específicos, destacando las UFPS que han cerrado y las razones detrás de estos cierres, agrupándolos en situaciones similares. Finalmente, se ofrece una perspectiva global, identificando tendencias comunes y posibles soluciones para revertir esta problemática.

Este estudio es importante para comprender los factores que afectan la formación de sociólogos en una región donde los procesos socioculturales, pero también la desigualdad, la pobreza y la violencia demandan análisis crítico e intervención. Al arrojar luz sobre estas dinámicas de cierre, se espera contribuir al debate sobre el futuro de la formación en sociología en América Latina y proponer vías para fortalecer este campo académico.

Avances / retrocesos en la profesionalización de la sociología en América Latina

La enseñanza de la sociología en América Latina se inició en 1882 con la cátedra establecida en la Universidad Nacional de Colombia. Para 1905, ya existían cursos y cátedras de sociología en once países de la región, lo que muestra la importancia dada a la disciplina para la formación en derecho, educación y filosofía. Sin embargo, en la década de 1920 surgió la idea de crear centros académicos para la formación específica de sociólogos. La profesionalización de la sociología en América Latina comenzó en la década de 1930 con la creación de UFPS, instituciones de educación superior que ofrecen planes de estudio que culminaban en títulos profesionales reconocidos en sociología. Las UFPS adoptaron diversas estructuras organizativas, como escuelas, departamentos e institutos, y sus titulaciones variaron entre bachilleres, licenciados o simplemente sociólogos (González Oquendo, 2024).

La primera UFPS de la región se estableció en Brasil en 1933 con la fundación de la Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, seguida por otras ocho IES brasileñas entre 1934 y 1942. La primera UFPS en un país de habla castellana se instaló en Puerto Rico en 1943. Sería a partir de 1952 cuando se fundaron nuevas UFPS en diversos países de la región. Para 1960, ya había quince UFPS en Brasil y nueve en cinco países de habla hispana, sumando un total de veinticuatro (González Oquendo, 1998, 2024). El último país en incorporar la formación profesional en sociología a su sistema de educación superior fue Honduras en 1989.

Las UFPS son fundamentales para la profesionalización de la disciplina. Actualizando el registro presentado por el Observatorio de Institucionalización de la Profesionalización de la Sociología en América Latina (González Oquendo, 2024), se identificaron 189 UFPS en veintiún países de la región para 2025. Brasil tiene el mayor número (57), seguido por México (33), Argentina (16), Colombia y Chile (15 cada uno), Perú (9), Ecuador (8), Bolivia (6), Venezuela (5), Cuba y Puerto Rico (4 cada uno), Haití (3), Costa Rica, Panamá, Nicaragua, Paraguay, Uruguay (2 cada uno), El Salvador, Guatemala, Honduras y República Dominicana (1 cada uno). La última UFPS establecida es la licenciatura en sociología aplicada en la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Mérida de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo inicio de actividades está previsto para el año académico 2024-2025.

Históricamente, las cifras indican avances en la profesionalización de la sociología en América Latina, pero los cierres de UFPS han sido poco estudiados de manera sistemática a nivel regional. Es evidente la falta de información debido a la fragmentación organizacional y la ausencia de archivos institucionales. Sin embargo, es evidente que el énfasis está puesto en los procesos de creación institucional obviando que los cierres, sean temporales o

permanentes, generan impactos tanto en el campo institucional de formación profesional como en la visibilidad pública de la disciplina.

Para abordar este tema, se realizó una revisión exhaustiva de historias nacionales y locales de la sociología, enfocada en identificar y registrar fechas y circunstancias de cierres. La información fue validada y ampliada mediante triangulación con fuentes diversas, como informes administrativos, publicaciones institucionales, periódicos y páginas electrónicas. Esto permitió distinguir entre cierres temporales y definitivos, aportando datos relevantes que suelen ser omitidos en estudios previos.

El presente trabajo analiza el período de 1962, año del primer cierre de una UFPS en América Latina, hasta 2024, último año con información disponible. Los resultados se presentan en dos etapas marcadas por circunstancias sociopolíticas en la región: la primera, de 1962 a 1989, abarca la influencia de regímenes autoritarios y finaliza con el término de la última dictadura militar. La segunda etapa, de 1990 a 2024, incluye la transición democrática de la década de 1990 y el período más reciente desde 2000 hasta 2024. El análisis considera subconjuntos de países según la cantidad de cierres: los que presentan mayores casos (Argentina y Colombia), los de nivel intermedio (Perú, Chile y México), y los de menor incidencia (El Salvador, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico y República Dominicana). También se abordan las particularidades del caso de Brasil. Una limitación del estudio es la falta de información precisa para algunas UFPS, lo que ha requerido realizar estimaciones para completar el registro de cierres.

El cierre de UFPS latinoamericanas en tiempos autoritarios (1962-1980)

El primer cierre de una Unidad de Formación Profesional en Sociología (UFPS) en América Latina ocurrió en Cuba, tras el inicio de la revolución. La carrera de sociología de la Universidad de Oriente, activa desde 1959, fue clausurada en 1962. Posteriormente, las necesidades del Estado revolucionario llevaron a la creación de un Departamento de Sociología con su carrera en la Universidad de La Habana en 1969, que también fue cerrado en 1976. Aunque el departamento se reinstaló en 1984, la formación profesional no se retomó hasta 1990, y la Universidad de Oriente restableció esta carrera casi treinta años después de su clausura (Hernández Morales, 1998; Núñez Jover, 1997). Actualmente, Cuba cuenta con cuatro UFPS.

Durante las décadas de 1970 y 1980, las dictaduras militares de derecha en América Latina provocaron una ola de cierres de UFPS. Destacan los casos de Uruguay, Chile, Argentina y Paraguay, aunque cada proceso presentó dinámicas únicas.

En Uruguay, los primeros cursos de sociología comenzaron en 1967 en el Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, y en 1971 se implementó el primer plan de estudios unificado para la licenciatura en sociología. Sin embargo, tras el golpe de Estado de 1973, el Instituto fue clausurado y la carrera cerrada, habiendo egresado solo doce profesionales hasta ese momento. La enseñanza de sociología se reanudó en 1985 con el inicio de la redemocratización (de Sierra, 2020; Filgueira, 2020).

En Chile, tras el golpe de Estado de septiembre de 1973, el régimen militar intervino en todo el sistema universitario, afectando gravemente a las ciencias sociales. En lo relativo a sociología, se cerraron el Instituto y la carrera de la Universidad de Concepción, que no reabrió hasta 1993 (Henríquez Aste, 2023). También se clausuró la carrera de sociología en la sede Valparaíso de la Universidad de Chile, reinstalada posteriormente en sus IES herederas: en la Universidad de Valparaíso en 2003 y en la Universidad de Playa Ancha en 2010. Aunque las UFPS de las universidades de Chile, Católica de Chile y del Norte (actual Universidad Católica del Norte de Antofagasta) permanecieron activas, lo hicieron bajo muy estrictas condiciones de control y represión. Esto generó precariedad institucional y graves dificultades operativas. En este contexto, la Universidad del Norte dejó de admitir estudiantes en 1978 y cerró definitivamente sus actividades en 1984, sin haber sido reactivada.

En Argentina, el terrorismo de Estado impactó gravemente la formación en la sociología. Aunque la carrera de la Universidad de Buenos Aires no fue cerrada, funcionó bajo fuertes limitaciones tras ser intervenida. Las universidades Católica Argentina y Belgrano continuaron operando con baja presencia pública hasta mediados de la década de 1980, al final del régimen militar. En contraste, las UFPS de la Universidad Nacional del Mar del Plata,

la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Católica de Santiago del Estero fueron clausuradas en 1976. De estas, solo la carrera de la Universidad Nacional del Mar del Plata fue reinstalada en 2007 (Pereyra et al., 2016).

En Paraguay, la primera Unidad de Formación Profesional en Sociología (UFPS) se estableció en 1972 en la Universidad Católica 'Nuestra Señora de la Asunción', con el respaldo del Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos y el impulso del catolicismo postconciliar. Sin embargo, ante las presiones del régimen militar, las autoridades cerraron la carrera en 1983, alegando falta de recursos y deficiencias académicas. Tras la caída de la dictadura en 1989, la UFPS fue reinstalada en 1992 (Benítez Rolón, 2024; García Riart, 2022/2023).

La represión autoritaria es la explicación más probable para los cierres, aunque requiere un análisis más detallado para comprender las diferencias específicas. En Cuba, el cierre se ha atribuido a un supuesto exceso de sociólogos (Núñez Jover, 1997), pero en realidad, la sociología era una disciplina poco valorada por los regímenes comunistas de la época, como ocurrió en la Unión Soviética y China, donde fue proscrita hasta la década de 1970. Por otro lado, en las dictaduras militares de derecha durante la Guerra Fría, los cierres respondieron principalmente a razones políticas. Un ejemplo es el caso chileno, donde la UFPS de la Universidad de Concepción cerró debido a sus vínculos con el gobierno socialista de la Unidad Popular.

Es importante destacar que la presencia de un régimen autoritario no siempre significó el cierre de UFPS. Por ejemplo, en Bolivia, la Facultad de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés continuó sus actividades incluso tras el asesinato de su fundador y primer decano durante el golpe militar de 1971. Además, la carrera de la Universidad Mayor de San Simón se estableció en 1976, en plena dictadura de Hugo Banzer y bajo intervención universitaria (Torrez, 2013; Yapu Condo et al., 2019). Este fenómeno no fue exclusivo de Bolivia y Paraguay: ocurrió anteriormente en Venezuela (1952) y sucedería luego en El Salvador y Nicaragua (1974) y Guatemala (1978). En Brasil, incluso bajo la dictadura militar (1964–1985), el apoyo oficial permitió la expansión de las UFPS en todo el país.

Argentina: país con el mayor número de cierre de UFPS

Argentina ocupa el segundo lugar entre los países de habla hispana con más UFPS activas, con un total de 16. Sin embargo, también lidera en cierres definitivos la región, con 11: una pública (Universidad Nacional del Sur) y diez privadas (Pereyra et al., 2016). Desde 1957, se han establecido 27 UFPS en Argentina, de las cuales el 41% dejó de operar. La Tabla 1 sintetiza esta información.

Dos UFPS fueron clausuradas en 1976 por el régimen autoritario. Por un lado, el Departamento y la carrera de sociología en la Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca, que había sido establecido en 1969 (Corbella y Llera, 2024; Orbe, 2006). Por el otro, la Universidad Católica de Santiago del Estero, de la que solo se ha señalado que abrió la carrera en la década de 1960, siendo clausurada en la década de 1970 (Alconada Piovano, 2024). Ninguna de las dos UFPS fue reactivada tras la caída de la dictadura militar.

La Universidad Católica Argentina fue la segunda IES argentina en ofrecer la carrera de sociología, comenzando en 1960 con cursos de licenciatura. Sin embargo, durante la década de 1970, la conflictividad política y la represión afectaron las condiciones de la carrera, causando una disminución notable de la matrícula: pasó de tener 231 inscritos en 1970 a solo 13 en 1979. Ante el contexto autoritario y el declive de estudiantes, la Universidad decidió enfocar su formación en sociología hacia el nivel de posgrado. El último ingreso a la licenciatura fue en 1983, y el último egreso ocurrió en 1987 (Amadasi y López Fianza, 2011; Hubeñák, 2016; Pereyra, 2012).

La situación país también afectó a la UFPS de la Universidad de Belgrano. Fundada en 1965, avanzó en investigaciones con el apoyo de un Instituto de Sociología enfocado a la investigación empírica. Desde 1971 ofreció el título intermedio de Auxiliar en Estadística Social así con un programa de posgrado en metodología de la investigación y un doctorado en sociología. Sin embargo, debido a razones económicas, la carrera de sociología fue cerrada a principios de la década de 1980, con sus últimos egresados en 1984 (Garaventa et al., 2016, 2017; Pereyra et al., 2016). Al igual que la Universidad Católica Argentina, redirigió su esfuerzo de formación hacia programas de posgrado, que finalmente también fueron cerrados.

Tabla N° 1. Registro UFPS cerradas en Argentina

Institución	Sede	Tipo	Fundación	Cierre
Universidad Católica Argentina	Buenos Aires	Privada	1960	1987
Universidad de Belgrano	Buenos Aires	Privada	1965	1984
Universidad Nacional del Sur	Bahía Blanca	Pública	1969	1976
Universidad Católica de La Plata	La Plata	Privada	1970	1988
Universidad Argentina John F. Kennedy	Buenos Aires	Privada	1974	2010
Universidad Católica de Santiago del Estero	Santiago del Estero	Privada	Década 1960	Década 1970
Universidad Empresarial Siglo XXI	Córdoba	Privada	1995	Después de 2012
Escuela Superior de Economía y Administración de Empresas	Buenos Aires	Privada	2007	Después de 2007
Universidad de Morón	Buenos Aires	Privada	Posterior a 1990	Posterior a 1990
Universidad de Palermo	Buenos Aires	Privada	Posterior a 1990	Posterior a 1990
Universidad Argentina de la Empresa	Buenos Aires	Privada	Posterior a 1990	Posterior a 1990

Fuente: elaboración propia

La Universidad Católica de La Plata comenzó sus actividades en 1964 con un Instituto de Sociología, que pasó a ser la Facultad de Ciencias Sociales en 1968. En 1970, se aprobaron el bachillerato en ciencias sociales, la licenciatura en sociología y el doctorado en ciencias sociales con mención en sociología. El bachillerato fue clausurado en 1988. Aunque la licenciatura en sociología sigue oficialmente aprobada, no figura en la oferta educativa actual de la institución (Rodríguez, 2014; UCALP, 2006).

La Escuela de Sociología de la Universidad John F. Kennedy, fundada en 1974, recibió su último ingreso de estudiantes en 2009 y, para 2012, contaba con apenas diecisiete inscritos (Galletto et al., 2017). Por otro lado, la Escuela Superior de Economía y Administración de Empresa, una universidad de orientación liberal habría sido autorizada en 2007 para ofrecer la licenciatura en ciencias sociales con especialización en sociología (Arteaga Flórez, 2023). Aunque Pereyra et al. (2016) reportaron que estaba activa en 2016, no se han encontrado datos específicos sobre el inicio o cierre de sus actividades.

La Universidad Empresarial Siglo 21, fundada en 1995 en Córdoba, ofrecía inicialmente una licenciatura en sociología empresarial. Aunque no se conoce la fecha de cierre de esta UFPS, un informe de 2012 indica que el programa tenía siete estudiantes, tres presenciales y cuatro a distancia (Biazzi et al., 2015). Por otro lado, no se dispone de información adicional sobre las universidades Católica de La Plata, de Morón, de Palermo, Argentina de la Empresa y Católica de Santiago del Estero.

Colombia: segundo país con mayor cantidad de cierres de UFPS

Colombia -junto a Chile- comparten actualmente el cuarto lugar en la región con 15 UFPS activas. Sin embargo, también Colombia ocupa el segundo lugar en cierres de UFPS, con un total de siete, todas privadas: 3 laicas, 3 católicas, y 1 cooperativa. Así, de las 22 UFPS que han existido en el país, el 32% han cerrado. La Tabla 2 resume el proceso de cierre de estas UFPS en Colombia.

La Universidad Pontificia Bolivariana, una institución privada católica de la Arquidiócesis de Medellín, fue fundada en 1936. Su programa de sociología, establecido casi al mismo tiempo que la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional, surgió en 1958 tras las recomendaciones de la V Semana Social Colombiana, organizada por la Curia Arquidiocesana. Diseñado bajo los principios de la doctrina social de la Iglesia, el programa buscaba ofrecer soluciones cristianas a los problemas sociales del país. Sin embargo, cerró a mediados de los años 80 debido a la baja matrícula (Uribe de Hincapié, 2004).

Tabla N° 2. Registro UFPS cerradas en Colombia

Institución	Sede	Tipo	Fundación	Cierre
Universidad Pontificia Bolivariana	Medellín	Privada	1959	Mediados década 1980
Universidad La Salle	Bogotá D.C.	Privada	1966	1972
Universidad Autónoma Latinoamericana	Medellín	Privada	1966	2006
Universidad de San Buenaventura	Medellín	Privada	1967	1994
Universidad Autónoma del Caribe	Barranquilla	Privada	1969	Década 1990
Universidad Simón Bolívar	Barranquilla	Privada	1972	Década 1990
Universidad Cooperativa de Colombia	Bogotá D.C.	Privada	1975	1992 2013

Fuente: elaboración propia

La UFPS de la Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín nació de manera muy particular. En 1965, se creó en la ciudad una asociación privada llamada Escuela Superior de Sociología, que solicitó fuese incorporada a la universidad, comenzando actividades en 1967 como Facultad de Sociología. Aunque no se ha determinado la fecha exacta de su cierre, se registra a su último decano en 2006 (Jaramillo et al., 2016; Robledo Ruiz y Beltrán Villegas, 2005).

La Universidad de San Buenaventura, institución privada católica gestionada por la orden franciscana, inauguró su sede en Medellín en 1965 con un Instituto de Ciencias Socio-Familiares, que se convirtió en Facultad de Sociología. Su primer plan de estudios se centró en la interpretación religiosa, moral y ética de la familia, abordando temas como la pobreza, la marginación y la prostitución. La Facultad de Sociología mantuvo sus actividades hasta que dejó de admitir nuevos estudiantes en 1994 (Robledo Ruiz y Beltrán Villegas, 2005).

En Barranquilla, se crearon dos facultades de sociología: una en la Universidad Autónoma del Caribe en 1969 y otra en la Universidad Simón Bolívar en 1972. Ambos programas cerraron durante la década de 1990. Sin embargo, registros gráficos de la Universidad Simón Bolívar mencionan su facultad por última vez en 2003.

La Universidad Cooperativa de Colombia, conocida por su enfoque en los principios del cooperativismo, inició programas de sociología en Bogotá y Bucaramanga en 1975 y 1976, respectivamente. En 1992, la falta de estudiantes llevó a la suspensión del programa, que en 1993 se transformó en la Facultad de Artes y Humanidades. Aunque el programa fue reabierto en Bogotá en 2005, no logró mantener una matrícula suficiente, cerrando definitivamente en 2013 (Muñoz y Santofimio, 2021; Vizcaíno y Muñoz, 2015).

No se han encontrado detalles adicionales sobre la UFPS que existió en la Universidad La Salle, con sede en Bogotá. Solo se sabe que duró apenas seis años, desde 1966 hasta 1972.

Países con cantidades media de cierre de UFPS

En esta sección, se examinan los casos de países con un nivel medio de cierre de UFPS. Su importancia radica en que son naciones con un número significativo de UFPS actualmente activas: Chile, México y Perú. En la Tabla 3 se puede ver sintetizada la información relativa a este grupo.

Perú ocupa la quinta posición en UFPS a nivel regional, con 9 UFPS activas. No obstante, se encuentra en quinto lugar en cuanto a cierres, con 4 UFPS clausuradas. La Universidad Nacional Agraria La Molina, IES pública especializada en ciencias agrarias, estableció en 1962 una Facultad de Ciencias Económicas y Sociales en la que se ofreció una licenciatura en sociología rural, que dejó de funcionar en la década de 1990 (Navarrete, 2005; Olceses Pachas, 2002). Por otro lado, sobre las otras tres UFPS en universidades privadas, hay muy poca información disponible. La Universidad Femenina del Sagrado Corazón, IES católica para mujeres, ofrecía la carrera de sociología a inicios de los años setenta, pero cerró en la década de 1990. En cuanto a las universidades San Martín de Porres e Inca Garcilaso de la Vega, no se dispone de más información. Así, Perú ha contado con 13 UFPS en su historia, de las cuales el 31% han cesado sus actividades.

Tabla N° 3. Registro UFPS cerradas en Chile, Perú y México

Institución	Sede	Tipo	Fundación	Cierre
Universidad Nacional Agraria La Molina	Lima (Perú)	Pública	1962	Década 1990
Universidad Femenina del Sagrado Corazón	Lima (Perú)	Privada	Década 1970	Década 1990
Universidad San Martín de Porres	Lima (Perú)	Privada	Década 1970	1997
Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Lima (Perú)	Privada	S.I.	Década 2000
Universidad del Norte	Antofagasta, (Chile)	Privada	1972	1984
Universidad ARCIS	Santiago, (Chile)	Privada	1984	2021
Universidad de Viña del Mar	Viña del Mar (Chile)	Privada	2006	2016
Universidad Iberoamericana	Ciudad de México (México)	Privada	1964	2009
Universidad de Colima	Colima (México)	Pública	1979	1989

Fuente: elaboración propia

Con respecto a Chile, que cuenta con 15 UFPS activas, se han identificado 3 UFPS que han cerrado de manera definitiva: además de la ya citada Universidad del Norte (Universidad Católica del Norte desde 1990), más recientemente las universidades ARCIS y Viña del Mar. Considerando a estas tres, Chile ha tenido 18 UFPS a lo largo de su historia, lo cual significa que han cerrado el 17% del total.

En 1972, la Universidad del Norte de Antofagasta estableció la carrera de sociología, basada en la experiencia del anterior Departamento de Ciencias Sociales. En 1970, una reforma académica creó la Facultad de Ciencias Sociales, donde se ubicó el Departamento de Sociología. A pesar de la represión y reorganización tras el golpe de estado de 1973, la carrera continuó operando y recibiendo estudiantes durante la década. Sin embargo, en 1980, el régimen militar ordenó el cierre del Departamento de Sociología, integrándolo al Departamento de Economía y Administración. Finalmente, la licenciatura cesó sus actividades en 1984 (Donoso Oyarzun, 2016, 2020).

La Universidad ARCIS, una institución privada en Santiago que fue fundada en 1982 como el Instituto Superior de Ciencias Humanas, Comunicación y Diseño. Operó de forma irregular hasta su reconocimiento oficial en 1990. En 1984, inició la carrera de planificación e investigación social, que luego se transformó en la Escuela de Sociología. Sin embargo, una crisis financiera llevó a la universidad a ser investigada e intervenida. A pesar de los intentos por salvarla, ARCIS cerró definitivamente en 2021 (Maltrain Silva et al., 2023).

La Universidad de Viña del Mar, una institución privada en la región de Valparaíso lanzó la carrera de sociología en 2006 como parte de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales. Sin embargo, debido a la baja matrícula, en 2016 se suspendió el ingreso de nuevos estudiantes, manteniéndose activa únicamente para quienes ya estaban matriculados.

México, el país con mayor cantidad de UFPS en América Latina, ha registrado el cierre definitivo de dos IES, una privada y una pública. La Universidad Iberoamericana, una institución privada católica administrada por la Compañía de Jesús, fue fundada en Ciudad de México en 1943. En 1964, se creó la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales, que incluyó un Departamento de Sociología. Inicialmente, se ofrecía una licenciatura en ciencias sociales con mención en sociología, que en 1971 se transformó en la licenciatura en sociología, la cual recibió su última generación de estudiantes en 2009. Sin embargo, desde 1976, la universidad mantiene activo un programa de maestría en sociología (Sandoval Macías et al., 2024). La Universidad de Colima, ofreció la licenciatura en sociología a través de la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales desde 1979. Sin embargo, debido a la baja demanda, el programa fue cerrado en 1989 (UCOL, 2025). Además, en 1985 se propuso una licenciatura con mención en sociología de la educación dentro de la Facultad de Pedagogía, pero nunca se activó por falta de aspirantes. Finalmente, en 1989, las menciones iniciales de esta facultad se fusionaron en un único programa de pedagogía (Navarrete Cazales, 2017). En total, México ha contado con 35 UFPS, de las cuales ha perdido el 6%.

Países con grupo pequeño de cierre de UFPS

Aunque este grupo involucra un número pequeño de UFPS clausuradas, debido a que son países con un bajo número de UFPS activas, el impacto del cierre de una de estas es mucho mayor. Esto plantea la necesidad de prestar más atención a los procesos de institucionalización de la formación disciplinaria. Este grupo está conformado por cuatro casos nacionales: El Salvador, Nicaragua, Puerto Rico y República Dominicana. La información sintetizada se puede ver en la Tabla 4.

En Puerto Rico, el primer territorio de habla hispana en contar con una UFPS, han cerrado tres unidades académicas, todas pertenecientes a instituciones privadas. Entre ellas, el bachillerato en ciencias sociales con concentración en sociología y estudios urbanos ofrecido por el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Sagrado Corazón, que figuraba en el catálogo 2014-2016, pero dejó de estar activo en el catálogo 2022-2023 (DAAE, 2014; Universidad del Sagrado Corazón, 2022). También se reportan cierres de programas subgraduados en la Universidad Interamericana de Puerto Rico y la Universidad Central de Bayamón, aunque no se dispone de información detallada sobre sus fechas de inicio y cierre ni sus actividades (Stinson Fernández, 2004). En total, Puerto Rico habría contado con 7 UFPS, perdiendo el 43% de ellas.

Tabla N° 2. Registro UFPS cerradas El Salvador, Nicaragua, Panamá y Puerto Rico

Institución	Sede	Tipo	Fundación	Cierre
Universidad Sagrado Corazón	San Juan (Puerto Rico)	Privada	S.I.	Finales década 2010
Universidad Interamericana de Puerto Rico	San Juan (Puerto Rico)	Privada	S.I.	Después de 1992
Universidad Central de Bayamón	Bayamón (Puerto Rico)	Privada	S.I.	Posterior a 1990

Universidad Centroamericana	Managua (Nicaragua)	Privada	1974	2023
Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña	Santo Domingo (República Dominicana)	Privada	1966	Posterior a 1990
Universidad Católica Santa María La Antigua	Panamá (Panamá)	Privada	1972	Posterior a 1990
Universidad Centroamericana José Simeón Ocaña	San Salvador (El Salvador)	Privada	1974	Posterior a 1990

Fuente: elaboración propia

En Nicaragua, la Universidad Centroamericana, una institución católica gestionada por la Compañía de Jesús, ofrecía la licenciatura en sociología desde 1974 (Olivares, 2003). Reconocida internacionalmente por su nivel académico, cesó sus actividades tras ser confiscada en agosto de 2023 por el gobierno de Daniel Ortega debido a diferencias políticas. En su lugar, se instauró una universidad pública que excluyó la carrera de sociología de su oferta educativa. Este cierre representó una pérdida del 33% de las UFPS del país.

En Panamá, la Universidad Católica Santa María La Antigua, una institución privada administrada por la Orden Agustina Recoleta, albergó la primera UFPS del país en 1972 (Castro, 1986). En 1982, se creó la Facultad de Ciencias Sociales, integrando la escuela de sociología junto a otras disciplinas. Aunque no se conoce la fecha exacta de su cierre, se presume que dejó de operar a finales de la década de 1980. Con solo dos UFPS activas en la actualidad, Panamá habría perdido el 33% de estas unidades.

En la República Dominicana y El Salvador, ambos países cuentan con una UFPS activa, pero han perdido el 50% de estas unidades. En la República Dominicana, la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña ofreció la licenciatura en sociología desde 1966, a través del Departamento de Sociología integrado en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Este programa seguía operando en 1983, pero ya no estaba activo en 2024 (Jiménez, 2018; UNPHU, 1983, 2017). Por su parte, en El Salvador, la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas fundó la licenciatura en sociología en 1975, como parte del Departamento de Sociología y Ciencia Política. En una fecha no especificada, este programa se transformó en una licenciatura en ciencias sociales con un enfoque transdisciplinario (UCA, 2025).

Brasil: el gigante institucional con posible enorme cifra oculta de cierre

Brasil, el país con más UFPS activas en América Latina, enfrenta dificultades para identificar y cuantificar las UFPS que han cerrado, ya que no existe un registro formal de estas unidades inactivas. La literatura sobre la historia de la sociología en el país no menciona estos cierres. Sin embargo, se han identificado al menos cuatro programas de Ciências Sociais que ya no están activos: la Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul (fundada en 1940), la Universidad Regional da Campanha de Bagé (1965), la Fundação Santo André de São Paulo (1966) y la Universidad de Santa Cruz do Sul (2003). No se dispone de información sobre las fechas ni las circunstancias de su cierre. Estas cuatro unidades representarían el 7% del total, aunque la cifra podría ser mayor debido a la falta de datos exhaustivos.

A modo de síntesis

Desde la creación de la primera UFPS en Brasil en 1934, se han establecido 227 UFPS en América Latina. Para enero de 2025, 189 están operativas, aunque es necesario señalar que 5 de estas habían sido cerradas, reiniciado luego sus actividades. Sin embargo, 38 cerraron definitivamente, lo que representan el 16,74% del total. Sin embargo, esta cifra debe considerarse un mínimo debido a la falta de información exhaustiva sobre el caso de Brasil.

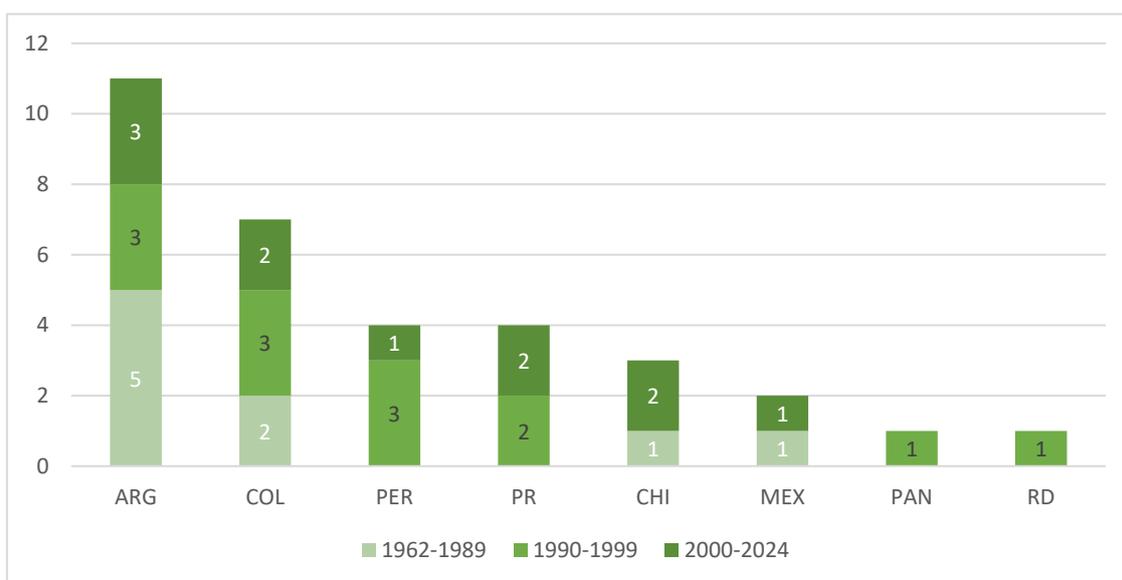
En cuanto a los cierres por país, en orden decreciente, se registraron en Argentina (11), Colombia (7), Perú (4), Brasil (4), Puerto Rico (3), México (2), y uno en El Salvador, Panamá y República Dominicana, respectivamente. Analizando los valores porcentuales en relación con el promedio regional (15,24%), países como El Salvador (50%), Argentina

(41%), Nicaragua y Panamá (33% cada uno), Colombia (32%) y Perú (31%) y Chile (17%) superan este promedio, mientras que Brasil (7%) y México (6%) están por debajo.

De las unidades académicas cerradas definitivamente, solo 2 (5,26%) son IES públicas, mientras que las 36 IES restantes (94,73%) son de carácter privado. Entre estas, solo 4 UFPS (10,52%) cerraron por razones relacionadas con el autoritarismo, mientras que las 34 UFPS (89,47%) restantes lo hicieron debido a otros factores, como baja matrícula y altos costos económicos. Un caso excepcional es la Universidad ARCIS en Chile, cuya UFPS cerró junto con su institución. Aunque podrían existir otros factores socio estructurales que influyeran en los cierres, como cambios en la demanda laboral, reformas educativas o competencia con otras disciplinas, la evidencia disponible no ofrece indicios de ello, limitándose a las causas mencionadas.

Es importante distinguir entre las UFPS que fueron reactivadas y aquellas que cerraron definitivamente. Las 5 UFPS que reabrieron corresponden al período 1962-1989. En cuanto a las cerradas permanentemente, excluyendo los casos de Brasil y El Salvador por falta de datos, los resultados indican que 9 UFPS (23,68%) cerraron entre 1962 y 1989, 11 (34,21%) entre 1990 y 1999, y otras 11 (34,21%) entre 2000 y 2024. En total, 22 UFPS (68,42%) dejaron de operar tras el período autoritario. Para más detalles, véase el Gráfico 1.

Gráfico N° 1. Distribución de UFPS cerradas definitivamente por país y fecha de cierre



Fuente: elaboración propia

Los motivos de cierre de las UFPS en América Latina han evolucionado con el tiempo. Entre 1962 y 1989, predominaban razones políticas que afectaron tanto a instituciones públicas como privadas. Sin embargo, tras la democratización, los cierres aumentaron, con solo un caso político registrado: el cierre de la Universidad Centroamericana en Nicaragua. Desde 1990, las principales razones de cierre han sido económicas y relacionadas con la baja matrícula.

¿Hay la posibilidad de posible cierre próximo de UFPS? Se ha de recordar que, además de los casos recientes ya efectivos (p.e. ARCIS y Universidad de Villa del Mar, Chile), se han planteado amenazas de cierre de UFPS en dos instituciones. En la Universidad de San Carlos de Guatemala, la carrera de sociología enfrenta riesgos debido al bajo número de inscriptos, lo que ya llevó al cierre de dos jornadas completas (Vásquez, 2024). Por otro lado, en la Universidad Autónoma de Sinaloa, la UFPS de Mazatlán, fundada en 1974, dejó de aparecer en la oferta educativa en 2024, aunque en 2020 ya se había suspendido el ingreso de nuevos estudiantes por baja matrícula, lo que motivó un pronunciamiento del Colegio Mexicano de Sociología (Sánchez Jiménez, 2020). Intentos de contactar a representantes de ambas instituciones han sido infructuosos. Estos casos resultan preocupantes por dos motivos:

primero, implican el cierre de UFPS públicas por razones de baja matrícula; segundo, el caso de Guatemala representaría la pérdida de la única UFPS en el país.

La posibilidad de revertir el cierre de UFPS existe y ha ocurrido, incluso en casos de cierres por razones autoritarias. Un factor clave para lograrlo es la continuidad de la disciplina como unidad académica y programa de formación. Por ejemplo, aunque las licenciaturas en sociología fueron cerradas en la Universidad Católica Argentina y la Universidad Iberoamericana de México, sus programas de posgrado permanecen activos (Amadasi y López Fianza, 2011; Hubeňák, 2016; Sandoval Macías et al., 2024). En la Universidad Nacional del Sur, se propuso a inicios de la década de 2010 la creación de una Maestría en Sociología, aprobada en 2020 y activa para comienzos de 2025, adscrita al Departamento de Economía, que también ofrece un curso en sociología (Lapolla et al., 2013).

La reapertura de UFPS depende de la voluntad de las autoridades y las comunidades académicas de las IES involucradas. En México, la Universidad de Colima mantuvo activa una maestría en educación con enfoque en sociología de la educación hasta 1998, incluso tras el cierre del programa de pregrado. Posteriormente, este posgrado fue transformado en una maestría en pedagogía, sin incluir la especialidad en sociología de la educación (UCOL, 1986). Por otro lado, se autorizó la apertura de UFPS en la Universidad Nacional del Sur en Argentina (Pereyra et al., 2016) y en siete IES de Brasil, como a União de Ensino e Cultura de Guarapuava y la Universidade de Caxias do Sul (Oliveira, 2016). Sin embargo, estas propuestas no llegaron a concretarse.

Este trabajo busca ofrecer una visión y comprensión general sobre los procesos de cierre de UFPS en la región. Asimismo, se plantea la necesidad de recuperar del olvido a las instituciones que, en su momento, formaron parte del campo académico y profesional de la disciplina en América Latina.

Referencias bibliográficas

Alconada Piovano, S. (2024). *Deberías saber por qué: Pertinencia y relevancia en las Licenciaturas en Sociología de Argentina, año 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2710/te.2710.pdf>

Amadasi, E., & López Fianza, J. (2011). La UCA y la Sociología en la UCA, desde sus orígenes hasta nuestros días. Historia del Departamento de Sociología de la Universidad Católica Argentina. *Acta Académica*. <https://cdsa.academica.org/000-034/593>

Arteaga Flórez, A. L. (2023). Estancia académica e investigativa en la Escuela Superior de Economía y Administración de Empresas de Buenos Aires, Argentina. *CEI Boletín Informativo*, 10(3), 1–3.

Benítez Rolón, C. J. (2024). Sociología desde la UCA, aplicación de teoría a través de la tesis de licenciatura. *Estudios Paraguayos*, 42(2), 215–240. <https://doi.org/10.47133/respy42-24-2-1-10>

Biazzì, R., Dichiarà, R., Lima, J., Lipsman, M., Martín, J. F., Perazzo, M., & Vain, M. (2015). *Informe de evaluación externa: Universidad Empresarial Siglo 21*. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/55UniversidadEmpresarialSiglo21.pdf

Castro, C. (1986). Antecedentes, situación actual y perspectivas de las ciencias sociales en Panamá. *Ciencias Sociales*, 33, 107–122.

Corbella, V. I., & Llera, D. S. (2024). La organización departamental en la Universidad Nacional del Sur: Una explicación a partir de su fundación. *Revista Argentina de Educación Superior*, 16(28), 29–44. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1728>

Departamento de Asuntos Académicos y Estudiantiles [DAAE]. (2014). *Catálogo subgraduado 2014–2016*. Universidad del Sagrado Corazón. <https://www.sagrado.edu/wp-content/uploads/Catalogo-2014-2016.pdf>

de Sierra, G. (2020). La sociología moderna en el Uruguay y su profesionalización (en referencia a otras ciencias sociales). En *Los fundadores: Colección sesenta años desde la creación del Instituto de Ciencias Sociales* (Vol. 1, pp. 105–158). Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/43793>

Donoso Oyarzun, A. (2016). Estudiar sociología en dictadura: Algunas preguntas sobre los procesos de transmisión disciplinar en tiempos de crisis. *Memoria Académica*.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev8827>

López Fianza, J. (2015). Trayectorias de la sociología católica argentina: Entre el pensamiento social cristiano y el pluralismo teórico disciplinar. *RELIGARE*, 11(1), 9–34. <https://doi.org/10.4000/religare.2546>

López Fianza, J. (2021). Aportes de la enseñanza de la sociología a la formación universitaria en tiempos de pandemia. *e-Universitas: Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 18(1), 1–13. <https://doi.org/10.6018/euniversitas.482531>

López Fianza, J., & Spósito, M. P. (2020). Fronteras académicas, circulación internacional del conocimiento y enseñanza de la sociología: Reflexiones a partir del caso argentino. *e-Universitas: Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 17(1), 1–21. <https://doi.org/10.6018/euniversitas.432421>

López Fianza, J., & Spósito, M. P. (2022). Enseñar sociología en la universidad: Desafíos y tensiones de una experiencia de internacionalización del conocimiento. *Revista Brasileira de Sociologia da Educação*, 14(38), 116–134. <https://doi.org/10.5380/rbse.v14i38.89765>

Oliveira, R. C. de. (2015). A Sociologia no ensino médio brasileiro: A necessidade de uma agenda de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 36(130), 123–140. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151903>

Fecha de recepción: 03-03-2025

Fecha de aceptación: 02-04-2025

Escenario y discordias institucionales: la Universidad Nacional del Litoral durante el gobierno militar (1943-1946).¹

Scenario and institutional discord: The National University of Litoral during the military government (1943-1946).

Por Hernán BRESSI ²

Bressi, H. (2025). Escenario y discordias institucionales: la Universidad Nacional del Litoral durante el gobierno militar (1943-1946). *Revista RAES*, XVII(30), pp. 127-140.

Resumen

El período de 1943 a 1946 en Argentina fue marcado por un gobierno militar que generó profundos cambios en las instituciones del país. El 28 de julio de 1943, el General Ramírez nombró al Profesor Genta como Rector-Interventor de la Universidad Nacional del Litoral. Esta decisión se tomó en un contexto de oposición y conflicto que profundizó la división entre la “Argentina Católica” y la “Argentina Liberal y laica”, representadas en modelos universitarios opuestos. A pesar de estas tensiones, la Universidad Nacional del Litoral en Santa Fe se consolidó defendiendo los valores liberales y laicos. La presente investigación adopta un enfoque socio histórico, analizando las discordias y conflictos institucionales en la Universidad Nacional del Litoral durante el gobierno militar (1943-1946), tomando como estudio de caso la intervención de Genta y su impacto en el modelo de gobierno, institucional y académico. Para tal fin, se emplean técnicas cualitativas para la recopilación de datos, como análisis documental y entrevistas en profundidad. Este estudio busca aportar una comprensión más profunda de las dinámicas institucionales y los desafíos enfrentados por las universidades en períodos de cambio político.

Palabras Clave Genta / Intervención / nacionalismo católico / reformismo.

¹ Este estudio es un avance del proyecto de investigación titulado “Análisis Comparativo de las políticas educativas de Educación Superior en Argentina entre 1943 y 1959. El caso de la Cátedra Privada de Filosofía y Política del Profesor Genta (1946-1959)” radicado en el Centro de Altos Estudios en Educación de la Universidad Abierta Interamericana.

² Centro de Altos Estudios en Educación – Universidad Abierta Interamericana / h_bressi@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2382-0178>.

Abstract

The period from 1943 to 1946 in Argentina was marked by a military government that generated profound changes in the country's institutions. On July 28, 1943, General Ramírez appointed Professor Genta as Rector-Intervenor of the Litoral National University. This decision was made in a context of opposition and conflict that deepened the division between “Catholic’s Argentina” and “Liberal and secular’s Argentina”, represented in opposing university models. Despite these tensions, the Litoral National University in Santa Fe consolidated itself by defending liberal and secular values. The present research adopts a socio-historical approach, analyzing the institutional discord and conflicts at the Litoral National University during the military government (1943-1946), taking as a case study the Genta intervention and its impact on the governance, institutional and academic model. To this end, qualitative techniques are used for data collection, such as documentary analysis and in-depth interviews. This study seeks to provide a deeper understanding of institutional dynamics and the challenges faced by universities in periods of political change.

Key words Genta / Intervention / catholic’s nationalism / reformism.

Introducción

Con la invasión de Alemania a Polonia, el 1 de septiembre de 1939, se inicia formalmente la Segunda Guerra Mundial. Este evento no solo enfrentó al mundo en dos bandos, sino que también dividió a los habitantes de cada país, provocando profundas repercusiones en el ámbito universitario argentino. En el ámbito nacional, el presidente era Roberto M. Ortiz (1938-1940), quien, a pesar de haber alcanzado la primera magistratura mediante fraude electoral, estaba decidido a eliminarlo. Debido a una grave enfermedad y a las presiones de sectores conservadores y militares, debió dejar su cargo, asumiendo en su lugar el Dr. Ramón Castillo (Grancelli Cha, 2011).

Simultáneamente, a estos hechos, durante las décadas del 30 y 40, la Iglesia Católica comenzó a afianzar su presencia en las instituciones del Estado, ratificando su concepción jerárquica y corporativista de la sociedad argentina en materia de orden sociopolítico, y proclamando al catolicismo como religión de Estado hasta la irrupción del peronismo. El establecimiento de la enseñanza religiosa y el intento de crear un modelo universitario escolástico alternativo al reformista formaron los fundamentos y esencia de este proyecto de país. Sin embargo, este proyecto de país encontró amplias resistencias en sectores de la sociedad que sostenían la laicidad dentro de un contexto internacional de avance de los sistemas corporativistas y el retroceso de la democracia liberal³ (Documentos del G.O.U., 1998; Proclama 4 de junio de 1943, 1998; Genta, 1957).

En consecuencia, y como reflejo de estas tensiones, el 4 de junio de 1943, Ramón Castillo fue derrocado mediante una revolución⁴ liderada por miembros activos del Grupo Obra de Unificación (GOU). Este movimiento, caracterizado por su heterogeneidad ideológica y unido en torno al objetivo de derrocar a Castillo e instaurar un proyecto corporativista, fue liderado por el general Arturo Rawson, reconocido por su inclinación proaliada. Es relevante señalar que Rawson nunca fue formalmente iniciado a través del juramento exigido por esta logia militar. Sin embargo, el sector nacionalista consolidó su influencia temprana dentro del gobierno militar al sustituirlo por el general Pedro Pablo Ramírez, quien, aunque tampoco formaba parte del GOU, se destacó por su postura nacionalista y su enfoque neutralista en política exterior. Bajo su liderazgo, se consolidó una marcada preeminencia del nacionalismo católico en la administración del gobierno militar, lo que resultó determinante para la designación de Genta como Rector-Interventor de la Universidad Nacional del Litoral. No obstante, la presión ejercida por el sector neutralista, denominado así por Mangone & Warley (1984), que buscaba romper con la política de neutralidad, llevó a Ramírez a renunciar a la presidencia. Inmediatamente, el general Edelmiro Farrell asumió la jefatura del Estado como titular del poder ejecutivo, mientras que el coronel Juan Domingo Perón ocupó el cargo de ministro de guerra, manteniendo además su posición como secretario de trabajo y previsión. Poco después, Perón fue nombrado vicepresidente, consolidándose como el principal apoyo del general Farrell en el gobierno (Bressi, 2023a; Crespo, 2015; Documentos del G.O.U., 1998; Proclama 4 de junio de 1943, 1998; Genta, 1957; Perón, 1944, 2005).

En este contexto, la hipótesis de esta investigación plantea que el gobierno militar de Ramírez implementó en 1943 la “Intervención de Genta” como política pública educativa con el objetivo de reestructurar la Universidad Nacional del Litoral. A pesar de ello, esta intervención enfrentó una significativa resistencia de factores de poder institucionales vinculados al reformismo, lo que impidió modificar sustancialmente el modelo de gobierno, la gestión institucional y la organización académica. Como resultado, surgió un escenario de confrontación entre las

³ También existieron asociaciones argentinas transnacionales de colaboración con los aliados. Por ejemplo: La Junta de la Victoria o Acción Argentina. Acción Argentina fue creada el 5 de junio de 1940 a partir de una propuesta del Partido Socialista desde una prédica aliadófila en la construcción de una alianza política contra el fraude conservador, el avance clerical, la derecha autoritaria y la dictadura militar, con el fin de promover el ingreso de Argentina a la Segunda Guerra Mundial integrando el bando Aliado (Bisso, 2005). La Junta de la Victoria, estaba integrada por un grupo de mujeres antifascistas argentinas de clase alta, comunistas, y esposas de diplomáticos extranjeros, surgido en setiembre de 1941 con el objetivo de defender los ideales democráticos, producir ropa y asistencia logística para los Aliados y promover los derechos de las mujeres. La Junta de la Victoria al igual que Acción Argentina fueron disueltas por el gobierno del Gral. Ramírez (McGee Deutsch, 2017). Estas organizaciones también tenían cierta influencia en el movimiento estudiantil de la Universidad Nacional del Litoral. Por ejemplo: Nestor Grancelli Cha era miembro de Acción Argentina (Grancelli Cha, 2011).

⁴ Nombramos “Revolución del 4 de junio de 1943” al levantamiento cívico-militar que derrocó al gobierno de Ramón Castillo, utilizando este término como una etiqueta práctica sin entrar en debates sobre su naturaleza si fue “golpe” o “revolución” (nota del autor).

políticas de Genta y los valores defendidos por el reformismo, evidenciando una tensión que influyó en la configuración institucional durante el periodo 1943-1946. Esta situación problemática permite analizar cómo las doctrinas reformistas influyeron y limitaron las iniciativas de reestructuración, configurando el modelo institucional de la Universidad Nacional del Litoral en ese período histórico. En este marco se plantea que el objetivo general de esta investigación es analizar cómo los aportes doctrinarios del reformismo influyeron en la configuración del modelo de gobierno, la gestión institucional y la organización académica de la Universidad Nacional del Litoral durante el periodo 1943-1946. A partir de la hipótesis antes mencionada surge como interrogante principal que dirige esta investigación: ¿Qué aportes doctrinarios del reformismo contribuyeron a la configuración del modelo de gobierno, la gestión institucional y la organización académica de la Universidad Nacional del Litoral entre 1943 y 1946? Esta pregunta busca comprender la relevancia del reformismo en la configuración institucional de la Universidad Nacional del Litoral durante la etapa examinada.

Tomando como punto de partida la situación problemática planteada anteriormente, esta investigación se organiza en torno al siguiente objetivo específico: examinar las tensiones entre el modelo escolástico de la “Intervención de Genta” en 1943 y el modelo reformista en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) entre 1943 y 1946, destacando sus implicaciones para la configuración de proyectos de país antagónicos. Este objetivo se desarrollará a partir de técnicas de análisis documental de diversos archivos, como documentos personales, diarios, mapas de investigación social, bibliografía y hemerografía. En cuanto a la metodología empleada, esta investigación adopta un marco teórico dentro de la tradición sociohistórica, centrándose como estudio de caso intrínseco en sentido amplio, en la gestión de Genta como Rector-Interventor de la Universidad Nacional del Litoral, desde el 28 de julio de 1943 hasta el 29 de septiembre de 1943 (Stake, 2005; Taylor & Borgdan, 1994). Para el análisis de datos se utilizarán diversas estrategias, incluyendo el fichaje y la teoría fundamentada (Grounded theory), con la aplicación del método comparativo constante para elaborar tipologías y descubrir patrones recurrentes. La obtención de información estará sustentada en la triangulación de datos mediante una metodología intra-método, como lo propone Denzin (1970).

De manera complementaria, las entrevistas en profundidad con actores clave realizadas de manera presencial o mediante Zoom, permitirán obtener información cualitativa y subjetiva que resultará difícil de acceder mediante fuentes escritas. Asimismo, las fuentes primarias, como documentos oficiales y otros materiales de la época, proporcionarán información directa sobre el objetivo principal. Por su parte, las fuentes secundarias, como libros y artículos científicos, serán clave para analizar y contextualizar la información obtenida de las fuentes primarias, aportando una visión más amplia del contexto histórico y político-social del período estudiado (Taylor & Borgdan, 1994). Desde este enfoque, este texto se organiza, luego de la presente introducción, en tres apartados y una conclusión. La segunda sección aborda, desde una perspectiva historiográfica, las tendencias ideológicas de los profesores, la élite estudiantil, la masa estudiantil y la vida institucional en general de la Universidad Nacional del Litoral como ejemplo de una universidad reformista y liberal, entre 1943 y 1946, dentro del contexto histórico y filosófico de Genta (1943) como Rector-Interventor y el restablecimiento del reformismo al frente de dicha Casa de Estudios tras la expulsión de Genta (1943) por parte del gobierno militar. La tercera sección describe ciertas particularidades del reformismo en el movimiento estudiantil de la Universidad Nacional del Litoral tomando como estudio de caso la experiencia de Grancelli Cha, quien fue un destacado economista y dirigente reformista argentino, nacido en Diamante, entre ríos, el 2 de abril de 1920. La experiencia de Néstor Grancelli Cha es relevante para este estudio porque refleja su compromiso con los valores reformistas y su influencia en la política y economía argentina. Como líder estudiantil, no solo defendió la autonomía universitaria, sino que también promovió ideales reformistas que trascendieron el ámbito académico, dejando una huella significativa en la sociedad litoraleña, especialmente durante períodos de crisis política como la revolución del 4 de junio de 1943. En la cuarta, se analiza las tensiones de los estilos institucionales estudiados. Finalmente, se presentan a modo de conclusión algunos aspectos específicos del caso estudiado.

El ideario y modelo de gestión de la Universidad Nacional del Litoral como arquetipo emblemático de universidad reformista

Desde 1890, la Provincia de Santa Fe, cuenta con una Alta Casa de Estudios Provincial, anexa al Colegio Inmaculada Concepción perteneciente a la Compañía de Jesús, y, estructurada en facultades mayores. Esta Alta Casa de Estudios Provincial denominada Universidad de Santa Fe fue creada en un contexto de tensión entre dos modelos de sociedad santafesina. Un modelo tradicional fuertemente vinculado con la Compañía de Jesús y la Iglesia Católica, y, el otro que pregonaba una Santa Fe laica, científica y moderna asociada al movimiento librepensador⁵ y la masonería provincial. En los debates previos, a la creación de la Universidad de Santa Fe en la legislatura provincial, quedo en evidencia esta antinomia de proyectos, en especial a la hora de debatir, la incorporación de teología como disciplina académica en el artículo 2 de la ley fundacional. Impulsada por la dirigencia provincial en la figura de Gálvez, primero como gobernador y después como primer rector de la Universidad de Santa Fe, esta universidad que debía contribuir fuertemente al proceso de modernización de raigambre liberal del litoral sin influencia de la Iglesia Católica, en la práctica, no pudo desvincularse totalmente del Colegio Inmaculada Concepción. A raíz de esta situación, se comienza a debatir con mayor intensidad, para principios del siglo XX, la creación de una nueva universidad de raigambre científica y liberal separada de los principios sostenidos por el Colegio Inmaculada Concepción (Bertero et al., 2017; Pivetta, 2019).

En 1909, la Corte Suprema de Justicia de la Nación dicta sentencia de negarle la potestad de validación nacional de los títulos expedidos a la Universidad de Santa Fe. Como consecuencia de esta sentencia de desconocimiento, se producen movilizaciones estudiantiles y mítines de rechazo por Alejandro Grüning Rosas, presidente de la Federación Estudiantil de Santa Fe. Entre 1912 y 1916, comenzará a instalarse en la legislatura provincial y en el Congreso de la Nación los debates antagónicos, en torno a los modelos de sociedad santafesina y de universidad. Nuevamente católicos y librepensadores se verían las caras, pero esta vez dentro del poder legislativo. Los católicos encabezados por Gustavo Martínez Zuviría, pregonaban por la continuidad de la Universidad de Santa Fe, bajo la órbita de los principios del modelo escolástico del Colegio Inmaculada Concepción, jerarquizándolo con la nacionalización de los títulos. Esta propuesta contaba con el respaldo del Consejo Superior de la Universidad de Santa Fe. En 1919, tras intensas gestiones políticas de figuras como Carlos Menchaca⁶, Joaquín V. González, José Santos Salinas⁷, y otros destacados académicos librepensadores como Alcides Greca y masones de la Logia Armonía como Luis Bonaparte (h)⁸ y el Dr. Ricardo Villaroel⁹, junto con el movimiento estudiantil santafesino, se fundó la Universidad Nacional del Litoral (Bertero et al., 2017).

Esta nueva universidad nacional, de alcance regional, se inspiró en los principios reformistas y en los modelos de investigación alemana y pragmatismo anglosajón que ya estaban teniendo éxito en otras universidades argentinas. De esta forma, la Universidad Nacional del Litoral fue creada, en 1919, por la ley N.º 10.861. Nació, como resultado, de un fuerte movimiento de opinión cultural de distintos sectores de la sociedad santafesina, que reclamaban una modernización laicista estructural de la provincia. Debido a esta idiosincrasia fundacional, la Universidad Nacional del Litoral era célebre dentro del movimiento reformista argentino, entre 1943 y 1946, porque fue forjada por y para los estudiantes. Asimismo, se transformó en una universidad científica y experimental, que intento dar respuestas a los problemas culturales y regionales del Litoral. La Universidad Nacional del Litoral intensificó la obra

⁵ El librepensamiento es un método natural que conduce el pensamiento del individuo, utilizando la ciencia moderna, hacia el laicismo. Esta corriente de pensamiento laica, democrática y social, propone un modelo antropológico-social de laicidad intransigente e integral hacia el catolicismo, en todas las funciones mixtas entre Iglesia y Estado. Su acepción de “libre examen” enaltece la razón natural individual como instrumento de discernimiento, inspirado en una noción positivista de la historia, en oposición al “oscurantismo clerical” de las verdades dogmáticas del catolicismo. Este enfoque está íntimamente ligado con el protestantismo europeo de finales del siglo XVII (Bertero et al., 2017; Federación Internacional del Librepensamiento, 1904).

⁶ Gobernador de Santa Fe entre 1912 y 1916 (nota del autor).

⁷ Ministro de Instrucción de Hipólito Yrigoyen (1912-1922) e Interventor radical reformista de la Universidad Nacional de Córdoba en tiempos de la reforma universitaria (nota del autor).

⁸ Ver Bertero et al., (2017:169) para certificar la procedencia como miembro de la logia masónica armonía de Luis Bonaparte (h) (nota del autor).

⁹ Ver Bertero et al., (2017:190) para refrendar la membresía a la logia masónica armonía de Raúl Villaroel (nota del autor).

de la Universidad Provincial de Santa Fe y los nombres de José Gálvez, el primer Rector, Víctor Pesenti, Joaquín V. González, Tomás Cullen, Rafael Castillo y Jorge Raúl Rodríguez, están considerados como sus padres fundadores. Asimismo, este modelo de universidad, desde su fundación, estuvo enérgicamente vinculado a un compuesto de actores y asociaciones, como la Logia Armonía y el Centro del Libre Pensamiento de Santa Fesí, que le dieron entidad de ser y existir. Estas asociaciones intervinieron en los debates de confección y ejecución del modelo universitario y de sociedad que articularon el proceso fundacional y de consolidación de la Universidad Nacional del Litoral (Amato Agogía, 1940; Bertero et al., 2017; texto propio, 2023b; Conti, 2009).

Así, la Universidad Nacional del Litoral, debió afrontar en sus primeros años de existencia la improvisación de sus cuadros docentes que se fue perfeccionando con el correr del tiempo, a través de la estimulación de la docencia, la extensión e investigación científica, fundadas en los tres pilares de toda democracia: representación, pueblo y gobierno (Bertero et al., 2017; Pivetta, 2019). Para Del Mazo (1940), a quién tomamos como referente de peso del movimiento reformista argentino de ese tiempo, la Universidad Nacional del Litoral es hija del estudiante de la Reforma y del primer edicto de la Nación en su Pueblo, que tiene el aura bautismal del sentido complejo de la Reforma, que comienza por instituir al Estudiante como centro total de la vida académica universitaria bajo un modelo de auto-docencia y de autonomía espiritual. En resumen, desde esta perspectiva de Del Mazo (1940) y con él de todo el movimiento reformista de la época, que, en el plano académico, anhelaban una universidad nacional fuertemente crítica al positivismo finisecular, la misión de la Universidad Nacional del Litoral era pedir a los estudiantes en clave de la pedagogía reformista, bajo un humanismo naturalista de saber, la autonomía educativa y política del ser argentino y latinoamericano.

De manera coherente con esta visión, Gollán (h) (1945a), destaca que otros principios esenciales en la confección del modelo universitario de la Universidad Nacional del Litoral fueron, la asistencia libre a clase y la participación estudiantil en el gobierno. Y que estas banderas no deben tomarse a la ligereza porque contribuyen a la formación de un espíritu de perfeccionamiento del estudiante dentro de una educación liberal. Gollán (h) (1945a) sostiene que los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral deben participar activamente en la política de manera saludable, desempeñando un papel promoviendo la federalización, correctivo y reflexivo dentro de los partidos políticos democráticos argentinos.

A partir de esta coyuntura, concluimos con Berdichevsky (1965), que la tendencia ideológica del estudiantado medio de la población universitaria de la Universidad Nacional del Litoral, entre 1943 y 1946, era de tipo liberal, cuyas inquietudes giraban en torno a la adaptación de la democracia liberal como estilo de vida con las crecientes necesidades populares de mejoramiento económico de su tiempo. Esta cultura propia de la “generación del 45”, como la denominó Grancelli Cha (2011), de afirmar las libertades individuales en la esfera política con fuerte espíritu anti dogmático y confianza en el espíritu científico fue lo que distinguió al estudiante de la Universidad Nacional del Litoral del resto del movimiento estudiantil de la etapa estudiada. Para graficar mejor este escenario, tomamos los datos vertidos por Berdichevsky (1965:90-91), correspondientes a las elecciones para delegados estudiantiles en la Facultad de Ciencias Matemáticas (tabla n.º 1), entre los años 1940 y 1942, dónde históricamente ha existido una preeminencia reformista sobre el nacionalismo católico para triangularlos con los datos de la Facultad de Ciencias Económicas, correspondiente a los años 1940 y 1941, en donde los sectores nacionalistas han tenido cierta ventaja hasta 1943 (tabla n.º 2):

Tabla N° 1. Elecciones para delegados estudiantiles en la Facultad de Ciencias Matemáticas

Años	Número de Empadronados	P. Reformista ¹⁰	P. Independiente ¹¹	No votaron
1940	234	156	29	49
1941	260	170	39	51
1942	292	181	70	41

Fuente: elaboración propia

Tabla N° 2. Elecciones correspondientes a los años 1940 y 1941 en la Facultad de Ciencias Económicas

Años	Estudiantes		Comisión Directiva	
	P. Azul-Reformista ¹²	P. Reformista	P. Azul-Reformista	P. Reformista
1940	66	65	75	73
1941	70-75	59-69	91	81

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, aun cuando en la Facultad de Ciencias Económicas haya triunfado el sector nacionalista, el resultado muestra una primacía ajustada de este sobre el reformismo, siendo una excepción en el cuadro general de la Universidad. En 1943, se impuso la lista Reformista, con notoria influencia comunista, desplazando al nacionalismo. El estudiante medio no usaba documentos o publicaciones para expresar su opinión frente a sus necesidades académicas o políticas. Grosso modo, podríamos decir, que provenía de la clase media. Aunque, sería ímprobo y casi seguramente muy poco útil dogmatizar sobre este punto, debido a la escasez de datos al respecto. La representación estudiantil estaba estructurada en torno a un centro de estudiante por facultad y a 2 delegados estudiantiles con voz y voto en los Consejos Directivos. Las elecciones eran obligatorias y los alumnos participantes debían haber aprobado el curso anterior al que estaban inscriptos, incluida la última materia, a no más de 12 meses antes de la elección. El conjunto de los centros de estudiantes integraban, la Federación Universitaria del Litoral, que era el órgano máximo de representación estudiantil reconocido por la Universidad Nacional del Litoral (Berdichevsky, 1965). Con respecto a las tendencias ideológicas dentro de las élites dirigenciales del movimiento estudiantil de la Universidad Nacional del Litoral, podemos distinguir siguiendo a Berdichevsky (1965), las siguientes: 1. Izquierda Liberal, 2. Nacionalismo Católico, 3. Nacionalismo Social, 4. Comunismo, 5. Anarquistas, Trozkistas y tendencias afines.

A. Izquierda liberal

Entre 1930 y 1943, la tendencia ideológica hegemónica, que prevaleció dentro de la élite de gobierno del movimiento estudiantil en la Universidad Nacional del Litoral, fue la izquierda liberal. Esta tendencia ideológica, se encontraba representada por los partidos reformistas, con fuerte raigambre en los principios políticos republicanos y métodos de representación de la democracia liberal con lemas anticapitalistas, antiimperialistas y anticomunistas. Tenían una fuerte adhesión al gobierno de Ortiz por representar los valores democráticos de un sistema político libre del fraude electoral. Su actividad de representación y de resistencia a la gestión de Genta fue intensa para 1943 (Berdichevsky, 1965).

B. El nacionalismo católico

Esta tendencia se hallaba en sectores numéricamente débiles de la población estudiantil para 1943. Aunque en algunas facultades, como la de Ciencias Económicas, consiguieron cierta representación entre los años 1940, 1941

¹⁰ El Partido Reformista de la Facultad de Ciencias Matemáticas era de tendencia liberal-reformista (nota del autor).

¹¹ El Partido Independiente de la Facultad de Ciencias Matemáticas era de tendencia nacionalista-católica (nota del autor).

¹² El Partido Azul-Reformista de la Facultad de Ciencias Económicas está compuesto por católicos, conservadores y un núcleo importante de nacionalistas (nota del autor).

y 1942, su influencia era casi nula hasta la llegada de Genta. Con el nuevo Rector-Interventor, adquirieron gran importancia debido al contexto sociopolítico de la revolución del 4 de junio y al contexto institucional de la Universidad Nacional del Litoral. Este grupo pregona por un sistema corporativista de representación fundado en las jerarquías sociales y naturales, con una fuerte consistencia católica, y por una universidad en torno al modelo escolástico (Berdichevsky, 1965).

C. Nacionalistas sociales

El Partido Liberación de la Facultad de Ciencias Médicas, con una prédica de énfasis en el apoliticismo, era el instrumento de nucleamiento de esta tendencia que era todavía más frágil, numéricamente hablando, que el nacionalismo católico dentro de la Universidad. Sus partidarios insistían en un raro esquema del Estado puro de forma jerarquizada y autoritaria para proveer eficientemente a la justicia distributiva y establecer un orden duradero. Esta concepción se contraponía al desorden habitual de las democracias liberales. Jamás llegaron a ser un factor de poder o de representación estudiantil (Berdichevsky, 1965).

D. Comunismo

El comunismo como tendencia ideológica dentro del movimiento estudiantil se canalizaba en los partidos Reformista de Ciencias Matemáticas, Ciencias Económicas, Química e Ingeniería y Derecho con un alto grado de homogeneidad (Berdichevsky, 1965) reivindicando el marxismo clásico y alineado con el bando aliado en su posicionamiento transnacional.

E. Anarquistas, Trotskistas y tendencias afines.

Por último, Berdichevsky (1965), ubica a los anarquistas, trotskistas y tendencias afines como influencias ideológicas de menor grado dentro del movimiento estudiantil que actuaban en consonancias con el resto de las izquierdas, según sus propios intereses de poderes, en desmedro del nacionalismo.

En lo que se refiere a las tendencias ideológicas dentro del claustro docente, en sintonía con la caracterización suministrada por Berdichevsky (1965) para los alumnos, podemos señalar que existía con menor relevancia que en el movimiento estudiantil, una hegemonía del liberalismo por sobre el resto de las tendencias ideológicas. El espíritu de la masa docente, salvo en aquellos provenientes del nacionalismo católico (Alberto Baldrich, José María Rosa (h) o Jordán Bruno Genta), giraba en torno a una restauración del imperio de la inteligencia sobre la razón, de los valores democráticos en la vida académica y política y en la autonomía universitaria. Por ejemplo: profesores como el Dr. Bielsa, que era un referente del claustro docente y especialista en derecho administrativo en la Facultad de Ciencias Económicas, era un ferviente defensor de estas ideas. Aunque tomaba distancia, de profesores como José Gollán (h), al oponerse a la injerencia de los estudiantes en el cogobierno. La metodología didáctica docente giraba en torno a la forma tradicional de la clase magistral, expresada por fuertes contenidos teóricos por medio del titular de cátedra.

Para terminar con este apartado, redondeamos el tema expresando que según su Estatuto Universitario (1936), el anhelo de ser y existir de la Universidad Nacional del Litoral se basaba en los tres principios que caracterizaron al reformismo: autonomía, cogobierno y extensión que están íntimamente identificados con los pilares de representación, pueblo y gobierno de toda democracia liberal; y con los poderes republicanos constitucionales: ejecutivo, legislativo y judicial. Dentro de este ideario de Universidad Reformista, la Universidad Nacional del Litoral, simboliza la república de estudiantes. Nació como una comunidad universitaria libre, laicista y abierta, bajo una atmósfera, en la que debía primar un natural y respetuoso ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes. Al igual, que, en la democracia liberal, la igualdad de derechos para todos, sin condiciones y sin importar diferencias, debía regir la vida universitaria. Una universidad abierta a la diversidad, a la inclusión y, sobre todo, al respeto en la diversidad sin caer en dogmatismo de fe, en donde el pensamiento democrático, republicano, laicista y plural debía regir la vida institucional bajo el amparo de la constitución, entendido como pacto de ser y de querer ser (Conti, 2009; Pivetta, 2019). Debido a esta gnosia institucional, la Universidad fue blanco de ataques por parte de

los defensores de la "Argentina Católica", ya que surgió de una juventud laicista con fe democrática inspirada en la Reforma Universitaria del 18, lo que provocó diversas intervenciones a lo largo del siglo XX.

Néstor Grancelli Cha, José Gollán (h), Cortés Plá y la restitución del modelo reformista en la Universidad Nacional del Litoral

Dentro de este contexto político institucional, Néstor Grancelli Cha, ingresa en 1939 a la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas de la Universidad Nacional del Litoral. Para esa fecha, hacía más de veinte años que la Reforma Universitaria había sucedido. Los principios rectores de ese movimiento juvenil impregnaron profundamente, en el joven Néstor Grancelli Cha y en el movimiento estudiantil de su generación de la Universidad Nacional del Litoral, que pasó a ser conocida como la "generación del 45". Los primeros vínculos de Grancelli Cha con el movimiento reformista universitario del litoral se instauraron en el Partido Reformista de la Facultad de Medicina, apenas llegado de su tierra natal de Entre Ríos a Rosario, con motivo a su ingreso en la Universidad Nacional del Litoral. Por su capacidad oratoria y habilidades políticas, pronto se destacó, en asambleas universitarias, como presidente del centro de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas de la Universidad Nacional del Litoral. Siendo elegido, en primer lugar, delegado del Centro de Estudiantes ante la Federación Universitaria del Litoral, Secretario General de la Federación Universitaria del Litoral, en 1940, y, posteriormente presidente de la Federación Universitaria Argentina, entre otros cargos estudiantiles (Grancelli Cha, 2011).

Durante el ejercicio de estos cargos, Grancelli Cha (2011) inicia su actividad política. Los principios fundamentales que defendía como referente reformista del movimiento estudiantil de la Universidad Nacional del Litoral, y más tarde como líder del movimiento estudiantil nacional, pueden sintetizarse del siguiente modo:

1. autonomía universitaria.
2. cogobierno de estudiantes, profesores y egresados.
3. docencia libre.
4. concurso y periodicidad de cátedra.
5. asistencia libre.
6. actividades de extensión y vinculación de la Universidad con la sociedad
7. publicidad de la gestión universitaria.
8. eliminación de todo tipo de dogmatismo religioso o político de la vida universitaria
9. política de investigación y producción científica universitaria al servicio de los intereses nacionales.
10. afianzamiento de la democracia liberal y republicana.

A principios de 1943, la Federación Universitaria del Litoral decidió designar a Grancelli Cha (2011) como representante del cuerpo estudiantil en el Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral. Este hecho fue único en su tiempo, ya que la Universidad Nacional del Litoral, fiel al espíritu de la reforma, era la única universidad en el sistema de educación superior argentino que permitía a los estudiantes participar en el gobierno universitario. De todas maneras, solo pudo asistir a una sesión, debido al derrocamiento de Castillo en la revolución del 4 de junio de 1943 y la posterior intervención de la Universidad Nacional del Litoral por el nuevo gobierno militar, encabezado por el Profesor Genta.

A los pocos días de la intervención, se inicia un ciclo ascendente de protestas de partes de estudiantes y docentes, al no aceptar el modelo escolástico de universidad impuesto con firmeza por el nuevo Rector-Interventor. Este escenario de tensión encuentra su punto más álgido cuando Genta decide expulsar a todos los dirigentes estudiantiles y profesores, que encabezaron dichas protestas. De esta manera, el conflicto adquiere una inusitada magnitud institucional, que trasciende el claustro universitario, trayendo repercusiones a nivel nacional. Como consecuencia de estos episodios, el gobierno militar decide reemplazar a Genta por el doctor Dana Montaña y se libra órdenes de detención contra los líderes estudiantiles de la Universidad Nacional del Litoral, que obliga a Grancelli Cha (2011), a exiliarse en la casa de Alfredo Palacios en Buenos Aires. La Federación Universitaria Argentina es disuelta formalmente por decreto del Gral. Ramírez en octubre de 1943. Sin embargo, los estudiantes, lejos de amedrentarse por esta medida, respondieron con el documento titulado "Al gobierno militar de la Nación" que simbolizó la refundación del movimiento reformista. Aunque inicialmente la Federación Universitaria Argentina apoyó al gobierno militar por sus promesas contra el fraude patriótico y la entrega económica, como expresa en el documento, pronto expresó su desilusión al comprobar que las transformaciones no generaron cambios significativos en los derechos estudiantiles ni en la democratización universitaria (Genta, 1943; Grancelli Cha, 2011; Grancelli Cha & Culotta, 2011).

Debido a los conflictos internos y la debilidad institucional, las intervenciones en la universidad entre 1943 y 1945,¹³ fracasaron en su intento de alinearla con las nuevas políticas y orientaciones del régimen militar. A raíz de esto, se convocó nuevamente a José Gollán (h) para que asumiera el cargo de rector. Su elección reflejaba la búsqueda de estabilidad y continuidad histórica en la dirección de la Universidad Nacional del Litoral. En el discurso de toma de posesión del rector José Gollán (h) el 7 de abril de 1945, pronunciado por el vicerrector en ejercicio del Rectorado de la Universidad Nacional del Litoral, Ingeniero Cortés Plá (1945a), se realizó un recorrido histórico de los acontecimientos que dieron esencia e identidad a la Universidad. Destacó el impacto de las diversas intervenciones en la identidad de la institución. En este contexto, se mencionó que la intervención más nefasta sufrida por la Institución fue la del 28 de julio de 1943, encabezada por el Profesor Genta. Cortés Plá (1945a) describió a Genta como alguien que, en nombre de una moral no practicada y un nacionalismo dictatorial, intentó imponer un modelo escolástico de universidad mediante la fuerza, apoyado por una milicia clerical fanatizada y un hispanismo falangista. Se argumentó que esta acción contradecía la esencia democrática, liberal y popular de la Universidad Nacional del Litoral. Esta institución había surgido como defensora de los ideales progresistas y liberales heredados de la Revolución de Mayo, representados por figuras como Mariano Moreno, los congresales de Tucumán, Rivadavia, Alberdi, y los constituyentes de 1853 sostenía Cortés Plá (1945a). También incluía a referentes como Sarmiento, Mitre, Urquiza, y los ideales de la reforma universitaria. Además, Cortés Plá (1945a) destacó la figura de Augusto Morisot, histórico académico, rector en 1932 y tres veces decano de la institución, quien fue desacreditado por el Profesor Genta.

Prosiguiendo con este ambiente de enaltecimiento del reformismo como modelo universitario, el 21 de junio de 1945, en el paraninfo de la Universidad Nacional del Litoral, se llevó a cabo un acto organizado por José Gollán (h) y Cortés Pla. En este evento, ante la comunidad académica, política y cultural regional, expusieron el embajador estadounidense en Argentina, Spruille Braden (1945), con su ponencia "Política de la Buena Vecindad"; el vicerrector Cortés Pla (1945b) con su discurso titulado "Libertad"; y el rector José Gollán (h) (1945b) con su conferencia "La franqueza en política exterior". Braden (1945), alineándose con el deseo de "limpieza moral y verdad" del modelo universitario de Gollán (h) (1945a) y Pla Cortés (1945a), explicó las directrices de política exterior del presidente Roosevelt, enfocándose en la doctrina Monroe, la política de Buena Vecindad y sus contribuciones a la cultura estadounidense como una forma de defensa espiritual de Occidente frente a los totalitarismos europeos. Por su parte, Gollán (h) (1945b) y Cortés Pla (1945b), como referentes del movimiento reformista universitario regional y de la Universidad Nacional del Litoral en general, se ponen a disposición de esta

¹³ 1943. Salvador Melchor Dana Montagno Rector Interventor. Ejerció en el mes de octubre. | 1943-1944. Rómulo Etcheverry Boneo Rector Interventor. | 1944. Ataliva Herrera Delegado Interventor a cargo. Ejerció en el mes de septiembre. | 1944. Rómulo Amadeo Delegado Interventor a cargo. Ejerció en el mes de septiembre. | 1944-1945. Juan Ramón Álvarez Prado Rector Interventor. | 1945. Santos J. Saccone Rector Interventor (nota del autor).

lucha bajo los estándares propuestos por Roosevelt, en nombre de la democracia liberal, y, de la integración americana.

Discusión: escenarios y estilos institucionales.

En esta sección, exploraremos los diferentes escenarios y estilos institucionales investigados, ofreciendo una interpretación crítica y analítica de los acontecimientos seleccionados. Discutiremos cómo estos elementos se relacionan con el contexto histórico y su impacto en la Universidad Nacional del Litoral. En el escenario de la Universidad Nacional del Litoral, el modelo reformista se consolidó como una respuesta a los ideales educativos laicistas y progresistas que caracterizaban a una parte significativa de la sociedad santafesina de la época. Los librepensadores, masones y anticlericales santafesinos compartían el mismo ideario liberal y el programa de acción laicista de secularización de las instituciones político-culturales provinciales, con el objetivo de configurar una Santa Fe laica, científicista, progresista y moderna. Este programa de acción giraba en torno a los siguientes puntos:

1. Separación de la Iglesia y el Estado.
2. Fundación de universidades populares.
3. Creación y fomento de instituciones benéficas de carácter filantrópico.
4. La sanción de una ley de divorcio.
5. Abolición de la pena de muerte.
6. Abolición de la ley de residencia.
7. Ley del voto femenino (Progreso, 1910; Bertero et al., 2017; Ranieri, 2021).

Analizando los datos recopilados, en Berdichevsky (1965) y las Resoluciones Rectorales de la gestión genta (1943), se observa cómo el modelo reformista promovía una educación laicista fundamentada en el pensamiento crítico y el humanismo natural, enfrentando las presiones ejercidas por los sectores católicos de la sociedad santafesina. Este modelo promovía la libertad académica, la secularización del conocimiento y una fuerte autonomía institucional frente a influencias externas, especialmente de carácter religioso. Los emblemas más distintivos de este modelo universitario fue la ley 1420, derogada a nivel nacional por el movimiento militar del 4 de junio de 1943 y la Reforma Universitaria. Este enfoque no solo impactó en el currículo académico, sino también en las estructuras de gobernanza de la universidad, incentivando la participación democrática de estudiantes y profesores en la toma de decisiones. El nombramiento de Genta como Rector-Interventor en 1943 y las políticas implementadas durante su intervención para gestionar la Universidad Nacional del Litoral en clave escolástica provocaron tensiones significativas con las facciones que defendían el modelo reformista. Estas discordias se manifestaron en debates públicos, movilizaciones estudiantiles y conflictos internos que marcaron profundamente la vida institucional de la Universidad Nacional del Litoral (Bressi, 2023a).

Desde el punto de vista jurídico, el proceso de laicización en materia educativa fue incompleto. En Santa Fe, la ley provincial que adecuó los contenidos de la Ley 1420 mantuvo, al igual que en Córdoba, la enseñanza de la religión y la moral católica entre los contenidos mínimos. Incluso durante la gestión del radical liberal Manuel Menchaca, pionero de la Universidad Nacional del Litoral y figura destacada del librepensamiento en la ciudad de Santa Fe, los jesuitas del Colegio Inmaculada Concepción pudieron seguir impartiendo catecismo fuera del horario de clases. Además, conservaron cierta influencia sobre algunos profesores y académicos de la Universidad Nacional del Litoral (Mauro, 2008).

Conclusión

Jordán Bruno Genta, figura trascendental del nacionalismo católico en la historia educativa argentina, vivió una transformación ideológica que marcó profundamente su legado como filósofo, educador y defensor de los valores cristianos. Su magisterio y obra no solo promovieron la unidad entre fe y razón, sino que también ofrecieron un marco de resistencia ideológica frente a las tensiones reformistas del período estudiado. Este enfoque personal e intelectual de Genta promovió un análisis trascendental acerca del rol de las universidades nacionales desde una

perspectiva católica, enmarcado en un periodo de cambios políticos y sociales significativos. Este legado plantea una reflexión sobre el alcance de su influencia en la configuración académica y los valores institucionales que deberían estar presentes en las universidades confesionales (Bressi 2023a, 2023b).

Entre 1943 y 1946, las universidades nacionales en Argentina enfrentaron serios desafíos en un entorno político complejo, caracterizado por el proceso iniciado el 4 de junio de 1943 y el surgimiento del peronismo. Las tensiones entre los ideales reformistas y las políticas del gobierno militar pusieron en evidencia una pugna por definir el rol de las instituciones académicas en un contexto de avance del estado sobre estas. En este escenario, el gobierno militar intentó imponer su control sobre el sistema universitario mediante cesantías e intervenciones, con el objetivo de asegurar la subordinación institucional y la unificación de sus ideales. Este proceso se profundizó con la imposición de la enseñanza religiosa obligatoria a fines de 1943, reforzando el avance de la confesionalidad del sistema educativo y universitario (Buchbinder & Graciano, 2023).

La Universidad de Buenos Aires (UBA) vivió estas tensiones, ya que hubo intentos de controlar su autonomía universitaria y de alinearla con los intereses del Estado. Por otro lado, la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), como cuna de la Reforma Universitaria de 1918, mantuvo un fuerte espíritu reformista; sin embargo, también enfrentó desafíos relacionados con la intervención estatal y las tensiones entre los sectores estudiantiles y las autoridades (Buchbinder, 2010). Asimismo, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), reconocida por su dedicación a la investigación y excelencia académica, enfrentó tensiones generadas por el choque entre el movimiento estudiantil reformista y las políticas gubernamentales orientadas a centralizar el control universitario. En este marco, se instauró la enseñanza de la religión católica en las escuelas de la UNLP, conforme a la legislación nacional vigente, y se creó la Cátedra de Defensa Nacional, según lo documenta Pis Diez (2016, 2018). Por su lado, la Universidad Nacional del Litoral (UNL) no solo adoptó la autonomía y el cogobierno como pilares fundamentales, sino que también promovió un modelo de universidad que buscaba vincular la academia con las problemáticas sociales y económicas de su entorno (Buchbinder, 2010).

Este impulso reformista contrastó profundamente con la "Intervención de Genta" en 1943, cuyo proyecto buscaba edificar una universidad escolástica basada en la metafísica tomista y alineada con el proyecto de país del gobierno militar de la "Argentina Católica". Aunque Genta centró su enfoque de universidad en los grandes principios reguladores de la política y de las ciencias filosóficas y teológicas, como el Bien Común, su falta de pragmatismo en la gestión administrativa acentuó las tensiones internas. Estas tensiones derivaron en un clima de efervescencia universitaria, marcado por el choque entre dos visiones antagónicas: el modelo escolástico y el modelo reformista, ambos reflejos de proyectos divergentes de país en un contexto político y social profundamente transformador en donde tres sistemas políticos antagónicos —democracia liberal, totalitarismos ateos y corporativismo nacional-católico— se disputaban el poder mundial y local (Bressi, 2023a, 2023b).

Si a estos elementos les sumamos el apoyo público de Spruille Braden (1945) al modelo reformista y el estilo democrático de gestión universitaria de José Gollán (h) (1945a) y Cortes Plá (1945a), criticando fuertemente la gestión de Genta y su magisterio educativo, el destino de este estaba sellado frente al gobierno militar.¹⁴ Basándonos en el material recolectado y analizado, podemos concluir que el problema central que el gobierno militar no logró solucionar en la Argentina de 1943-1946 fue el fin de la "Argentina liberal y laica" y su forma de hacer política. Los motivos que llevaron al gobierno militar del 4 de junio de 1943 a la intervención de la Universidad Nacional del Litoral fueron exclusivamente de índole ideológica. Apoyándonos en el análisis situacional de Berdichevsky (1965), sostenemos que el gobierno militar (1943-1946) cometió un error de juicio táctico y estratégico al intentar forzar la inclusión de la Universidad Nacional del Litoral en el proyecto de la "Argentina Católica". Este intento de convertirla en un modelo escolástico para el sistema de educación superior argentino, sin contar con un respaldo institucional adecuado en un contexto histórico adverso, resultó ser contraproducente. La

¹⁴ El sector universitario de la generación del 45, se convulsionó porque veía a Genta y a su obra como reaccionaria a los intereses de la vida intelectual en clave reformista; y, el gobierno de los Estados Unidos, por otra parte, continuaba con su lobby sobre el gobierno militar para que rompiera la política de estado de neutralidad en favor de una declaración de guerra en contra del eje, acción que recién se verá concretada el 27 de marzo de 1945 bajo el gobierno del Gral. Edelmiro Julián Farrell y el Cnel. Perón (nota del autor).

historia y la esencia de la vida académica nos demuestran que las intervenciones aisladas, al carecer de un marco institucional sólido, no son el camino para refundar el sistema de educación superior argentino. En lugar de esto, un conjunto de estrategias de promoción de políticas públicas científicas y académicas integrales católicas, realistas y planificadas, que abarquen aspectos como el financiamiento, la gobernanza, la accesibilidad, la equidad, la calidad, la evaluación, el fortalecimiento de la autonomía universitaria, la investigación, el desarrollo, la colaboración internacional y la formación docente, podrían haber producido un efecto más prolongado y significativo para revertir la influencia del reformismo en la formación de la clase dirigente del litoral. En conclusión, la experiencia de Jordán Bruno Genta y las transformaciones de las universidades nacionales durante el período 1943-1946 representan un caso clave para reflexionar sobre el impacto de las tensiones ideológicas en la configuración académica. Su legado y los desafíos enfrentados por las universidades ilustran la importancia de desarrollar estrategias educativas integrales y sostenibles en el tiempo que puedan responder a las demandas de un país en constante evolución.

Referencias bibliográficas

- Amato Agogía, F. (1940). *El espíritu universitario*. *Universidad*, 6, 141–151. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/3123/RU006-II_14_A012.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Berdichevsky, L. (1965). *Universidad y peronismo*. Libera.
- Bertero, E., Pini, V., & Vicentín, M. (2017). *Logia Armonía: Masones y librepensadores en la esfera pública. Santa Fe, 1889-1921*. Ediciones UNL.
- Bisso, A. (2005). *Acción Argentina: Un antifascismo nacional en tiempos de guerra mundial*. Prometeo.
- Braden, S. (1945). Política de buena vecindad. *Universidad*, 17, 19–32.
- Bressi, H. (2023a). La política confesional educativa de Genta entre 1943 y 1946: El caso de la Universidad Libre Argentina. *Relapae*, 18(10), 165–174. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1369/1427>
- Bressi, H. (2023b). *La Universidad Obrera Nacional: «Educar con la certeza de formar hombres buenos que hacer»*. UAI. <https://www.editorialteseo.com/archivos/31623/la-universidad-obrera-nacional/>
- Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas* (2.ª ed.). Sudamericana.
- Buchbinder, P., & Graciano, O. (2023). Universidades y universitarios ante el golpe de Estado de 1943. En M. Lida & I. López (Eds.), *Un golpe decisivo: La dictadura de 1943 y el lugar de Juan Domingo Perón* (pp. 153–172). Edhasa.
- Conti, J. (2009). *Lux indeficiens: Crónica para una historia de la Universidad Nacional del Litoral*. Ediciones UNL.
- Crespo, J. G. (2015). *La prisión del coronel Perón en la roca Martín García*. Ayer y Hoy Ediciones.
- Denzin, N. (1970). *The research act in sociology*. Butterworth.
- Documentos del G.O.U. (1998). En J. D. Perón, *Obras completas* (Vol. 6, pp. 1–112). Docencia.
- Estatuto Universitario de la Universidad Nacional del Litoral. (1936). Ediciones UNL.
- Federación Internacional del Librepensamiento. (1904, septiembre 22). *Declaración de Roma de 1904*. <https://es.scribd.com/document/458178999/Declaracion-de-Roma-1904#>
- Genta, J. (1943). Resoluciones rectorales de la Universidad Nacional del Litoral desde enero a octubre 1943. En *Resoluciones rectorales desde enero a noviembre 1943* (Vol. 14, pp. 100–238). Museo Histórico UNL. <https://museohistoricounl.com.ar/tomo-14/>

- Genta, J. (1957). Por una Argentina católica, nacionalista y jerárquica. *Combate*, II(40), 1–1.
- Gollán (h), J. (1945a). La Universidad del Litoral y la reforma universitaria. *Universidad*, 16, 21–35.
- Gollán (h), J. (1945b). La franqueza en política internacional. *Universidad*, 17, 7–17.
- Grancelli Cha, N. (2011). *Eslabones de militancia*. Claridad.
- Grancelli Cha, N., & Culotta, J. (2011). Al Gobierno Militar de la Nación. En N. Grancelli Cha, *Eslabones de militancia* (pp. 51–53). Claridad.
- Mangone, C., & Wartley, J. (1984). *Universidad y peronismo*. Centro Editor de América Latina.
- Mauro, D. (2008). Imágenes especulares: Educación, laicidad y catolicismo en Santa Fe, 1900–1940. *Prohistoria*, 12(12), 103–116.
- McGee Deutsch, S. (2017). Hands across the Río de la Plata: Argentine and Uruguayan antifascist women, 1941–1947. *Historia y Problemas del Siglo XX*, 8(1), 29–54.
- Perón, J. (1944). *El pensamiento del Secretario de Trabajo y Previsión en el análisis de los problemas de la clase media*. Secretaría de Trabajo y Previsión. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/peron_juan_domingo_-_el_pensamiento_del_secretario_de_trabajo_y_prevision.pdf
- Perón, J. D. (2005). *Obras completas de Juan Domingo Perón* (T. 26). Docencia.
- Pivetta, J. L. (2019). *La universidad del río: Relecturas de la ley de creación de la UNL*. Ediciones UNL. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/6400/Launiversidaddelrio_pivetta_digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pis Diez, N. (2016). El movimiento estudiantil de la Universidad Nacional de La Plata ante la “Revolución Libertadora”: Actores, transformaciones y conflictos entre septiembre de 1955 y mayo de 1956. *Sociohistórica*, 37, e004. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/102104>
- Pis Diez, N. (2018). Peronismo, universidad y oposición reformista: El caso de la ciudad de La Plata/Ciudad Eva Perón (1943–1955). *Estudios Sociales*, 54(1), 67–91. <https://doi.org/10.14409/es.v54i1.6394>
- Plá, C. (1945a). La Universidad Nacional del Litoral y la intervención de 1943. *Universidad*, 16, 13–19.
- Plá, C. (1945b). Libertad. *Universidad*, 17, 33–37. <http://hdl.handle.net/11185/3483>
- Proclama 4 de junio de 1943. (1998). En *Obras completas de Juan Domingo Perón* (T. 6, pp. 515–516). Docencia.
- Progreso, Ed. (1910). *Álbum biográfico de los librepensadores de la República Argentina en el primer centenario de su independencia*. https://play.google.com/books/reader?id=SmN5AAAAMAAJ&pg=GBS.PA42&hl=es_419
- Ranieri, M. (2021). Librepensadores versus católicos: Debates y estrategias en el Congreso Argentino. *Revista de Historia y Religión*, 14, 39–51.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de caso* (2.ª ed.). Morata.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Fecha de recepción: 13-02-2025

Fecha de aceptación: 10-04-2025

Experiencias de jóvenes en la universidad en contexto de culturas digitales. Individualismo, participación y lo común¹.

University Experiences of Young People in the Context of Digital Cultures. Individualism, Participation and the Common.

Por Karina BENCHIMOL², Verónica MESSINA³ y Nadina POLIAK⁴

Benchimol, K., Messina, V. y Poliak, N. (2025). Experiencias de jóvenes en la universidad en contexto de culturas digitales. Individualismo, participación y lo común. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 141-156.

Resumen

El desarrollo y expansión de las tecnologías digitales en las últimas décadas, y su presencia cada vez más dominante en la vida cotidiana, ha permeabilizado nuestras formas de producir y circular el conocimiento. En un escenario más allá de la pandemia, las tecnologías van adquiriendo diferentes sentidos relacionados con un cambio profundo en la construcción de las subjetividades y sociabilidades, en la que la universidad también se encuentra atravesada por todas estas transformaciones.

Como parte de la formación docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento en el marco de la materia Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y en el nivel superior, desarrollamos un estudio cualitativo en cada semestre sobre diferentes temas. Durante el 2024, nos propusimos como objetivos conocer las perspectivas de estudiantes ingresantes de diferentes universidades públicas del AMBA sobre el derecho a la educación superior, caracterizar procesos de afiliación a la universidad y comprender algunos aspectos institucionales y pedagógicos que favorecen u obstaculizan sus avances en los estudios. Se realizaron 34 entrevistas en profundidad con un guion semiestructurado.

En este artículo compartiremos un análisis acerca de perspectivas juveniles sobre cuestiones relacionadas con el derecho a la educación superior; la participación y sobre los modos en que las y los estudiantes se relacionan con el conocimiento en un contexto de fuerte irrupción de las tecnologías digitales, entre las cuales se hallan las que incorporan la inteligencia artificial generativa.

¹ El artículo retoma ideas planteadas en la ponencia "Derecho a la educación superior. Experiencias y perspectivas de jóvenes universitarios/as en un contexto de culturas digitales" presentado en el IX Encuentro nacional y VI latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional de La Plata. 14 de noviembre de 2024.

² Universidad Nacional de General Sarmiento – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina/
kbenchimol@campus.ungs.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0006-1144-8988>

³ Universidad Nacional de General Sarmiento – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina/
vmessina@campus.ungs.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0002-7922-0841>

⁴ Universidad Nacional de General Sarmiento – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina/
npoliak@campus.ungs.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0000-6275-3583>

Palabras Clave Derecho a la educación superior / Paleolibertarismo / Tecnologías digitales / Universidad / Inteligencia artificial

Abstract

The development and expansion of digital technologies in recent decades, and their increasingly dominant presence in our daily life, has change our ways of producing and spreading the knowledge. In a trans pandemic scenario, technologies are acquiring different meanings related to a profound change in the construction of subjectivities and sociability, in which the university is also going through all these transformations.

As part of the Teacher career curricula at the National University of General Sarmiento within the framework of the subject Challenges of the teaching profession in secondary school and at the higher level, we develop a qualitative study in each semester on different topics. During 2024, we set ourselves the objectives of knowing the perspectives of incoming students from different public universities of the AMBA on their right to university level education, characterizing affiliation processes and understanding some institutional and pedagogical aspects that favor or hinder their progress in their studies. 34 in-depth interviews were conducted with a semi-structured script.

In this article we will share an analysis about youth perspectives on issues related to the right to university level education; participation; and about the ways in which students relate to knowledge in a context of strong emergence of digital technologies, among which are those that incorporate generative artificial intelligence.

Key words Right to education / Paleolibertarianism / Digital technologies / University / Artificial Intelligence

Introducción

Comprender a la educación superior como derecho implica “estudiar en condiciones adecuadas, a aprender y correlativamente a avanzar en los estudios, y a recibirse en un plazo razonable” (Rinesi, 2015 p. 96). Sin embargo, este acuerdo general y sostenido en la normativa vigente, que garantiza la gratuidad de las universidades y su ingreso irrestricto, hoy está siendo cuestionado. Desde el gobierno nacional y desde medios de comunicación hegemónicos asistimos a un ataque frontal hacia las universidades públicas y al sistema científico y tecnológico ¿Han permeado en los propios estudiantes ideas que atentan contra el derecho a la educación superior de la mano de un posible arancelamiento y mayor restricción en el ingreso? Un estudio anterior nos ha mostrado que un sector del estudiantado comienza a sostener posiciones a favor de estas ideas (Benchimol et. al 2024).

El trabajo de campo que se analiza aquí se realizó en los meses de mayo y junio de 2024. En un momento particular de la vida política argentina, inédito en la historia del país: primeros meses de un gobierno de extrema derecha elegido democráticamente que plantea que el Estado nacional no tiene que ser responsable del sistema educativo y del derecho a la educación.

Esto sucede en un contexto de fuerte irrupción de tecnologías digitales que delimita nuevas fronteras de inclusión y exclusión; y organiza la tendencia a establecer vínculos y formas nuevas de relaciones y comunicaciones, que se instalan en nuestra cultura. Caracterizamos, además, a este momento como más allá de la pandemia. Las huellas de la virtualización forzada persisten en la actualidad y creemos que permiten comprender procesos más recientes. “Transpandemia (...) es una lente conceptual para nombrar los efectos producidos por la triple temporalidad del malestar vivido durante la pandemia y el regreso a los edificios escolares. (...) Hay pliegues prepandémicos, pandémicos y pospandémicos que requieren ser explorados enfocando la escena que se presenta como instantánea con sus nuevos bordes y desbordes” (Zelmanovich, 2023, p. 46). La lectura a través de la lente más allá de la pandemia permite poner foco en distintas caras del malestar sin fijarlo, para comprender su singularidad y mirar la complejidad de sus efectos. ¿Cómo se vive este momento más allá de la pandemia en las universidades? Si la educación superior además de ser un lugar de formación de índole científico-profesional, es, por sobre todo, una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales (Pierella, 2014): ¿Cómo vivencian lxs jóvenes sus inicios en la vida universitaria en este contexto de transformaciones sociales, tecnológicas, culturales y políticas inéditas?

La primera parte de este artículo describe el contexto político de avances de las derechas extremas y el contexto socio técnico que permea las subjetividades. Luego se presentan las consideraciones metodológicas del trabajo de campo y posteriormente un apartado de análisis que se centra en los vínculos que establecen las y los estudiantes con el conocimiento a partir del mayor uso de las tecnologías digitales y en su participación en las universidades.

Una interpretación del contexto socio político y tecnológico: Donde estamos y desde donde miramos

Asistimos a un avance de la ultraderecha en el mundo que tiene, entre una de sus banderas, el antiestatismo brutal y el desmantelamiento de lo común. Este paradigma, caracterizado como un sentido común de época individualista y que se pretende “antipolítico”, con sectores reaccionarios bajo etiquetas de “libertarios”, tiene hoy gran trascendencia política y cultural. Se trata de un fenómeno global con ribetes particulares para el caso argentino. Según Ruiz el libertarismo es:

“una corriente política derivada del individualismo extremo y de la Escuela austríaca de economía. En particular, el libertarismo en su versión anarco-capitalista se distingue por tratarse de un movimiento político extremista en cuanto al rol del Estado, ya que postula su abolición y la autorregulación social a través del mercado” (Ruiz, 2024, p. 5).

El libertarismo actual representa una fusión de tradiciones políticas basadas en la no intervención en tres planos: liberalismo en la esfera económica, el anarquismo individualista en el plano moral y la vieja derecha conservadora

en el plano internacional. Para comprender estas articulaciones nos remitimos al manifiesto de 1990: *Un alegato en favor del paleolibertarismo*⁵, escrito por Lew Rockwell, donde discute la legitimidad del Estado apelando a otras figuras de autoridad de orden natural expresadas en instituciones intermedias no estatistas como la familia o la Iglesia que se articulaba a otro elemento clave reaccionario de la cultura estadounidense: sectores abiertamente racistas y homofóbicos (Fernández, 2024).

En nuestro país, el avance libertario no sólo discute el rol del Estado, sino que propone su abolición y propicia la desregulación de la vida de las personas⁶. Estos cambios han suscitado preocupaciones respecto a la continuidad y efectividad de las políticas públicas en materia educativa que plantean interrogantes sobre el compromiso del Estado como garante del derecho a la educación. Se introduce a los mecanismos de mercado para dar solución a problemas educativos con una mirada a-histórica y transnacional (Rizvi y Lingard, 2013). La discusión se centra en cómo se interpreta la idea de la igualdad social con valores tales como la eficiencia y la meritocracia, conceptos centrales de la teoría del capital humano⁷, que sugiere que el éxito educativo y profesional deben basarse en el mérito y el esfuerzo individual sumado a discursos que señalan esos elementos como claves para el crecimiento económico. Semán (2023) plantea que el individualismo es también el resultado de las transformaciones sociales que pusieron al mercado en el centro, y de las transformaciones culturales que potenciaron el valor de la subjetividad y su singularidad. Desde una mirada que identifica que, donde hay un individuo, hay infinitos derechos y reclamos, las derechas plantearon una ofensiva:

“A lo aparentemente indiscutible, las derechas opusieron términos nuevos y/o interpretaciones alternativas que terminaron por imponerse porque trazan puentes con experiencias concretas. A las imposibilidades del Estado, opusieron las virtudes del mercado, a la retórica de los derechos, muchas veces vacía y otras veces incomprensible, opusieron la de las obligaciones y los merecimientos” (Semán, 2023, p.30).

En este contexto, la educación es entendida como una inversión en las habilidades y competencias de los individuos que, a su vez, incrementan su productividad y su capacidad para contribuir al desarrollo económico. Esta visión ignora las desigualdades estructurales que afectan las oportunidades de los sujetos desde el nacimiento, factores como el acceso desigual a recursos educativos, y las influencias socioeconómicas que pueden distorsionar la relación entre mérito y éxito, convirtiendo la meritocracia en una ilusión que justifica las disparidades en lugar de corregirlas (Kreimer, 2001).

El paleolibertarismo ha encontrado en las tecnologías digitales un aliado estratégico para difundir sus ideas y consolidar su influencia. A través de plataformas digitales, sus defensores pueden llegar a una audiencia más amplia y diversa, sorteando los filtros tradicionales de los medios de comunicación. Estas nuevas prácticas descentralizadas y de contacto directo que ofrecen las tecnologías digitales se alinean con los principios libertarios del paleolibertarismo, permitiendo la creación de espacios que operan por fuera de la autoridad estatal. Esto plantea preocupaciones dada la propagación de ideas extremistas y la manipulación de la información, la proliferación de noticias falsas de forma intencionada dado que las tecnologías digitales pueden facilitar la difusión de contenidos polarizantes, estereotipados y discriminatorios.

Estos giros, asumidos en nuestra realidad cotidiana, articulados con algoritmos, plataformas, programas, sistemas, son parte de transformaciones profundas que desarrollaremos en el apartado siguiente.

⁵ El “paleolibertarismo”, tomando al prefijo paleo como las raíces culturales de Estados Unidos, a lo antiguo o primitivo que debía ser recuperado luego de décadas de progresismo cultural. Para ello se tornaba necesario definir un programa que adicionara a la condena del Estado, la entronización de la propiedad privada y el mercado libre como piedras fundacionales, la reparación de la autoridad social (encarnada en la familia, la Iglesia o la comunidad), a fin de proteger al individuo frente al Estado y como llave necesaria para el desarrollo de una sociedad de tradición judeocristiana libre y virtuosa, a partir de normas de moralidad (Fernández, 2023).

⁶ Estas cuestiones se reflejan por ejemplo en cambios significativos como la modificación de la Ley de Ministerios mediante el Decreto 8/2023, que conllevó a la degradación del Ministerio de Educación en Secretaría dentro del Ministerio de Capital Humano.

⁷ La antigua teoría del Capital Humano fue desarrollada principalmente por Becker, quien formalizó el concepto en su libro “Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education” (1964).

Entorno sociotécnico y nuevas socialidades

La digitalización de la información está redefiniendo la forma en que las personas construyen y negocian sus identidades, generando nuevas subjetividades en constante transformación. La tecnología digital genera una lógica particular de automatización en la vida de las personas que impacta en diferentes ámbitos como el trabajo, las relaciones personales, el entretenimiento, la política y el medio ambiente. Aparecen nuevas relaciones con la información y el conocimiento, en donde se articulan cuestiones como la jerarquización de contenidos, la cultura memética⁸ y la personalización de la experiencia.

Los consumos culturales a través de medios digitales, la aparición de plataformas, videojuegos, redes sociales, streamers, influencers, como referentes de la cultura digital disputan los sentidos en torno a lo socialmente legitimado y el lugar del acceso a la información tradicionalmente validada. Van Dijck (2016) considera a las plataformas como ensamblajes sociotécnicos e infraestructuras performativas. Retoma la teoría del "actor-red", desarrollada por Latour, Callon y Law décadas atrás⁹ y pone el foco, no en examinar "lo social" como tal, sino en establecer las relaciones entre las tecnologías y las personas y explicar de qué manera estas relaciones son materiales y semióticas. Desde una perspectiva de la complejidad, articula este abordaje de las plataformas como constructos sociotécnicos (tecnología -usuarios y contenidos) para considerarlas también como estructuras socioeconómicas (regímenes de propiedad, su gobierno y sus modelos de negocios). Su concepto de "nuevas socialidades online" refiere a las formas en que las personas se conectan, interactúan y negocian sus relaciones en línea y fuera de línea. Según Van Dijk, "la conectividad se ha convertido en un aspecto fundamental de nuestras vidas, dando lugar a nuevas formas de socialidad que trascienden los límites tradicionales de tiempo y espacio" (2016, p.20). No obstante, más allá de estas nuevas oportunidades que crean las plataformas de redes sociales para la socialización han generado nuevas tensiones y conflictos en torno a la privacidad, la identidad y la comunidad.

Entretanto, las prácticas sociales que incluyen los procesos de construcción de conocimiento, la lectura y la escritura, se encuentran sometidas a múltiples transformaciones que abren un campo de disputas para desnaturalizar y deslegitimar la cultura letrada (Britos, 2015). Nos encontramos en un cambio profundo y acelerado en los modos en que el conocimiento se produce, circula y se comunica.

El término *tecnologías vitales* se refiere a estas nuevas plataformas digitales, por el modo en que generan formas particulares de ser y existir en el mundo (Gómez Cruz, 2022). El crecimiento de dichas tecnologías se aparta de su sentido utópico generando avasallamiento y control de la vida social. Esta intromisión, que se vuelve más visible cuando esta infraestructura digital falla, puede convertirse en una distopía de la promesa de la democratización en el libre acceso a la información, el conocimiento y el uso de sus herramientas.

Estas transformaciones se han sucedido también dentro de las instituciones educativas, en especial, como efectos más allá de la pandemia. En las universidades, los dispositivos tecnológicos digitales se han convertido en canales activos de comunicación, para acceder y circular información institucional, sobre el fomento de espacios de participación y sobre contenidos disciplinares de las asignaturas. No obstante, estas consideraciones adquieren una amplitud diferente con la aparición de la Inteligencia Artificial (IA) "llamada con justa razón *'generativa'* a partir de simples instrucciones orales o escritas, ahora hacemos aparecer una especie inédita de lenguaje o de imagen" (Sadin, 2024, p. 129). Así, utilizamos los *prompt*, para dar instrucciones a sistemas para generar textos, voces, pseudo fotografías, pero dentro de una estructura muy entrelazada y confusa.

⁸ El concepto fue popularizado por el biólogo evolutivo Richard Dawkins en su libro "El gen egoísta" en 1976. El meme, en analogía a un gen, fue concebido como una "unidad de cultura" (una idea, creencia, patrón de comportamiento, etc.) que se instala en la mente de los sujetos y que se reproduce para instalar o para adoptar una creencia o una idea replicadora.

⁹ Es un enfoque ontológico característico de teoría social y de investigación originado en el campo de los estudios sociales de la ciencia en los años 1980.

El *ChatGPT* y cualquier sistema análogo forman un entorno novedoso como agentes conversacionales que fueron incorporados tanto en los motores de búsqueda como en la cotidianidad de las aplicaciones que “nos incitan, aunque sin parecer hacerlo, a tomar decisiones acordes con los intereses de las diferentes empresas” (Sadin, 2024, p. 130). Estas prácticas basadas en la comodidad y el control se afianzan rápidamente y relegan la oralidad, la conversación presencial o telefónica, a un plano secundario. El utilitarismo económico permeabilizó e instauró un utilitarismo de las relaciones y de nuestra existencia, en esta “tecnologización de las relaciones” (Sadin, 2024), sostenida por la industria digital y en constantes interacciones con falsas apariencias entre avatares y perfiles inventados en una realidad ficcionada. Estas herramientas pueden reforzar los prejuicios y estereotipos al utilizar datos y algoritmos. Según lo que plantean Lippenholtz y Lion (2025) los algoritmos influyen en la forma en que vemos la realidad, y contribuimos a sus comportamientos con nuestros simples clicks. De igual modo, esta IA generativa impregna el mundo de la narrativa política, los discursos políticos, la instalación de las agendas, de la verdad relativa, por su capacidad para persuadir. Como plantea Gómez Cruz (2022), las IA son un “proyecto político”.

Breves consideraciones metodológicas

Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y el nivel superior es una de las últimas materias del trayecto pedagógico de las carreras de Profesorado de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Se propone que las y los estudiantes analicen en profundidad las problemáticas actuales de dichos niveles y comprendan las lógicas y los procesos de investigación y de construcción de conocimiento en el campo educativo. Uno de los propósitos de la asignatura, de la cual somos profesoras, es iniciar a estudiantes -futuros docentes- en los modos sistemáticos de construcción de conocimiento. Por eso, se propone que participen de una indagación que los acerca al proceso de investigación. Con nuestro acompañamiento, cada semestre las y los estudiantes de la materia desarrollan una indagación sobre los inicios de la vida universitaria y el nivel superior en clave de derecho a la educación, participan del diseño del estudio; la construcción de los instrumentos, la toma de entrevistas y su análisis. Las entrevistas que aquí se analizan han sido tomadas en ese marco.

En el primer semestre de 2024 los objetivos que se plantearon para el estudio fueron: conocer las perspectivas de las y los estudiantes ingresantes sobre el derecho a la educación superior; caracterizar los procesos de afiliación a las instituciones universitarias; y comprender las perspectivas estudiantiles sobre qué aspectos institucionales y pedagógicos favorecen u obstaculizan sus avances en los estudios.

Se tomaron 34 entrevistas en profundidad a jóvenes (entre 18 y 27 años) que ingresaron en 2023 o 2024 a su primera carrera en una universidad pública del AMBA¹⁰. Nos interesó en particular conocer las perspectivas juveniles en momentos de debate social acerca de la gratuidad y el derecho a la educación.

Análisis

Las tecnologías digitales y los nuevos vínculos con el conocimiento

Las transformaciones sociotécnicas, que incluyen el aprendizaje forzado del uso de artefactos digitales, tienen su eco en las instituciones educativas y son parte del proceso más allá de la pandemia. La creciente digitalización de nuestras existencias instituyó “un distanciamiento de los demás, de sus cuerpos, de su presencia bruta, también del calor- térmico y afectivo- con el que pueden gratificarnos” (Sadin, 2024, p. 150). Esto implica que las relaciones entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, están siendo afectadas por estos procesos de transformación social. Muchas veces se expresa en el esfuerzo y el agotamiento que implica para las y los docentes hacer la interoperabilidad entre plataformas y dispositivos distintos y desiguales que recae en ellos (Dussel, 2022), así como cambios en los modos de estudiar y sociabilizar de estudiantes en los inicios de la vida universitaria.

¹⁰ Por el tamaño del corpus no se identifican los entrevistados. Las casas de estudio a las que pertenecen son: UTN, UBA, UNPaz, UNGS, UNAHUR, UNTREF, UNSAM, UNLaM.

Algunas entrevistas expresan esta cosmovisión de la tecnología entendida como vital, referida específicamente a su uso en los procesos de aprendizaje. Ante cuestiones acerca de cómo son consultadas y/o requeridas expresan que lo hacen mayormente como herramientas de búsqueda y ayuda para la comprensión de contenidos. Comentan que observan videos que son recomendados por docentes, algunos de los cuales fueron elaborados en el marco de la enseñanza en los tiempos de la pandemia.

“Yo elijo videos de profesores que recomendaban los profes de acá. Que eran reconocidos, tipo, habían trabajado acá, pero después se pasaron como al mundo virtual” (Entrevista 2)

Además de los videos recomendados por docentes, las y los estudiantes suelen comentar que buscan temas y luego visualizan videos de Youtube para complementar las clases, comprender temas que no les quedaron claros:

“generalmente todos usan algún video de YouTube para terminar de entender” (Entrevista 29)

“...La verdad que buscaba en internet “Función tal”, me aparecía un video de veinte minutos, lo veía y la verdad que lo entendía bastante. Después con eso he usado los ejercicios que mandó el profe y después para el examen la verdad que me fue bien, la verdad me sirvió bastante como para reforzar” (Entrevista 34)

Un estudiante comentó que se preparó para el examen únicamente con videos de Youtube:

“Ahhh.. videos de youtube si un montón, todo el tiempo, para un parcial de derecho civil me prepare con videos de youtube nada más. En cada video el señor me explicaba cada artículo, entonces se me hizo re fácil, encima con ejemplos re tontos y se me hizo súper fácil. Para un parcial me preparé todo con youtube no lo podía creer y mi amiga también, nos pasábamos los links entre los dos” (Entrevista 16)

Ante las dificultades que se les presentan a las y los ingresantes al estudiar (en la interpretación de los textos, en la comprensión de un contenido, etc.), el rápido acceso a un video explicativo parece resultarles una estrategia útil para aclarar dudas o ampliar aquello que se ha dado en la clase. Parece ser percibido en algunos casos como un servicio de profesor “on demand” (“en cada video el señor me explicaba cada artículo”). Cabe señalar una importante diferencia entre el acceso al video por vía de la consulta espontánea en el buscador automático o a través de una recomendación de docentes. Cuando se llega a través de los algoritmos, las y los estudiantes no suelen contar con conocimientos y estrategias para distinguir si la información que les llega está validada científicamente y/o si coincide con el enfoque disciplinar que se enseña en la universidad. En cambio, cuando el video es sugerido por el/la docente, la información ha sido seleccionada y validada.

¿Leer textos o mirar videos?

En algunos casos, la utilización de medios audiovisuales o auditivos sustituye a la lectura. En el caso de los audiolibros una estudiante plantea que le permite hacer algo en la casa a la vez que los escucha, a diferencia de la lectura.

“a veces el hecho de sentarte a leer te quita mucho tiempo de hacer otras cosas y con mi vida que es un poco más compleja en cuanto a las ocupaciones por ahí digo: bueno, ok, está el audiolibro de esto y lo puedo escuchar mientras estoy haciendo otra cosa, alguna cosa de la casa o del trabajo” (Entrevista 15)

En función del tiempo, se busca simplificar el acceso a la información para poder hacer otras cosas simultáneamente. Asimismo, algunos estudiantes expresan que, al estudiar con videos, leen con menos atención.

“Y por ahí que no lees con tanta atención porque después ves el video y hay cosas que te perdés del texto”.
(Entrevista 29)

Si bien son pocos los casos, la mención del reemplazo de la lectura por la escucha en un estudio universitario - ya sea a través de videos o audiolibros - resulta algo novedoso. Esta sustitución podría estar relacionada con las dificultades que le presenta a los estudiantes la lectura en los inicios del nivel superior, debidas a la naturaleza implícita de los saberes en juego (porque los textos científicos y académicos contienen información tácita que los autores suponen que las y los lectores pueden reponer), y con el modo de lectura propio de una cultura disciplinar (Carlino, 2005). Pero en estos tiempos también está relacionada con una cultura audiovisual, en la cual la infraestructura de los medios digitales promueve nuevas autoridades y modalidades del conocimiento (Perrotta et. al, 2021, en Dussel, 2022). Fundamentalmente, cabe preguntarse por la profundización y la comprensión que logran los estudiantes de un tema académico a través de vías que evitan o sustituyen los textos escritos, cuando principalmente es a través de la lectura que las y los estudiantes toman contacto con el conocimiento de las disciplinas (Carlino, 2005) y cuando la lectura es una vía privilegiada para promover el pensamiento crítico (Olson, 1998).

Asimismo, los estudiantes mencionan algunas experiencias sobre el uso de herramientas digitales con IA, por ejemplo, para elaborar resúmenes, diseñar imágenes, armar videos, desgrabaciones, etc.

“Sí, se está utilizando mucho la IA, Chat GPT, y si llegué a usarla para un trabajo. Para mí es muy útil para cuando te encontrás, no sé, muy perdido con un tema o para que pueda corregirte los errores al escribir.”
(Entrevista 7)

“Yo creo que el uso es positivo, capaz no tenés ganas de pensar y bueno, lo buscás en la IA y listo”
(Entrevista 3)

Cabe preguntarse por la relación entre cambios en los modos de estudio y la construcción de conocimiento. En las citas mencionadas, las y los estudiantes comentan que modificaron la forma de estudiar, y que la IA les corrige errores, les hace resúmenes. Pero, si para resumir sin la IA, un estudiante tiene que interpretar el texto, jerarquizar información, a veces parafrasear o sintetizar ideas, ¿qué sucede con el aprendizaje cuando todos estos procesos los hace la IA? La preocupación es por la posible delegación de funciones cognitivas en este tipo de tecnologías, cuando los propios estudiantes reconocen que pueden suplantar ciertos pensamientos “capaz no tenés ganas de pensar y bueno, lo buscás en la IA”. ¿Se delegan funciones cognitivas en la IA cuando se estudia con ellas? ¿Qué consecuencias podría traer esto? El panorama a futuro es aún más incierto, y algunos especialistas ven el peligro de la disminución de las capacidades humanas.

“Cuando se combine con la computadora cuántica va a ser un desastre, tanto en el modo bottom up, porque la delegación de funciones va a ser masiva, como top down, por la capacidad de formateo de lo vivo por la máquina, disminuyendo las capacidades de cuerpos y en particular, cerebros.” (Benasayag y Pennisi, 2023, p.79)

Este avance de las tecnologías para propiciar las comunicaciones y el acceso a la información ha hecho posible que las personas se conecten y compartan ideas, conocimientos y experiencias, sin embargo, bajo la superficie encantadora se oculta, en términos de Benasayag “la colonización digital” (Benasayag y Pennisi, 2023, p. 95), el lado oscuro que a menudo pasa desapercibido, como una consecuencia de los avances tecnológicos. El autor afirma que la verdadera novedad respecto de los paradigmas coloniales es que “el colonizador en este caso no está interesado en la conquista de la tierra, ni en los recursos del suelo, ni en el petróleo sino que apunta a los recursos identitarios” (ob. cit., p. 96), a una vigilancia totalitaria de los humanos en la web y a un enredo en una maraña de conexiones digitales y espejismos virtuales que pasan por servicios reales.

En las narrativas de estos jóvenes aparecen miradas críticas. Señalan que un uso inadecuado y excesivo de estas herramientas puede ser un factor negativo a la hora de estudiar. Varios entrevistados plantean que el uso de las herramientas con IA requiere cierta precaución, para que no implique dejar de pensar o de “hacer con el cerebro”, ni los haga dependientes de las tecnologías.

“(…) Lo de chat GPT te puede desarrollar una idea, pero solo hay que usarlo como una herramienta para no depender totalmente de él. nos puede ayudar, pero a veces si es constante su uso terminamos dependiendo y esto es negativo.” (Entrevista 18)

“hay muchos que usan la IA para hacer cosas, en vez de hacer con su cerebro... porque lo usan mal, tendrían que explicar con sus palabras lo que entienden. (...) Lo que sí es positivo podría ser, buscar información y armar un, algo, completo con la información que van a buscar.” (Entrevista 13)

Mencionan comentarios relacionados con la desconfianza, con uso generalizado, con la fiabilidad:

“la contra que le veo a la IA es que vos no te podés fiar 100% de eso y de la información que te está dando sin antes leer algo sobre el tema o haber investigado o demás” (Entrevista 1)

“Yo le hice tres preguntas diferentes sobre tres conceptos diferentes para después vincularlos. Entre cuatro compañeros cada uno tenía que escribir su respuesta en la carpeta, y mi otro compañero lo que hizo fue literalmente la pregunta de la guía ponérsela a la IA. Entonces cuando fue a leer era cualquier cosa. No tenía nada que ver ni con el autor, ni con nada. Entonces sí, yo la suelo usar. Hasta ahora a mí me ha resultado bien, conozco gente que le ha resultado mal” (Entrevista 28)

Las tecnologías se destacan por la inmediatez, la velocidad, en la que un sujeto puede acceder a esa información buscada; justamente uno de los cambios que traen los medios digitales es que hay nuevas economías del tiempo, más veloces, breves e intensas (Dussel, 2022). Estas cuestiones claramente se ven reflejadas en las nuevas formas de producir y circular el conocimiento. Algunos estudiantes manifiestan que:

“Son bastante útiles porque te ahorran tiempo, aparte te permiten entender mucho más fácil la materia, que es un poco pesada” (Entrevista 23)

El material de estudio está puesto a consideración, es reemplazado por otras fuentes externas a la carrera o con otras referencias complementarias para hacer “más fácil” el acercamiento. Inclusive se usa para reemplazar la consulta al docente:

Estábamos tratando de responder un par de consignas y para plantear una duda que teníamos en vez de preguntarle al profe, decidimos preguntarle a chat gpt. (Entrevista 28)

Ante las dudas, si bien se conservan algunas preguntas a docentes o a grupos de pares, es muy frecuente la consulta en Internet.

“Busco en internet, bueno también tenemos el grupo de WhatsApp de la materia que, si hay alguna duda o algo, siempre resolvemos por ahí, pero sí, yo en general me manejo mucho buscando en internet”. (Entrevista 17)

Interpretamos que en la sustitución parcial que se da de los intercambios con docentes y pares por las consultas en internet, subyace cierta idea de que el conocimiento consiste en la búsqueda y gestión de la información. Como plantea Dussel:

“El conocimiento entendido como búsqueda y gestión de la información relega o posterga la necesidad de chequear las referencias, revisar lo hallado o volver a leer; las preguntas cognitivas o éticas sobre la información que se recibe son cada vez menos importantes, y se valora sobre todo la velocidad y la

inmediatez con que se recupera información. Esto trae una marginación de epistemologías y modos de conocer alternativos, que aunque no aparezcan en los primeros lugares de las búsquedas en las plataformas, son parte de la riqueza de la experiencia humana y son necesarias para fortalecer el pluralismo y la democracia de la vida en común” (Dussel, 2022, p. 37)

En estas nuevas modalidades del conocimiento parece que la ayuda proviene frecuentemente de afuera de la universidad. Estas experiencias implican una transferencia y delegación de prácticas de conocimiento a plataformas controladas corporativamente basado en los intereses de grupos comerciales hegemónicos. Con preocupación podemos alertar sobre un fenómeno inquietante sobre los usos de la tecnología digital con un poder persuasivo que puede condicionar nuestra capacidad de juicio y de acción. Además estas nuevas configuraciones pueden resultar amenazantes hacia el lugar histórico de la universidad que propicia un pensamiento crítico, reemplazando nuestra autonomía con protocolos que guían y moldean nuestra percepción de la realidad, ya que “la humanidad se está dotando a grandes pasos de un órgano de prescindencia de ella misma y se rodea de artefactos que responden a intereses privados que pretenden instaurar una organización de la sociedad en función de criterios principalmente utilitaristas” (Sadin, 2020, p.147).

Dussel (2022) plantea la relevancia de la pregunta acerca de qué marcas están dejando los medios digitales en las formas de conocimiento privilegiadas en la actualidad. A esta pregunta podemos sumar, a partir del análisis realizado: ¿qué conocimientos construyen lxs estudiantes cuando sus fuentes de consulta y estudio remiten con fuerza a los videos de youtube y a la información provista por la IA?

Estudiar de manera individual, cada vez más frecuente

La posibilidad del acceso a fuentes de consulta de manera inmediata y en cualquier dispositivo que tenga internet, como los videos de Youtube o plataformas como chat gpt, se relaciona con que las y los estudiantes puedan resolver dudas sin interactuar con otras personas directamente.

“... busco herramientas o trato de contactar con el profesor y preguntarle, no sé, si tiene ponele otro material, algún video o algo así. O si no, busco por fuera de la facultad y del material que me da el profe y me arreglo con YouTube, con Google”. (Entrevista 01)

Algunos dicen haber estudiado con compañeros, y otros que abandonan esta modalidad porque no se sienten cómodos/os con la heterogeneidad de los grupos en la comprensión de los temas.

“Yo intenté al principio estudiar en grupo y la verdad que no me servía por esta cosa de que era como que no todos entendíamos lo mismo o no todos llegábamos a lo mismo. O incluso me daba cuenta de que muchos no saben resumir, y entonces a mí eso un poquitito me irritaba (risas) y dije bueno, no va a funcionar”. (Entrevista 12).

“...le pedí ayuda a compañeros, pero me sentía muy atrás. Sentía que mis compañeros estaban avanzados, lo que ellos comprendían en una lectura de veinte minutos, yo tenía que entender en una hora y eso me frustraba no me sentía cómodo ya sin entender las cosas”. (Entrevista 08).

Las y los estudiantes disponen ahora de recursos a los que recurren -ya sea para ampliar la comprensión de los textos o como reemplazo de su lectura - como fuentes de conocimiento, poniendo a estos recursos “al mismo nivel” que los que son provistos por las instituciones universitarias (Krichesky et.al, 2024), y que muchas veces estos recursos digitales reemplazan a la interpretación colectiva sobre los textos.

Cuando surgen dudas en el estudio, tratan de resolverlas con las tecnologías, sin interactuar con otros. Esto sucede en un contexto de lo que Merkle (2013) refiere cómo las políticas de la individuación que actúan sobre las subjetividades y son parte de la implementación de un nuevo control social. Si bien estudiar de manera individual

no es novedoso, sí parece ser el hecho de que sustituye a ciertas dinámicas de estudio colaborativo asociado a la vida universitaria desplegadas en distintos espacios el estudio con otros que ha sido característico en otros tiempos (Carli, 2014).

Individualismo, participación y lo común en las universidades

“La universidad pública no es sólo un espacio en el que tiene lugar una formación de índole científico-profesional, sino, por sobre todo, una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales” (Pierella, 2014; p. 52). En un escenario más allá de la pandemia, ya a más de dos años de la vuelta a la presencialidad plena en las instituciones, nos preguntamos: ¿cómo habitan las y los jóvenes ingresantes el espacio de las universidades? ¿En qué espacios participan? Además de las clases, ¿qué ámbitos comparten con otros? ¿Se sienten parte de la universidad como un espacio común? ¿Qué sucede hoy con los procesos de afiliación a las instituciones universitarias?

En investigaciones sobre las universidades del siglo pasado e inicios de este, siempre fue muy valorado el grupo de pares como sostén para el estudio, una interacción necesaria para comprender los temas. Carli (2014) menciona que:

“la experiencia estudiantil se caracterizó por la importancia de la sociabilidad de pares (...) estrechamente ligada a las dinámicas asociativas de la vida universitaria, con componentes lúdicos y utilitarios, y desplegada en distintos espacios (las propias facultades, los bares y parques cercanos a las facultades, casas, entre otros) (...). La universidad fue un espacio para la configuración de lazos de amistad, en los que intervinieron en forma singular fronteras sociales e identificaciones políticas: la experiencia universitaria se reveló crucial, sea para reafirmar las amistades preuniversitarias o para confirmar nuevas vinculadas con el nuevo mundo simbólico compartido” (Carli, 2014, p. 46).

En la actualidad algo de este tipo de experiencia de socialización entre pares parece estar cambiando. La universidad como espacio de encuentro con otros, como un potencial propio de la universidad pública (Pierella, 2014) es lo pareciera estar transformándose de modo radical. La figura de un “otro” significativo, encarnado en el grupo de pares no tiene una presencia tan gravitatoria, ni para estudiar, preparar trabajos grupales, asistir a la biblioteca o simplemente pasar tiempo juntos. La experiencia universitaria parece ser cada vez más solitaria para algunos estudiantes.

Con relación al sentimiento de pertenencia institucional, los testimonios son diversos. Por un lado, observamos que muchos estudiantes manifiestan “sentirse parte” de la Universidad. Para sentirse incluidos/os consideran como un punto importante el buen trato docente, incluso como motivación para poder avanzar en la carrera. En estos casos, el docente de los primeros años es reconocido como figura central, en coincidencia con lo que señalan otros estudios (Pierella, 2014; Krichesky et. al, 2024).

“también cuando el profesor, es un “Buen profesor”, está presente y dice “bueno si necesitas algo mándame un mail que yo te respondo, te ayudo, que se yo”, y ahí es como que te hace sentir parte de la universidad, y decís, me están ayudando a poder seguir la materia.” (Entrevista 16)

Durante los primeros meses de sus estudios los alumnos no experimentan una sensación de pertenencia, pero ésta se desarrolla con el tiempo y la interacción con sus pares, lo cual ha sido estudiado en la bibliografía específica sobre ingresantes (Feldman, 2014; Pierella, 2014). Nuestro relevamiento da cuenta que hay ingresantes que no se sienten parte de la vida institucional. En sus testimonios, en general, no avizoran un futuro de mayor pertenencia y esgrimen, como motivo principal, la falta de tiempo por motivos laborales. Señalaron trabajar una alta cantidad de horas semanales, lo que representa un obstáculo para vincularse con otros en la universidad. Los motivos también se vinculan con las tareas de cuidado que deben asumir. Esto dificulta no solo su permanencia y

constancia en las clases, sino, también incide en su participación en actividades extracurriculares o no obligatorias.

“¿Te sentís parte de la universidad?” “Dentro del aula no, afuera siento como que no utilizo mucho la universidad. No voy nunca a la biblioteca, no voy nunca a ver el anfiteatro o... ¿entendés? Es lo que te digo, vengo, voy a mi clase y me voy. Así como vengo me voy.” (Entrevista 9)

“Muy poco en comparación con otros chicos de la facu, o de la carrera, siento que participo poco de todas las actividades. No voy a la biblioteca, no me quedo en la facultad después de clase, simplemente voy y curso y me voy. ¿Por qué? Principalmente por el trabajo. No tengo mucho tiempo para divagar.” (Entrevista 10)

Si los estudiantes en estos tiempos van a la universidad, cursan y se van, si muchos estudian de manera solitaria con dispositivos digitales, ¿qué tipo de participación tienen en la vida universitaria? ¿Hay un debilitamiento de la afiliación institucional? Si los ingresantes no se sienten incluidos en la vida común de la universidad, ¿qué sentido de ciudadanía se está construyendo?

Desde el enfoque adoptado, la educación inclusiva supone la participación en la vida educativa y comunitaria: la mera presencia física de los ingresantes en la universidad no implica inclusión si no participan dentro de ella (Parrilla, 2002). La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Implica en consecuencia un proceso de crecimiento de los grupos sociales en su capacidad de recuperar una memoria colectiva fragmentada, de identificar sus intereses y necesidades, y de demandar socialmente (Sirvent, 1994). Nos preguntamos si acaso estos procesos de construcción ciudadana no están siendo debilitados.

Al mismo tiempo, una situación que nos resulta novedosa es que, en algunas de las entrevistas, la vida política de la universidad es el motivo de no-participación. En estos casos, la política es vivida como algo externo; que, lejos de incluirlos, los excluye.

“Es un gris. Sí, cuando quiero aprender y estoy en las clases. No me siento parte cuando se ve que la política embarra mucho lo que es la universidad” (Entrevista 32)

“Aparte a los ingresantes nos hacen participar de todo lo que queremos desde el principio. Pero quizás no comparto muchas ideologías políticas y si vos no tenés ese pensar no podés ser parte. Es así. No quiero hablar mucho de política, pero yo sé que en la carrera que elegimos nosotros somos los más discriminados.” (Entrevista 14)

Prefiero no meterme en lo que es todo ese tipo de políticas porque esta universidad tiene mucha política y yo prefiero alejarme de eso” (Entrevista 25)

Lo político refiere a la vida pública de una comunidad o territorio; en cambio la política apunta a la generación, intercambio y discusión de ideas y cosmovisiones de los individuos de esa comunidad, en términos más coyunturales (Fontaine, 2015). En cualquiera de esas acepciones, interpretamos que los dichos de los jóvenes en estos tiempos de individualismo no remiten sólo a un cuestionamiento a las políticas en tanto acciones o a la disputa partidaria, sino que refleja un desdibujamiento de la vida en común. El alejamiento de la política en general y la política estudiantil en particular quiebra o interrumpe la historia del movimiento estudiantil en nuestro país y en la región. Es sabido que, como actores organizados, los movimientos estudiantiles jugaron un papel crucial en la democratización de la sociedad (Pierella, 2014; Carli, 2014).

En el contexto caracterizado en un apartado anterior, vimos como lo común se encuentra amenazado por el individualismo radical; la propia idea de comunidad retrocede frente al interés privado. Las y los entrevistados, en su rechazo a la vida política, expresan un clima de época donde la participación y la política en general son un

disvalor. Enunciaciones de este tipo confluyen con un ataque discursivo hacia la educación pública por su supuesto “adoctrinamiento”, desde la ultraderecha global y nacional.

En síntesis, de los testimonios - si bien no son mayoritarios- podemos inferir que algo de la afiliación a la vida institucional corre riesgo de resquebrajarse al disminuir la participación y los encuentros entre pares. Sin lazo, sin encuentro, lo que podría diluirse en un nuevo entorno sociotécnico es la idea misma de universidad como espacio de intercambio con otros para construir un mundo común, en el que convergen el pluralismo y los debates.

Reflexiones finales

En este artículo analizamos algunas experiencias universitarias que están transitando las y los ingresantes más allá de la pandemia. A partir de los testimonios analizados, podemos pensar estas experiencias en un entramado de prácticas híbridas de producción de conocimiento en el que se entrelazan las formas tradicionales (institucionales, legitimadas por el saber académico) y todo un amplio abanico de posibilidades que ofrece el mundo digital que se han expandido, donde los algoritmos actúan como filtros que ordenan la información y establecen la jerarquización del conocimiento según criterios estadísticos y de popularidad más que de profundidad, de precisión y de validación científica.

Los cambios que caracterizamos en los modos de estudio, vinculados a la velocidad y la facilitación de la búsqueda y gestión de la información -muchas veces en detrimento de los aprendizajes-, están vinculados a un uso cada vez más individual de las tecnologías y se articulan con demandas permanentes de rendimiento y productividad en contextos de avance de las extremas derechas (Feldfeber, 2024). Las condiciones laborales, el aumento de los costos de vida y la apropiación de ciertos estudiantes de discursos que cuestionan la participación política afectarían los procesos de afiliación e inclusión a la vida universitaria, en tanto restringen los tiempos de construcción de lazos con otros, de estudio compartido y la participación en diferentes instancias de la vida en común. La convergencia de la derecha radical en Argentina y la expansión del capitalismo paleoliberal, sostenido por discursos mediados por tecnologías digitales individualizantes plantea un escenario crítico para la educación superior en particular y la democracia en general.

¿Llegará el día que las y los estudiantes prefieran mirar videos explicativos y resolver sus trabajos vía IA sin necesidad de acudir a las instalaciones universitarias? ¿Se impondrá el modelo de la auto-formación; la figura del emprendedor o autodidacta que se forma solo, ahora no con libros sino con pantallas? ¿Es el triunfo del modelo de aplicaciones tipo Duolingo¹¹? Si hoy vemos menos estudiantes en bibliotecas, pasillos, bares y cantinas universitarias, ¿quedarán vacías las aulas?

Sin querer ser apocalípticas ni tecnofóbicas, conocer estos riesgos permite repensar los espacios que queremos conservar, como investigadoras y docentes, en las instituciones. Cabe preguntarse, entonces, por la experiencia de ser estudiante de universidad. En estos tiempos de cambios mundiales políticos, tecnológicos y sociales, si el conocimiento incrementa su circulación a través de herramientas con IA y videos relegan la interacción, ¿acaso se pierde algo de las vivencias universitarias vinculadas a la interacción entre sujetos que piensan, intercambian, debaten y son parte de las experiencias de lo común? Pensamos que el estudio con otros es algo a favorecer, por lo cual las propuestas pedagógicas pueden propiciarlo en las clases universitarias, así como habilitar las voces estudiantiles durante la enseñanza, para que la experiencia dialógica en el aula no se pueda reemplazar por la simple visualización de un video.

¹¹ Refiere a la app Duolingo (o similares) como plataforma de aprendizaje virtual de idiomas, y a Duolingo English Test, un examen adaptativo que genera preguntas posibles Diferentes para cada usuario/cliente “asegurando que cada candidato tenga una experiencia única e inigualable”. Además, puede tomarse en cualquier momento a través de una computadora con micrófono y cámara web. Se trata de modelos de aprendizaje veloz, predeterminado, a través de la ejecución de habilidades.

La educación superior es un derecho, no una mercancía. En este sentido, la universidad, como espacio de participación, resistencia y crítica, enfrenta el desafío de redefinir su papel en un contexto de cambios y nuevas subjetividades que ponen en tensión reconfiguraciones simbólicas y prácticas. La tendencia hacia la desinstitucionalización, la individualización del estudio y la privatización del conocimiento impulsada por intereses corporativos, ponen en riesgo la formación crítica en la universidad. Creemos fundamental recuperar el lugar de la educación en el nivel superior como un espacio de encuentro y construcción colectiva, fomentar la participación comunitaria, promover una pedagogía crítica que desafíe los discursos hegemónicos y defender la autonomía y la independencia de la universidad para sostener el compromiso con la justicia social, la igualdad y la democracia, y resistir la colonización ultraderechista tecnocrática.

Sostenemos, principalmente en este contexto de combinación de tecnologías y paleolibertarismo que la comunidad se construye en cada aula, en la escuela y en la universidad: “Comunidad es un aula escolar; ahí hay comunidad y se produce sociedad” (Puiggrós, 2024). Se trata, ni más ni menos, de la construcción de un mundo común.

Referencias bibliográficas

Benasayag, M., & Pennisi, A. (2023). *La inteligencia artificial no piensa (el cerebro tampoco)*. Prometeo.

Benchimol, K., Krichesky, G., Pogr , P., & Poliak, N. (2024). Post pandemia: Cambios en las subjetividades de lxs estudiantes en los inicios de la vida universitaria acerca del derecho a la educaci3n superior. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administraci3n de la Educaci3n*, (20), 62–71. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/2033>

Brito, A. (2015). *Nuevas coordenadas para la alfabetizaci3n: Debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital*. [Editorial no especificada].

Carli, S. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: De los estudios de caso a las agendas políticas de la educaci3n superior. *Universidades. Dossier 51*, (60), abril-junio. UDUAL.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducci3n a la alfabetizaci3n académica*. Fondo de Cultura Econ3mica.

Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford University Press.

Dussel, I. (2022).  Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnol3gicas y pedag3gicas en la pospandemia. *Revista del IICE*, (51).

Feldfeber, M. (2024). El derecho a la educaci3n en la encrucijada: Entre el aumento de la desigualdad y la crisis del federalismo. *Pública. Debates en Educaci3n*, (2). Revista del Departamento de Ciencias de la Educaci3n, FFyL-UBA.

Feldman, D. (2014). La formaci3n en la universidad y los cambios en los estudiantes. En M. M. Civarolo & S. Lizarriturri (Comps.), *Didáctica general y didácticas específicas: La complejidad de sus relaciones en el nivel superior (s/p)*. Universidad Nacional de Villa María.

Fernández, L. (2024). Utopías (y distopías) libertarias. Más Nozick, menos Rothbard. *Nueva Sociedad*, (309), 77–90.

Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos Editorial; FLACSO Ecuador.

G3mez Cruz, E. (2022). *Tecnologías vitales: Pensar las culturas digitales desde Latinoamérica*. Puertabierta Editores; Universidad Panamericana.

- Kreimer, R. (2001). *Historia del mérito*. https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro
- Krichesky, M., Janjetic, A., & Benchimol, K. (2024). Mutaciones y permanencias en las subjetividades y procesos de afiliación de lxs estudiantes en los inicios de la vida universitaria: Resultados de un recorrido de investigación. *Revista El Cardo*, (21). Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.
- Lippenholtz, B., & Lion, C. (2025). *Experimentar con IA: Notas para educadores alertas*. Tilde Editora.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen & C. Murard, *Individuación, precariedad, inseguridad: ¿Desinstitucionalización del presente?* (s/p). Paidós.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11–29.
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: Diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades. Dossier 51*, (60), abril-junio. UDUAL.
- Puiggrós, A. (2024). La desescolarización es parte de la destrucción del Estado. <https://www.pagina12.com.ar/759576-la-desescolarizacion-es-parte-de-la-destruccion-del-estado>
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. UNGS-IEC-CONADU.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Ruiz, G. (2024). Composición libertaria y derecho a la educación. *Espacios en Blanco*, 2(34).
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano: El fin de un mundo común*. Caja Negra Editora.
- Sadin, E. (2024). *La vida espectral: Pensar la era del metaverso y las inteligencias artificiales generativas*. Caja Negra Editora.
- Semán, P. (2023). *Está entre nosotros: ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Siglo Veintiuno Editores.
- Sirvent, M. T. (1994). *Educación de adultos, investigación y participación: Desafíos y contradicciones*. Libros del Quirquincho.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.
- Zelmanovich, P. (2023). *Malestar, sujetos y educación: Transpandemia, efectos y abordajes*. Lugar Editorial.

Fecha de recepción: 08-03-2025

Fecha de aceptación: 15-04-2025

Experiencias de integración estudiantil y sus efectos en la permanencia universitaria: el caso de cinco carreras de una universidad pública argentina.

Student integration experiences and their effects on permanence at university: the case of five bachelor's degrees from an Argentine public university.

Por Candela Johanna WEISS¹

Weiss, C. J. (2025). Experiencias de integración estudiantil y sus efectos en la permanencia universitaria: el caso de cinco carreras de una universidad pública argentina. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 157-171.

Resumen

A partir del crecimiento exponencial de la matrícula universitaria, la problemática de la permanencia y graduación en la educación superior emerge como un desafío global que afecta a las universidades y sus estudiantes. En este marco, el artículo analiza las experiencias de integración que tienen lugar en la universidad y el modo en que éstas favorecen u obtura la permanencia estudiantil en cinco licenciaturas de ciencias sociales de una Universidad Nacional Argentina del conurbano bonaerense.

Desde un enfoque cualitativo, la investigación emplea grupos focales con estudiantes avanzados y graduados recientes para explorar las experiencias de socialización y el sentido de pertenencia que se construyen dentro de la universidad en el devenir de las carreras indagadas, así como las motivaciones y expectativas estudiantiles allí puestas en juego.

Los resultados revelan que la integración social y académica es un componente clave para la retención estudiantil. El sentido de comunidad y la cercanía con docentes favorecen el compromiso y la permanencia estudiantil. No obstante, se identifican preocupaciones en torno a la relación entre la formación universitaria y la percepción sobre oportunidades laborales futuras, especialmente en algunas disciplinas. El estudio concluye que, más allá de los factores individuales, las prácticas institucionales desempeñan un papel central en la permanencia.

Palabras Clave experiencia universitaria / integración estudiantil / permanencia estudiantil / universidad pública / Argentina.

¹ Universidad Nacional de San Martín - Universidad Nacional del Oeste, Argentina/ candelaweiss@gmail.com / <http://orcid.org/0009-0001-7176-6535>.

Abstract

Based on the exponential growth of university enrollment, the problem of permanence and graduation in higher education emerges as a global challenge that affects universities and their students. In this framework, the article analyzes the integration experiences that take place at the university and the way in which they favor or obstruct student permanence in five social science degrees at an Argentine National University in the Buenos Aires suburbs.

From a qualitative approach, the research uses focus groups with advanced students and recent graduates to explore the socialization experiences and the sense of belonging that are built within the university in the future of the careers investigated, as well as the student motivations and expectations that come into play there.

The results reveal that social and academic integration is a key component for student retention. The sense of community and closeness with teachers favors student commitment and permanence. However, concerns are identified regarding the relationship between university education and the perception of future job opportunities, especially in some disciplines. The study concludes that, beyond individual factors, institutional practices play a central role in permanence and graduation.

Key words university experience / student integration / student permanence / public university / Argentina

Introducción

El problema de la permanencia y graduación se trata de un problema global, estructural y multicausal que coloca a las instituciones de educación superior frente a un desafío para el que aún no parece haber salidas claras ni definitivas. Si bien este problema se expresa en el último tramo de las carreras universitarias, la postergación del egreso pone de manifiesto problemas presentes a lo largo de toda la trayectoria estudiantil.

La “revolución académica” a la que hace referencia Ezcurra (2011) resultó en un aumento de la cantidad de estudiantes inscriptos en instituciones de educación superior a nivel mundial: una tasa de crecimiento promedio del 7% anual ha redundado en que Argentina tenga hoy una de las cifras de acceso a educación superior más altas de Latinoamérica, similar a la de muchos países de la OCDE². Es en el marco de ese crecimiento de la matrícula, se instala el problema del abandono y fracaso académico, transformando a los procesos democratizadores en el acceso en la contracara de las altas tasas de deserción (Ezcurra, 2011).

En este marco, la pregunta por aquello que sucede en las instituciones y favorece u obtura la permanencia estudiantil se vuelve no sólo pertinente sino absolutamente necesaria. Especialmente porque las bajas tasas de permanencia y graduación muestran cómo los cambios profundos en la composición estudiantil de las universidades fueron más acelerados que los cambios de sus estructuras y prácticas cotidianas (Aberbuj y Zacarías, 2015; Fernández Lamarra, 2003).

En vistas de responder algunos de estos interrogantes, esta investigación tiene por objetivo analizar las experiencias de integración que tienen lugar en la universidad y el modo en que estas condiciones favorecen u obtura la permanencia estudiantil en cinco carreras de licenciatura de ciencias sociales –Sociología, Antropología, Ciencia Política, Administración Pública y Relaciones Internacionales– de una Universidad Nacional del conurbano bonaerense argentino.

Las teorías de Tinto y Cullen (1973) resultan del todo pertinentes para este trabajo de investigación ya que integran tanto los factores individuales como los ambientales para pensar la permanencia o abandono estudiantil en el nivel superior (García de Fanelli, 2014). Desde este enfoque, los autores postularon que cuanto mayor sea el grado de integración al ambiente institucional, mayor será el compromiso estudiantil y menor la probabilidad de desertar. Tinto y Cullen (1973) establecen que todas las experiencias previas al inicio de los estudios universitarios se relacionan con los compromisos que el/la estudiante establece una vez dentro de la Universidad –tanto académicos como sociales– y las expectativas que luego se refuerzan o debilitan en las experiencias institucionales vividas.

En este marco, la presente investigación opta por separarse de enfoques centrados en *el desgaste del/de la estudiante* (Bean, 1980; Osorio *et al.*, 2012) que focalizan en cómo las variables externas a la institución influyen en la probabilidad estudiantil de desertar. Más bien, retomando la teoría organizacional de Tinto y Cullen (1973), la investigación se posiciona desde una visión más compleja de la problemática (García de Fanelli, 2015), que también considera a los factores institucionales como fundamentales para la permanencia (Gorostiaga *et al.*, 2017; Tedesco *et al.*, 2014; Aberbuj y Zacarías, 2015; Ezcurra, 2011; Feldman, 1999, Camilloni, 1995).

Es en consonancia con dicha perspectiva que este artículo analiza la *experiencia de integración universitaria* considerando las dimensiones familiares, educativas y políticas, en la intersección entre lo estructural, lo histórico y lo subjetivo-experiencial. De este modo, nos posicionamos en un área de estudios sobre la Universidad que revela las “interpretaciones subjetivas de los actores en el marco de fenómenos históricos colectivos, considerando las discontinuidades y continuidades respecto de experiencias anteriores, los puntos de inflexión y procesos de apertura que allí tienen lugar” (Pierella, 2011, p. 27).

² Cabe destacar que el sistema universitario argentino de gestión estatal se caracteriza por ser de acceso libre, irrestricto y no arancelado para carreras de grado y pregrado.

Tal como detallan Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015), es a partir de una diversidad de vivencias y sentidos que se construye toda experiencia de los sujetos. En palabras de Jay (2009), la experiencia sucede en la intersección entre lo público y la subjetividad e implica capturar historias individuales y colectivas a través de la narración de diversos aspectos de la vida universitaria.

La universidad, en tanto institución de formación, es un tejido intertextual que incluye un conjunto de prácticas y procesos, lugares inestables de identificación, que articulan con la historia vivida del estudiantado, la cultura institucional y la cultura experiencial (Remedi, 2004). De este modo, acercarse a la experiencia en una universidad, implica profundizar en los complejos procesos de identificación que se producen entre estudiantes, docentes, conocimiento e institución en sentido amplio (Iazzetta, 2001). Especialmente porque la experiencia siempre es construida con otros/as –pares, docentes, autoridades y familias, sus deseos y expectativas– y con la propia institución –sus posibilidades y limitaciones, sus reglas rutinas, matrices y tramas– (Carli, 2006).

En este marco, el artículo se propone analizar primeramente las expectativas que tenía el estudiantado sobre sus carreras al ingresar y aquello que los motivó a elegir y sostenerse en sus estudios universitarios. En segunda instancia, el artículo analiza el sentido de pertenencia que genera en los/as estudiantes el hecho de habitar los distintos espacios institucionales, lo que les gusta o disgusta de habitar la universidad. Por último, se focaliza en el rol de otras personas significativas que habitan esa micro sociedad (Remedi, 2008) y un abanico de experiencias en que se entrelaza la pertenencia, sociabilidad y fraternidad.

Consideraciones metodológicas

Esta investigación analiza cinco licenciaturas en ciencias sociales de una Universidad Pública del conurbano bonaerense argentino³, dos de ellas –la Licenciatura en Antropología (An) y la Licenciatura en Sociología (So)– se inscriben en una unidad académica vinculada a los estudios sociales; las otras tres –Licenciatura en Ciencia Política (CP), la Licenciatura en Administración Pública (AP) y la Licenciatura en Relaciones Internacionales (RI)–, se inscriben en una Unidad Académica asociada al estudio del gobierno y la política⁴.

La investigación asume un enfoque cualitativo que considera a la experiencia universitaria en estrecha ligazón con la narración, “un acto de discurso y no una vivencia previa al acto de alocución o al proceso de producción de sentido” (Pierella, 2011, p. 27).

En este marco, se decidió realizar grupos focales⁵ a estudiantes avanzados/as y graduados/as recientes para, a partir de una conversación grupal, conocer las experiencias de quienes transitaban y transitan las carreras. Se consideraron a estos informantes como privilegiados y se les consultó en torno a las motivaciones, las expectativas, la experiencia estudiantil y la propuesta formativa de sus carreras. La selección de la muestra de los/as estudiantes y graduados/as que participaron en los grupos focales fue definida según un criterio de representatividad sustantiva

³ En Universidades Públicas de Argentina, el ingreso es irrestricto y no arancelado. Asimismo, se conoce como Universidades del Conurbano a aquellas que se encuentran dentro de los 24 municipios que rodean a la Ciudad de Buenos Aires (Mendonça, 2020). Son instituciones cuyo mandato es generar condiciones de acceso y permanencia para grupos tradicionalmente excluidos (García, 2023).

⁴ Se analizan estas carreras por las similitudes que ostentan sus propuestas formativas: similar duración según el plan de estudios (entre 9 y 10 cuatrimestres) y similar cantidad de asignaturas (30 materias, 3 niveles de idioma inglés y un trabajo final de graduación). La única diferencia entre ellas es que la licenciatura en antropología y sociología exige que el estudiantado acredite horas de investigación y de prácticas profesionales en instituciones externas de manera obligatoria, mientras que en las otras tres carreras estas horas de prácticas e investigación son optativas.

⁵ El grupo focal es una técnica particularmente sensible al estudio de experiencias, que se propone captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, centrándose en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes. Esta técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción facilitando la discusión activa de los/as participantes y generando una gran riqueza de testimonios (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). Con esta técnica, nos propusimos propiciar descripciones densas, es decir, narrativas desde las cuales la experiencia individual y colectiva refleje el contexto social donde se inscribe (Geertz, 1991).

(Corbetta, 2007; Batthyany y Cabrera, 2011)⁶.

En los siguientes apartados se retoma la voz de estos actores con el objetivo de reconstruir la trama de sentidos que dan forma y visibilidad a la experiencia de integración vivida.

La decisión de estudiar en la universidad y las motivaciones asociadas al sostenimiento de sus estudios

La decisión de iniciar una carrera en la Universidad se constituye como parte de un proyecto de vida propio que moviliza emociones tanto en el ingreso como en todo el recorrido vivido, afectado el propio yo (Colabella y Vargas, 2015). Las expectativas y motivaciones al ingresar a una carrera (ya sean positivas o negativas, de orden emocional o instrumental) resultan claves para comprender algunos factores que pueden contribuir a que los/as estudiantes avancen o se retrasen en sus carreras universitarias. Es por ello que se vuelve necesario entender a la experiencia estudiantil vinculada a las emociones que despierta esa vivencia, contemplando a los/as estudiantes universitarios/as como hombres y mujeres completos e indivisibles (Mauss, 1979).

En el caso de las cinco carreras analizadas, los/as estudiantes y graduados/as entrevistados/as relatan las razones por las que decidieron iniciar sus carreras y, de este modo, materializan una cartografía de incentivos que no tienen una única dirección y en que intervienen otros significativos como son la familia, un/a docente significativo/a, personas pertenecientes a sus grupos de militancia, entre otros ejemplos:

“También [era] una familia volcada a la militancia política de mis padres y de mi madre sobre todo, y luego mía, así que bueno, fue como que un poco era la conjunción, ¿no? o sea, de tratar de sumarle algo a la militancia política [en la cual] ya llevo muchos años” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/2021).

“...la actividad política en su totalidad con algunos profes del secundario [fue] lo que me llevó a anotarme en la carrera” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/2021)

“... yo, justamente los años anteriores, había militado en la escuela, en la escuela donde yo iba (...) y la verdad que me gustaba mucho esa cosa del Centro de Estudiantes, del debate” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/2021)

“Yo cursaba sociología en el colegio. Y me llevé muy muy bien con la profesora, laburé con ella los últimos dos años entonces dije como bueno, la verdad quiero ir por acá. Siempre supe que era un poco por ese lado, de lo social y demás” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Antropología, 22/11/2019).

En otros casos, la motivación se vio afectada por algún suceso crítico que les afectó y orientó sus intereses, como es el caso de estos relatos:

“Empecé otra cosa, que no tiene nada que ver con Sociología, estuve varios años haciendo Medicina, Tecnología de los alimentos, Química. Yo creo que iba cambiando porque no encontraba mi nicho, no encontraba algo que me gustara, (...) yo siempre tuve una sensibilización social, desde chico, pero nunca tanto como en los 2000, me acuerdo. Yo viví la crisis del 2001, justo terminé el colegio secundario, sé lo que es salir con un título de Técnico y no encontrar nada de trabajo, entonces todo eso es como que me sensibilizó más. Y después los años posteriores con el tema de la politización, con una sensibilización social mucho más acentuada, que vivimos digamos, desde la política” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la

⁶ En el caso de los estudiantes avanzados/as se consideró como criterio de selección el que estén cursando el último año del plan de estudios y que hayan cursado o estén cursando al menos uno de los talleres de trabajo final de graduación –a fin de que se encuentren bien cercanos al egreso y hayan vivido la mayor cantidad de instancias vinculadas al tramo final de sus estudios–. En el caso de graduados/as, el único criterio que se consideró es que sean graduados/as recientes, que hayan terminado la carrera en los últimos tres años para mantener aún cercanía con las experiencias vividas en la institución. Una vez identificados estos dos grupos, se definieron las muestras de modo aleatorio.

Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/21).

“...siempre la política fue un tema bastante presente en casa, y cuando terminé la secundaria decidí estudiar Derecho en la Universidad de Buenos Aires. Hice el CBC y ya en el CBC cuando cursé introducción a la Ciencia Política ahí hubo como un flechazo en el corazón, o sea algo que me picó algo ahí, me llevó para ese lado” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/2021).

Además de la referencia a un suceso crítico, estos relatos también permiten observar cómo los cambios de carrera y el abandono de otras disciplinas estuvo atravesado por una dificultad por encontrar algo “que me gustara”. Una “vocación” que emerge y se fortalece a partir de una vivencia significativa. Esto mismo parecería suceder en el caso de otros/as estudiantes que describen el proceso de decisión de la carrera muy asociada a experiencias como la militancia política⁷ en sus colegios secundarios, experiencia que los llevaron a necesitar formarse:

“Yo empecé a militar a los 14 años, así furiosamente, y todo el secundario fue una furia militante. Y básicamente cuando terminé la secundaria mi pregunta era qué puedo estudiar yo para trabajar de militar y de ayudar gente. Como que la única perspectiva que veía yo para mi vida era trabajar en la cuestión social y trabajar para mejorarle la vida a la gente” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/2021)

En estos testimonios, interviene el haberse sentido “marcados” por una experiencia vivida o evento que puso de relieve su “vocación”. Así parecería haber sucedido con muchos/as estudiantes y graduados/as, cuyo deseo de estudiar estas carreras se construyó a partir de experiencias que no dependen únicamente del sujeto (Colabella y Vargas, 2015).

Además del interés por estudiar una carrera que les permitiera “trabajar de militar” o “ayudar gente” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/2021), hubo graduados/as que plantearon la elección de la carrera como una forma de “fortalecer el conocimiento” sobre ciencias sociales y políticas y “comprender un poco más el mundo para ayudar y transformarlo” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/21). Vivencias en que la “vocación” se desarrolla como una relación con otras personas, ya que el conocimiento era considerado valioso en la medida en que les permitiría trabajar ayudando (Soto Hernández, 2016).

Así como plantea Pierella (2011), los relatos estudiantiles sobre la elección de la carrera suelen retornar hacia las infancias y la adolescencia para “relatar cómo el pasaje por la facultad habilita la reconstrucción o la modificación de ciertos vínculos familiares o para dar cuenta de las influencias de ciertos maestros o profesores en la elección de la carrera” (p. 36). Referencias que son resignificadas en un universo polifónico donde pueden leerse los efectos diferidos de vivencias anteriores.

Sin embargo, la vocación también se expresa en los casos de estudiantes que ingresaron a la carrera sin tener vínculos previos con el campo disciplinar en que se inscribe la carrera elegida. El motivo expresado por ellos/as como movilizador de la elección estuvo asociado al interés personal por los contenidos específicos de la carrera y un gusto personal especial por temáticas afines:

“¿Por qué Sociología? Creo que desde muy chica siempre tuve mucha sensibilidad social y me gustan una gran variedad de temas que encontraba que se podían abordar todos desde la Sociología” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Sociología, 29/11/2019)

“Yo veía que me interesaba la historia, la sociología. (...) a mi siempre me gustó leer cosas de historia, la parte de estudios culturales, mezclado con lo social, grupos sociales” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Sociología, 27/11/2019).

⁷ Refiere a la pertenencia y participación activa que se tiene a un partido o movimiento político.

“Siempre me quedó pendiente cuando había estudiado administración el tema de la cultura... Eso de la cultura me quedó dando vueltas” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Antropología, 22/11/2019).

Por otra parte, en la Licenciatura de Administración Pública la motivación que reconocieron como guía para la elección de la carrera ya no se vinculaba al disfrute y el compromiso político. Por el contrario, el sentido de estudiar se vinculaba más a sus intereses laborales, su desempeño profesional presente y futuro. En estos relatos, el aprendizaje de herramientas para el trabajo y la mejora de las condiciones de vida fueron los motivantes de la elección de sus carreras. En estos relatos, se percibe una relación de los/as estudiantes con el saber que valora la utilidad que puedan tener los conocimientos adquiridos su trabajo presente o futuro:

“Tal vez sean esos los motivos por los cuales la gente va dejando, porque perdés interés en estar cursando... a mí me gusta y quería aprender y formarme para mi laburo, y me sirvió a partir de 3er año. Tal vez, en el medio, menguan las ganas” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Administración Pública, 07/07/21).

En el caso de estos estudiantes, sostener los estudios y obtener el diploma resultó ser central para lograr el interés de seguir cursando. La desvinculación entre el mundo académico y laboral parece poner en jaque las “ganas” de seguir estudiando. De este modo, “la preocupación por la empleabilidad, los ingresos y la movilidad conlleva una valorización de los conocimientos concretos y útiles” (Soto Hernández, 2016, p. 1168).

Más aún, los/as estudiantes de Administración, enfatizaron y reclamaron reiteradamente que, en el transcurso de la carrera, percibieron poca relación entre lo enseñado y el desempeño profesional presente o futuro. Esta desconexión entre la universidad y el mundo laboral generó que se pregunten constantemente “¿esto es para mí?” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Administración Pública, 07/07/21). Ellos/as mismos consideraban que, para propiciar que el estudiantado encuentre sentido a la carrera, era importante que la Universidad les muestre “qué cosas se puede hacer” con el título, que te digan “te podés desempeñar en esto, para que no abandones” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Administración Pública, 07/07/21).

Resulta interesante observar cómo, en los relatos estudiantiles de la Licenciatura en Administración Pública, se entrelaza la motivación por iniciar y continuar una carrera universitaria con la dimensión de proyecto planteada por Dubet (1994). Según este autor, el proyecto es “la representación subjetiva de la utilidad de los estudios, por un actor capaz de definir los objetivos, de evaluar las estrategias y sus costos” (Dubet, 1994, p. 513). Uno de los tipos de proyectos que están allí involucrados son el proyecto profesional, en el cual emerge como motor de los estudios universitarios el horizonte laboral futuro.

Según Dubet (1994), la ausencia de proyecto genera falta de expectativas respecto a los estudios universitarios lo cual puede favorecer la deserción (Dubet, 1994). Si el proyecto profesional futuro está muy rodeado de un manto de incertidumbre, puede generarse horizonte de graduación poco claro para el estudiantado, volviendo la experiencia universitaria objeto de ambivalencia: de amor y odio (Carli, 2006). En este sentido, un graduado/a se preguntaba: “¿qué vas a hacer después que salís de acá?”, “¿y ahora?” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21).

Tal como desarrollan Colabella y Vargas (2015), la elección de las carreras y la decisión de seguir estudiando no es lineal y unívoca, sino que la elección de la carrera y su posible abandono está en estrecha relación con otro aspecto fundamental: la realización personal. A pesar de que en la carrera de Administración la elección de iniciar y continuar los estudios pareció estar muy asociada a una lógica estratégica o la utilidad de la carrera para el trabajo, no sería preciso plantear que ésta era en realidad su única significación. La motivación de los/as estudiantes fue acompañada también por la expectativa de realización personal, “posible toda vez que eligieron algo que les gusta” (Colabella y Vargas, 2015, p. 214). Según Soto Hernández (2016), la lógica estratégica y la vocación se entrelazan y funcionan en conjunto permitiéndoles construir un proyecto profesional, tal como dice un/a estudiante avanzada: “A mí me gusta y quería aprender y formarme para mi laburo” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la

Licenciatura en Administración Pública, 07/07/2021).

En suma, podemos decir que las motivaciones que llevan al estudiantado a iniciar y sostener una carrera universitaria pueden ser múltiples y diversas. Por un lado, puede basarse en el tránsito de una experiencia significativa que hace posible que los/as estudiantes avancen en el descubrimiento de sus deseos y límites. Por el otro, puede anclarse en el deseo de construir, completar o reforzar un proyecto asociado al mundo profesional desde una lógica estratégica. Todas ellas resultan ser experiencias vitales que acercan al estudiantado a modos diversos de realización personal a través de la carrera elegida de modo no lineal ni cuantificable (Colabella y Vargas, 2015; McLaren, 1994). En el siguiente apartado ahondaremos en la experiencia que tiene lugar una vez esas expectativas estudiantiles sobre la carrera se confrontan con la realidad misma de la institución, sus espacios y actividades.

“Me enamoré de la universidad”: devenir estudiante y los procesos subjetivos de identificación con la institución, sus espacios y actividades

Según Soto Hernández (2016), los estudiantes necesitan encontrar una significación personal a sus estudios para poder comprometerse efectivamente con una carrera, y esto entra en juego en la elección de la misma –al inscribirse– pero también en el devenir del estudiante. El querer estudiar y terminar una carrera universitaria también está orientada a las ganas de habitar el espacio social de la Universidad, formando parte de esa micro sociedad (Remedi, 2008).

En ese sentido, el deseo de estudiar también parecía estar asociado al deseo estudiantil de tener la experiencia de estar en la institución: *“Me enamoré de la Universidad en ese momento y dije yo quiero estudiar acá”* (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 17/06/21).

Parte del enamoramiento que declaran haber tenido los/as estudiantes con la Universidad Estudiada (en adelante, UE) es presentado en sus relatos en contraste con las vivencias tenidas en otras instituciones más tradicionales de Argentina. Al reconstruir las experiencias estudiantiles, los/as entrevistados/as lo hacen en vis a vis con otras vivencias universitarias previas.

Los distintos relatos contrastan las experiencias señalando variables que van desde el emplazamiento e inscripción territorial, la cercanía o lejanía del establecimiento en relación a sus hogares o trabajos y la infraestructura de la institución:

“Tuve mucha exigencia por parte de toda la burocracia y los vicios de [nombre de universidad tradicional]. (...) Pero después conocí [nombre de la UE] y arranqué acá, porque también me quedaba más cerca y además porque hay otro tipo de cercanía con los docentes, otro tipo de relación, vínculo con la institución (...) Y el plan de estudios está muchísimo más actualizado” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Antropología, 22/11/2019)

“[Nombre de universidad tradicional] era una tortura. Cursé tres años ahí y para mí era un infierno. Desde el tamaño de las clases, 120 personas esperando que se vaya alguien para sentarte (...) ediliciamente es una experiencia muy diferente también así que por más que uno le tome cariño (...) no inspira amor” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Antropología, 22/11/2019)

“De cercanía y también por una cuestión de que, también empecé a enterarme de cómo eran las universidades del conurbano. Que eran como otra cosa” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21)

En los testimonios estudiantiles se evidencia la aparición de términos como “enamoramiento”, “amor”, “afectividad” ligados a la experiencia de cursar en la UE y que se contraponen a “burocracia”, “tortura”, “infierno”

que se utilizan para describir las situaciones vividas en otras universidades tradicionales. Esto parece revelar una experiencia diferenciada según las condiciones institucionales a las que deben exponerse.

Algunos estudiantes asociaron sus experiencias de cursada en universidades más tradicionales con situaciones previas no gratificantes. Se menciona haber transitado *“una mala experiencia”* y haberse quedado con un *“mal gusto”*. En efecto, un/a graduado/a contó que no le interesaba ir a una Universidad tradicional porque, si bien consideraba que tenía mucho *“prestigio”*, ponía en duda que ese prestigio estuviera directamente relacionado con *“la cuestión académica”*, sino *“más bien con una cuestión histórica”*. Por estas razones, los/as estudiantes afirmaron haber empezado *“a averiguar [para estudiar] en las universidades del conurbano”* (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/21), universidades más amigables y que les permitiera desarrollar un mayor sentido de pertenencia (Pierella, 2011).

Por ello, en las carreras de la UE, estudiantes y graduados/as reconocen de manera destacada –casi como si fuera una excepción a la regla general de las universidades tradicionales– el intenso vínculo que se suele forjar entre los/as cursantes y la institución. De este modo, según ellos/as, de un tiempo de ser extranjero que caracteriza a los primeros encuentros en la universidad, se pasa más fácilmente a un tiempo de afiliación –que se manifiesta por la capacidad de interpretación más clara de las reglas–.

La Universidad sigue siendo un lugar de encuentro con lo impropio, con lo que no es común, con lo que no es familiar, con lo desconocido, con la soledad, la frustración, la incomodidad y el desconcierto (Coulon, 2015). Sin embargo, los testimonios estudiantiles parecen dejar entrever ciertas formas institucionales que profundizan la sensación de ser extranjero y presentan estos espacios como excesivamente opacos para los/as recién llegados, mientras que otras formas institucionales atenúan y acompañan ese pasaje (Pierella, 2014).

En parte, este afecto hacia la institución parecería asociarse a sentirse a gusto y al mero hecho de habitar los espacios institucionales:

“También me gustó mucho más que fuera un espacio tan chico, yo fui a un colegio bastante chico, el espacio, también me pareció super lindo y cómo no sé, esas cosas que en la [Nombre de universidad tradicional] por ahí están muy naturalizados, que los lugares son feos, y que cuánto más feos por ahí mejores en el estudio, como que hay un imaginario medio raro en relación a eso. Pero la verdad que a mí me encantaba estudiar acá en el campus. Quise probarlo” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Antropología, 22/11/2019).

“El campus, me parece que estaría entre las primeras cosas que más disfruté de la cursada...” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21).

“La biblioteca a mí me fascina. Iba a estudiar todo el tiempo ahí, te podías concentrar, se mantenía el no hablar... o sea, era muy respetuoso” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21).

Las diferencias en las lógicas institucionales y administrativas, la cercanía de Campus en relación a sus hogares o lugares de trabajo, y el tamaño reducido de los cursos, aparecen como factores que refuerzan la diferenciación entre universidades cercanas/amigables o ajenas/expulsivas.

Estos procesos subjetivos de identificación con la institución parecerían darse de modo amoroso en las carreras estudiadas. Se trata de un proceso transformador de la persona que resulta de la experiencia universitaria y que afecta a la persona en su totalidad en el proceso de pasar a ser estudiante universitario. Este pasaje no parecería resultar de la aprobación de ciertos exámenes que certifican que están en condiciones de adoptar esa categoría, sino en términos de identificación. Una identificación que se construye en relación con otros/as, que no es estable, y que se asienta material y simbólicamente (Hall, 2003; Álvarez, 2021).

En los relatos recabados, el estudiantado compartía un sentimiento de afecto por su casa de estudios, y así lo

afirmaba una estudiante: *“yo amo a la facultad, la verdad que estoy muy contenta, muy contenta”,* y otra/o agregaba *“no tengo más que palabras de agradecimiento con la Universidad porque es increíble realmente”* (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura de Relaciones Internacionales, 08/07/2021).

Estos aspectos parecerían generar un enamoramiento y una motivación extra para querer estudiar. Parecen ser aspectos que favorecen la integración a la comunidad universitaria y, en efecto, la permanencia estudiantil (Tinto *et al.*, 2017). Sin embargo, no se trata únicamente de los espacios que se habitan y los aspectos materiales que la componen, los pares estudiantiles y docentes también tienen un rol central en las experiencias de integración.

Habitar la Universidad: el rol de los pares y docentes en la permanencia

Las habilidades sociales son muy importantes para la retención en la universidad ya que permiten al alumno localizar y utilizar los recursos disponibles e interactuar con ellos, ya sean estudiantes, profesores o administradores. Los estímulos intelectuales y sociales generados en las interacciones pueden resultar un componente fundamental para que el estudiantado alcance sus metas educativas (Tinto, 1989).

La continuidad de los estudios depende, en gran medida, de aprender a sortear los diversos desafíos que presenta la vida académica. Y, para ello, según señalaron estudiantes y graduados/as, aparece como un factor condicionante la red o comunidad generada entre estudiantes y con los/as docentes. Dicho en palabras de los/as estudiantes entrevistados/as, resulta central construir un *“sentido de pertenencia con la universidad”, “un ambiente de fraternidad, de determinada camaradería y compañerismo”,* un tipo de vínculo en el que *“el mejor aliado es otro estudiante”* (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/21). Así lo enfatizan distintos testimonios:

“...cuando uno llega al final del cuatrimestre medio cansado siempre tenés un compañero que te dice ‘dale, no la dejes, toma te doy los apuntes’” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/21)

“Lo mismo me ha pasado a mí de levantar a algún compañero que te diga ‘no puedo más, la dejo’ y uno intenta ahí como apoyar. Me parece que todo tiene que ver con lo mismo, lo que trasmite la universidad y quizás en otros lados no se da” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/21)

El encuentro con otros/as no solo involucra los vínculos entre estudiantes, sino que se hace extensivo a toda la comunidad universitaria según los relatos.

“Si, re clave el encuentro con otros. Para mí eso es lo que me hizo terminar mi carrera. O sea, el vínculo con los demás. Claramente mis compañeros/as, los docentes y el personal no docente en la Universidad” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/21).

“Me encontré (...) con un excelente nivel académico del equipo docente y con mucha calidad humana, tanto de los docentes que tuve como de los compañeros” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/21)

“Y nada, esto que decís de los vínculos, acá con las compañeras la verdad que hicimos 3 millones de trabajos juntas, nos juntamos 3 millones de veces [riendo] y me parece que más allá de los vínculos que uno tiene... con los compañeros también con los docentes, con el personal no docente, la verdad que yo tengo una experiencia maravillosa (...), de todas las personas que conocí, de todas las que me dieron una mano” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 14/06/21).

“Poder tener una cercanía con los docentes y vínculos mucho más sanos, más parecido a lo que yo tenía en el colegio” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Antropología, 22/11/2019)

En este sentido, en las conversaciones grupales entre estudiantes y graduados/as se resaltaron *“la calidad humana”* (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/21). La cercanía a sus docentes, en parte era posible a partir de una proporción mucho menor entre la cantidad profesor/a y cursantes, ya que en las carreras indagadas los cursos son menos numerosos y más cercanos. Sin embargo, según sus reflexiones, ese vínculo trascendía *“la hora de clase”* y les brindaba la posibilidad de encontrar figuras referentes a lo largo de sus trayectorias estudiantiles:

“La relación por ahí, entre alumno y docente, es un poco más cercana por lo menos que mi otra experiencia [universitaria] anterior y también de otros amigos que tengo de otras universidades... se está más cerca del docente y eso ayuda. No sólo por una cuestión particular de la materia sino por cualquier otro hecho de la carrera, o tema de interés que alguno tenga, está muy bueno que es una relación más fluida” (Estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21).

Según cuentan los/as graduados/as, el acompañamiento de los/as docentes, el interés por sus aprendizajes y sus vidas, en definitiva, el afecto, hace que se sientan *“como en casa”, “alguien del lugar y no un número”, “contenida”* (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Sociología, 27/11/2019) y este parece ser un elemento relevante para el sostenimiento de las cursadas. Así como sostiene Tinto (1989), la transición desde el ambiente comunal y conocido de la escuela media a la universidad puede resultar difícil. Por eso, según el autor, resalta la importancia de que, por ejemplo, las aulas estén compuestas por los grupos menos numerosos.

La centralidad que da el estudiantado al acompañamiento docente personalizado resulta ser una expresión más de la transformación de la autoridad docente en la Universidad, una autoridad que cada vez más se sostiene sobre la cercanía y el reconocimiento de los/as estudiantes como sujetos capaces (Pierella, 2011).

“...son profesores que estuvieron toda la carrera que pasaron por varias materias, las conocen, me saludan a mí por mi nombre...” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Sociología, 27/11/2019)

“Después, el trato en general la verdad que siempre fue hermoso en la universidad porque tenemos (...) un montón de profesores que te llamaban por tu nombre. Capaz que yo por ejemplo antes pasé por una experiencia en la UBA y era una más, alguien más” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Sociología, 27/11/2019)

“Siempre los docentes están dispuestos. Esto que te decía, el sentirte como alguien más del lugar y no ser un número. Sobre todo, se da en las últimas materias, que capaz que somos diez o hasta incluso tres” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Sociología, 27/11/2019).

“Son buenos profesores. Me fui dando cuenta que había mucha llegada (...), buena llegada con los profes” (Grupo de graduados/as de la Licenciatura en Antropología, 22/11/2019)

En este marco, algunos/as graduados/s destacaron la empatía de los profesores/as, así también como la flexibilidad que demostraron tener, sin que esto vaya en detrimento de la calidad formativa: *“en general, los docentes no son expulsivos, sino que, más bien, están. Bancan las instancias de que estamos todos estudiando”* (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21).

La percepción sobre el plantel docente parecía redundar en una alta valoración sobre su propia formación, que la definieron como de *“muy buen nivel”* y que *“académicamente son de lo mejor”* (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21). Todo ello generaba un sentimiento de afecto y agradecimiento a la Universidad por las características del plantel docente: *“me encontré con profes excelentes”* (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21).

En los relatos, el papel que desempeña el profesor dentro del aula fue destacado como central por ser un contacto altamente significativo en la institución. Esto se traduce en una gran responsabilidad para el docente, en cuanto a los procesos de aprendizaje dentro de la Universidad (Aisenson *et al.*, 2010; Velázquez Narváez y González Medina, 2017).

Aisenson *et al.* (2010) define al espacio educativo como un «dispositivo de socialización», que varía según las propias experiencias personales, pero que guía al estudiante a construir sus propios esquemas y expectativas a futuro. Porque, “la universidad no es considerada únicamente como un lugar de adquisición de conocimientos, sino también un espacio que permite generar vínculos significativos. (...) representan para ellos un apoyo académico y personal importante” (Soto Hernández, 2016, p. 1166).

Esos vínculos significativos que moldean la experiencia de integración de los/as estudiantes muchas veces excede a las interacciones que suceden exclusivamente en la hora de clase (Dubet, 1994). Tal como expresan estudiantes entrevistados/as, el sentido de pertenencia y el disfrute de la vida universitaria va más allá de las experiencias tenidas con docentes y pares estudiantiles en el aula:

“Disfrutar (...) diferentes actividades que me parece que hacen al aprendizaje universitario (...) esto de estar en un campus con gente que, no sé, estudia Física, Química, que te los cruzas en la biblioteca y capas te pones a hablar, es todo un aprendizaje (...) y me parece que enriquece un montón, tanto como estar dentro del aula” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Sociología, 29/11/2019)

“Otra cosa que a mí la verdad me encantaba era que todo el tiempo estaba teniendo actividades extra como charlas, capacitaciones. Mismo, me permitió participar en la organización del Congreso Nacional de Ciencia Política que fue hermoso porque te cruzabas con un montón de autores que leías y tenías la cercanía de poder estar ahí y los paneles de debate eran re lindos (...) Eso me parece increíble” (Grupo de estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Ciencia Política, 05/07/21).

“(...) llegar a la facultad y antes de ir a cursar Política Comparada, ir a hacer yoga, por ejemplo, ibas, hacías yoga y después ibas a cursar. Eso era maravilloso” (Estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, 08/07/21).

Tinto (2017), acuerda con este aspecto ya que considera que la integración aparece mediada tanto por las experiencias y el desempeño académico, como por la participación en actividades extracurriculares y el contacto con otros/as estudiantes, docentes y personal de la institución en diversos ámbitos.

Fonseca y García (2016) también resaltan el rol de la integración académica y social como un aspecto que puede afectar al compromiso estudiantil de terminar sus estudios. Esta dimensión tiene lugar en las experiencias académicas cotidianas como condición que promueve la permanencia en la universidad y la inmersión en un mundo social específico: la comunidad universitaria (Tinto *et al.*, 2017; Santiviago, 2018; Ezcurra, 2011). No solamente porque favorece el aprendizaje de las lógicas institucionales y refuerza el sentido de pertenencia a la Universidad, sino también porque permite diversificar las relaciones con otros/as, con el saber y con la oportunidad de explorar lo desconocido. En otras palabras, configura otras maneras de relacionarse y un estímulo al deseo de saber (Frigerio, 2010).

Reflexiones finales

El presente artículo se dedicó a analizar las experiencias de integración que tienen lugar en la universidad y el modo en que éstas favorecen u obtura la permanencia estudiantil en cinco licenciaturas de ciencias sociales de una Universidad Nacional Argentina. En este marco, retomando la voz de estudiante avanzados/as y graduados/as se procuró recapitular sobre algunos aspectos de la experiencia de integración universitaria que pueden contribuir a que los/as estudiantes avancen o se retrasen en la etapa final de sus carreras.

En una primera instancia se analizaron las expectativas y motivaciones del estudiantado al ingresar a las carreras indagadas. En algunos casos esa motivación estuvo motorizada por la influencia familiar, en otros por vivencias previas, por la influencia de personas significativas o por la búsqueda de superarse profesionalmente. Son experiencias vitales que acercan al estudiantado a modos diversos de realización personal a través de la carrera elegida y dan cuenta de que las motivaciones para elegir estudiar o terminar una carrera universitaria no son

siempre homogéneos. En ninguno de los casos analizados, el deseo de estudiar y permanecer en la carrera se construyó a partir de experiencias que dependen únicamente del individuo o del dinero potencial que les podría generar el título. Más bien, las motivaciones parecen ser múltiples, por momentos contradictorias incluso, asociadas a la influencia del entorno y a una expectativa de realización personal mucho más integral (Colabella y Vargas, 2015; McLaren, 1994).

Por otra parte, muchas veces, otras razones por los/as estudiantes deciden permanecer en la universidad también aparecen asociadas a las ganas de habitar el espacio social del Campus universitario. Alojarse en sus rincones, participar de las actividades curriculares y extracurriculares allí propuestas. Los vínculos que forjan con el espacio y con los demás miembros de la comunidad universitaria les afecta, les genera emociones como felicidad, enamoramiento, odio.

Los testimonios estudiantiles parecen dejar entrever la existencia de ciertas formas institucionales que profundizan la sensación de ser extranjero en la universidad mientras que otras atenúan dicha sensación y acompañan el pasaje por ella (Pierella, 2014). Por eso, muchos/as entrevistados/as afirmaron haber abandonado sus estudios en otras instituciones más tradicionales para continuar sus estudios en la universidad estudiada: por el buen clima institucional, la buena disposición docente, la menor burocracia institucional, entre otros factores que resultaron determinantes en las elecciones estudiantiles de quedarse.

Los encuentros con nuevas figuras que pasan a ser reconocidas y valoradas toma gran centralidad. Es posible registrar encuentros con actores que tienen la capacidad de interrumpir en la vivencia cotidiana estudiantil y posibilitar nuevas formas de relacionarse con los demás, “de contar la historia de sus vidas” (Pierella, 2011, p. 42). En este sentido, el rol que cumplen los/as docentes y los pares estudiantiles resulta un elemento relevante para la construcción del sentido de la experiencia universitaria y de la identidad estudiantil.

Un ambiente cordial y amigable hace que los/as estudiantes quieran formar parte y se sientan orgullosos de pertenecer a esta casa de estudios, no sólo porque reconocen el prestigio de la universidad, sino también porque han generado un lazo afectivo con ella y con sus miembros (Guzmán Gómez, 2017). Esto toma una relevancia tal, que muchos/as estudiantes decidieron abandonar sus estudios en universidades más tradicionales sólo por el hecho de no sentirse cómodos allí.

Sin embargo, aunque el balance estudiantil sobre las posibilidades de integración es muy positivo y expresan haberse enamorado de su universidad, esta institución sigue siendo un lugar de encuentro con lo impropio, con lo que no es común ni familiar (Coulon, 2015). Esta opacidad emergió en los relatos especialmente al referirse a los horizontes de graduación y las proyecciones profesionales presentes y futuras de sus estudios (Carli, 2012). En este aspecto, surgieron algunas preocupaciones, especialmente para los/as estudiantes y graduados/as de la Licenciatura en Administración pública, que ponen sobre la mesa una serie de preguntas sobre el por qué y para qué de la formación universitaria. Interrogantes sobre las que valdría la pena profundizar en futuras indagaciones.

Referencias bibliográficas

Aberbuj, C., & Zacarías, I. (2015). Universidad y los desafíos de la pedagogía. En J. C. Tedesco (Ed.), *La educación argentina hoy: La urgencia del largo plazo* (pp. xx–xx). Siglo XXI Editores - Fundación OSDE.

Aisenson, G., Valenzuela, V., Celeiro, R., Bailac, K., & Legaspi, L. (2010). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. *Anuario de Investigaciones*, 17, 109–119. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100011

Álvarez, L. (2021). *¿Qué estoy haciendo acá? Una etnografía con estudiantes "primera generación" en una universidad del Gran Buenos Aires* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de General San Martín].

Batthyany, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.

Bean, J. (1980). Student attrition, intentions and confidence. *Research in Higher Education*, 17, 291–320.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Editorial Sudamericana.

Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior. En *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso.

Carli, S. M. E. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles: Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29–46. <https://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>

Carli, S. M. E. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores.

Colabella, L., & Vargas, P. (2015). Entre la salida laboral y la realización personal: Una interpretación etnográfica de la vida universitaria en sectores populares a partir del Mozart de Norbert Elias. *Revista del Museo de Antropología*, 8(2), 209–216. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-48262015000200020&script=sci_arttext

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.

Coulon, A. (2015). La afiliación universitaria: El oficio de ser estudiante. En *Foro de Inclusión, Retención y Participación Estudiantil del Consejo Interuniversitario Nacional*. Paraná, Argentina.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 35(3), 511–532.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista CPU-e*, 1(2).

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Feldman, D. (1999). *El currículum como proyecto formativo integrado* [Manuscrito no publicado].

Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate: Situación, problemas y perspectivas*. Eudeba / IESALC-UNESCO.

Frigerio, G. (2012). Curioseando (saberes e ignorancias). *Educación y Ciudad*, 22, 81–102.

Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: Un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25–39. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602016000300025&script=sci_arttext

García, P. D. (2023). Nuevos ingresantes a las universidades del Conurbano Bonaerense: Características y tendencias para pensar los inicios en la universidad. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, 7, 6–30. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/221103>

García de Fanelli, A. M. (2014). Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 275–297. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/78323>

García de Fanelli, A. M. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 43, 17–31. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852015000100004&script=sci_arttext

Geertz, C. (1991). La descripción densa. En *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gorostiaga, J., Lastra, K., & Muiños de Britos, S. M. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: Un análisis de cuatro instituciones del Conurbano Bonaerense. *Páginas de Educación*, 10(1), 151–173. https://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682017000100151&script=sci_arttext

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *Perspectivas de la OCDE en ciencia, tecnología e innovación 2016 (Extractos): América Latina*. OECD / Microsoft Latin America. <https://doi.org/10.1787/9789264303546-es>

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71(18), 1–9. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

Tinto, V., Popovsky, R., & Mastrangelo, S. (2017). *Completando la universidad: Repensando la acción institucional*. Fundación Universidad de Palermo.

Fecha de recepción: 14-02-2025

Fecha de aceptación: 07-04-2025

¿Cómo llegaste a la UNRaf?: relatos de vida y trayectorias en educación superior.

How did you get to the UNRaf?: life stories and trajectories in higher education.

Por Cecilia DIONISIO¹

Dionisio, C. (2025). ¿Cómo llegaste a la UNRaf?: Relatos de vida y trayectorias en educación superior. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 172-185.

Resumen

Desde hace algunos años se observa que la notoria expansión de la matrícula en educación superior no ha resultado en una mayor inclusión educativa a la vez que se han señalado transformaciones en la composición de la población estudiantil que ingresa a las universidades. En este contexto, desarrollamos el proyecto “(Re)ingresar a la Universidad: temporalidades y trayectorias reales de migrantes del sistema educativo”, actualmente en curso en la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). Nuestro objetivo es reconstruir, desde una perspectiva de género interseccional, las trayectorias educativas de estudiantes que cursaron al menos una carrera universitaria o terciaria sin haberla finalizado previo a su ingreso a la UNRaf. Buscamos, además, comprender las significaciones que les atribuyen a esas trayectorias desde un enfoque cualitativo, de índole biográfico-narrativo. En este artículo analizamos algunos nodos relevantes del relato de vida de una entrevistada para dar cuenta de las múltiples determinaciones existentes entre itinerarios biográficos, trayectorias educativas y dinámicas institucionales. En esta reconstrucción se hace evidente que, en primer lugar, algunas categorías utilizadas para denominar al estudiantado deben ser revisadas en tanto que resultan altamente estigmatizantes. En segundo lugar, encontramos que no sólo las planificaciones curriculares y la revisión de los diseños de los planes de estudio hacen una diferencia en la terminalidad de los estudios superiores, sino que los modos en que una institución acoge a un sujeto pueden marcar la diferencia entre permanecer o ser expulsado.

Palabras Clave Trayectorias educativas / relatos de vida / migrantes del sistema educativo / educación superior / temporalidad

¹ Facultad de Estudios Profesionales, Universidad Nacional de Rafaela [/ceciliadionisio@unraf.edu.ar](mailto:ceciliadionisio@unraf.edu.ar) / <https://orcid.org/0000-0002-5504-6503>

Abstract

In recent years, it has been observed that the significant growth of enrollment in higher education has not led to greater educational inclusion, while changes have also been noted in the composition of the student population entering universities. In this context, we are developing the project "(Re)entering University: temporalities and real trajectories of migrants from the educational system" currently underway at the National University of Rafaela (UNRaf). Our goal is to reconstruct, from an intersectional gender perspective, the educational trajectories of students who have pursued at least one university or tertiary degree without having completed it before entering to the UNRaf. Additionally, we seek to understand the meanings they attribute to these trajectories from a qualitative, biographical-narrative approach. In this article, we analyze some relevant aspects of the life story of one interviewee to illustrate the multiple determinations between biographical paths, educational trajectories, and institutional dynamics. This reconstruction highlights, first, that some categories used to label students need to be reconsidered, as they can be highly stigmatizing. Secondly, we find that not only do curricular planning and the revision of study program designs make a difference in the completion of higher education, but also the ways in which an institution supports an individual can determine whether they remain or are excluded.

Key words educational trajectories / life stories / migrants of the educational system / higher education / temporalities

Introducción

La creación de universidades públicas en la Argentina entre los años 2003 y 2014 respondió a una política pública nacional de ampliación y federalización del acceso a los estudios universitarios que partió, fundamentalmente de concebir a la educación como un *derecho*. Así, amplios sectores que encontraban infinidad de barreras simbólicas y materiales para acceder a la universidad vieron facilitada la oportunidad de hacerlo. En este contexto se creó, en el año 2014, la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf en adelante) la cual comenzó a dictar sus primeras propuestas formativas en el año 2016. Su conformación vino a ocupar un lugar de vacancia en la región dado que, a pesar de que Rafaela es una ciudad que posee un alto desarrollo productivo en el sector privado, presentaba escasas oportunidades para emprender estudios universitarios gratuitos. De este modo, con un fuerte anclaje territorial, la UNRaf se posicionó, a partir de su oferta académica, como una institución capaz de responder a las demandas planteadas por los sectores productivos locales y regionales.

Una particularidad de la población estudiantil que ingresaba a la UNRaf fue su heterogeneidad, es decir que no respondían al perfil de lxs ingresantes “típicxs” o “tradicionales” en el sentido que señalan Fernández et al. (2022): no eran personas con la edad normativa de ingreso a los estudios superiores, no estaban recientemente graduadxs de la escuela secundaria, no disponían de tiempo completo para estudiar puesto que ya se encontraban insertxs en el mundo laboral y, en muchos casos, contaban con trayectorias educativas previas que implicaban tránsitos diversos por el sistema de educación superior. Esta última característica en particular nos llevó a pensar que si bien eran “ingresantes” en nuestra institución no lo eran en el sistema educativo. En este sentido, el verbo ingresar suele dar cuenta de un umbral, un hito que marca un antes y un después separando temporalidades, espacios e identidades (Pacífico et al., 2017). No obstante, esa separación no era tan tajante en las trayectorias de estxs estudiantes. A la vez, el haberse alejado de otras instituciones de educación superior lxs ubicaba dentro de las categorías de “desertores” o “abandonadores”, incurriendo así no sólo en una categorización inadecuada en términos explicativos sino también estigmatizante en tanto que desertar o abandonar son figuras que se ligan rápidamente a la idea de “fracaso”. Entendemos que esa mirada peyorativa sobre estudiantes que no realizan la carrera universitaria de acuerdo a lo establecido por los planes de estudio, es decir, que no realizan la trayectoria teórica (Terigi, 2009) suele funcionar como justificación para los intentos de privatización de la educación pública –tan en boga en la actual Argentina- mediante el argumento de que las universidades públicas serían depositarias de “estudiantes crónicos”. Aquí el adjetivo “crónicos” también opera estigmatizando a quienes se mantienen durante muchos años matriculados en la universidad sin concluir una carrera mediante la idea de un tiempo que se prolonga demasiado o se “estanca” sin ser productivo de acuerdo a la moral capitalista. Estas argumentaciones mantienen la concepción de que tanto la educación como el conocimiento son mercancías que se compran y se venden, en lugar de asumirlos como un derecho.

De este modo, nos propusimos conocer en mayor profundidad las trayectorias y las historias de estxs estudiantes y construir, a su vez, una nueva categoría para nombrarles: *migrantes del sistema educativo*. Con esta denominación nos referimos a aquellxs estudiantes que han cursado por lo menos una carrera universitaria o terciaria con anterioridad a su ingreso a una nueva universidad, en este caso, la UNRaf, sin haberla finalizado. Si bien la palabra migración suele asociarse a movilidad humana y a los estudios migratorios, en este artículo no estamos dialogando específicamente con ese campo de estudio sino que más bien nos interesa rescatar otras acepciones más amplias del término vinculadas con la idea de movimiento y desplazamiento. A la vez, destacamos la plasticidad del potencial metafórico del término migración para condensar un sentido de agencia que no se encuentre, a priori, valorado negativamente. Como señala Meynet (2019), el verbo “migrar” alude a “trasladarse”, “marcharse de un lugar a otro”, pero también -en un sentido figurado- a “transgredir” o “romper”, como lo opuesto a “conservar”. Nuestra propuesta, entonces, implica utilizar la metáfora topográfica de la migración para aplicarla a las trayectorias educativas enfatizando el desplazamiento y el movimiento de lxs estudiantes dentro del sistema educativo superior. Además, esta herramienta conceptual nos permite marcar un posicionamiento ético - político que se distancia de las figuras de la “deserción” y el “abandono” universitario y busca aportar a la deconstrucción de los discursos que circulan en Argentina acerca de que la supuesta ineficiencia del sistema educativo público justifica, como señalamos anteriormente, su privatización. Así, la

elaboración de esta categoría, asume la educación superior como un derecho universal y como una responsabilidad de los Estados Nacionales tal como fuera planteado en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) en Cartagena de Indias en el año 2008.

En este marco surgió el proyecto de investigación denominado: (Re)ingresar a la Universidad: temporalidades y trayectorias reales de *migrantes del sistema educativo*, actualmente en curso en la UNRaf cuyo objetivo es reconstruir, desde una perspectiva de género interseccional, las trayectorias educativas de lxs *migrantes del sistema educativo* y comprender las significaciones que les atribuyen. Asimismo, consideramos que la reciente creación de la UNRaf tiene un valor adicional en tanto ámbito de estudio ya que permite el abordaje de estas trayectorias desde los inicios de la vida institucional y académica tanto de lxs estudiantes como de la propia universidad.

En el presente artículo nos proponemos analizar algunos nodos relevantes del relato de vida de una *migrante del sistema educativo* para dar cuenta de las múltiples determinaciones existentes entre itinerarios biográficos, trayectorias educativas y dinámicas institucionales. En primer lugar, abordaremos algunos antecedentes relevantes en el estudio sobre ingreso, permanencia y discontinuidad en los estudios superiores y describiremos las coordenadas teórico-metodológicas adoptadas en la investigación. En segundo lugar, analizaremos el relato de vida de *Mariana*² una de las entrevistadas que formó parte de nuestro universo de estudio. Finalmente, se realizan unas breves reflexiones finales en torno a la necesidad de construir políticas universitarias situadas que apunten a garantizar el derecho a la educación.

Breve estado del arte en el campo de los estudios universitarios y abordaje teórico-metodológico de la investigación

Diversxs autorxs (Vercellino et al., 2022; Tinto, 2021; García de Fanelli y Adrogué, 2018) han planteado que la existencia de sesgos persistentes en las técnicas de cálculo sobre discontinuidad de los estudios superiores conduce a una sobreestimación de la deserción y una minusvaloración de la graduación y señalan que, en verdad, la deserción sistémica es menor que la deserción institucional. En este sentido, el Ministerio de Educación, la Secretaría de políticas Universitarias (SPU) y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) señalaron, en el año 2021, la necesidad de revisar la distancia entre la duración teórica y la duración real de los planes de estudio debido a que, según los datos de la SPU (2021) solo el 29,6% del estudiantado universitario egresa en el tiempo teórico previsto lo cual se vincula en parte con las biografías personales, pero también con la propuesta curricular que presenta la universidad.

La tensión entre trayectorias teóricas y trayectorias reales tiene antecedentes en las publicaciones de Terigi (2009) y más recientemente en Ripamonti y Lizana (2020), quienes afirman que las trayectorias educativas reales se configuran a través de experiencias singulares en el interjuego entre el pasado, el presente y el porvenir de modo que resultan diferentes a las trayectorias teóricas que plantea el *cronosistema educativo*. Así, las trayectorias singulares son invisibilizadas por el sistema educativo y su prescripción lineal de la progresión de los estudios. Por su parte, otras investigaciones han abordado la experiencia estudiantil durante el primer año de estudios universitarios (Carli, 2012; Pierella, 2014); las trayectorias y percepciones estudiantiles (Linne, 2018; Mancovsky, 2017; Pacífico, et. al., 2017; Bracchi, 2008) o los motivos de discontinuación de los estudios superiores (Santos Sharpe, 2018). También encontramos estudios recientes que se apoyan en la noción de relación con el saber para interpretar la percepción y construcción de la experiencia universitaria de los sujetos (Vercellino et al., 2017; Rizzo et al., 2022; Arcanio et al., 2013). Asimismo, González Velasco (2014) aporta en uno de sus trabajos la expresión “los inicios” (citada en Manconvsky, 2017) a partir de la cual propone una perspectiva temporal más amplia en torno a la entrada a un nuevo nivel educativo y más plural al considerar la diversidad de experiencias estudiantiles, sus historias singulares y sus diversos puntos de partida. Esta perspectiva es retomada

² Este nombre es ficcional, el nombre real no se utiliza para preservar la identidad de la entrevistada.

por Manconsky (2017) quien aboga por una “pedagogía de los inicios” en tanto abordaje específico para “recibir al que llega”.

No obstante, aún no se han abordado, desde una perspectiva cualitativa, las trayectorias educativas de quienes deciden cambiarse de carrera o de universidad ni tampoco existe una producción académica específica en torno a estas cuestiones en la UNRaf. Así, nos propusimos reconstruir las trayectorias educativas de lxs *migrantes del sistema educativo* desde una perspectiva cualitativa, de índole biográfica-narrativa para dar cuenta de la dimensión histórica y subjetiva de los itinerarios biográficos. En este sentido, entendemos que toda biografía o relato de experiencia tiene una dimensión colectiva, es expresión de una época, grupo, generación o clase y es precisamente esa huella de lo colectivo en la singularidad lo que los hace relevantes (Arfuch, 2007).

Por su parte, entendemos la noción de trayectoria como un “itinerario en situación” tal como plantean Nicastro y Greco (2009), en donde la construcción de la historicidad y de la significación se despliega en la narración del propio sujeto que la transita. En particular, el término *trayectorias educativas* contempla “todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van conformando las biografías y los recorridos de los estudiantes (el primer trabajo, variadas experiencias laborales, actividades y participación política, permanencia en instituciones educativas no formales, entre otras)” (Bracchi, 2016, p. 7). Esta contextualización de la trayectoria nos ofrece una lectura de proceso, de discontinuidad y continuidades que, en consecuencia, implica también la descripción analítica del recorrido: qué y cómo acontece y su imbricación con otras trayectorias que forman parte del itinerario biográfico (García Salord, 2000). Este abordaje nos ubica en el análisis de las trayectorias reales, pero abre la posibilidad de leer en ella el modo en que se tensiona con las trayectorias ideales y el *cronosistema educativo*. En este marco, interesa señalar que el sistema educativo suele plantear un tiempo de carácter lineal, rectilíneo, ascendente y segmentado en etapas que debe ser regulado y ocupado. Esta prescripción es aprendida durante la escolarización y suele entrar en conflicto con otros tiempos sociales (Viñao Frago, 1994).

Asimismo, el diseño de este estudio contempla la perspectiva de género interseccional (Crenshaw, 1991; Viveros Vigoya, 2016) puesto que el carácter sistemático de la reproducción de desigualdades entre las personas en función de la interpretación cultural asignada sobre los cuerpos y la posición social que ocupan, repercute sobre las trayectorias educativas y laborales cristalizando una segregación vertical y horizontal en el mercado de trabajo (Fernandez et al., 2022; Panaia, 2014). Así, los estereotipos en torno al género, al origen social y también a lo que se concibe como “inteligencia” y “aprendizaje” marcan las trayectorias educativas desde antes del ingreso a la educación superior y durante el cursado de sus propuestas formativas.

Para reconstruir las trayectorias educativas de *migrantes del sistema educativo* desde un enfoque biográfico decidimos utilizar relatos de vida ya que éstos se centran en los modos en los que los sujetos significan el mundo, en las versiones que, sobre su propia historia, relatan a quien investiga. Para ello, el sujeto debe realizar una selección respecto de qué decir sobre su pasado y qué omitir (de manera consciente o inconsciente) de modo que quien investiga no accede a “la vida misma” de lxs entrevistadxs, sino a la vida que se representa en los relatos (Meccia, 2020). En este sentido, Arfuch (2007) advierte que lo verdaderamente significativo en toda biografía son las diversas estrategias de autorrepresentación que sostiene un sujeto, es decir, los modos de nombrarse que utiliza, qué/cuál historia cuenta sobre sí mismo y sobre lxs demás. De este modo, no existe “una” historia de vida a contar, ni es su veracidad lo que está en juego, porque el carácter narrativo de la vida introduce una “radical inestabilidad” que implica la imposibilidad de construir una historia conclusiva. En este marco, se utilizaron entrevistas en profundidad considerando que una de las cuestiones más relevantes de la narración gira en torno a *quien es* y cómo *continúa siendo* alguien. El eje temporal se revela, así, como un punto central de la narrativa ya que la temporalidad es producida, según Benveniste (1999), en la enunciación y por ella, siendo ésta la responsable de configurar la categoría “presente”. Por otra parte, abordar el eje temporal en la reconstrucción de trayectorias educativas resulta una dimensión de análisis necesaria para dar cuenta de los modos diversos que adoptan los recorridos académicos, así como los motivos y sentidos asociados a la brecha entre el tiempo previsto y el tiempo real transcurrido desde el ingreso al egreso (Ripamonti y Lizana, 2020).

El universo de estudio lo constituyó el conjunto de *migrantes del sistema educativo* de la UNRAf y la muestra se formó a partir de lo que Guber (2004) denomina “muestra de oportunidad” en donde se privilegia la situación de encuentro, la capacidad de interpretar los objetivos del trabajo conjunto y las posibilidades de continuar la relación. Sus marcos de selección se definen por criterios flexibles que se delinear “conforme avanza la investigación, la comunicatividad con los informantes, la claridad y la amplitud de la mirada del investigador” (Guber, 2004, p. 75).

Finalmente, señalamos que en el presente artículo analizamos un relato de vida sin pretensión de hacer del caso una “demostración” del universo social. Ello implica que este caso no es abordado desde su potencialidad de ser “representativo” sino entendiéndolo como resultado de procesos históricos, sociales y personales en cuya trayectoria educativa podemos leer el entrecruzamiento de una pluralidad de historias, discursos y prácticas atravesadas por relaciones de poder (Gessaghi, 2016). En este sentido, la reconstrucción del itinerario biográfico de *Mariana* involucra una “edición” de lxs investigadorxs respecto de las posibilidades de contar una vida: por dónde empezar, en qué orden disponer los sucesos en tanto unidades narrativas, qué privilegiar y qué zonas relegar al silencio (Arfuch, 2007).

Una historia sobre Mariana

El discurso familiar sobre la educación

La historia familiar de Mariana está marcada por la migración interna en Argentina. Del lado materno, su abuelo y abuela se trasladaron a Rafaela luego de haber sufrido inundaciones en los campos que tenían en un pueblo ubicado al norte de la provincia de Santa Fe. La llegada a la ciudad marca una mejora, una “ampliación de oportunidades” de acuerdo a lo que Mariana recuerda que decía su mamá. Su abuelo comienza a trabajar como camionero, camino que seguirán algunos de sus tíos y, años más tarde, también su abuela, en completa transgresión a las normas de género establecidas en aquel momento, algo que Mariana tiene muy presente a lo largo de todas las entrevistas. Del lado paterno, la historia es más difusa, pero rescata que tanto él como sus abuelos vivieron siempre en Rafaela, primero en el campo y luego migraron a la ciudad, también en busca de mejores oportunidades laborales. Así, podemos apreciar que la idea de Rafaela como una ciudad que ofrece posibilidades para “progresar” insiste en la historia familiar y podemos vincularlo a su imaginario fundacional. Es una ciudad que se conforma en 1881 a partir de la inmigración mayoritariamente de agricultores del norte de Italia, en particular, de la región de Piamonte, que adquirieron territorios mediante lo que se conoce como la “empresa colonizadora”³ para progresar económicamente. Cabe destacar que, en la actualidad, Rafaela es la tercera ciudad más poblada de la provincia de Santa Fe con una población de 111.000 habitantes de acuerdo al relevamiento socioeconómico publicado por el Instituto de Capacitación y Estudios para el Desarrollo Local (ICEDeL) en 2022. La ciudad cuenta con un fuerte sector industrial que se vincula al sector agropecuario y se destaca por su producción láctea. Estas características explican, en parte, el nombre coloquial con el cual se conoce a la ciudad: *la Perla del Oeste*. En este sentido, parte de las narraciones del pasado de la ciudad establecían “la necesidad de trabajar, adquirir tierras y ahorrar, manteniendo las ideas de ‘Orden y Progreso’ en donde el inmigrante encarnaba el nuevo argentino” (Rubino, 2011, p.18).

En relación con la escolarización, el padre de Mariana termina la escuela primaria y, luego, comienza a trabajar de camionero; mientras que su madre termina la escuela secundaria, luego queda embarazada y se dedica a criar a sus hijxs. Esta diferencia hará que su padre se ubique como no perteneciente al mundo escolar y que al recibir algunas preguntas en relación con tareas o cuestiones del orden educativo le responda a sus hijxs: “*yo no sé nada de todo eso*”. Podríamos decir que el saber/aprender queda ubicado del lado materno, ya que la madre de

³ La “empresa colonizadora”, también conocida como colonización privada, consistía en que un terrateniente ofreciera a los productores agropecuarios concesiones de tierra para que las trabajaran y las pagaran luego con los rindes de las cosechas.

Mariana tiene una historia familiar completamente diferente. Sus propios padres (abuelxs de Mariana) hicieron la escuela secundaria y mencionan el saber leer y escribir como un valor fundamental en sus vidas. De esta manera, la escuela quedará como un dominio propio de la madre de Mariana quien siempre figura en su discurso como quien insistía en que estudien, quien ayuda en las tareas, quien la acompaña a averiguar sobre carreras universitarias y como su principal apoyo en relación a las cuestiones educativas en general. En este sentido, encontramos una división en relación a las tareas de la crianza que reproduce estereotipos de género: la educación, en tanto forma de cuidado, queda asociado a la madre, mientras que el sostén económico y el rol de “proveedor” queda ubicado del lado del padre.

En este marco, la educación superior aparece, para la entrevistada, como algo que “debe” hacerse, como un proyecto previamente definido por el núcleo familiar que no consideró incumplir. Así, comenta que nunca pensó en no estudiar: *“me sorprendía cuando alguien decía que no iba a estudiar, no entendía, no me parecía una opción”*. Quizás esta sorpresa se debía a que su madre y su padre acordaban en que la educación superior era una herramienta que garantizaba el acceso a un mejor trabajo en comparación con sus propios trabajos. Se observa, entonces, una concepción más bien utilitaria del conocimiento: *“siempre con el fin de conseguir un trabajo, no el estudio como algo académico en sí, no para dedicarse toda su vida, sino para buscar trabajo”*. En esta concepción de la educación puede leerse también una concepción utilitaria del tiempo entendido como *recurso*, un recurso limitado que debe invertirse de manera estratégica. Esta idea del tiempo como recurso para la acción es, de acuerdo a Ramos Torres (2009), especialmente expresiva de la modernidad. Al igual que otros recursos, el tiempo es susceptible de apropiación y puede disponerse de él en cantidades variables lo que marcará también una mayor, menor o nula libertad para su uso. Desde esta perspectiva, se supone un bien universal y su abundancia o escasez depende de los compromisos de acción de los actores sociales. Esto hará que el tiempo, desde una significación económica, pueda ser invertido siguiendo los criterios de utilidad, eficacia y/o eficiencia. De este modo, para Mariana, los estudios superiores son una “inversión” de tiempo, un tiempo que su madre y su padre no tuvieron para sí mismxs pero del que lograron apropiarse para sus hijxs. El fruto del esfuerzo familiar se traduce, podríamos decir, en tiempo disponible para extender la moratoria social (Margulis, 1996) de sus hijxs, pero aún se mantienen limitaciones propias de los sectores más populares: sus posibilidades de ensayo y error y de apuesta a la educación son más reducidas que las de los sectores más privilegiados. Por tanto, invertir ese tiempo en la universidad aparece, para Mariana, como una estrategia de apropiación de capital cultural (Bourdieu y Passeron, 2009) que se constituye como un proyecto de vida marcado por las expectativas y mandatos familiares. No obstante, el hermano mayor de la entrevistada no termina la secundaria lo que la lleva a reflexionar en torno a otra diferencia en términos de género:

“Era como que las mujeres estudiaban. No podías ir a trabajar a una fábrica, ser operario. No podías hacer otra cosa. Mi hermano empezó siendo mecánico, después soldador... Para nosotras las opciones no eran las mismas. En ese momento no nos dábamos cuenta, pero no había opciones para las mujeres”.

Así, se van perfilando destinos posibles para las mujeres en donde la educación superior aparece como una de las pocas posibilidades para ingresar al mercado laboral en “mejores condiciones”. Pero este horizonte también delinea aptitudes o disposiciones que deben ponerse en práctica. En esta línea, Marrero (2006) plantea que, al ser el ámbito escolar hostil para las mujeres, ellas suelen poner en juego el esfuerzo y la dedicación -atributos típicamente “femeninos”- como un modo de adaptación, pero también, contradictoriamente, como un modo de resistencia. A la vez, la socialización de género va delineando aquellas ocupaciones “esperables” y “posibles” para las mujeres: *“estaba el discurso de no estudiar algo que no te dé un trabajo. Era estudiar más que nada del profesorado, que ibas a conseguir trabajo sí o sí, mi hermana estudió eso”*. No es de sorprender, entonces, que la primera carrera que estudia Mariana al terminar el secundario sea el profesorado en inglés. De esta manera, entendemos, al igual que Pacífico et al. (2017), que la decisión de continuar los estudios superiores es un evento en el que intervienen múltiples factores y condicionantes que se procesan desde mucho antes a la inscripción en una casa de estudios.

Segregación educativa: la escuela y la universidad

Mariana relata que la escuela siempre fue, para ella, un espacio en el que se sentía a gusto. Tenía “buenas notas y era abanderada”. En su escuela también se sostenía la importancia de continuar los estudios para tener un “buen trabajo” aunque desde una perspectiva más punitiva:

“Era como una cosa muy juzgona de la escuela que si no ibas a estudiar era porque no te da la cabeza (...) Era muy despectivo eso de qué trabajo realizarías si no estudias”.

Así, elegir una carrera en el último año del secundario le presenta dificultades: no sabía qué estudiar. Tampoco considera que esa elección puede ser temporal y recuerda que en aquel momento lo vive como algo definitivo y absoluto: *“me tiene que gustar y la tengo que terminar porque así funciona”*. En esta frase se evidencia que el tono imperativo de esas afirmaciones hace que funcionen, para ella, como mandatos. Uno de estos mandatos sostiene la necesidad de aprovechar el tiempo lo que se traduce en la expectativa de realizar su carrera tal como está pautada en los planes de estudio, es decir, de sostener el ritmo planteado por las trayectorias teóricas del cronosistema educativo. Desde una perspectiva bourdiana, podemos pensar que la aptitud para regular las prácticas en función del futuro depende de las posibilidades efectivas de dominarlo y por lo tanto depende fundamentalmente del presente, de esta manera, dirá el autor: *“la relación práctica con el porvenir, en la que se engendra la experiencia del tiempo, depende del poder, y de las posibilidades objetivas que abre”* (Bourdieu, 1999, p. 296). Aunque Mariana ha gozado de lo que podría considerarse como una trayectoria “exitosa” en la escuela, sospecha que el comenzar los estudios superiores puede presentar dificultades y se pregunta a sí misma qué pasaría si desapruueba. Aquellas sospechas pueden vincularse, por un lado, con el hecho de que la elección de la carrera debía ajustarse a la oferta académica de la ciudad ya que no contaba con recursos económicos para estudiar en otra ciudad. Por otro lado, debía alinearse al imaginario social de “salida laboral” o de tener un “buen trabajo”. Esto último también puede relacionarse a un mandato en términos de género ya que la entrevistada recuerda que su abuela, habiendo sido una de las primeras mujeres camioneras de Rafaela, le decía que *“una tenía que valerse por sí misma, no necesitar que alguien nos mantenga”*.

Llegado el último día de las inscripciones, Mariana finalmente se inscribe en el profesorado de inglés según ella, “por descarte”. El profesorado en sí mismo aseguraba una salida laboral, era una experiencia conocida puesto que se encontraba “rodeada de maestras” (su hermana y una amiga muy allegada estudiaban profesorado), solía explicarle a sus compañerxs algunos temas en la escuela y además se desempeñaba como profesora de baile por lo que asumió que, en el futuro, disfrutaría de trabajar como docente. Además, justifica la disciplina que elige al explicar que estaba entre matemática e inglés, (ambas asignaturas le gustaban en la secundaria) y opera un “descarte” en función de los horarios de cursada ya que éstos le permitirían seguir dando clases de baile que era algo de lo que disfrutaba. Lo interesante en este punto es que continuar dando clases de baile –algo que había comenzado a hacer durante el último año de la escuela secundaria– funcionaba como un resguardo: *“Decía ‘mirá si no me gusta y yo encima dejo el trabajo que me gusta’”*.

Los inicios de Mariana en la carrera elegida rápidamente se tornan hostiles, el primer año de la cursada le resultó “terrorífico”. A los temores y dudas que tenía previo a comenzar se le sumaron lógicas institucionales que resultaban expulsivas:

“Volví del cursillo súper mal porque la profesora dijo que no íbamos a empezar de cero, que teníamos que saber algo. Eso me afectó: si quería estudiar algo tenía que saber previamente. Las docentes ya te tildaban, como no fui a escuela privada o a la Prepa (la escuela de inglés que hay acá) era ‘ya sé que no sabés’. También el estudiar y trabajar no era bien visto, porque no tenías el tiempo...”

No sólo se confronta con la dificultad de la propuesta formativa sino con el hecho de empezar a desaprobando evaluaciones. Esto la hacía “sufrir un montón” y se sentía “menos que los demás” lo cual se veía reforzado en la

clasificación que hacía la institución entre quienes “sabían” o, como dirían Bourdieu y Passeron (2009), entre quienes poseían los capitales culturales valoradores por la academia y quienes no:

“Las profesoras estaban constantemente todo el tiempo remarcando a los que ya fueron a Estados Unidos. Les preguntaban cosas a ellos o decían ‘tienen que hacer eso sí o sí en algún momento’, y vos lo pensás y decís ‘jamás voy a poder hacer esto, hasta que no tenga un trabajo y me lo pague yo con mi plata, no va a ser una posibilidad’. Y ellas te decían más que nada ‘mientras están estudiando tendrían que ir’, y yo pensaba ‘eso es inimaginable en mi vida’.

“Ellas [las profesoras] siempre sabían más que vos y no te daban espacio a equivocarte y aprender, sino que era como ‘¿cómo no vas a saber esto?’ ... Me sentía mal cada vez que algo me salía mal por esa situación, sentía que no había un apoyo para la gente que, como yo, le iba un poco mal.”

Mariana también agrega que algunas de estas docentes habían, efectivamente, viajado a Estados Unidos y que, además, conocían previamente y sabían los nombres de algunxs estudiantes por haberles dado clases en las escuelas privadas o en la preparatoria de inglés. A ella le impacta que esas mismas docentes “no sabían ni nuestros nombres”. El plural que utiliza en esa frase se refiere a quienes no habían tenido trayectorias de preparación previa y estudio del idioma lo cual se relaciona, de manera casi directa, con orígenes sociales más desfavorecidos. Así se conforma un “nosotrxs”, lxs no nombradxs, que se traducirá, por ende, en segregación de ese espacio educativo. Aquellas experiencias empiezan a cuestionar la imagen que había construido Mariana acerca de sí misma como “buena estudiante” y hace emerger un sentimiento de malestar, de no pertenecer. Comienza a hacerse notorio para ella que su origen social es percibido como obstáculo para estudiar y comenzará, por lo tanto, a avergonzarse de él:

“Conocí gente que fue a la Escuela X y estaba ese chiste de ‘bueno, pero no digas que fuiste a la Escuela X’ (...) Siempre era esa diferencia que nosotros la tomábamos como chiste, pero si lo pensás un poco más en profundo decís ‘¿Por qué hacíamos chistes de no nombrar nuestra escuela? ¿Por qué hay que mentir?’.

Esta segregación que se va produciendo en la cursada del profesorado de inglés respecto de la escuela de origen no es una novedad para Mariana. Recuerda haber tenido siempre el estigma por concurrir a esa escuela y la vergüenza que se asociaba cuando asistían a torneos deportivos o a las olimpiadas de matemáticas:

“Nos decían ‘guarda en esa escuela porque te van a robar la bici’ o siempre nos decían ‘¿no les roban las bicis en la escuela?’... Escuchabas o alguien decía ‘cuidado con los de la Escuela X’. Nosotros no le hacíamos nada a nadie, estábamos nomás ahí, pero había que tener cuidado con nosotros”

“Siempre nuestro sueño fue tener una chomba blanca con el color solo ahí en el bordecito de la manga. Pero no, eran verdes... y encima ese verde se desteñía... estábamos todos desteñidos en algún momento... A veces no queríamos ni ponernos la chomba, como que ni sepan que somos de esa escuela.”.

De esta manera podemos observar que las marcas del “pertenecer” (o no) a determinada institución clasifica a lxs estudiantes de acuerdo con las posiciones que ocupan en el espacio social, lo que implica mayores o menores privilegios. No obstante, estas desigualdades son naturalizadas y justificadas por las clases dominantes desde lo que Bourdieu (1990) llama la ideología del don. Por lo tanto, aquello que se construye como “éxito” o como “fracaso” en las instituciones educativas no resulta, como destaca Ortega (1999), del “libre juego de las elecciones personales” sino que se produce socialmente y pone de manifiesto las ventajas y desventajas de los sujetos en relación a sus diversas trayectorias. Así, los estereotipos en torno al género, al origen social y también a lo que implica “inteligencia” y “aprendizaje” marcan las trayectorias educativas desde antes del ingreso a la educación superior y durante el cursado de sus propuestas formativas.

De elegir por descarte a sentirse incluida

En el transcurso de la cursada del profesorado en inglés Mariana comienza a sentirse “desganada”, no quiere ir a clases y no sabe qué le pasa. Piensa que debe compensar sus desventajas, aquello que “no le sale” y que, por ende, necesita “más esfuerzo”. Empieza a confrontarse y cuestionarse a ella misma preguntándose qué es lo que le está pasando y cómo puede ser que no le guste lo que “eligió”:

“Veía también a mis compañeros que tanto les gustaba y eso me hacía sentir peor todavía, porque pensaba ‘¿por qué a ellos les gusta? ¿Cómo hacen? ¿por qué a mí no me gusta?’. Entonces eso también me hacía sentir mal. Me sentía menos que los demás en algún punto. Como que no podía llegar, ni siquiera sentimentalmente, a lo que ellos sentían por la carrera, ni tampoco a las notas, ninguna de las dos.

Ahmed (2020) plantea que “la decepción puede involucrar una narrativa ansiosa de autoduda” (p. 7) que no nos permite cerrar la brecha entre lo que sentimos y lo que se supone que debemos sentir. Así lo observamos en el fragmento anterior del relato de Mariana quien, en comparación con otrxs, no se siente como “debería” y esto la lleva a sensaciones de inferioridad que la entristecen y conmocionan sus certezas:

“Tenía un conflicto más que nada con eso de ‘no me conozco a mí misma, elegí esto y no era’... Me quería convencer de que ‘sí, sí, me gusta, me gusta, ya va a salir bien’”.

Tampoco conocía a nadie que hubiera dejado una carrera antes y la sola idea de cambiarse de carrera le parecía “una locura” porqué suponía “perder” o “desperdiciar” un año de su vida. La sensación de “perder/desperdiciar” tiempo se relaciona con la concepción utilitarista propia del capitalismo que mencionábamos antes y suele conducir a la invisibilización de procesos de aprendizaje diversos y a las trayectorias educativas no lineales. Se opera así un “ajuste”, al decir de Garcia Salord (2010), en los tiempos de trabajo y de aprendizaje desde una lógica reduccionista en donde el tiempo académico “es tiempo de producción de méritos y es cronométrico: lineal en su secuencia y previsible en sus resultados” (p. 114).

Pero, también, podemos observar una moralización respecto del uso del tiempo. Siguiendo a Ramos Torre (2009) el tiempo en tanto recurso no sólo puede ser mercantilizado sino que también puede ser moralizado de acuerdo a criterios referidos al deber y el bien. La moralización del tiempo, en este sentido, se ordena en función de “los propios ideales y obligaciones morales, siendo el mismo tiempo un bien moral con el que uno paga sus compromisos con los demás” (p. 58). Ese compromiso se estableció, implícitamente, con quienes hicieron aquel sacrificio inicial para que “pudiera estudiar”, es decir, su familia, pero también con ella misma en tanto que había construido una imagen de sí como “buena estudiante”. Por tanto, esta primera experiencia en los estudios superiores le produce desilusión a Mariana tanto en relación consigo misma como al proyecto de estudiar en general: *Hasta pensé en seguir trabajando y no estudiar nunca más*. De este modo, coincidimos con Larrosa (1995) en que los dispositivos pedagógicos que se ponen en juego en las instituciones educativas no implican exclusivamente el aprendizaje de un cuerpo de conocimientos “exterior” al sujeto, sino que regulan y modifican la experiencia del sujeto consigo mismo, es decir, la experiencia de sí.

En el caso de Mariana, la frustración que siente la lleva a los autorreproches y al sentimiento de culpa por estarse transformando en “una carga” para su familia por no estar aportando económicamente al hogar ni estar “avanzando” en la carrera. No obstante, finalmente llega la decisión de cambiarse de carrera y de institución. Así, se da un plazo temporal para definirse: la mesa de examen de diciembre. En ella, rendiría una materia que había desaprobado varias veces por lo que piensa que si desapueba nuevamente dejará la carrera. En esta decisión también tiene peso el conocer a otras personas que habían cambiado de carrera y que habían pasado por experiencias similares. Igualmente, este cambio es vivido con tristeza y vergüenza:

“Me sentía triste, un poco decepcionada por haber elegido mal. Esa semana estaba decepcionada, decía ‘al final estuviste un montón de tiempo pensando y no...’. Y un poco avergonzada me sentía. Al principio no quería ni decirles a mis amigas”.

Pasado un breve periodo de “estar tirada en la cama”, su madre le ofrece ayuda para investigar otras posibilidades de estudios y comenzar la Lic. en Relaciones del Trabajo en la UNRaf, una carrera que mantiene el enfoque humanístico y la feminización de su matrícula tal como los profesorados. Mariana comenta que en esta elección privilegia algo que “le guste” en contraposición con lo que “piensa el resto”. Sin embargo, también ocupaba un lugar importante algunos compromisos morales:

“Mi abuela se enfermó en el primer año de la carrera que me gusta. Yo le decía ‘No te preocupes, me voy a recibir, no me voy a casar, voy a tener mi propia plata’. También para mi mamá y mi papá... Al principio era esto de no defraudarlos, porque no estudiar y trabajar era un poco así”.

En la nueva carrera nota de inmediato una sensación diferente que ella atribuye a que disfruta de sus contenidos: “tenía ganas de ir a cursar” y además encuentra un espacio donde sus dudas o “falta” de conocimiento eran alojadas:

“Cuando nadie hablaba [lxs profesorxs] decían ‘hablen, no importa si se equivocan’ y eso yo creo que jamás lo escuché en el instituto. Y eso también me hacía sentir bien y fue por qué nunca me dio vergüenza opinar.”

“Yo me sentía como re parte, todos los profesores sabían mi nombre y siempre opinaba, y me sentía cómoda, y me sentía cómoda hasta con la gente de alumnado, como que vos ibas y ya sabían tu nombre, y jamás en la vida me pasó eso en el instituto. Ahí no sabían ni quien eras, y si no ibas mejor, porque no iban a querer atenderte. [En UNRaf] Me sentía como parte, era diferente, era otro mundo. Me sentía más incluida.”

Entendemos, entonces, que no sólo las planificaciones curriculares y la revisión de los diseños de los planes de estudio hacen una diferencia en el acortamiento entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales, sino que los modos en que una institución acoge a un sujeto pueden marcar la diferencia entre permanecer o ser expulsado. Observamos, además, que esa expulsión es significada por Mariana como una falla propia, o al decir de ella, una “equivocación de mi parte, personal”. Este énfasis en “de mi parte” y “personal” muestra la autculpabilización que muchos sujetos asumen ante lo que suele denominarse como el “abandono” o el “fracaso” universitario.

Reflexiones finales

En este artículo nos propusimos, en primer lugar, discutir algunas de las categorías que se utilizan en el sistema de educación superior que, si bien son herramientas para analizar el universo de lo social, tienen también, aún sin quererlo, un potencial performativo. Así, asumirse “desertorx” o plantearse “abandonar” los estudios superiores puede conllevar, como nos muestra la historia de Mariana, la sensación de ser “incapaz” de transitar una carrera y puede resultar en el alejamiento definitivo de los estudios superiores. Por lo tanto, es menester revisar las denominaciones que utilizamos y las características de lxs estudiantes que, en tanto docentes, estamos esperando en nuestras aulas. Así, la construcción de la categoría de *migrantes del sistema educativo* pretende aportar en esa discusión y abordar los desplazamientos y las fluctuaciones que pueden tener algunas trayectorias educativas.

En segundo lugar, la reconstrucción de la trayectoria educativa de Mariana nos llevó a conocer, en parte, su historia familiar, el lugar que la educación y el aprendizaje ocupaban en su narrativa y las expectativas respecto de ese proyecto que es “estudiar una carrera”. En este marco, el análisis de la dimensión temporal nos permitió una comprensión más profunda de los sentidos que se le otorgan a las propias trayectorias, en tanto que dar sentido es, entre otras cosas, ordenar temporalmente (Cristiano, 2020). A la vez, las diversas formas en las que se concibe el tiempo -como promesa a futuro, como recurso, como oportunidad o como limitante - aparecen en esta narrativa de manera recurrente. Por tanto, consideramos relevante indagar lo que las personas dicen y el lenguaje que utilizan para referirse a la experiencia temporal en tanto que configuran su cotidianidad (Ramos

Torre, 2009). En esta línea, Ricoeur (1983) plantea que “no tenemos acceso a los dramas temporales de la existencia por fuera de las historias contadas a ese respecto por otros o por nosotros mismos” (p.141). Así, el enfoque biográfico nos permitió acceder (al menos en parte) a lo que se construye como “mismidad” a pesar de los avatares del tiempo (Arfuch, 2007). En este sentido, para Mariana, la idea de ser “buena estudiante” se ve cuestionada y, posteriormente, resignificada a partir de los inicios en los estudios superiores.

Finalmente, consideramos que la construcción situada del conocimiento (Haraway,1995) aporta a los valores democráticos en tanto contribuye a garantizar el derecho a la educación mediante la construcción de políticas universitarias acordes con los territorios y sus sujetos. Esta construcción es un desafío constante que involucra a todo el sistema educativo y que supone no privilegiar únicamente la productividad en términos de los “logros alcanzados” en el menor tiempo posible sino valorar los procesos educativos y las biografías personales.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2020). ¡Sonreí! *Revista Heterotopías*, (3)5, 1–12.
- Arcanio, M., Falavigna, C., & Soler, P. (2013). Ingreso y desconcierto: ¿Nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. *Cuadernos de Educación*, (11)11, 1–13.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Benveniste, E. (1999). *Problemas de lingüística general II. Siglo XXI*.
- Bourdieu, P. (1990). El racismo de la inteligencia. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (pp. 201–204). Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). El ser social, el tiempo y el sentido de la existencia. En P. Bourdieu (Ed.), *Meditaciones pascalianas* (1ra ed., pp. 272–323). Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bracchi, C. (2008). Los “recién llegados” y el intento por convertirse en “herederos”. Un estudio socioeducativo sobre los estudiantes. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano *La Universidad como objeto de investigación*, Tandil, 30 de agosto al 1 de septiembre.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, (3), 3–14.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Cristiano, J. (2020). ¿Qué tiempo? ¿Qué sociedad? La idea de tiempo social. *Diferencia(s). Revista de teoría social contemporánea*, 11, 33–44.
- Fernández, T., Kunrath, R., & Trevignani, V. (2022). Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay. *Universidad Nacional del Litoral*. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249202/1/Perfil-de-ingreso.pdf>

García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2018). Acceso y graduación en la educación superior en la Argentina. *Ciencia Hoy*, (160), 41–45.

García Salord, S. (2000). ¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida. *Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba*.

García Salord, S. (2010). El curriculum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1, 103–119.

Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina: entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.

Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12, 129–147. <https://doi.org/khg7>

Mancovsky, V. (2017). Por una pedagogía de “los inicios”. Ponencia presentada en la VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Córdoba, 15 al 17 de noviembre.

Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Paidós.

Marrero, A. (2006). El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 47–69.

Meccia, E. (2020). Una ventana al mundo. Investigar biografías y sociedad. En E. Meccia (Dir.), *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas* (1ra ed., pp. 25–60). Ediciones UNL.

Meynet, B. (2019). *Migración* [Archivo PDF]. <https://sael.org.ar/wp-content/uploads/2019/06/Palabra-de-mayo-Migracion.pdf>

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.

Ortega, F. (1999). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Narvaja Editor.

Acífico, A., Mántaras, M. B., Trevignani, V., Sejas, C., Beltramino, T., Tarabella, L., Ferreyra, E., & Voza, P. (2017). Trayectorias educativas en la articulación de niveles: el caso de los egresados secundarios de la provincia de Santa Fe-Argentina y la Universidad Nacional del Litoral. Ponencia presentada en la VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en educación superior, Córdoba, 15 al 17 de noviembre.

Panaia, M. E. (2014). La inclusión de la mujer en la profesión de ingeniería. *Virajes*, 16(1), 19–43.

Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.

Ramos Torre, R. (2009). Metáforas del tiempo en la vida cotidiana: una aproximación sociológica. *Acta Sociológica*, 49, 51–69.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Seuil.

Ripamonti, P. C., & Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 85, 291–316.

Rizzo, A. C., & Vercellino, S. (2022). El ingreso a la universidad: dimensiones epistémicas, sociales e identitarias involucradas. El caso de los/as ingresantes a la licenciatura en sistemas de la Universidad Nacional de Río Negro. *Revista Pilquen*, 1, 1–28.

Rubino, J. (2011). La construcción de una identidad. *El Satélite*, 111, 9–25.

Santos Sharpe, A. (2018). *Discontinuar los estudios en la universidad: un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/79760/CONICET_Digital_Nro.5b7e3498-e10d-4575-9696-5ab333bc32a4_A.pdf

Secretaría de Políticas Universitarias. (2021). *Síntesis de información: estadísticas universitarias 2020–2021*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005625.pdf>

Tinto, V. (2021). Ingresos e ingresantes a la universidad. *Pensamiento Universitario*, 20, 172–180.

Vercellino, S., Gibelli, T., & Chironi, J. M. (2022). Caracterización de los/as ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. *RAES*, 24, 25–45.

Vercellino, S., Goin, M., Lovos, E., Gallo, A., & Chironi, J. M. (2017). Educación superior y relación con el saber: presentación de una propuesta de investigación. Ponencia presentada en la VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Córdoba, 15 al 17 de noviembre.

Viñao Frago, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 9–45. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220009A>

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.00>

Fecha de recepción: 19-08-2024

Fecha de aceptación: 05-11-2024

Aportes de la formación universitaria en Periodismo y Comunicación Social a la construcción del sentido crítico de estudiantes argentinos.

Contributions of University Education in Journalism and Social Communication to the Development of Critical Thinking in Argentine Students

Por Nadia S. SCHIAVINATO¹ y Alejandra MASI²

Schiavinato, N. S. y Masi, A. (2025). Aportes de la formación universitaria en Periodismo y Comunicación Social a la construcción del sentido crítico de estudiantes argentinos. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 186-200.

Resumen

Los cambios acontecidos durante las últimas dos décadas en relación a las rutinas informativas de los jóvenes — importancia del smartphone como interfaz de preferencia, preeminencia de las redes sociales como modo de acceso a la información, consumo de noticias en paralelo con prácticas de ocio y de entretenimiento— requieren una reflexión acerca de la formación académica de periodistas y comunicadores sociales. Este artículo propone explorar aportes de la experiencia universitaria en la construcción del sentido crítico de estudiantes de primer y segundo año de Periodismo y Comunicación Social de universidades argentinas de gestión estatal y privada. Para ello, se analizaron datos obtenidos en catorce grupos focales mixtos (cuatro realizados en universidades privadas y diez en universidades públicas) de entre seis y ocho participantes. El análisis de los hallazgos indica que, durante los primeros años de la carrera, los estudiantes desarrollan actividades como debates y lectura de bibliografía especializada, combinadas con prácticas propias del ámbito de la comunicación como el chequeo de fuentes y el análisis de estrategias de desinformación. Estas acciones les permiten construir una mirada crítica acerca de los procesos de producción, circulación y consumo de información en los medios. Asimismo, los estudiantes manifestaron ser conscientes del proceso de construcción de esta perspectiva crítica e identificaron un sentido de responsabilidad creciente en relación con el rol del periodista y/o del comunicador social.

Palabras Clave sentido crítico / estudiantes universitarios / estudiantes ingresantes / Comunicación Social / Periodismo.

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de San Isidro, Argentina/ nadiaschiavinato@gmail.com/ <http://orcid.org/0000-0001-8401-3682>

² Universidad de San Isidro, Argentina/ alejandramasi@gmail.com / <http://orcid.org/0009-0004-9563-0319>

Abstract

Changes that have occurred over the past two decades regarding young people's news consumption habits—such as the importance of smartphones as the preferred interface, the dominance of social media as a gateway to information, and the consumption of news alongside leisure and entertainment activities—call for a reflection on the academic training of journalists and social communicators. This article aims to explore contributions of university education on the development of critical thinking among first- and second-year Journalism and Social Communication of public and private universities in Argentina. To achieve this, data were analyzed from fourteen mixed-gender focus groups (four conducted in private universities and ten in public universities), each consisting of six to eight participants. The analysis of the findings indicates that, during the early years of their studies, students engage in activities such as debates and reading specialized literature, combined with communication-related practices like fact-checking sources and analyzing disinformation strategies. These activities enable them to develop a critical perspective on the processes of information production, circulation, and consumption in the media. Furthermore, students expressed an awareness of the construction of this critical perspective and identified a growing sense of responsibility regarding the role of journalists and social communicators.

Key words critical thinking / university students / incoming students / Social Communication / Journalism

Introducción

A partir de la segunda mitad de la década del 2000, el consumo de contenidos informativos ha atravesado fuertes cambios tanto a nivel local como en el contexto internacional (Zunino *et al.*, 2022). Si se observa específicamente el caso argentino, datos relevados por la Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2013/2023 indican que la lectura de noticias se realiza, en la mayoría de los casos, a partir de redes sociales. Además, quienes se informan por redes son en su mayoría jóvenes de entre 18 y 29 años, que utilizan el teléfono celular como dispositivo de preferencia en sus rutinas informativas. Los hallazgos dan cuenta de cambios recientes en la manera de consumir noticias, ya que, si se comparan los resultados de 2023 con los de 2013, se evidencia que el aumento en el uso de las redes coincide con la baja en la cantidad de personas que se informan mediante diarios en papel (40% en 2013 frente a 14% en 2023). Esta situación habilita la pregunta por el acceso y el consumo de noticias por parte de los jóvenes, especialmente de aquellos que, por cuestiones académicas, necesitan estar informados permanentemente.³

Este artículo presenta y analiza resultados parciales de una investigación mayor llevada a cabo por el colectivo de investigadores e investigadoras Investigar en Red.⁴ Este equipo reúne a más de cincuenta universidades de gestión estatal y privada de nueve países de América Latina (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú, Uruguay y Venezuela) con el objetivo de conocer los hábitos informativos de estudiantes de carreras de Periodismo y Comunicación Social. En este marco, durante los años 2022 y 2023 se llevó a cabo la investigación “Consumos emergentes de noticias por parte de estudiantes universitarios durante la pandemia”, radicada en la Universidad Austral de Argentina. Este proyecto buscó describir los consumos emergentes de noticias que realizan los estudiantes y conocer a través de qué medios, plataformas y aplicaciones se desarrolla dicho consumo.

Se entiende por “consumos emergentes” (Albarello, 2019) a aquellos que tienen lugar principalmente a través del *smartphone*, en los que existe una hibridación entre información, persuasión y esparcimiento. Estos consumos se vinculan a contenidos que circulan en el ecosistema digital gracias a la participación activa de las audiencias, ya que en su dinámica hay un predominio del “hacer”, más ligado a la lógica de las redes sociales que a la actitud contemplativa propia de los medios tradicionales (Calvo y Aruguete, 2020). Los consumos emergentes son aquellos que tienen lugar no solo en las redes sociales (*Facebook, Instagram, X, TikTok*), sino también en plataformas como *YouTube, Spotify* o *Twitch*, en las que las rutinas de información conviven con las de ocio y entretenimiento. Este tipo de consumos, en los que las noticias se entremezclan con otras conversaciones desarrolladas en las redes, se desarrollan de manera incidental (Boczkowski y Mitchelstein, 2018; Boczkowski *et al.*, 2018) y se dan en el marco de estrategias de lectura transmedia, entendidas como aquellas que se desarrollan en espacios multiplataforma, con desplazamientos y solapamientos de unos medios con otros de acuerdo a los intereses, necesidades y gustos de los usuarios (Albarello, 2020).

Los hallazgos que se analizan en este artículo corresponden a uno de los objetivos específicos del proyecto general, orientado a identificar el aporte de las carreras de Periodismo y Comunicación Social en la formación de un sentido crítico respecto del consumo de noticias por parte de estudiantes universitarios. En concreto, el objetivo de este artículo es explorar si existe, y de qué manera, una vinculación entre la formación académica recibida por estudiantes de los primeros años de las carreras mencionadas y la conformación de una mirada crítica respecto del consumo informativo.

La construcción del sentido crítico en los estudiantes de Comunicación

³ Sin desconocer los debates actuales en torno a los usos inclusivos del lenguaje, en función de una mayor fluidez en la lectura se utilizará el masculino genérico para nombrar a los diversos géneros.

⁴ Para más información, consultar: <https://investigarenred.ar/>

En los últimos años, un gran cuerpo de investigaciones ha abordado la cuestión del consumo informativo de los jóvenes (Giraldo Luque y Fernández Rovira, 2020; Pérez Escoda *et al.*, 2021; Martínez Fresneda y Zazo Correa, 2024), especialmente a partir de que el entorno digital (Boczkowski y Mitchelstein, 2022) se convirtiera en el espacio privilegiado para el acceso a las noticias. De hecho, el equipo que conforma Investigar en Red llevó a cabo, entre los años 2020 y 2021, un proyecto titulado “*Cómo se informan y cómo estudian los estudiantes de periodismo y comunicación de las universidades argentinas a través de dispositivos digitales*”.

Los resultados de esta investigación destacaron la prevalencia del *smartphone* como dispositivo para acceder a la información (Arri, 2019; Rost, 2022), el consumo incidental de noticias a partir de redes sociales —siendo *X* (en ese momento llamada *Twitter*) la más elegida para informarse— (Arri y Paredes, 2022), los consumos emergentes que hibridan el lenguaje de los medios tradicionales con las formas de consumo propias de los medios digitales, como *newsletters*, *podcast* y las canales de *streaming* (Peret *et al.*, 2022; Bergero *et al.*, 2022) y la lectura de noticias en tiempos de *fake news* (Siles Pavón *et al.*, 2022). Más allá de estos aportes, aún son incipientes los trabajos acerca del consumo digital de noticias en el contexto nacional.

Por otra parte, los espacios académicos que tienen a su cargo la formación de periodistas y comunicadores⁵ se encuentran ante un desafío: los cambios cada vez más vertiginosos en el campo de la comunicación hacen que, a cierta generalidad propia de las ciencias sociales y humanas (Bourdieu *et al.*, 1975), y específicamente de las carreras de Comunicación Social (Fernández y Poore, 2017; Benavente *et al.*, 2017; Deharbe, 2018; Benavente y Uranga, 2021), se suman las nuevas facetas mencionadas anteriormente como la hibridación, los cambios en las rutinas de consumo de información y el avance de las *fake news* (Schiavinato, 2021). La literatura señala que la formación universitaria de comunicadores sociales y periodistas, que a lo largo de los últimos veinticinco años ha atravesado diversos paradigmas como el humanista, el científicista o teorícista y el profesionalista-instrumental (Rojas Rojas, 2021), se encuentra hoy en una encrucijada: la oferta académica debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a una realidad cada vez menos estable, pero a la vez debe ofrecer herramientas rigurosas que permitan a los estudiantes desarrollar una mirada crítica de los fenómenos en los que van a trabajar a futuro.

Investigaciones recientes indican que ha aumentado el interés por la formación académica de los periodistas y comunicadores sociales (Díaz Del Campo Lozano, 2013; Redondo *et al.*, 2017; Fidel y Borges, 2020), ya que serán ellos quienes, en su ejercicio profesional, garanticen el derecho a la comunicación y la libertad de expresión. En este marco, este estudio explora las experiencias universitarias de los primeros años de estudiantes de carreras de Periodismo y Comunicación Social de universidades de gestión estatal y privada de Argentina en relación con la construcción, si es que la hay, de una mirada crítica que será parte de su perfil profesional.

Afiliación intelectual y la construcción de una identidad profesional

El análisis realizado a continuación se enmarca en la intersección de dos miradas: por un lado, parte del trabajo realizado junto con el equipo de Investigar en Red para conocer las características del consumo emergente de medios por parte de los jóvenes. Por otra parte, este artículo asume una perspectiva pedagógica, ya que indaga cómo el tránsito por los primeros años de la carrera propone y organiza una mirada crítica de las noticias y de los medios de comunicación. En este sentido, el objeto de estudio son los estudiantes de Periodismo y Comunicación

⁵ Según datos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), a julio de 2024 en Argentina existen 37 universidades de gestión estatal y 32 universidades de gestión privada que ofrecen carreras de Periodismo y Comunicación, incluyendo Licenciaturas, Tecnicaturas y Ciclos de Complementación Curricular. Más información en: <https://www.cin.edu.ar/instituciones-universitarias/> y en <https://www.crup.org.ar/universidades/>

Social, específicamente quienes cursan los primeros años de sus carreras. Se entiende que, durante los inicios de la vida universitaria, los jóvenes desarrollan un proceso de afiliación intelectual en el que deben “movilizar todos sus recursos para descifrar los códigos implícitos de la nueva cultura en la que necesita(n) ser admitido(s)” (Casco, 2008, p. 237). La incorporación al nivel educativo superior es considerada un pasaje que no se da de modo automático, sino que constituye un proceso gradual de características subjetivas y culturales, en las que el estudiante interactúa con el entorno e incorpora los modos de hacer propios del campo intelectual al cual desea adscribirse (Pierella, 2011).

Ser ingresante universitario también significa construirse a uno mismo en dos dimensiones: en tanto estudiante, requiere atravesar una experiencia vital, que se desarrolla en un contexto histórico y social determinado (Carli, 2012). En este sentido, es posible afirmar que los estudiantes de Comunicación y Periodismo transitan contextos de formación que se reconfiguran permanentemente. Por otra parte, la llegada a la vida universitaria implica una construcción identitaria: en términos de Hall (2003) la identidad se elabora mediante un proceso de interacción entre el sujeto y su entorno, vínculo dialógico en el que se intercambian y construyen significados que, progresivamente, permiten al estudiante desarrollar una identidad profesional ligada al campo de la comunicación social.

El sentido crítico de los estudiantes de Periodismo y Comunicación Social forma parte de esta construcción identitaria, ya que no consiste en un atributo estable y ahistórico, sino que establece una serie de disposiciones, modos de hacer y de comprender el ecosistema de medios que resulta fundamental para el ejercicio profesional de la comunicación. Al respecto, Secul Giusti (2012) señala que, en el caso de los estudiantes de Comunicación, “se permite así la consolidación de una competencia de entendimiento crítico-reflexivo que evita los reduccionismos y orienta a los estudiantes hacia un desarrollo analítico que permita dilucidar formas variadas del discurso y sus estrategias” (p. 10). Si bien el proceso de construcción del perfil profesional se desarrolla a lo largo de toda la carrera universitaria, y luego en las diversas facetas de la vida laboral, poner el foco en los primeros años de la trayectoria académica permite conocer de qué manera las experiencias iniciales de los estudiantes abonan la elaboración del sentido crítico que ejercerán en el plano profesional.

Diseño y metodología de análisis

El diseño de la investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006; Hernández Sampieri *et al.*, 2014), dado que el objetivo mayor del estudio se orienta a conocer los puntos de vista de los protagonistas, en este caso los estudiantes de Periodismo y Comunicación, y los significados que otorgan a sus prácticas de consumo de noticias en espacios emergentes. Durante todas las etapas de la investigación, los equipos de las universidades que forman parte del proyecto, organizados por institución a la manera de nodos, mantuvieron reuniones quincenales mediante plataformas de videollamada como *Zoom* y *Google Meet* y compartieron materiales y comunicaciones vía *Google Drive* y *WhatsApp*, de forma tal que la experiencia constituya un verdadero trabajo colaborativo (Albarelo, 2024).

Los datos se relevaron mediante la técnica de *focus group*. En el marco del proyecto Investigar en Red se llevaron a cabo 97 grupos focales en 38 universidades de 9 países de América Latina. Con el objetivo de puntualizar la atención en el caso argentino, se analizaron 14 grupos focales llevados a cabo con estudiantes de primer y segundo año de las carreras de Periodismo y Comunicación Social de 10 universidades de gestión pública y 4 de gestión privada ubicadas en 7 provincias: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Buenos Aires), Universidad Nacional de Jujuy (Jujuy), Universidad Nacional de La Pampa (La Pampa), Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Buenos Aires), Universidad Nacional de Salta (Salta), Universidad Nacional de Rosario (Santa Fe), Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe), Universidad Nacional del Comahue (Neuquén), Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires), Universidad Nacional de San Martín (Buenos Aires), Universidad

Austral (Buenos Aires), Universidad Católica de Santa Fe (Santa Fe), Universidad del Salvador (Buenos Aires) y Universidad Blas Pascal (Córdoba).

Para la realización de los *focus group* se utilizó una guía de entrevista semiestructurada elaborada en el marco del proyecto general de Investigar en Red. Esta guía, que toma como punto de partida los objetivos generales y específicos del proyecto, aborda líneas de trabajo entre las que se identifican: las formas de acceso a las noticias, las rutinas de consumo, los cambios en el consumo de noticias a partir de la pandemia de COVID19, la vinculación de la formación universitaria con el consumo de medios, las estrategias de chequeo y las cuestiones ligadas a la confianza en los medios y la desinformación. Estas líneas, que fueron consensuadas con todo el equipo de investigación, permitieron relevar datos en forma homogénea en los diferentes grupos focales.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre de 2023. Se elaboró una muestra de conveniencia (Hernández Sampieri *et. al*, 2014) formada por estudiantes universitarios de 18 a 24 años de ambos sexos que cursan carreras de Periodismo y Comunicación Social. El criterio de selección de la muestra, además de la accesibilidad (ya que los investigadores participantes realizaron el trabajo de campo en las instituciones en las que se desempeñan como docentes) tuvo en cuenta que, para los estudiantes de Periodismo y Comunicación Social, el consumo de noticias adquiere características particulares, ya que constituye parte fundamental de su formación académica (Corradini *et al.*, 2021). Al trabajar con estudiantes de carreras afines se logró que los datos obtenidos por los diferentes equipos pudieran ser comparables en la etapa de análisis. Los estudiantes fueron convocados por correo electrónico, mediante avisos en las clases de las que participan y/o por servicio de mensajería o difusión interno de las universidades. Los grupos focales, integrados por entre 6 y 8 estudiantes cada uno, se organizaron en función del grado de avance de las respectivas carreras: por un lado, los estudiantes de primer y segundo año; por otro, los de tercer, cuarto y quinto año, según correspondiese a cada plan de estudios. Se realizaron entre 2 y 3 grupos focales por universidad. En las universidades que ofrecieran más de una carrera (Periodismo y Comunicación Social) los grupos focales se realizaron en forma separada para cada uno de los programas participantes.

Antes de la realización de los grupos focales se extendió a los participantes un consentimiento informado en el que aceptaban la grabación en audio y/o video de su participación, con la aclaración expresa de que los datos se utilizarían en forma anónima y solo a los fines de la investigación. Además, se les aseguró a los participantes que podrían revocar su consentimiento en cualquier etapa del desarrollo de la investigación.

Un desafío para el desarrollo de los grupos focales fue evitar que las respuestas fueran “ficticias” o “artificiales”, es decir, que los estudiantes contestaran aquello que creen que “deben” contestar. Dado que los *focus groups* se realizaron en el entorno de la universidad, se corría el riesgo de que los jóvenes no lograran salir del rol de alumno y asumieran el espacio como una instancia de evaluación, ya que como afirma Hollander (2004), el grupo focal es un ambiente artificial en el que se construye un relato entre todos los participantes. Para salvar este problema se organizaron grupos de trabajo formados por un moderador y un asistente; se intentó, en los casos en que fuera posible, que los moderadores no fueran los docentes de los estudiantes que participaban del grupo focal. De esta forma, los datos obtenidos permitieron acceder progresivamente a las representaciones e ideas construidas en el ámbito de un determinado grupo como son los estudiantes de Periodismo y Comunicación Social (Flick, 2004).

Una vez realizados los grupos focales, se transcribió su contenido en forma total y literal para analizarlos a partir de *temas* (Valles, 1992). El primer nivel de análisis consistió en la lectura de todo el material para su codificación abierta (Schettini y Cortazzo, 2019), que buscó otorgar categorías a los datos sin condiciones previas. Luego, se buscaron comparaciones y recurrencias en los fragmentos de distintas entrevistas que, tras una relectura y un nuevo análisis, permitieron construir categorías generales. Estas macro categorías fueron elaboradas colectivamente a partir de los lineamientos generales del proyecto de investigación y de sus objetivos específicos.

Dado el volumen de información y la gran cantidad de investigadores e investigadoras que participaron del proyecto, se utilizó el software *ATLAS/ti* para una codificación rigurosa y accesible y una carpeta compartida en *Google Drive* con subcarpetas por país para que la información estuviese disponible. En la primera parte del procesamiento de datos cada nodo codificó sus propias desgrabaciones; luego, en el segundo nivel de análisis, el equipo de coordinación organizó los fragmentos según las macro categorías en archivos colaborativos.

Los datos que se presentan y analizan en el apartado que sigue corresponden a una de las macro categorías, llamada “influencia de la carrera en el sentido crítico”. Dentro de esta categoría se analizaron los aportes de la formación académica a la construcción de un sentido crítico por parte de los estudiantes de carreras de Periodismo y Comunicación Social. Como se señaló anteriormente, con el objetivo de realizar un análisis en profundidad del caso argentino se realizó un recorte del material original. A partir de la muestra inicial se seleccionó a los grupos focales desarrollados en universidades argentinas de gestión pública y privada. Luego, se excluyeron los grupos focales realizados con estudiantes avanzados, para conservar aquellos cuyos protagonistas fueran estudiantes de primer y segundo año. Estos criterios de inclusión permitieron, por un lado, hacer foco en el ingreso a la carrera y en el proceso de incorporación de los estudiantes a la vida universitaria. Por otro lado, trabajar con universidades argentinas permitió que la muestra final, conformada por 38 estudiantes de cuatro universidades privadas y diez estatales, sea homogénea.⁶

El análisis de los datos correspondientes a la muestra final se realizó según el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967); a partir de una mirada inductiva se buscó construir subcategorías analíticas y conceptuales, no meramente clasificatorias (Trinidad *et. al*, 2006). En esta etapa del procesamiento de datos se aplicó un procedimiento manual: la segunda autora llevó a cabo el análisis de contenido cualitativo (Bernete, 2013) a fin de elaborar una nueva codificación que permita identificar categorías emergentes del corpus, con el significado que le asignan Strauss y Corbin (2002/1998): agrupación de conceptos en términos explicativos más genéricos. Luego, la primera autora realizó una relectura de todo el material y desarrolló una segunda codificación, reagrupando los fragmentos a partir de las similitudes y diferencias existentes. Este paso permitió construir subcategorías de análisis dentro de la macro categoría “influencia de la carrera en el sentido crítico”. Estas subcategorías y sus correspondientes definiciones se explican a continuación:

Tabla N°1: Definición de las subcategorías de análisis

Subcategoría 1: Desarrollo de actividades propias del campo académico	Incluye las valoraciones acerca de las actividades de análisis y debate que se dan a lo largo de la carrera, la consulta de autores clave y las distintas herramientas adquiridas en los primeros años en la universidad.
Subcategoría 2: Construcción de una mirada especializada	Incluye el desarrollo de hábitos, conductas y miradas construidos a lo largo de la carrera. Forman parte de estas actitudes el chequeo de fuentes, la atención a las estrategias de desinformación, el uso de múltiples fuentes, los enfoques en cuanto al tratamiento de la información.
Subcategoría 3: Construcción de un perfil profesional	Incluye testimonios y dichos que den cuenta de la construcción de un perfil profesional de comunicador en los primeros años de la carrera. En este sentido, se desarrolla una conciencia del sentido crítico en construcción y de la

⁶ Se anonimizaron los datos personales para resguardar la privacidad de los participantes.

Análisis de los datos

Este artículo continúa el trabajo realizado por Albarello (2024), quien, en el marco del equipo de Investigar en Red, elaboró un primer análisis de los datos generales obtenidos en el proyecto “Consumos emergentes de noticias por parte de estudiantes universitarios durante la pandemia”, con énfasis en la incidencia de las carreras de Comunicación Social, Periodismo y afines en el sentido crítico de los estudiantes, especialmente al momento de lidiar con la desinformación que circula en las redes sociales. Por tal motivo, si bien este trabajo se enfoca en los resultados argentinos, y estrictamente en los que refieren a estudiantes de primer y segundo año, se retomarán estudios previos.

La presentación de los hallazgos se estructura en tres partes, que corresponden a las subcategorías elaboradas. En primer lugar, se abordan las valoraciones acerca de las actividades que se dan en el inicio de la carrera y que son propias del estudiantar (Fenstermacher, 1978) como el debate, la lectura de textos académicos y los ejercicios orientados al análisis crítico de las noticias. En segundo lugar, se analizan testimonios que dan cuenta de la construcción de una mirada propia de comunicadores y periodistas en formación a partir del desarrollo de actividades como chequeo de datos, la atención a las estrategias de desinformación, el uso de fuentes diversas y el reconocimiento de los distintos enfoques en cuanto al tratamiento de la información. Por último, se indaga acerca de las reflexiones de los estudiantes sobre la construcción de su sentido crítico durante el trayecto universitario.

En relación con la primera subcategoría, los estudiantes señalan que la vinculación entre teoría y práctica se da en forma permanente y casi automática. Al ser estudiantes que necesitan estar constantemente actualizados, las actividades que realizan en las clases (debates, análisis, lecturas) encuentran un correlato en el consumo cotidiano de noticias:

“Un lugar (en el) que se da mucho el intercambio acerca de la información es acá en la facultad. Todos los días venimos y estás cursando (...) y decís, ahhh viste esto, y te ponés a hablar con el profe y ahí se intercambia un montón de información que encontramos en el día o en la semana”. (Estudiante 31, Universidad Católica de Santa Fe, Provincia de Santa Fe)

“A mí me gusta mucho irme a los textos teóricos, comprender lo que dice el autor, me ayuda mucho a analizar luego lo que consumo”. (Estudiante 32, Universidad Nacional de Jujuy, Provincia de Jujuy)

“Es muy curioso (...) esto de incorporar la información de los textos y después verlos en la vida real, porque eso es lo que tiene esta carrera, que lo podés llevar directamente a la realidad de tu vida cotidiana y emplear ciertas herramientas para varias tareas”. (Estudiante 13, Universidad Nacional del Comahue, Provincia de Neuquén)

De la mano con lo anterior, los estudiantes desarrollan una actitud reflexiva respecto de los contenidos que aprenden en la carrera, que pueden ser tanto actitudinales como procedimentales. Por ejemplo, tres estudiantes señalan que tanto el haber aprendido a redactar noticias como el hecho de conocer los recursos orientados a la construcción de las mismas les permite posicionarse en otro lugar respecto de un lector no especializado. En este sentido, la formación académica contribuye a desarrollar un sentido crítico que se relaciona tanto con el quehacer cotidiano del oficio como con el análisis de los contenidos que circulan y se consumen en los medios:

“Yo creo también que uno aprende a agudizar la mirada y también a ser mucho más responsable porque es verdad, como dice él, que uno veía las noticias con anterioridad y uno le daba otra perspectiva, otra relevancia. Ahora con la carrera, con todas las materias, los textos incluso, es que uno va viendo otro trasfondo, otra mirada. Y uno va viendo otras perspectivas que antes no las veía”. (Estudiante 34, Universidad Nacional de Salta, Provincia de Salta)

“Aprendí a decir, bueno, me pongo a criticar (...) no me gusta este título, yo lo hubiera puesto de esta manera”. (Estudiante 4, Universidad Nacional de La Pampa, Provincia de La Pampa)

“Me parece que el estudio de la carrera no te deja solamente leer la noticia e irte, estás mirando el modo en que está hecha, con qué intencionalidad, qué es lo primero que se destaca. No es solamente la información que tengas, te cambia la perspectiva totalmente”. (Estudiante 36, Universidad Nacional del Litoral, Provincia de Santa Fe).

La segunda subcategoría que se definió a partir del procesamiento de datos remite a ciertas actitudes que los estudiantes incorporaron en el tránsito por la carrera. Los jóvenes hicieron énfasis en el “antes y después”, es decir, en los cambios de hábitos, rutinas informativas y costumbres en función del consumo responsable de medios, conductas en las que la mirada crítica se vuelve fundamental:

“Antes lo primero que leía ya me lo creía y con la carrera aprendí a indagar bien cuál era la fuente y si era confiable. En mi transcurso aprendí a no creerme todo”. (Estudiante 11, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires)

“Ahora estoy tomando más conciencia de todo el tema de las fuentes por empezar la facultad (...). Tenés una información que te dice una cosa y la otra que te dice otra cosa o cambió en cierto aspecto, entonces empezás a dudar de la veracidad de la información”. (Estudiante 13, Universidad Nacional del Comahue, Provincia de Neuquén)

“Yo también, más que nada en segundo año fui más por el lado de ver diarios y fuentes. Antes consumía más *Twitter*, que no sé si es tan confiable. Ahora comencé a investigar qué medios me gustaban para informarme”. (Estudiante 16, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires)

Estas actitudes se complementan con un interés por estar más informados, a la vez que se admite la necesidad de ampliar las fuentes de la información. Tal como lo señala Albarello (2024), el interés por diversificar las fuentes da cuenta de la construcción del sentido crítico, ya que en los testimonios de los informantes se verifica una actitud proactiva respecto de la búsqueda de fuentes de información variadas:

“La necesidad de estar informado viene de decir ‘che, si yo quiero comunicar algo no puedo comunicarlo desde una burbuja’ (...) me parece que es necesario estar al tanto”. (Estudiante 37, Universidad Blas Pascal, Provincia de Córdoba).

“Antes de la carrera leía poco (...) luego cuando ingresé a la carrera me di cuenta de que tenía que leer un montón (...) y me empecé a informar, la carrera nos lleva a que tengamos que estar informados constantemente”. (Estudiante 2, Universidad Nacional de Jujuy, Provincia de Jujuy)

“Me gusta tener distintos puntos de vista, no me gusta quedarme solo con uno, entonces, puedo estar en El Cronista, después ir a Clarín y pasar por cinco portales al mismo tiempo porque me gusta tener más datos”. (Estudiante 38, Universidad Nacional de La Plata, Provincia de Buenos Aires)

“A mí me gusta ir a otros portales, para poder ver, pero porque yo soy muy obsesiva con esto, el discurso que tiene cada uno, la forma en que se cuentan las cosas. Hay veces que la forma en la que se cuenta algo no es la misma, o el uso de las palabras no es la misma, y es otra visión completamente distinta del mismo hecho. (...) En mi caso consumo *Twitter* y portales más tradicionales, y después *newsletters*, que son... yo estoy suscrita al *Foreign Policy*, *Russia Today* y otros más”. (Estudiante 18, Universidad Nacional de Rosario, Provincia de Santa Fe).

Asimismo, se evidencia que el consumo incidental de noticias (Mitchelstein y Boczkowski, 2018; Boczkowski *et al.*, 2018) forma parte de las rutinas informativas de los estudiantes, que navegan “de tema en tema”. Este consumo habilita el encuentro con fuentes múltiples. En este sentido, los estudiantes admiten estar atentos a los algoritmos de las redes sociales, ya que corren el riesgo de quedarse con fuentes que coincidan con sus puntos de vista, algo que Pariser (2011) definió como “filtros burbuja”, lo que limitaría su capacidad de atender puntos de vista diversos:

“Yo uso las redes sociales. Para informarme no leo mucho ningún medio. Organizo por temas, por ejemplo, tema deporte tenés tres o cuatro referentes en *Twitter* que sabés que tienen buena información y sigo a esos. Después en política, por ejemplo, busco alguien que hable de política de una forma interesante. Tenés *podcasts*, tenés *Twitch*. Lo que sea. Hoy en día te metés un rato, después salís y así voy de tema en tema. Pero algo que aprendí en la carrera de Periodismo es que está bueno, por más que tengas una postura fija sobre un tema, intentar ver lo que dicen las demás posturas, como para tener un pantallazo general y entender un poco. Sino es muy fácil juzgar lo que dice una postura y quedarte solo de tu lado y armar una burbuja que después es contraproducente porque después se te arma una burbuja de recomendaciones de algoritmos y no salís nunca más de ahí. Pero a veces pasa que es difícil meterte en otras posturas porque todo está muy radicalizado y muy personalizado también. Entonces, por ejemplo, es muy distinto lo que dice *Página/12* y *La Nación*. Sabés lo que van a decir, pero está bueno por lo menos saber qué dicen sobre qué tema para criticarlos, por lo menos”. (Estudiante 19, Universidad del Salvador, Provincia de Buenos Aires)

“Por ahí lo que termina pasando es que, como cada uno se encierra en una burbuja y empieza a consumir contenido que vos sabés que responde a tus ideas, como que (...) te terminás radicalizando en algún punto. Entonces está bueno esto de ‘¿A ver qué me ofrecés?’ (...) Consumir otro contenido u otra forma de ver las cosas te va a diferir, te va a incomodar un poquito, pero está bueno ver siempre la otra cara”. (Estudiante 25, Universidad Nacional de Rosario, Provincia de Santa Fe)

En la misma dirección, otro aspecto vinculado con la formación del sentido crítico en los estudiantes a partir de su formación académica lo constituye la capacidad de identificar los diferentes enfoques y puntos de vista en la construcción de una noticia:

“A medida que vamos estudiando vamos aprendiendo a diferenciar eso (...) nosotros tenemos que entender cómo los medios de comunicación transmiten las noticias, (...) podemos diferenciar la intención de hacia dónde va la noticia”. (Estudiante 23, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires)

“Una de las cosas que nos han dicho los primeros días de cursada fue bueno, tienen que aprender a dudar y es algo que practico un montón, que ya lo tengo incorporado en realidad, porque más allá de las *fake news* yo creo también que una de las cosas que vemos es que las noticias se construyen desde una perspectiva siempre. Entonces, bueno, depende del medio que leas es el enfoque con que te vas a encontrar”. (Estudiante 20, Universidad Nacional de San Martín, Provincia de Buenos Aires)

Por último, estas actividades, hábitos y conductas que se dan a partir de la incorporación de los jóvenes al ambiente universitario tienen su correlato en la construcción de una actitud comprometida por parte de los propios estudiantes. Los datos demuestran que, además de incorporar ejercicios, rutinas y modos de hacer, también se desarrolla una creciente preocupación por ejercer esa mirada crítica y permanecer atentos a los vaivenes del contexto social, económico y político al momento de consumir noticias:

“(La carrera) te da como una mirada crítica de las cosas, porque uno toma todo el conocimiento teórico que adquiere en la carrera y después vos decís, cuando lees una noticia (...) empezás a relacionar y formás una perspectiva crítica en cuanto a la información”. (Estudiante 5, Universidad Nacional de Rosario, Provincia de Santa Fe)

“A mí me pasa que veo las noticias desde otro punto de vista, con lo que aprendí en estos dos años de carrera, siento que veo una noticia y lo relaciono con un autor (...). Creo que llegué a un punto donde veo una noticia (...) me informo, trato de analizar y trato también de buscar otras respuestas”. (Estudiante 2, Universidad Nacional de Jujuy, Provincia de Jujuy)

“Quizás ahora estudiando comunicación veo que sí realmente en los medios hay opinólogos y quizás no están informados sobre un tema como política, economía, etc. Cuando veo una nota sobre, por ejemplo, alimentación, trato de ser crítica acerca del enfoque de la noticia, las fuentes que usan”. (Estudiante 6, Universidad Nacional de San Martín, Provincia de Buenos Aires)

Como señala Albarello (2024), la construcción de esta mirada crítica va acompañada del desarrollo de un sentido de responsabilidad en función de sus lecturas, sus valoraciones, sus acciones y su compromiso con el ejercicio de la profesión:

“Yo creo que el gran cambio de estudiar Comunicación es el hecho de darme cuenta de que todo está muy relacionado con todo, que como comunicadores tenemos que entender absolutamente todo (...) y creo que ahí es cuando empecé a tomar el valor de las noticias. (...) El otro día estaba viendo los titulares de las elecciones que se supone que eran objetivos porque tenían datos y hay ciertas palabras que a nosotros nos resaltaron que son con opinión, que si no lo sabés probablemente pase desapercibido y creas que es una opinión objetiva, y teniendo la base teórica decís eso de objetivo no tiene nada”. (Estudiante 7, Universidad Austral, Provincia de Buenos Aires).

“Yo creo, voy un año y algo recién en la carrera, aprendes a tener o sentir esa responsabilidad si es que vas a buscar una noticia, redactarla, la miras con otros ojos. Siento tener responsabilidad con respecto a algunas cosas, por ejemplo, si en una noticia se utilizan ciertos conceptos, o nociones que son peyorativas de ciertos colectivos, ya lo miro con otros ojos”. (Estudiante 9, Universidad Nacional de Salta, Provincia de Salta)

“Si me di cuenta de que hay que tener un compromiso a la hora de informar porque para informar tenés que hacerlo bien (...) hay que tener un compromiso para chequear la información para saber desde dónde se informa”. (Estudiante 10, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires)

En definitiva, las tres subcategorías que se analizaron permiten elaborar un hilo conductor respecto de los aportes de la carrera a la construcción de un sentido crítico de los estudiantes de Periodismo y Comunicación Social. A partir de las actividades que los jóvenes desarrollan en el marco de los primeros años de sus estudios universitarios, pueden incorporar ciertos hábitos, conductas y miradas que contribuyen a un conocimiento más profundo y comprometido del funcionamiento de los medios y de la producción, circulación y consumo de

noticias. Asimismo, estas primeras experiencias permiten una progresiva afiliación a su campo profesional. Así, el sentido crítico forma parte de una identidad profesional en construcción, ya que esta actitud reflexiva sobre su rol como comunicadores se traduce en un sentido de responsabilidad por el rol que van a ocupar en la sociedad.

En línea con los hallazgos de Albarello (2024) y Bordón *et al.* (2025), durante los primeros años de las carreras de Periodismo y Comunicación Social los estudiantes consultados señalaron experimentar un cambio en su mirada acerca de los medios y de la forma en la que consumen noticias. La permanente vinculación entre teoría y práctica que experimentan en las diferentes asignaturas, sumado al desarrollo de competencias mediáticas que les permiten un acercamiento distinto a la información (búsqueda de fuentes, evitación de filtros burbuja, chequeo de datos, diversificación en el consumo), y al desarrollo de una actitud de responsabilidad y compromiso respecto de su futuro rol profesional, dan cuenta de una progresiva construcción de un sentido crítico que encuentra su punto de apoyo en la formación universitaria.

Conclusiones

Los estudios referidos al consumo de noticias por parte de los jóvenes indican que, junto con el uso del *smartphone* como dispositivo principal (Albarello, 2020), las rutinas informativas asumen la forma de un consumo incidental (Mitchelstein y Boczkowski, 2018; Boczkowski *et al.*, 2018). La preeminencia de las redes sociales como espacio de consumo de noticias (Arri y Paredes, 2022) ha dado lugar al concepto de consumos emergentes, entendidos como aquellos que surgen de la hibridación y en los que conviven la lógica de la información con la del ocio y del entretenimiento.

En este marco, este artículo analizó los resultados de catorce grupos focales realizados entre abril y julio de 2023 en diez universidades estatales y cuatro privadas de Argentina, con el objetivo de conocer si existe, y de qué manera, un vínculo entre la formación recibida en las carreras de Periodismo y Comunicación Social respecto de la construcción del sentido crítico de los estudiantes, a partir de la mirada de éstos. La muestra final solo incluyó a estudiantes de primer y segundo año de las carreras mencionadas. Este criterio tuvo que ver con el interés en profundizar acerca de la construcción de la identidad profesional de los comunicadores sociales a partir de la experiencia de los primeros años de los estudios universitarios (Pierella, 2011; Carli, 2012).

Los resultados del estudio indican que, desde el inicio de la cursada de las carreras, los estudiantes realizan lecturas, análisis y debates que les permiten contrastar lo que ven en la teoría con la práctica cotidiana. Asimismo, desarrollan una capacidad reflexiva que los habilita a identificar diversos enfoques en el tratamiento de la información, chequear las fuentes y diversificar sus espacios de consumo de noticias. Los estudiantes manifiestan estar atentos a los algoritmos de las redes sociales que tienden a ponerlos en contacto con opiniones similares a las propias, a la vez que desarrollan sentimientos de responsabilidad al sentirse referentes informativos en sus entornos cotidianos.

De esta manera, se observa que las experiencias vividas en el inicio de los estudios universitarios abonan a la construcción de un sentido crítico respecto a los consumos emergentes. Estudiantes de Periodismo y Comunicación Social de universidades argentinas de gestión pública y privada identificaron un cambio en su propia mirada respecto de los medios a partir del ingreso a la carrera, modificación que contribuye a la conformación de una identidad profesional específica y que forma parte de un proceso de afiliación intelectual al campo comunicacional. En futuras investigaciones, y atendiendo a las limitaciones del presente estudio, sería interesante explorar casos en los que no se identifiquen cambios en la construcción de una mirada crítica de los medios. Finalmente, dado que el estudio aborda un recorte de un conjunto de datos mayor, investigaciones posteriores que focalicen en otros países o regiones podrían proporcionar información valiosa para continuar esta misma línea de trabajo en clave comparativa.

Referencias bibliográficas

- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Albarello, F. (2020). Informarse en el smartphone: Estrategias de lectura transmedia por parte de jóvenes universitarios del Aglomerado Gran Buenos Aires. *Palabra Clave*, 23(3), e2331. <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.3.1>
- Albarello, F. (2024). Investigar en red: Una experiencia de inteligencia colectiva en Latinoamérica. *Chasqui*, (155), 195–209. <https://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/4990>
- Arri, F. (2019). Leer con las manos. Una revisión sobre los estudios hápticos. *In Mediaciones De La Comunicación*, 14(1), 151–160. <https://doi.org/10.18861/ic.2019.14.1.2890>
- Benavente, S. (2015). Jóvenes estudiantes universitarios: Experiencias y prácticas comunicacionales. En G. Varela (Ed.), *Educación, comunicación y cultura. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 165–174). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Benavente, S. (2022). La mirada desde la universidad pública: el campo de la comunicación, entre la concentración y la regulación. En M. F. Robledo & L. A. Mazaira (Comps.), *Comunicación/Cultura en la Argentina contemporánea. Debates desde un presente en disputa* (pp. 35–50). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Benavente, S., & Uranga, W. (2021). Comunicadores y comunicadoras: Una profesión en permanente construcción que desafía a la formación. *Avatares de la Comunicación y la Cultura*, (21), 1–20. <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s18535925/r9xp2lvaq>
- Benavente, S., & Uranga, W. (2022, septiembre). *Redes juveniles universitarias: Exploración de experiencias comunicacionales desde las trayectorias estudiantiles* [Ponencia]. VII Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas, Mendoza, Argentina. https://www.ingresoafmat.com/uploads/1/2/0/6/120608565/benavente_uranga.pdf
- Boczkowski, P., & Mitchelstein, E. (2022). *El entorno digital. Breve manual para entender cómo vivimos, aprendemos, trabajamos y pasamos el tiempo libre hoy*. Siglo Veintiuno Editores.
- Boczkowski, P., Mitchelstein, E., & Matassi, M. (2018). “News comes across when I’m in a moment of leisure”: Understanding the practices of incidental news consumption on social media. *New Media & Society*, 20(10), 3523–3539. <https://doi.org/10.1177/1461444817750396>
- Bordón, E., Nieva Agreda, M., Saya, A., & Silvestre, G. (2025). Desarrollo de competencias mediáticas para el consumo crítico de información en estudiantes de Comunicación y Periodismo en Latinoamérica. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (9), 119–144. <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.8515>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (1975). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo Veintiuno Editores.
- Calvo, E., & Aruguete, N. (2020). *Fake news, trolls y otros encantos. Cómo funcionan (para bien y para mal) las redes sociales*. Siglo Veintiuno Editores.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno Editores.

- Casco, M. (2008). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Revista Coherencia*, 6(11), 233–260. <https://www.redalyc.org/pdf/774/77413098013.pdf>
- Deharbe, C. (2018). Apuntes para el debate sobre la formación de los comunicadores sociales. *Temas y Problemas de Comunicación*, (16), 105–115. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/TyPC/article/viewFile/796/813>
- Díaz del Campo Lozano, J. (2020). El lugar de la ética en la formación del periodista. Un estudio de la situación en la Unión Europea. *Cuadernos.Info*, (33), 113–120. <https://doi.org/10.7764/cdi.33.529>
- Fidel, R., & Borges, R. (2020). El valor de los valores en el periodismo del siglo XXI: La formación ética del periodista en la era de la posverdad. *Análisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, (62), 7–17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7564187>
- Flick, U. (2007). Entrevistas y debates del grupo de discusión. En *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 126–138). Morata.
- Giraldo Luque, S., & Fernández Rovira, C. (2020). Redes sociales y consumo digital en jóvenes universitarios: Economía de la atención y oligopolios de la comunicación en el siglo XXI. *Profesional de la información*, 29(5), e290528. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.28>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En S. Hall & P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hollander, J. (2004). The social contexts of focus groups. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33(5), 602–637. <https://doi.org/10.1177/0891241604266988>
- Martínez Fresneda, H., & Zazo Correa, L. (2024). Estudio de los perfiles en TikTok de *El Mundo*, *El País*, *ac2alityespanol* y *La Wikly* para analizar las oportunidades informativas de esta red social para la audiencia joven. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82, 1–13. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2024-2180>
- Mitchelstein, E., & Boczkowski, P. (2018). Juventud, estatus y conexiones. Explicación del consumo incidental de noticias en redes sociales. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, (24), 131–145. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2018.24.61647>
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble. What the internet is hiding from you*. Penguin Press.
- Pérez Escoda, A., Barón Dulce, G., & Rubio Romero, J. (2021). Mapeo del consumo de medios en los jóvenes: Redes sociales, “fake news” y confianza en tiempos de pandemia. *Index.comunicación*, 11(2), 187–208. <https://doi.org/10.33732/ixc/11/02Mapeod>
- Redondo, M., Sánchez García, P., & Etura, D. (2017). Investigación de la enseñanza ética de los periodistas en España. Análisis bibliométrico y prescripciones formativas aplicadas (2005–2015). *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 235–252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5873879>
- Rojas Rojas, L. (2021). Currículo y transformaciones de la formación de comunicadores sociales en América Latina. *Razón y Palabra*, 24(110), 402–422. <https://doi.org/10.26807/rp.v25i110.1735>

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (J. F. F. Hernández, Trad.). Universidad de Antioquia. (Original publicado en 1998)

Trinidad, A., Carrera, V., & Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. CIS.

Uranga, W. (2022). Desafíos para la formación en comunicación. En M. F. Robledo & L. A. Mazaira (Comps.), *Comunicación/Cultura en la Argentina contemporánea. Debates desde un presente en disputa* (pp. 85–92). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Zunino, E., Kessler, G., & Vommaro, G. (2022). Consumo de información en redes sociales en tiempos de pandemia. Evidencias del caso argentino. *Inmediaciones de la Comunicación*, 17(1), 129–161. <https://doi.org/10.18861/ic.2022.17.1.3231>

Fecha de recepción: 23-08-2024

Fecha de aceptación: 25-03-2025

Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de estadística descriptiva en estudiantes de Ciencias Veterinarias.

Use of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching of descriptive statistics in Veterinary Science students.

Por Estefanía M. ZENI CORONEL¹, Mariana SEIJO², Mariana GAMBAROTTA³ y Sandra GONZALEZ⁴

Zeni Coronel, E. M., Seijo, M., Gambarotta, M. y Gonzalez, S. (2025). Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de estadística descriptiva en estudiantes de Ciencias Veterinarias. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 201-215.

Resumen

Este artículo presenta un estudio de caso enfocado en la integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), específicamente la plataforma Wooclap, en la enseñanza de estadística descriptiva en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. El estudio aborda el desafío que representa la enseñanza de bioestadística, dada la complejidad de sus conceptos y su aplicación en la práctica veterinaria. Uno de los problemas más comunes identificados entre los estudiantes es la falta de motivación, lo que a menudo conduce a un aprendizaje meramente memorístico. Se argumenta que la integración de herramientas TIC, como Wooclap, puede ofrecer una solución efectiva al proporcionar un entorno de aprendizaje más dinámico, interactivo y participativo. Para evaluar el impacto de esta integración, se utilizó una encuesta anónima posterior a la clase con el fin de medir las percepciones de los estudiantes sobre la contribución y la eficacia de la tecnología utilizada. Los resultados obtenidos revelaron que una gran mayoría de los estudiantes percibieron la herramienta como altamente beneficiosa, informando mejoras significativas en su experiencia de aprendizaje. Los estudiantes destacaron un mayor compromiso y participación durante la clase, lo que sugiere que el uso de TIC puede tener un impacto positivo en la enseñanza de temas complejos como la bioestadística. A la luz de estos

¹ Instituto de Inmunología, Genética y Metabolismo, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica, Argentina / ezenicoronel@fvvet.uba.ar/ <https://orcid.org/0000-0002-3436-7535>

² Instituto de Inmunología, Genética y Metabolismo, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica, Argentina / osteopatias.metabolicas.salud@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9398-0196>

³ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires, Argentina / osteopatias.metabolicas.salud@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0008-0698-9557>

⁴ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires, Argentina / sgonzalez@fvvet.uba.ar / <https://orcid.org/0009-0007-0259-8113>

resultados, el estudio concluye que la integración estratégica de las TIC tiene el potencial de transformar y mejorar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación estadística veterinaria.

Palabras Clave wooclap / estadística descriptiva / aprendizaje / educación estadística

Abstract

This article presents a case study focused on the integration of Information and Communication Technologies (ICT), specifically the Wooclap platform, in the teaching of descriptive statistics at the School of Veterinary Sciences of the University of Buenos Aires. The study addresses the challenge posed by the teaching of biostatistics, given the complexity of its concepts and their application in veterinary practice. One of the most common issues identified among students is a lack of motivation, which often leads to rote learning. It is argued that the integration of ICT tools, such as Wooclap, can offer an effective solution by providing a more dynamic, interactive, and participatory learning environment. To assess the impact of this integration, an anonymous post-class survey was used to measure students' perceptions of the contribution and effectiveness of the technology used. The results revealed that a strong majority of students perceived the tool as highly beneficial, reporting significant improvements in their learning experience. Students highlighted increased engagement and participation during the class, suggesting that the use of ICT can have a positive impact on the teaching of complex subjects such as biostatistics. In spite of these results, the study concludes that the strategic integration of ICT has the potential to significantly transform and improve the teaching-learning process in veterinary statistical education.

Key words Wooclap / descriptive statistics / learning / statistical education

Introducción

La bioestadística es una rama de la estadística que se encarga del análisis e interpretación de datos biológicos. Ésta es una disciplina fundamental en la formación de profesionales de la salud competentes, ya que proporciona herramientas para analizar datos y realizar investigaciones científicas relacionadas tanto con la salud animal como humana, siendo un gran beneficio el incluirla en el currículum universitario de todas las carreras sanitarias. En los últimos años, su importancia se ha incrementado debido al creciente volumen y complejidad de los datos que se generan y al interés de más profesionales por el área de la investigación.

La enseñanza de la estadística descriptiva desempeña un papel crucial en la formación de futuros veterinarios, ya que les proporciona las habilidades necesarias para recoger, analizar, procesar, interpretar y comprender datos que son fundamentales para una práctica profesional basada en la evidencia (Mostto y Parra, 2024). En un campo como la veterinaria, donde el análisis de datos puede influir directamente en el diagnóstico, tratamiento y prevención de enfermedades, una sólida comprensión de la estadística es indispensable. Los veterinarios no solo utilizan la estadística para interpretar estudios clínicos, sino también para evaluar la salud poblacional, diseñar y analizar estudios epidemiológicos, y para tomar decisiones informadas en la práctica diaria. Sin embargo, la enseñanza de esta disciplina en las ciencias de la salud, y en particular en la veterinaria, enfrenta desafíos significativos debido a la limitada formación matemática de los estudiantes y al frecuente desinterés hacia la estadística, que a menudo es percibida como una materia árida y abstracta.

Estos desafíos han originado un debate continuo entre los docentes sobre el momento más oportuno para introducir la estadística en el plan de estudios y sobre cuál es el enfoque temático y conceptual más efectivo para su enseñanza en las clases de bioestadística básica. Algunos educadores abogan por introducir la estadística en etapas tempranas de la formación, argumentando que una familiarización temprana puede facilitar la comprensión de conceptos más avanzados en etapas posteriores. Otros, sin embargo, sugieren que la estadística debería enseñarse en fases más avanzadas del currículum, cuando los estudiantes ya han adquirido un mayor contexto clínico que les permita apreciar mejor la relevancia de los métodos estadísticos (Zeimet et al., 2014).

A pesar de su complejidad inherente, la estadística es una disciplina que, si se enseña de manera efectiva, puede volverse accesible y relevante para los estudiantes. Los conceptos fundamentales como la probabilidad, la inferencia estadística y el análisis de datos son cruciales no solo para la investigación académica, sino también para la práctica clínica diaria. Sin embargo, la enseñanza tradicional de la estadística, basada en gran medida en la teoría matemática, puede resultar desalentadora para estudiantes que carecen de una sólida base en matemáticas (Mostto y Parra, 2024). Por lo tanto, es esencial un enfoque pedagógico que no solo presente estos conceptos de manera clara y sencilla, sino que también los contextualice dentro de la práctica veterinaria. Bajo este contexto, Ocañoğlu et al. (2015) realizó una encuesta a veterinarios consultando sobre la importancia de la formación en bioestadística. Un total de 155 veterinarios de 41 países participaron en este estudio (incluyendo países subdesarrollados) y creen que tomar un curso de bioestadística es beneficioso para su profesión, también, que debería impartirse tanto en la carrera de grado como en posgrado. Se descubrió que SPSS es el software estadístico más utilizado y concluye que las facultades de veterinaria y los programas de formación continua deberían dar prioridad a la enseñanza de la bioestadística, destacando al muestreo en las fases de planificación de un estudio como un aspecto crucial al enseñar, lo cual ayudará a los profesionales a comprender y analizar mejor los datos en su campo, conduciendo a diagnósticos y tratamientos más precisos para los animales. Además, el artículo destaca la importancia de consultar a expertos en el área a la hora de planificar estudios, lo que puede mejorar la calidad de la investigación en medicina veterinaria.

La creciente integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación representa un avance significativo que está reformando el panorama del aprendizaje. Esta tecnología ofrece herramientas avanzadas que pueden personalizar y mejorar el proceso educativo de manera notable. Entre sus ventajas, la IA permite la creación de

plataformas educativas adaptativas que ajustan el contenido según el ritmo y las necesidades del estudiante, facilitando una experiencia de aprendizaje más personalizada y eficiente. Además, la automatización de tareas administrativas y evaluativas reduce la carga de trabajo de los docentes, permitiéndoles dedicar más tiempo a la interacción directa con los estudiantes. Las tecnologías basadas en IA, como los asistentes virtuales y las herramientas de análisis predictivo, también proporcionan retroalimentación inmediata y pueden identificar patrones de aprendizaje que ayudan a mejorar los métodos de enseñanza. Sin embargo, estas ventajas vienen acompañadas de desafíos. La dependencia excesiva en la tecnología puede llevar a una reducción en el desarrollo de habilidades críticas y analíticas si no se integra adecuadamente en el currículo. Además, las preocupaciones sobre la privacidad de los datos y la posible brecha digital entre estudiantes con diferentes accesos a tecnologías deben ser abordadas (Ignjatović y Stevanović, 2023).

En este sentido, la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la enseñanza de la bioestadística se ha identificado como una estrategia prometedora para mejorar la comprensión y el aprendizaje. Las TICs ofrecen herramientas interactivas que permiten a los estudiantes visualizar conceptos abstractos, manipular datos en tiempo real y observar los resultados de manera inmediata. Por ejemplo, el uso de software estadístico y simulaciones puede ayudar a los estudiantes a entender cómo se comportan diferentes distribuciones de datos o cómo varían los resultados de un análisis estadístico en función de diferentes parámetros. Además, las plataformas de aprendizaje en línea y los recursos digitales permiten a los estudiantes aprender a su propio ritmo y reforzar los conceptos mediante la práctica continua (Noceti, H. 2020).

Estudios recientes han demostrado que el uso de TICs en la educación estadística no solo mejora la comprensión conceptual, sino que también aumenta el interés y la motivación de los estudiantes, aspectos que son críticos en disciplinas que, de otro modo, podrían ser percibidas como poco atractivas. El aprendizaje activo y la interacción directa con los datos pueden transformar la percepción de la estadística, de una disciplina puramente teórica a una herramienta práctica y poderosa en la toma de decisiones clínicas y de investigación (Teran et al., 2016). Además, las TICs facilitan el aprendizaje colaborativo, permitiendo a los estudiantes trabajar en grupos, compartir ideas y resolver problemas en conjunto, lo que enriquece el proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, el campo de la educación se ha visto profundamente influenciado por los avances tecnológicos, dando lugar a cambios transformadores en los enfoques pedagógicos (Murillo Rosado, et al., 2024). La aparición de herramientas tecnológicas interactivas ha proporcionado a los educadores una vía convincente para fomentar nuevas perspectivas de participación activa de los estudiantes a lo largo de todo el proceso educativo, lo cual está generando un cambio de paradigma evidente, en el que la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está impregnando tanto el panorama del aprendizaje como el de la instrucción (Chirino-García y Hernández-Corona, 2020). La incorporación de estas tecnologías por parte del cuerpo docente tiene el potencial de generar una experiencia de aprendizaje más enriquecedora, diversa y gratificante (De Zan, 2016) en materias como estadística para explicar los conceptos de manera efectiva y asegurarse de que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para comprender e interpretar datos estadísticos (Hernandez, 2017; Nowacki et al. 2024).

El objetivo de este trabajo fue evaluar el uso de una TIC, conocida como Wooclap, mediante el análisis de la percepción y valoración de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y enseñanza en el módulo de estadística descriptiva para estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias Veterinarias de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires (FVET-UBA).

Materiales y métodos

Población de estudio

La población de estudio estuvo compuesta por estudiantes matriculados en la asignatura "Elementos de Estadística" durante el segundo cuatrimestre de 2021 en la carrera de Ciencias Veterinarias en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires (FVET-UBA). En total, se invitó a 50 estudiantes del turno tarde, de los cuales 42 aceptaron participar activamente en el estudio, representando una tasa de participación del 84%. Este grupo de estudiantes se encontraba en el primer año de su carrera, lo que los hacía particularmente idóneos para evaluar la implementación de TIC en su proceso de aprendizaje, dada su familiaridad con el uso de dispositivos digitales en su vida cotidiana.

Criterios de Inclusión

Para garantizar la homogeneidad del grupo de estudio y la relevancia de los resultados, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Ser estudiante matriculado en la asignatura "Elementos de Estadística" durante el segundo cuatrimestre de 2021 en la carrera de Ciencias Veterinarias.
- Estar presente en la unidad 3, titulada "Estadística Descriptiva", durante el desarrollo de la experiencia educativa.

Estos criterios permitieron enfocar el estudio en aquellos estudiantes que tenían la exposición completa a los contenidos específicos de la unidad bajo análisis.

Criterios de Exclusión

Los criterios de exclusión se establecieron para minimizar posibles sesgos y asegurar que los resultados reflejaran con precisión las percepciones de los participantes relevantes:

- Estudiantes que hayan aprobado o regularizado la materia "Elementos de estadística"
- Estudiantes que hayan faltado a la clase correspondiente al día de la experiencia educativa, ya que su falta de participación activa comprometería la validez de sus respuestas en la encuesta posterior.

Diseño de la Intervención con TIC

La experiencia se planificó para ser desarrollada durante un encuentro de 120 minutos en los que se buscó integrar los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares. Para la implementación de TIC se diseñaron actividades de aprendizaje interactivas utilizando la plataforma electrónica Wooclap (<https://www.wooclap.com/>) como la herramienta principal para facilitar la interacción y el aprendizaje activo de los estudiantes. Wooclap se seleccionó por su facilidad de uso, capacidad para generar interactividad en tiempo real y compatibilidad con diversos dispositivos, como smartphones y computadoras portátiles, elementos fundamentales para su integración en un entorno de clase dinámica.

Estas actividades TIC incluyeron:

- *Nube de palabras:* con el objetivo de que los estudiantes expresaran de manera anónima sus percepciones iniciales acerca de la estadística descriptiva. La nube de palabras sirvió como un punto de partida para identificar ideas preconcebidas y actitudes hacia la materia.
- *Preguntas de opción múltiple tipo test:* Los estudiantes respondieron a enunciados prácticos relacionados con variables aleatorias discretas y continuas (VAD y VAC), con el objetivo de aplicar conceptos clave como población, unidad experimental, y tipos de variables.
- *Encuesta sobre definiciones:* Se exploraron las definiciones de media, mediana y moda, así como la interpretación de gráficos asociados a estas medidas estadísticas, promoviendo la comprensión de estos conceptos fundamentales.

- *Preguntas con imágenes:* Se presentaron imágenes de diferentes boxplots con varios niveles de asimetría, y los estudiantes debían identificar aquellos que mostraban una asimetría positiva.

Durante la clase, los estudiantes se conectaron de manera anónima a través de dispositivos móviles o computadoras portátiles, utilizando un código QR o accediendo directamente al sitio web de Wooclap e ingresando una contraseña específica para la actividad (Orcos Palma, et al., 2018; Salamea-Nieto y Cedillo Chalaco, 2021). Esta modalidad de conexión facilitó la participación activa y la interacción inmediata durante la clase.

Evaluación Posterior y Encuesta

Para lograr el objetivo propuesto del estudio, al finalizar la clase, se solicitó a los alumnos que completaran una encuesta autoadministrada, anónima, diseñada para evaluar las perspectivas sobre el impacto y la valoración del uso de las TIC en el aula (Sanchez-Martinez., 2022). La encuesta se elaboró utilizando la aplicación Google Forms y se diseñó para que pudiera completarse rápidamente en un tiempo no superior a 2 minutos. Ésta constó de 5 preguntas de opción múltiple y una de respuesta abierta (Tabla 1). Se concedió a los participantes un plazo de 7 días para completar la encuesta.

Tabla N° 1: Encuesta auto administrada para evaluar las perspectivas sobre el impacto y la valoración del uso de las TIC en el aula

Pregunta 1. Indique:
<ul style="list-style-type: none"> ● Curso por primera vez elementos de estadística ● Curso por segunda vez elementos de estadística ● Cursé más de 2 veces
Pregunta 2. ¿Qué tan interesante te pareció el contenido de esta clase?
<ul style="list-style-type: none"> ● Muy interesante ● Moderadamente interesante ● Nada interesante
Pregunta 3. En general, ¿en qué medida contribuyeron las actividades realizadas en clase a la comprensión de este tema?
<ul style="list-style-type: none"> ● Mucho ● Suficiente ● Poco ● Nada
Pregunta 4. ¿Te resultó útil este abordaje interactivo?
<ul style="list-style-type: none"> ● Muy útil ● Moderadamente útil ● Poco útil ● Nada útil
Pregunta 5. En general, ¿Cuál es tu valoración del enfoque interactivo?
<ul style="list-style-type: none"> ● Positiva ● Negativa ● Neutral

Fuente: elaboración propia

Análisis estadístico

Los datos recopilados a través de la encuesta fueron sometidos a un análisis descriptivo utilizando el software InfoStat (UNC). Se calcularon las frecuencias relativas simples (h_i) para cada ítem, lo que permitió identificar tendencias y patrones en las respuestas de los participantes. Este análisis fue crucial para interpretar los resultados del estudio y fundamentar las conclusiones presentadas en secciones posteriores.

Resultados

El análisis de los datos obtenidos de la encuesta final revela información significativa sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes con respecto a la integración de TIC en la enseñanza de la asignatura "Elementos de Estadística".

Frecuencia de Cursada de la Asignatura

En relación con la experiencia previa de los estudiantes con la materia, se observó que el 54,8% de los encuestados estaba cursando la asignatura por primera vez. Este dato sugiere que más de la mitad del grupo no había tenido contacto previo con el contenido específico de la unidad sobre Estadística Descriptiva. Por otro lado, el 38,1% de los estudiantes se encontraba en su segunda cursada de la materia, lo que podría indicar una necesidad de refuerzo en la comprensión de los conceptos estadísticos de cursos anteriores. Solo el 7,1% de los estudiantes había cursado la materia más de dos veces, lo que apunta a un pequeño grupo de estudiantes con mayores dificultades persistentes en el tema.

Nivel de Interés en el Contenido de la Clase Interactiva

El análisis del nivel de interés que los estudiantes manifestaron hacia el contenido de la clase interactiva mostró que una mayoría significativa, el 76,2%, consideró que el contenido de la asignatura era muy interesante. Este alto porcentaje indica una recepción positiva general hacia la metodología empleada y su capacidad para captar la atención y el interés de los estudiantes. Un 23,8% de los estudiantes consideraron el contenido como moderadamente interesante, lo que sugiere que, aunque en general la clase fue bien recibida, hay un pequeño grupo que podría haber encontrado el contenido menos atractivo. Importante destacar es que no se registraron respuestas en las categorías de "nada interesante" o "poco interesante", lo que refuerza la eficacia del enfoque interactivo en la captación del interés.

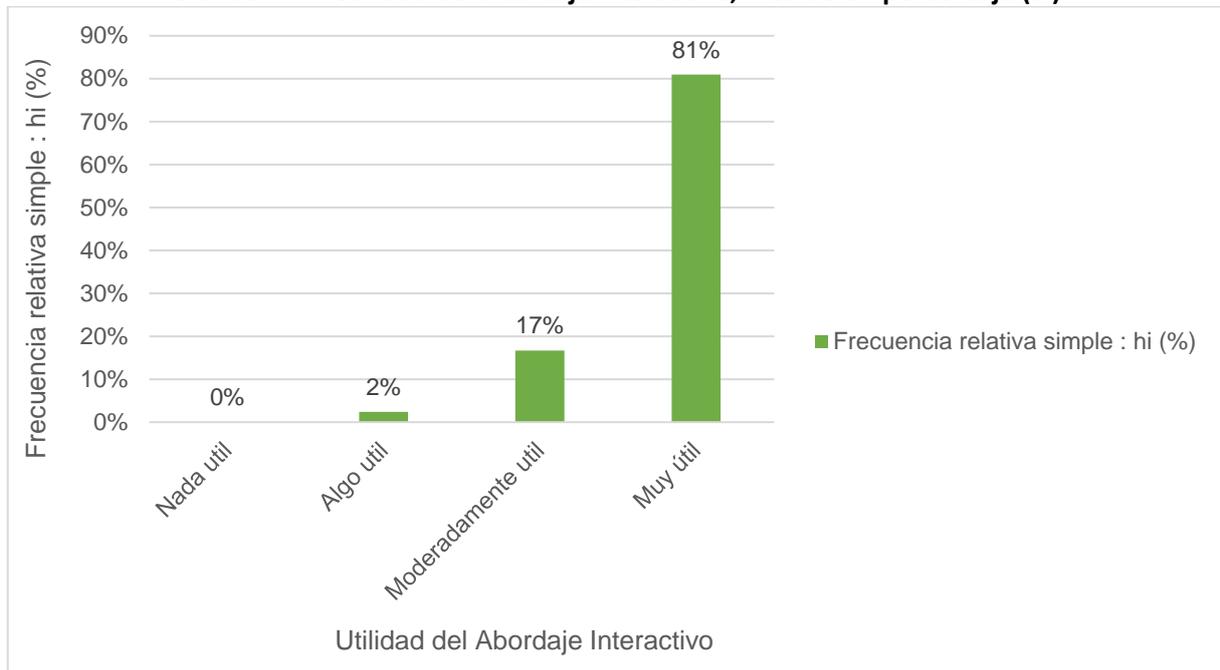
Contribución de las Actividades en la Comprensión del Tema

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre la contribución de las actividades realizadas durante la clase a la comprensión del tema, se constató que el 76,2% de los participantes indicaron que las actividades tuvieron una gran contribución en su comprensión del contenido. Este alto porcentaje refleja una valoración positiva del impacto de las actividades interactivas en la profundización del entendimiento del tema. Un 21,4% de los estudiantes consideraron que la contribución fue suficiente, sugiriendo una percepción favorable, pero con un grado menor de impacto. Solo el 2,4% de los encuestados manifestó una percepción de baja contribución, indicando que, para este pequeño grupo, las actividades pudieron no haber sido tan efectivas en mejorar su comprensión.

Utilidad del Abordaje Interactivo

La evaluación de la utilidad del abordaje interactivo reveló que el 81% de los estudiantes encontraron este enfoque muy útil. Esta cifra destaca una aceptación abrumadora de la metodología interactiva, subrayando su eficacia en el contexto educativo. Un 17% consideró el abordaje como moderadamente útil, lo que sugiere una percepción positiva, aunque con reservas sobre la efectividad total del enfoque. Solo el 2% de los encuestados encontró el abordaje algo útil, y no se reportaron respuestas en la categoría de "nada útil" (Figura 1), lo que refuerza el impacto positivo general del uso de las TIC en el aula.

Gráfico N° 1: Utilidad del abordaje interactivo, medido en porcentaje (%)

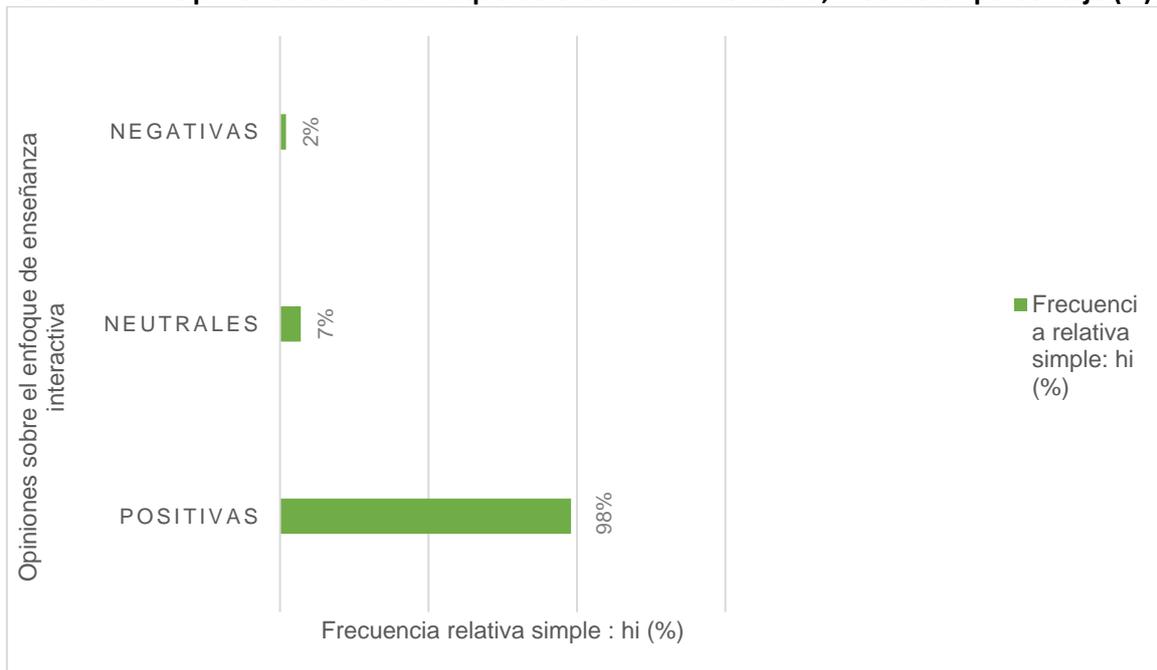


Fuente: elaboración propia

Opiniones sobre el Enfoque de Enseñanza Interactiva

En relación con las opiniones generales sobre el enfoque de enseñanza interactiva aplicado, el 90% de los participantes expresó una postura favorable, destacando un alto nivel de satisfacción con la metodología empleada. Este alto porcentaje refleja una aceptación generalizada y una percepción positiva de la enseñanza interactiva en términos de involucrar y motivar a los estudiantes. Un 7% de los estudiantes mantuvo una postura neutral, lo que sugiere una falta de opinión fuerte sobre el enfoque, mientras que solo un 2% expresó sentimientos negativos hacia el enfoque pedagógico interactivo (Figura 2). Estos resultados indican que, en general, el enfoque interactivo fue bien recibido y valorado positivamente por la mayoría de los estudiantes.

Gráfico N°2: Opiniones sobre el enfoque de enseñanza interactiva, medido en porcentaje (%)



Fuente: elaboración propia

Discusión

Los resultados obtenidos en la encuesta sobre el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula durante el dictado de Estadística Descriptiva muestran una clara tendencia hacia la aceptación y valoración positiva de las metodologías de enseñanza innovadoras. La mayoría de los encuestados manifestó que la integración de herramientas tecnológicas ha mejorado significativamente su comprensión y aplicación de conceptos estadísticos, lo cual está en consonancia con estudios previos que destacan la eficacia de las TIC para mejorar el aprendizaje en disciplinas complejas como la estadística (Do et al, 2022; Tomak y Civanbay, 2022). Estos hallazgos coinciden con la investigación de Zeimet et al. (2014), quienes sugieren que la enseñanza de bioestadística, particularmente en carreras de ciencias de la salud y veterinaria, se beneficia considerablemente del uso de TIC, lo cual facilita la adquisición de competencias críticas para la práctica profesional.

La implementación de herramientas interactivas y recursos digitales, ha demostrado en este estudio piloto como una estrategia efectiva para mantener el interés de los estudiantes, fomentar la participación activa y mejorar su capacidad para aplicar técnicas estadísticas en contextos reales. Este enfoque interactivo no solo ayuda a los estudiantes a visualizar conceptos abstractos, sino que también proporciona un entorno de aprendizaje más dinámico y colaborativo, tal como lo señalan Alemán Castillo (2019) y Villanueva Domínguez (2024). De hecho, Villanueva Domínguez (2024) subraya que la inclusión de TIC no solo promueve una mayor participación, sino que también facilita la colaboración entre los estudiantes, lo que a su vez mejora la retención del conocimiento y la capacidad de aplicar lo aprendido en situaciones prácticas.

Es relevante considerar que la revisión de la literatura sugiere que el uso de TIC en la enseñanza de bioestadística puede mejorar la comprensión de los conceptos estadísticos al permitir que los estudiantes visualicen aplicaciones prácticas de estos conceptos, lo cual es crucial en la investigación biomédica. Los alumnos actuales, que son nativos digitales, están acostumbrados a utilizar estas plataformas, convirtiendo las TIC en un recurso valioso para los profesores que buscan mejorar la enseñanza de la bioestadística (Do et al., 2022; Tomak y

Civanbay, 2022). Además, el acceso a recursos educativos y herramientas interactivas permite a los estudiantes aprender y practicar de manera autónoma y efectiva, destacando la importancia del enfoque en el aprendizaje activo y colaborativo en el uso de las TIC para la enseñanza de bioestadística (Alemán Castillo, 2019). Esta autonomía fomenta la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, lo cual es esencial para el dominio de conceptos técnicos y abstractos que de otro modo podrían ser difíciles de entender.

Sin embargo, es crucial abordar los desafíos que pueden surgir con la implementación de TIC en el aula. Por ejemplo, Noceti (2020) destaca que, aunque las TIC ofrecen numerosas ventajas, también requieren que los docentes adapten sus métodos pedagógicos y se familiaricen con las nuevas tecnologías. Esto puede representar un obstáculo para aquellos docentes que no están adecuadamente capacitados en el uso de herramientas tecnológicas. Además, como lo señala Vahedi, Zannella y Want (2021), si bien los estudiantes muestran una disposición positiva hacia el uso de TIC, es fundamental asegurar que estas herramientas se utilicen de manera efectiva para evitar distracciones y garantizar que se mantenga el enfoque en el aprendizaje.

El uso de herramientas tecnológicas y recursos educativos innovadores es una estrategia prometedora para facilitar la enseñanza de bioestadística, al incluir programas especializados, videos explicativos, y ejemplos prácticos que ilustran ideas abstractas. Gavilanes Sagñay et al. (2021) sugieren que estas herramientas, junto con la participación activa de los estudiantes en debates y discusiones grupales utilizando casos clínicos reales, pueden mejorar significativamente la comprensión y aplicación de conceptos estadísticos.

En el contexto de la enseñanza de la bioestadística en Ciencias Veterinarias, el uso de smartphones como herramienta educativa, tal como lo exploran Orcos et al. (2018), ha mostrado ser una adición valiosa. El uso de aplicaciones móviles y plataformas interactivas puede proporcionar a los estudiantes acceso a recursos educativos en cualquier momento y lugar, facilitando así un aprendizaje más flexible y personalizado. Las plataformas en línea, el software especializado y las aplicaciones móviles pueden servir como guías efectivas para la implementación de estrategias pedagógicas basadas en TIC. Estos recursos digitales proporcionan formas innovadoras y visuales para presentar información compleja, haciendo que los estudiantes puedan comprender mejor las matemáticas detrás del análisis estadístico, lo que resulta en una mejora de su capacidad para analizar y comprender los datos en su futura práctica profesional (Noceti, 2020). Sin embargo, esta integración debe planificarse cuidadosamente para maximizar los beneficios y minimizar posibles distracciones. No obstante, es necesario establecer directrices claras sobre el uso de estos dispositivos para evitar que se conviertan en una fuente de distracción en lugar de una herramienta de aprendizaje.

Jiménez Hernández et al. (2020) descubrieron que los métodos de enseñanza activos, como el aprendizaje cooperativo y los estudios de caso, se utilizan cada vez más junto con las clases magistrales tradicionales en las universidades. La integración de la tecnología en la formación en estadística ha sido ampliamente investigada, con diversas herramientas y software que mejoran la participación y la comprensión del alumnado. Medina-Hernández et al. (2022) enfatizan la necesidad de entornos de aprendizaje innovadores que incorporen medios digitales y redes sociales para transformar la formación en estadística. El uso de una variedad de medios y el énfasis en la interpretación pueden ayudar a que la enseñanza, el aprendizaje y la comprensión de las estadísticas estén más centrados en las personas y sean más relevantes, lo que se traduce en mejores resultados para los estudiantes. Este nuevo enfoque de enseñanza proporcionó mejores resultados para los estudiantes, ya que pudieron definir mejor los conceptos clave. Los autores esperan que este nuevo enfoque marque una diferencia en las habilidades que necesitarán los estudiantes cuando se conviertan en médicos que tratan con pacientes. Algo similar planearon Teran, Córdoba y Nascimbene, (2016), docentes del área de bioestadística de la facultad de ciencias veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario al diseñar e implementar estrategias didácticas a través del campus virtual a estudiantes de la carrera de Veterinaria de segundo año. Su propuesta consistió en el desarrollo de apuntes para todos los temas de la asignatura, cuadernillos de prácticas propuestas y resueltas, desarrollo de videos con clases virtuales, consultas vía mail y online, diseño y aplicación de autoevaluaciones,

publicación de ejercicios y problemas similares a los incluidos en los exámenes. Concluyendo que la presencia de las TIC permite un mayor y mejor entendimiento de los temas, ya que los alumnos pueden rever temas que no les quedaron claros, contribuyendo a que la proporción de alumnos que aprobaron la materia dictada con TICs, comparado con periodos anteriores de cursada tradicional, fuera mayor.

Bobadilla et al (2020) analiza la actividad de los estudiantes de bioestadística I, curso de primer año de la carrera de Veterinaria, que se impartió enteramente de manera remota, bajo el contexto de pandemia, a través de la plataforma Moodle de la Facultad de Veterinaria (Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) y su relación con el rendimiento académico. El estudio también analizó el rendimiento académico de los estudiantes en términos de desinterés, ganancia y promoción del curso, concluyendo que la plataforma EVA-FVET proporciona información valiosa para evaluar el impacto de la pandemia de la COVID-19 en el aprendizaje en línea y mejorar las futuras ediciones del curso. Se encontró una asociación positiva y significativa entre el índice de actividad individual (IAI) y las calificaciones finales, lo que indica que los niveles más altos de actividad en la plataforma se asociaron con un mejor rendimiento académico. El estudio también encontró que la modalidad en línea tuvo tasas de desconexión similares a las de años anteriores con clases presenciales. Hayes, Cherney y Papanagnou (2023) describen el desarrollo y la evaluación de un módulo educativo bioestadístico utilizando el software Rise Articulate 360®, una plataforma de módulos interactivos. El módulo tiene como objetivo mejorar el conocimiento y la aplicación de las pruebas bioestadísticas de uso común por parte de los estudiantes de medicina, así como su confianza en la bioestadística. Éste constaba de cinco tutoriales sobre pruebas bioestadísticas en cada parte, así como la forma en que se aplica normalmente en la atención médica. 33 estudiantes de medicina de primer y segundo año de una facultad de medicina de Filadelfia participaron del estudio, la adquisición de conocimientos, la aplicación de las pruebas y la confianza con respecto a las pruebas bioestadísticas se evaluaron mediante una prueba previa y una prueba posterior.

La integración de TIC en la enseñanza de Estadística Descriptiva en el ámbito de las Ciencias Veterinarias parece ser una estrategia prometedora para mejorar tanto el proceso de enseñanza como la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se debe continuar investigando y desarrollando métodos para optimizar la implementación de estas tecnologías, asegurando que se adapten a las necesidades específicas de los estudiantes y se alineen con los objetivos educativos.

Conclusión

Este estudio representa un avance significativo hacia la integración efectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de bioestadística dentro de la carrera de Ciencias Veterinarias. Los resultados sugieren que la adopción de estas herramientas no solo enriquece el contenido académico, sino que también mejora la interacción entre docentes y estudiantes, fomenta la colaboración entre pares y facilita una comprensión más profunda de los conceptos estadísticos. La implementación de TIC ha sido percibida por los estudiantes como una mejora considerable en su experiencia de aprendizaje, destacando la naturaleza interactiva y atractiva de las actividades del curso.

La percepción positiva de los estudiantes hacia el uso de TIC en el aula subraya la importancia de continuar explorando nuevas formas de integrar estas herramientas en la educación veterinaria. Además, el uso de TIC permite la personalización del aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes y proporcionando recursos adicionales para aquellos que necesitan un mayor apoyo en el proceso de aprendizaje. Ignjatović y Stevanović (2023) realizaron una evaluación de ChatGPT en la resolución de problemas de bioestadística indicando que, si bien estas herramientas de inteligencia artificial tienen el potencial de ser valiosas en el proceso educativo, su rendimiento no es uniforme. El análisis mostró que GPT-3.5 y GPT-4 lograron resolver algunos problemas de manera efectiva, pero también enfrentaron dificultades significativas en otros casos. GPT-4, aunque más preciso en general, aún requirió varias iteraciones para resolver correctamente todos los

problemas, lo que pone en evidencia que la inteligencia artificial no es infalible. Este comportamiento resalta la importancia de combinar el uso de tecnologías avanzadas con la supervisión humana y una sólida comprensión conceptual por parte de los estudiantes. Los educadores deben estar preparados para guiar a los estudiantes en la interpretación crítica de las respuestas proporcionadas por estas herramientas, y fomentar un enfoque proactivo en la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo.

Sin embargo, como se ha discutido, es fundamental reconocer los desafíos que acompañan la implementación de TIC en el aula. Es crucial que los docentes estén bien preparados y capacitados para utilizar estas herramientas de manera efectiva, y que se diseñen estrategias pedagógicas que maximicen sus beneficios mientras se mitigan las posibles distracciones y barreras tecnológicas. La adecuada formación de los docentes es esencial para asegurar que las TIC se utilicen de manera eficiente y efectiva, optimizando así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De cara al futuro, es esencial seguir explorando y evaluando el uso de TIC en la educación veterinaria, con el objetivo de desarrollar metodologías que no solo mejoren la comprensión de la estadística descriptiva, sino que también preparen mejor a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo profesional. La integración continua de TIC, acompañada de un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, tiene el potencial de transformar la enseñanza de la bioestadística, haciendo que el aprendizaje sea más significativo, participativo y eficaz.

Asimismo, la evolución tecnológica en la educación debe estar alineada con las tendencias actuales del mercado laboral, donde la competencia digital es cada vez más demandada. Preparar a los estudiantes en el uso de herramientas digitales no solo mejora su comprensión académica, sino que también los capacita para aplicar estos conocimientos en escenarios reales, fortaleciendo así su preparación profesional.

Finalmente, aunque los beneficios de las TIC son evidentes, es importante no perder de vista la necesidad de un enfoque equilibrado que combine métodos tradicionales con innovaciones tecnológicas, asegurando que los estudiantes no solo dominen las herramientas digitales, sino que también desarrollen habilidades críticas y analíticas fundamentales para su éxito en el ámbito veterinario. La implementación continua y adaptativa de las TIC en la enseñanza de bioestadística representa un camino prometedor hacia la mejora de la calidad educativa y la preparación de futuros veterinarios para los desafíos del siglo XXI.

Agradecimientos

A los docentes y No docentes de la cátedra de Bioestadística de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires.

Este estudio forma parte de la Tesina de la Especialización en docencia universitaria para ciencias veterinarias y biológicas de la veterinaria Estefanía Magali Zeni Coronel.

Referencias bibliográficas

Alemán Castillo, R. (2019). Impacto y uso de las TICs en la asignatura de estadística. *Investigación y Desarrollo*, 3(5), 43–48.

Bobadilla, P., Alcántara, I., Rosenstock, N., Borlido, C., Cabral, P., Huertas, S., & Passarini, J. (2020). El índice de actividad individual de los estudiantes en EVA y sus rendimientos académicos: el caso de Bioestadística Veterinaria. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 171–188. <https://doi.org/10.2916/inter.7.2.15>

Chirino-García, R. C., & Hernández-Corona, J. (2020). M-learning: Estrategia para la promoción del aprendizaje electrónico móvil en instituciones de educación superior. *Episteme Koinonia*, 3(5), 102–121.

De Zan, S., Jure, V., Rodríguez, M., Digión, M., & Maldonado, M. (2016). La actitud de los docentes frente a las tecnologías de la información y la comunicación. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (50), 121–134.

Do, T. H. N., Nguyen, H. C., & Trần, T. T. (2022). Medical students' attitudes and beliefs on the roles of probability and statistics in doing scientific research: A case study in Vietnam. *International Journal of Health Sciences*, 6(S1), Art. 4774. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6ns1.4774>

Gavilanes Sagñay, M. A., Gavilanes-Sagnay, F., Yanza Chávez, W. G., & Chávez Granados, N. A. (2021). Las tecnologías de la información y la comunicación: Alternativa para la enseñanza de la estadística inferencial en la educación superior. *AlfaPublicaciones*, 3(3.1), 42–56. <https://doi.org/10.33262/ap.v3i3.1.75>

Hayes, P. M., Cherney, A., & Papanagnou, D. (2023). An interactive module to teach common biostatistical tests to learners in the health professions. *Cureus*, 15(3), e36125. <https://doi.org/10.7759/cureus.36125>

Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325–347.

Ignjatović, A., & Stevanović, L. (2023). Efficacy and limitations of ChatGPT as a biostatistical problem-solving tool in medical education: A descriptive study. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2023.20.28>

Jiménez Hernández, D., & López López, M. C. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 97–116. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>

Medina-Hernández, E. J., Muñiz, J. L., Guzmán-Aguilar, D. S., & Holguín-Higuita, A. (2022). Recursos y estrategias para la enseñanza de la estadística y la analítica de datos en la educación superior. *Formación Universitaria*, 15(3), 61–70. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300061>

Mostto, F., & Parra, V. (2024). Descriptive statistics in secondary and higher education: Bibliographical review between 2010 and 2020. *Papeles*, 16(31). <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1606>

Murillo Rosado, J. U., Rubio García, S., Balda Macías, M. A., & Muñoz Mendoza, L. D. (2024). Influencia de las tecnologías de la información y comunicación: Retos y potencialidades en la educación superior. *Revista San Gregorio*, 1(57). <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i57.2564>

Noceti, H. (2020). Uso de materiales para la enseñanza de la estadística y la probabilidad. *Ministerio de Educación de la República Argentina*. http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/02-10_Materiales-para-Estadística-y-Probabilidad.pdf

Nowacki, A. S., Brearley, A. M., Oster, R. A., Slade, E., Devick, K. L., Hayat, M. J., & Thurston, S. W. (2024). Diagnosing statistical education needs of health science learners. *Journal of Statistics and Data Science Education*. <https://doi.org/10.1080/26939169.2024.2333731>

Ocakoğlu, G., Ercan, İ., Kaya, M. O., Uzabacı, E., & Can, F. E. (2015). Investigating academic veterinarians' knowledge of biostatistics: A web-based survey. *Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 62(3), 223–228. https://doi.org/10.1501/Vetfak_0000002684

Orcos Palma, L., Blázquez Tobías, P. J., Curto Prieto, M., Molina León, F. J. & Magreñán Ruiz, Á. A. (2018). Use of Kahoot and EdPuzzle by smartphone in the classroom: The design of a methodological proposal. In L. Uden, D. Liberona, & J. Ristvej (Eds.), *Learning technology for education challenges. LTEC 2018. Communications in Computer and Information Science* (Vol. 870, pp. 36–46). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95522-3_4

Salamea-Nieto, R. M., & Cedillo Chalaco, L. F. (2021). Hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *INNOVA Research Journal*, 6(3.1), Art. 1858. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.1.2021.1858>

Sánchez-Martínez, D. V. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI. Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 9(17), 38–39. <https://doi.org/10.29057/estr.v9i17.7928>

Teran, T., Córdoba, O. & Nascimbene, A. (2016). Las NTIC's en el dictado de bioestadística. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8(Extra 1), 110–111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434128>

Tomak, L., & Civanbay, H. (2022). Evaluation of biostatistics knowledge and skills of medical faculty students. *Journal of Experimental and Clinical Medicine*, 39(3), Art. 5. <https://doi.org/10.52142/omujecm.39.3.5>

Vahedi, Z., Zannella, L., & Want, S. C. (2021). Students' use of information and communication technologies in the classroom: Uses, restriction, and integration. *Active Learning in Higher Education*, 22(3), 215–228. <https://doi.org/10.1177/1469787419861926>

Villanueva Domínguez, A. P. (2024). Contexto educativo de aprendizaje basado en uso de las TICs en educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 285–290. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1876>

Zeimet, R., Kreienbrock, L., & Doherr, M. G. (2014). Teaching biostatistics and epidemiology in the veterinary curriculum: What do our fellow lecturers expect? *Journal of Veterinary Medical Education*, 42(1), 53–65. <https://doi.org/10.3138/jvme.0314-029R2>

Fecha de recepción: 28-08-2024

Fecha de aceptación: 07-04-2025

Las representaciones sociales del conocimiento en estudiantes de anatomía veterinaria.

Social Representations of Knowledge in Veterinary Anatomy Students.

Por Rodolfo Darío GARCÍA¹, Ariel Gustavo TARALLO², Cintia Mariela FALETTI³,
Horacio KEILTY⁴ y Andrés MARTÍNEZ⁵.

García, R. D., Tarallo, A. G., Faletti, C. M., Keilty, H. y Martínez, A. (2025). Las representaciones sociales del conocimiento en estudiantes de anatomía veterinaria. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 216-231.

Resumen

La teoría de las representaciones sociales, propuesta por Moscovici en 1961, se ha consolidado como un marco de referencia de gran valor heurístico e interpretativo para el análisis de fenómenos sociales. Este trabajo tiene como objetivo comprender las representaciones sociales que poseen los estudiantes de la asignatura anatomía veterinaria en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario respecto al conocimiento académico. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo, utilizando la técnica de observación participante y registro de eventos mediante grabaciones de audio. Se observó que los estudiantes tienden a recurrir al aprendizaje memorístico y procuran reproducir fielmente las palabras de los docentes, utilizando apuntes basados en desgrabaciones de clases. Además, a menudo buscan confirmar con los profesores la veracidad de los contenidos hallados en la bibliografía recomendada. No obstante, también se identificaron algunos estudiantes que manifestaron interés en comprender los contenidos de manera más profunda. Estas prácticas sugieren que los estudiantes conciben el conocimiento académico no como un proceso dinámico y constructivo, sino como una acumulación de hechos y datos avalados por los docentes. La creencia de que el éxito académico se fundamenta en la capacidad de repetir textualmente los conceptos del profesor puede interpretarse como una representación social que legitima la memorización y la reproducción literal como formas válidas de conocimiento académico. Sin embargo, la presencia de estudiantes que muestran un interés genuino por comprender los conceptos podría interpretarse como una orientación hacia una concepción del conocimiento académico más centrada en la reconstrucción.

¹ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario / rodolfodgarcia@fcv.unr.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0001-3516-5230>

² Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario / arieltarallo@fcv.unr.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0006-1558-7571>

³ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario / faletticintia@fcv.unr.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0004-2218-3984>

⁴ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario / keiltyhoracio@fcv.unr.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0004-2338-9431>

⁵ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario / a.martinezandres@fcv.unr.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0008-9170-9168>

Palabras Clave representaciones sociales / conocimiento académico / anatomía veterinaria / aprendizaje memorístico / aprendizaje significativo

Abstract

The theory of social representations, proposed by Moscovici in 1961, has been consolidated as a frame of reference of great heuristic and interpretative value for the analysis of social phenomena. This work aims to understand the social representations that students of the veterinary anatomy course, at the Faculty of Veterinary Sciences of the National University of Rosario have, regarding academic knowledge. To do so, a qualitative, exploratory and descriptive study was carried out, using the technique of participant observation and recording of events through audio recordings. It was observed that students tend to resort to rote learning and try to faithfully reproduce the words of teachers, using notes based on class transcripts. In addition, they often seek to confirm with teachers the veracity of the content found in the recommended bibliography. However, some students were also identified expressing interest in understanding the content, in a more profound way. These practices suggest that students conceive of academic knowledge not as a dynamic and constructive process, but as an accumulation of facts and data endorsed by teachers. The belief that academic success is based on the ability to repeat the teacher's concepts verbatim, can be interpreted as a social representation, that legitimizes memorization and literal reproduction as valid forms of academic knowledge. However, the presence of students who show a genuine interest in understanding concepts could be interpreted as an orientation towards a conception of academic knowledge more focused on reconstruction.

Key words social representations / academic knowledge / veterinary anatomy / rote learning / meaningful learning.

Introducción

A lo largo de los años, la investigación pedagógica ha profundizado en el estudio de las creencias de los docentes y en las prácticas de enseñanza. Los estudios sobre las teorías de los profesores, sus pensamientos, expectativas, teorías implícitas y supuestos básicos han proliferado, siendo un tema de interés recurrente en la literatura académica, incluso en nuestras publicaciones previas (García y Muñoz, 2020). También se han realizado investigaciones centradas en las creencias y representaciones sociales de los estudiantes respecto a diversos objetos sociales (Aparicio Serrano, 2007; Balduzzi, 2011; Balduzzi y Egle Corrado 2010; Benegas y Fornasero, 2004; Covarrubias, 2011; Covarrubias y Martínez Estrada, 2007; Garay Núñez, 2020; Larotonda Dinardi, 2019; Parreira Mendes *et al*, 2016). Sin embargo, en este trabajo se propone abordar el estudio de una de las representaciones sociales de los estudiantes poco exploradas: las representaciones que tienen los estudiantes de anatomía veterinaria respecto al conocimiento académico. Entender la percepción que los estudiantes tienen de su realidad permite tomar decisiones más informadas y así enriquecer la propuesta pedagógica. Siguiendo la perspectiva de Covarrubias y Martínez Estrada (2007), "...consideramos que las concepciones y significados de los estudiantes son también insoslayables para comprender las formas en que se acercan al conocimiento y su actuación en las aulas, a la vez que se constituyen como punto de partida de su propio proceso de aprendizaje" (p. 50).

Sabemos que el ser humano siempre se ha preocupado por el conocimiento, no obstante, el concepto de conocimiento ha experimentado una evolución significativa a lo largo de la historia. Actualmente, existen diversas maneras de entender el conocimiento, pero este estudio se enfoca en dos perspectivas principales: el conocimiento como acumulación y el conocimiento como reconstrucción. Es importante señalar que estas dos posturas filosóficas no son cuerpos cerrados de conocimiento; por el contrario, son áreas de estudio y debate que continúan en desarrollo. Estas dos concepciones del conocimiento representan paradigmas amplios que integran diversas teorías con una base epistemológica común.

El conocimiento como acumulación

El conocimiento como acumulación es un constructo teórico que refleja la forma en que se ha enseñado y aprendido en todos los niveles educativos durante gran parte del siglo pasado y, posiblemente, del presente. La idea de que el avance científico se logra mediante la acumulación de conocimientos ha influido en filósofos y científicos desde el Siglo de las Luces hasta la Edad Moderna. Una metáfora célebre y representativa de este concepto es la atribuida a Isaac Newton⁶: "a hombros de gigantes". Otros pensadores clásicos también compartían esta visión del conocimiento. Por ejemplo, los empiristas del siglo XVIII sostenían que todos nuestros conocimientos derivan de ideas. John Locke clasificaba las ideas en simples y complejas, argumentando que las ideas simples se obtienen mediante la experiencia sensorial, mientras que las ideas complejas surgen de la capacidad del intelecto para reproducir, comparar y combinar esas ideas simples (Abagnano y Visalberghi, 1967, pp. 335-336).

Diversas corrientes filosóficas están estrechamente vinculadas a estas ideas. Según Daros (1983), el realismo ingenuo o del sentido común sostiene que la realidad existe independientemente del sujeto que la conoce y es externa a él. Desde esta perspectiva epistemológica, se insiste en que la realidad es única, y, por tanto, existe una verdad única que el sujeto puede captar directamente a través de los sentidos. Esta concepción de la realidad conduce a la idea de que "...instruirse no es inventar o crear imaginativamente conocimientos que superen lo real, sino asimilarlos como una copia fiel de lo real" (pp. 89-91).

⁶ Según Antonio Durán (2017), esta metáfora se atribuye frecuentemente a Isaac Newton, quien en una carta dirigida a Robert Hooke en 1676 escribió: "Si he logrado ver más lejos que otros, es porque estoy sentado sobre los hombros de gigantes", en reconocimiento a las enseñanzas y conocimientos adquiridos de otros científicos. No obstante, esta expresión no sería original de Newton, ya que puede rastrearse hasta Juan de Salisbury en el siglo XII. En su obra *Metalogicon* (1159), citando a Bernardo de Chartres, escribió: "Somos como enanos sentados sobre los hombros de gigantes, para ver más cosas que ellos y ver más lejos, no porque nuestra visión sea más aguda o nuestra estatura mayor, sino porque podemos elevarnos más alto gracias a su estatura de gigantes".

Estos paradigmas constituyen el sustento epistemológico de las teorías asociacionistas o conductistas, que también adhieren a la noción del conocimiento como acumulación. Sanjurjo y Vera (2003) explican que el conductismo surge como una expresión del positivismo en psicología, y busca analizar los fenómenos humanos utilizando las metodologías de las ciencias naturales. Esta corriente sostiene que la mente humana es una especie de caja negra, y que solo es posible estudiar lo que entra (estímulo) y lo que sale (conducta) (p. 27). Según Schunk (2012), aunque estas teorías no niegan la existencia de fenómenos mentales, plantean que dichos fenómenos no son necesarios para explicar el aprendizaje (p. 72). De ello se deduce que, bajo esta concepción, cuantos más y mejores estímulos (conocimientos) se proporcionen al estudiante, mejor podrá aprenderlos (acumularlos).

El conocimiento como reconstrucción

El conocimiento como reconstrucción es una perspectiva filosófica y epistemológica que sostiene que el conocimiento no es una mera acumulación de hechos objetivos, sino un proceso activo en el que los individuos interpretan, organizan y dan sentido a la información recibida del entorno. Según Carretero (2021), a diferencia de las teorías previamente descritas, "el constructivismo se fundamenta en la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores" (p. 22).

Desde esta perspectiva, los seres humanos no pueden acceder directamente a la realidad objetiva, sino que la interpretan a través de sus propias estructuras cognitivas y mentales. En otras palabras, el conocimiento es una construcción mental que emerge de la interacción entre la experiencia sensorial y los marcos conceptuales preexistentes de un individuo. La analogía de la reconstrucción sugiere que el conocimiento se crea y se reformula continuamente a medida que los sujetos interactúan con el mundo, modificando sus estructuras cognitivas en respuesta a nuevas experiencias y conocimientos. De este modo, el conocimiento no es estático, sino dinámico y sujeto a cambio y evolución a lo largo del tiempo.

El conocimiento de una persona es el resultado de un proceso de reconstrucción; y según Carretero (2004), este proceso está asociado al concepto de esquema, inicialmente desarrollado por Frederic Bartlett y luego por Jean Piaget, y que hoy es ampliamente reconocido en la psicología cognitiva. Según este autor, la idea de la reconstrucción del conocimiento se basa en que "la información que los seres humanos asimilamos del medio, lo que un niño aprehende de las explicaciones del maestro, lo que un oyente entiende de los programas radiofónicos o lo que un psicólogo clínico anota de lo que le dice su paciente, no es lo mismo que ha sido emitido, sino una construcción que realizan todas esas personas en función de lo que ya conocen sobre los temas o individuos en cuestión" (p. 67).

La perspectiva del conocimiento como reconstrucción desafía las concepciones tradicionales del aprendizaje, promoviendo un enfoque que valora la construcción activa del significado por parte del individuo. Este enfoque tiene profundas implicaciones para la educación, ya que sugiere que el aprendizaje efectivo no se logra mediante la simple transmisión de información, sino a través de la reflexión crítica y la interacción significativa con el entorno.

La teoría de las representaciones sociales y su aplicación en el ámbito educativo

La teoría de las representaciones sociales, desarrollada por Serge Moscovici en 1961, se ha convertido en un marco teórico de gran valor heurístico e interpretativo, que permite un análisis profundo de los fenómenos sociales. Por esta razón, elegimos las representaciones sociales como marco teórico para explorar cómo los estudiantes perciben y dan sentido a sus experiencias en la universidad, así como para comprender las posibles razones detrás de sus decisiones en este entorno social. Según Jodelet (1986), las representaciones sociales son "una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social" (p. 473). Por su parte, Abric (2001a) sostiene que este conocimiento social es utilizado por individuos y grupos para tomar decisiones y actuar (pp. 15-17), convirtiendo a las representaciones en un marco epistemológico fundamental para comprender la dinámica de las interacciones sociales y esclarecer los determinantes de las prácticas sociales

de nuestros estudiantes. Estas representaciones permiten revelar significados compartidos dentro de la comunidad estudiantil. En este sentido, coincidimos con Covarrubias y Martínez Estrada (2007) en que conocer las representaciones o concepciones que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje durante su formación profesional es esencial para comprender las relaciones y construcciones subjetivas que se manifiestan en la práctica curricular. Este conocimiento es crucial para proponer mejores prácticas educativas, ya que las representaciones sociales permiten analizar a los estudiantes desde su propia perspectiva y como sujetos activos en el proceso educativo (p. 50). El estudio de los fenómenos colectivos y de las normas que rigen el pensamiento social, desde la teoría de las representaciones sociales, permite considerar a los sujetos estudiados como agentes activos que construyen su realidad. Esta perspectiva contrasta con las investigaciones sociales clásicas de corte netamente conductista, que ven al individuo como un ente pasivo que responde reactivamente a los estímulos ambientales. Según Abric (2001a), toda realidad es apropiada por los individuos y por los grupos, y es reconstruida por el sistema cognitivo de cada uno, en función de sus valores, los cuales dependen de su historia y del contexto social e ideológico que los rodea (p. 12). Coincidimos, por tanto, con Balduzzi (2011) en que "el concepto de representación social lleva implícita una concepción epistemológica constructivista radical" (p. 185).

El estudio de las representaciones sociales ofrece una herramienta poderosa para entender la percepción y el comportamiento de los estudiantes en el ámbito universitario. Al considerarlos como sujetos activos que construyen su realidad, esta perspectiva nos permite diseñar prácticas educativas más efectivas y alineadas con sus necesidades y expectativas. Reconocer y analizar los significados compartidos dentro de la comunidad estudiantil nos capacita para fomentar un entorno de aprendizaje más inclusivo y adaptativo, en el que los estudiantes se sientan empoderados para participar activamente en su proceso educativo.

Objetivo

Este trabajo describe y caracteriza las representaciones sociales que tienen los estudiantes de anatomía veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario respecto del conocimiento académico.

Metodología

Esta investigación es parte de un estudio más amplio enmarcado en un proyecto de investigación acreditado en la Universidad Nacional de Rosario en 2023⁷. Se trata de una investigación cualitativa, transversal, exploratoria y descriptiva. Los datos fueron relevados entre marzo y julio de 2023. Para su recolección y tratamiento, utilizamos una metodología de tipo etnográfica. El análisis de los datos y la obtención de los resultados se realizaron utilizando la técnica de teoría fundamentada.

Este trabajo forma parte de la primera etapa del proceso investigativo e involucró una aproximación inicial al campo, lo cual permitió relevar las representaciones de los estudiantes acerca del conocimiento académico. Para ello, se empleó la técnica de observación participante. La recolección de los datos se llevó a cabo mediante la grabación en audio de las conversaciones ocurridas durante las sesiones de observación. Estas observaciones se realizaron en las clases de consulta para los exámenes finales de la asignatura Anatomía Descriptiva y Comparada II, en la cual los autores de este trabajo somos docentes. Según Hernández Sampieri *et al* (1991), la observación cualitativa "no es mera contemplación (sentarse a ver el mundo y tomar notas); nada de eso, implica adentrarnos en profundidad en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente..." (p. 587). Es conveniente destacar que la participación de los investigadores en el hecho social en estudio es parte del proceso de relevamiento de datos. Efectivamente, Corbetta (2007) sostiene que "esta técnica conlleva un contacto personal e intenso entre el sujeto que estudia y el sujeto estudiado" (p. 304).

De este modo, los investigadores que relevaron los datos fueron los mismos docentes que participaron en las clases de consulta. Para ello, se utilizaron planillas en las que se registraron datos generales y observaciones, y

⁷ Proyecto de investigación acreditado en la UNR mediante RESOLUCIÓN C.S. N° 338/2023. "Las estrategias de aprendizaje y su relación con las representaciones sociales respecto del conocimiento, el aprendizaje y las evaluaciones en estudiantes de anatomía veterinaria" acreditado en la UNR mediante RESOLUCIÓN C.S. N° 338/2023.

además se procedió a grabar las clases. Se observaron 37 clases de consulta. Para la desgrabación, se utilizó el sistema de inteligencia artificial Whisper V3, proporcionado por OpenAI, que transcribe archivos de audio en archivos de texto (Fernández, 2023). Luego, el documento obtenido fue editado escuchando la grabación para darle el formato adecuado y corregir errores. Antes de comenzar con la clase de consulta, se solicitó a los estudiantes su consentimiento para realizar la observación y grabación, se explicó el propósito de estas acciones y se garantizó el respeto total a su anonimato.

Como se indicó anteriormente, el análisis de los datos se realizó mediante teoría fundamentada. Para ello, primero se llevó adelante un proceso de codificación abierta de las desgrabaciones, directamente en el archivo de texto. Según Strauss y Corbin (2002) la codificación abierta “es el proceso analítico por el cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p.110). Este primer análisis dio origen a 20 códigos iniciales que fueron propuestos por los investigadores. Las citas y sus respectivos códigos se incorporaron a una base de datos, creada para esta investigación con el programa Access 2013, lo cual facilitó el reagrupamiento de las citas por códigos. El análisis de estos datos permitió realizar una codificación axial que derivó en el surgimiento de las categorías de análisis que se presentarán a continuación.

Resultados y discusión

La memorización para acumular conocimientos

Los registros obtenidos durante las observaciones de clases de consulta nos permiten inferir que muchos estudiantes han desarrollado una concepción del conocimiento académico basada en la repetición textual de los conceptos expresados por el profesor. Esta percepción, en la que los estudiantes buscan reproducir literalmente lo que se les ha enseñado, está profundamente arraigada en la cultura escolar y tiene sus raíces en más de un siglo de tradición educativa. Esta visión se fundamenta en la tradición positivista, que conceptualiza el conocimiento académico como algo dado y acabado, sin considerar la posibilidad de reinterpretación y adaptación por parte del estudiante. Para muchos, conocer un tema implica la capacidad de reproducir textualmente los conceptos presentados en clase o en la bibliografía, incluso si dichos conceptos carecen de sentido para ellos.

Un ejemplo de esta práctica se observa en la siguiente declaración de una estudiante:

El problema es que yo me comprometo mucho en lo que dice el libro y a veces no es exacto. O me pongo, por ejemplo, lo que está en el libro y lo que dice el libro no lo entiendo, pero aun así te lo digo.

Desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales, Serge Moscovici (1979) sostiene que las representaciones sociales son sistemas de valores y prácticas que permiten a los individuos entender y actuar en su entorno social (pp. 27-54). En este sentido, la creencia de que el éxito académico se basa en la capacidad de repetir textualmente los conceptos del profesor puede ser vista como una representación social que legitima la memorización y la reproducción literal como formas válidas de conocimiento. Esta representación está fuertemente influenciada por las expectativas culturales y educativas que valoran la precisión textual por sobre la comprensión crítica.

La didáctica también ofrece una perspectiva relevante. La teoría de la alineación constructiva de Biggs (2006) sugiere que la efectividad del aprendizaje se maximiza cuando los objetivos, las actividades y las evaluaciones están alineados con el aprendizaje profundo (pp. 46-51). Sin embargo, un entorno educativo que enfatiza la repetición textual puede desincentivar la comprensión y la aplicación crítica del conocimiento. Esta situación puede comprenderse a través del concepto de cognición situada, propuesto por Lave y Wenener (1991), que enfatiza la importancia del contexto en el aprendizaje y cómo los estudiantes se adaptan a las expectativas del entorno educativo. La noción de cognición situada incluye el concepto de aprendizaje como un "entendimiento comprensivo que compromete a la persona en su totalidad, en lugar de la recepción de un cuerpo de

conocimiento fáctico sobre el mundo, y en la propuesta de que el agente, la actividad y el mundo se constituyen mutuamente unos a otros"⁸ (p. 33).

Otra situación que refleja esta concepción se observa en la declaración de un estudiante:

Sí, y más que nada no estaríamos entendiendo las disposiciones⁹. Si bien te lo podemos decir, no lo podemos pensar, o sea, imaginar. Ubicarnos bien exactamente. Es común, lo leo y te lo repito, pero no lo estaría entendiendo.

Celman (2005) respalda el concepto de cognición situada al afirmar que las estrategias acumulativas de aprendizaje pueden ser el resultado de convivir en un ambiente educativo caracterizado por este estilo de trabajo intelectual (pp. 35-66). En contraposición, desde la perspectiva del constructivismo se sostiene que los estudiantes deben construir activamente su conocimiento a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre esas experiencias. Sin embargo, en este contexto los estudiantes desarrollan sus actividades en un entorno social y cultural donde la idea del conocimiento como algo que debe acumularse para devolverlo inalterado al profesor está ampliamente aceptada. La decisión de memorizar o repetir al pie de la letra, incluso reconociendo que no comprenden lo que memorizan, está avalada por el contexto.

Según Abric (2001b), no solo los estudiantes, en tanto agentes sociales, crean sus representaciones sociales como un proceso de adaptación cognitiva a las condiciones concretas de su existencia, sino que también participan factores culturales, ligados a la historia del grupo y a su memoria colectiva (pp. 197-199). Analizar, seleccionar, organizar y parafrasear son acciones propias de los sujetos que aprenden. Como es sabido, las neurociencias sostienen que los estudiantes que no realizan estas tareas no logran reconfigurar su estructura cognitiva, lo que les impide aprender de manera significativa. Según Ausubel *et al* (1983), el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe (pp. 46-48). No realizar estas acciones conduce a un aprendizaje acumulativo, basado en la memoria y sin comprensión.

La reproducción literal del conocimiento

La aspiración de los estudiantes de saber lo que sabe el profesor es un objetivo lógico dentro del ámbito académico. Muchos intentan memorizar apuntes que, en realidad, no son más que transcripciones textuales de las clases, mecanografiadas y distribuidas por el centro de estudiantes o compartidas entre compañeros. Estos documentos representan un recurso valorado, y su uso refleja el deseo de alcanzar ese desiderátum, esa meta tan deseada de adquirir conocimiento a través de la memorización y la reproducción literal de lo que los docentes enseñan. Es válido inferir que los estudiantes que estudian con estos apuntes buscan acumular los contenidos sin un proceso de comprensión crítica. Las representaciones sociales, según Balduzzi (2011), se construyen a partir de experiencias, modelos de pensamiento e informaciones de diverso carácter. Por lo tanto, es probable que exista un consenso social que legitima estas fuentes de información, fomentando la naturalización de estas prácticas y la circulación de apuntes con la promesa implícita de éxito académico.

En las consultas, algunos estudiantes comentaron que utilizan estos procedimientos, lo que refuerza la idea de que sus representaciones sobre el conocimiento académico están basadas en la acumulación de conceptos e información. Un ejemplo de esta práctica es ilustrado en la siguiente conversación:

D - ¿De dónde están estudiando?

E2 - De muchos lados. Tenemos unos capítulos de Dyce¹⁰. Yo pasé unas clases también. Tenemos una parte de las clases, tenemos otra parte de unos apuntes. También leemos a veces los Getty⁵.

E1 - De los Getty, más que nada las cosas que nos quedan dudas.

⁸ Traducción del original hecha por los autores.

⁹ El estudiante hace referencia a las disposiciones de las vísceras y estructuras anatómicas en el organismo animal.

¹⁰ El estudiante hace referencia a un libro de anatomía veterinaria recomendado por los docentes.

E2 - Sí, no es que leemos todo del Getty... Cuando tenemos alguna duda puntual o... leemos algo que no lo tenemos tan claro, agarramos el Getty.

D - Me llama la atención lo que me dijiste, de que transcribiste clases.

E2- Sí.

D: ¿Y para qué crees que te puede servir eso?

E2 - Porque me queda. Cuando las paso, me queda.

D - ¿Vos transcribís textual todo lo que decimos?

E2 - Sí, no todos los temas, pero... (muestra las clases pasadas y veo una clase de intestino de monocavitario)¹¹.

Estas prácticas parecen estar relacionadas con la construcción social de la idea de que el éxito académico se alcanza mejorando la capacidad de reproducir textualmente la información proporcionada por el profesor, sin una comprensión crítica o profunda. Esta creencia se alinea con la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron (1996), quien argumenta que el sistema educativo tiende a reproducir las desigualdades sociales al legitimar ciertas formas de conocimiento como superiores y necesarias para el éxito (pp. 44-108).

Otra conversación con un estudiante ofrece más evidencia de esta práctica:

E -Por ejemplo, esto que usted está viendo es una transcripción de todas las clases que se fueron dando en anato, más las imágenes.

D - ¿Quién hizo esa transcripción?

E - ¿La transcripción? Y... yo hice un par. Y esas otras me las pasó otra chica.

D - ¿Te las pasaron?

E - Sí, pero no es un resumen.

D - ¿Es tal cual, textual lo que dice la clase?

E - Sí, es textual lo que se dice en la clase. Que es lo que nosotros creemos. Porque nosotros vamos viendo la clase y vamos leyendo eso. Y vamos más o menos entendiendo, más o menos esto.

Según la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979), estas representaciones son sistemas de valores, ideas y prácticas que permiten a los individuos orientarse y dominar su mundo social y material (pp. 27-54). En este contexto, los estudiantes pueden buscar seguridad en la utilización de estas fuentes, creyendo que el uso de desgrabaciones textuales les asegura no omitir detalles importantes y estar alineados con las expectativas de los profesores.

Sin embargo, según Biggs (2006), este enfoque refleja un aprendizaje superficial, en el que los estudiantes se centran en memorizar hechos y detalles sin buscar un entendimiento más profundo del material (pp. 32-37). La dependencia de las desgrabaciones textuales denota una actitud pasiva hacia el aprendizaje, donde se prioriza la recepción y memorización de información en lugar de la interacción activa con el contenido. En contraposición, Dehaene (2019) argumenta que "una gran cantidad de investigaciones, de los campos más diversos, sugiere que un organismo pasivo aprende poco o nada. Aprender con eficacia requiere rechazar la pasividad, comprometerse, explorar, generar hipótesis activamente y ponerlas a prueba en comparación y contraste con el mundo con el cual interactuamos" (p. 238).

Cómo se ve en la siguiente cita, en algunos casos, las desgrabaciones del video tratan de reproducir tan fielmente lo que dice el docente que incluyen las imágenes presentadas en la clase virtual:

¹¹ Entre paréntesis se agregó la nota tomada por el docente durante la consulta.

D2 - ¿Estos apuntes de dónde son? ¿Del centro de estudiantes?

E - No, esto me lo pasó una chica que copió y pegó toda la clase.

D2 - ¿Ah, sí?

E1 - Pero yo después los agarré con el Getty.

D1 - ¿Esa es una transcripción de las clases?

E - Sí.

D2 - No, eso lo tienen de... sí, pero este año en la cursada también los tenían. No sé quién los hizo.

D1 - Pero, digamos, ¿es la clase transcripta?

E - Sí.

D2 - ¡Y los he visto en colores también!

E1 - Sí, igual si están con la clase transcripta y por eso tenían varios errores, digamos. Este lo agarré con el Getty.

D2 - Y había chicos que en este año, lo que hacían, los traían e iban haciendo sus anotaciones ahí.

E1 - Está bueno porque realmente yo creo que la persona que los hizo habrá abierto alguna aplicación que transcribe o algo así porque realmente está transcrito todo. Completo. De pe a pa.

Abric (2001a) amplía la teoría de Moscovici al señalar que las representaciones sociales son tanto un producto como un proceso, y juegan un rol crucial en la comunicación y la interpretación de la realidad (pp. 11-18). En este sentido, la práctica de depender de desgrabaciones literales puede ser vista como una representación social que legitima el conocimiento transmitido de manera textual y promueve un aprendizaje basado en la repetición y la memorización. Así, los estudiantes intentan apropiarse de lo que cada profesor dice en las clases para luego repetirlo textualmente, en un entorno educativo que valora más la exactitud y la cantidad de información memorizada que la comprensión y el pensamiento crítico.

La verificación y simplificación del conocimiento en el proceso de aprendizaje

En esta investigación, observamos que algunos estudiantes, lejos de buscar una interacción dialógica con los docentes o con la bibliografía, adoptan una postura pasiva de corroboración de la información. Consultan si la información encontrada en la bibliografía es la correcta porque intentan reproducir exactamente lo que el docente dice sobre un tema. Esta necesidad de verificación de la información indica que, para estos estudiantes, el conocimiento académico se reduce a acumular información que el profesor evaluará. Parece que ellos preparan sus exámenes con el fin de memorizar datos sin analizarlos. Un estudiante que, tras encontrar un dato en la bibliografía, necesita confirmarlo con el docente, no está realmente pensando ni trabajando con la información; simplemente está recopilándola para reproducirla cuando sea necesario. Piensa en el conocimiento académico en términos de verdadero/falso.

El siguiente ejemplo muestra a un estudiante que quiere verificar con el docente un concepto que está ampliamente desarrollado en la bibliografía: "Queremos saber la línea terminal de... que dividía bien... la cavidad abdominal de la cavidad pélvica. ¿Cómo delimitar bien esa línea terminal?". Estas observaciones recuerdan los aportes pedagógicos de Paulo Freire (2002), quien critica el enfoque bancario de la educación, según el cual los estudiantes son vistos como recipientes pasivos de información. Otro estudiante también trataba de corroborar la información que está en la bibliografía y que se explicó en las clases:

E - Claro, en los porcinos y en los felinos, ¿ya sería una fosa, no? ¿O estoy equivocada?

D - Sí.

E - Y viste que en el bovino el músculo, si bien se divide, pero no es muy notorio. En ese caso, ¿estaría mal decir que no existe?

Se constataron situaciones en las que directamente los estudiantes descartaron la información obtenida de la bibliografía y pidieron al profesor que la repita. Esta es una manera de obtener y guardar una información segura, un conocimiento que procede del profesor, para así cerciorarse de responder acertadamente en el momento de la evaluación. Los estudiantes que preguntan directamente al docente sobre información que podría haber sido encontrada en la bibliografía recomendada evidencian una dependencia excesiva del profesor como fuente de validación y una falta de autonomía en el proceso de aprendizaje: “Queríamos saber bien las formas de las glándulas parótida, mandibular...” Otro ejemplo similar al anterior: “Después te dice que lo que es la porción membranosa es continuación ventral de lo que es la porción cartilaginosa”. En la siguiente cita, se trata de confirmar un concepto muy simple y básico: “No, algo del arco reflejo. Que era que llegaba el impulso por la fibra aferente y después volvía por la fibra eferente el impulso motor. ¿Eso era?”

A continuación, se presenta otro ejemplo de verificación de la información:

Bueno yo voy por orden. Porque fui escribiendo más o menos. En el tema de meninges, no estaría entendiendo bien la diferencia entre tela coroidea y plexo coroideo. Yo lo leí del Getty, y lo que yo entendí es que el plexo coroideo es la piamadre que ingresa a los ventrículos junto con los capilares fenestrados. Y la tela coroidea es esa misma piamadre que ingresa. No sé si está bien dicho así, si es así, o cómo es. Porque al parecer es lo mismo. Lo único que cambia es que uno tiene los capilares fenestrados y el otro no. No sé si es así o cómo sería.

En el siguiente ejemplo, observamos que el estudiante no solo corrobora la información que ya posee, sino que también reconfirma lo que el docente le está diciendo:

E1 - Sí, sí. Después tenía... De faringe... Bueno, no sé si... ¿vos tenés algo de tránsito cervical, de tránsito o eso?

E2 - No

E1 - De faringe, ¿El pliegue salpingofaríngeo es solo...? O sea, ¿el nombre salpingofaríngeo es solo del equino?

D2 - Del equino, sí.

E1 - ¿Los otros, pueden tener un pliegue más o menos desarrollado?

D2 - Sí, pero realmente los otros tienen un orificio

E1 - ¿Los otros tienen un orificio? ¿El pliegue no está?

D2 - Exacto. El pliegue no está.

E1 - Bien.

Este comportamiento se alinea con la tendencia de los estudiantes a buscar validación externa en lugar de confiar en su propio juicio crítico. Además, si se presta atención, se puede percibir cómo el estudiante logra formular una respuesta sencilla que surge de recortar un concepto más complejo. Esta estrategia de simplificación es común entre los estudiantes, quienes tratan de resumir información compleja en conceptos simples. Esta capacidad para condensar conocimiento complejo en frases breves es también un indicio de que los estudiantes perciben el conocimiento como algo concreto. Biggs (2006) destaca que los estudiantes frecuentemente buscan convertir información compleja en formas más manejables. Este enfoque es parte de lo que él denomina aproximación superficial al aprendizaje, donde los estudiantes tratan de memorizar y resumir información para enfrentar las demandas académicas inmediatas, en lugar de profundizar en la comprensión y aplicación del conocimiento (pp. 54 – 66). Es lógico suponer que, si se pretende acumular conocimiento, sería conveniente hacerlo en formas lo más compactas posibles. En este sentido, se observa cómo, después del intercambio con el docente, el estudiante

logra sintetizar el concepto. Este proceso de simplificación puede ser visto como una estrategia para manejar la carga cognitiva y organizar la información de manera que sea más accesible y utilizable. Sweller (1988) demostró que los sujetos, especialmente si son novatos en un conocimiento específico del dominio, no pueden retener grandes cantidades de información. Según la teoría de la carga cognitiva, que reconoce a Sweller como uno de sus precursores, la memoria de trabajo puede retener una cantidad limitada de información. Una vez superada esta carga cognitiva, para retener nueva información, deberá eliminarse alguna otra información de la memoria de trabajo. Las personas solo pueden recordar extensos campos organizados de conocimiento si poseen una red de esquemas cognitivos en su memoria de largo plazo con la cual vincularlo. Estos estudiantes, al no haber desarrollado estos esquemas, no pueden retener información extensa, compleja y estructurada en su memoria a largo plazo, por lo que la simplifican para memorizarla, es decir, para retenerla en la memoria de trabajo.

Los estudiantes que estudian para comprender

En el contexto del aprendizaje, encontramos indicadores que sugieren que algunos estudiantes son capaces de reflexionar y relacionar conceptos de manera significativa. Por ejemplo, un estudiante enfatiza la importancia de comprender en lugar de memorizar. Esto refleja una concepción social del conocimiento como algo que debe ser, en sus propias palabras, "interiorizado" y "comprendido", es decir, que va más allá de la simple repetición de información. Un estudiante comentó:

Entonces, vengo tratando de entender la materia, de situarme en el espacio del animal. No estudiándolo de memoria sino más bien comprenderlo. Por una cuestión de que, al fin y al cabo, más adelante yo necesito entender el animal. No tener de memoria un texto para repetirlo después. Sí puedo tener algunas equivocaciones en la comparada. Que me falte algo o que no lo relacione. Trato de ubicarme mucho en el animal para entender realmente cómo es. ¿Por qué tal arteria irriga?, ¿Por qué tal nervio inerva?, o ¿por qué las relaciones de los ligamentos, por ejemplo, de la región abdominal?, ¿Por qué tiene ese nombre? Y después, el examen último fue un error mío de no haber estudiado... en mi caso fue páncreas de porcino y canino. Y otros errores que fui acumulando que no pude seguir. Pero eso fue ya una cuestión mía de despiste que no le doy importancia. Pero en sí, mi método de estudiar es dibujo, para tener una referencia, mucha imagen. Y más que repetir, es interiorizarlo para entenderlo. Y cuando lo explico, que sea más bien una charla, no un discurso que doy. Pero es la forma mía que tengo ahora del examen.

La idea del estudiante de interiorizar el conocimiento se relaciona con la noción de esquema que mencionamos en la introducción. Interiorizar el conocimiento significa integrarlo en su estructura cognitiva, en lugar de simplemente acumular datos externos. Este proceso de interiorización está asociado con el aprendizaje significativo, que según Rodríguez Palmero (2008), "es el proceso mediante el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva de la persona de manera no arbitraria y sustantiva" (p. 11). Este intento de relacionar el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva es evidente cuando el estudiante se plantea preguntas durante el estudio.

Además, él reconoce la necesidad de comprender profundamente para aplicar el conocimiento en el futuro, sugiriendo que concibe el conocimiento como una herramienta práctica y funcional. Esta concepción del conocimiento coincide con la idea del conocimiento como reconstrucción. Según Pozo (2009), desde el punto de vista del constructivismo, el aprendizaje "no es apropiarse de una verdad absoluta, válida en todo contexto y situación, sino adquirir diversos conocimientos y saber usar el más adecuado en cada situación o contexto" (p. 18).

También observamos que el estudiante prefiere explicar de manera conversacional en lugar de dar un discurso. Esto puede interpretarse como un intento de reinterpretar la información, en términos de lo que representa el conocimiento para él. La resignificación de los conceptos está estrechamente ligada al concepto de esquema. Según Pozo (2009), la activación de esquemas o conocimientos previos al intentar aprender un nuevo concepto permite que la información ya no se presente como frases sueltas que se repiten de memoria, sino que forme parte de esquemas organizados en la estructura cognitiva del estudiante. Esto le permite explicar los conceptos

con sus propias palabras y, probablemente, recordarlos por mucho más tiempo. En otras palabras, el estudiante no recordará el concepto exactamente como lo dice el docente o el texto, sino que recordará la interpretación que hizo del mismo (p. 36).

Esta necesidad de conectar nuevos conocimientos con los previos también se aprecia en el siguiente comentario:

Yo siento que ahora nosotras que ya vimos más, que ya tenemos todos los temas más fijados. Siento que ahora, por ejemplo, que la estamos leyendo de vuelta, estábamos haciendo mucho más como que lees algo de perro, por ejemplo, y decimos ah, cierto, esto en el caballo era así y en el rumiante era así. Charlábamos un ratito así de comparado o lo que sea y ahí seguimos con el tema. Pero siento que eso es algo que estamos logrando ahora que ya está más establecido también en nuestra cabeza. Porque siento que lleva un proceso poder leer el intestino del perro, por ejemplo. Y acordarte que ah, bueno, en el perro el yeyuno está abajo pero en el equino está en el abdomen izquierdo. Pero, siento que fue justamente un proceso de que se fije primero el conocimiento de cada uno para poder después, ahora sí, charlar por ahí un poco más al respecto.

La importancia de activar ideas propias para asimilar nuevos materiales de aprendizaje es evidente en el discurso de estas alumnas. Además, encuentran satisfacción al utilizar conocimientos previos, incluso si inicialmente fueron aprendidos de memoria y aún no se han afianzado completamente. Las emociones, como la satisfacción tras comprender un tema, juegan un papel fundamental en el aprendizaje significativo. Según Ormrod (2005), las emociones están claramente conectadas con el aprendizaje y la cognición a través de un fenómeno denominado cognición emocional, que se produce cuando ciertos pensamientos, aprendizajes o recuerdos suscitan emociones distintas. La naturaleza emocional del material de aprendizaje y la situación de aprendizaje pueden favorecer su recuerdo en el futuro (p. 496).

El proceso de interiorización del conocimiento académico va más allá de la mera acumulación de datos; se trata de integrar la información de manera significativa en la estructura cognitiva del estudiante. Este enfoque no solo mejora la comprensión y la retención a largo plazo, sino que también fomenta un aprendizaje más profundo y aplicado. Al transformar la información en un diálogo interno y conectar nuevos conocimientos con experiencias previas, los estudiantes son capaces de adaptarse y aplicar lo aprendido en diversas situaciones. Así, el conocimiento se convierte en una herramienta poderosa y flexible, capaz de enriquecer tanto el desarrollo académico como personal del estudiante.

Conclusiones

La investigación realizada permite comprender algunos aspectos de las representaciones sociales del conocimiento académico de los estudiantes de anatomía veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario. Los hallazgos revelan una percepción predominante del conocimiento como una mera acumulación de información, lo que se manifiesta en varias prácticas observadas durante el estudio.

Los estudiantes recurren habitualmente al estudio memorístico como estrategia de aprendizaje. Esta práctica refleja una concepción del aprendizaje en la cual el éxito académico se asocia con la capacidad de recordar y reproducir información específica, en lugar de comprender y aplicar los conceptos de manera crítica. La memorización se convierte en la estrategia predominante, sugiriendo una concepción del conocimiento académico como un conjunto de datos que deben ser almacenados y recuperados para fines evaluativos. Además, la investigación mostró que los estudiantes a menudo intentan copiar y repetir textualmente lo que expresan los docentes. Esta conducta, caracterizada por la acumulación de información textual, evidencia una dependencia significativa de la autoridad del profesor como fuente infalible de conocimiento. En lugar de interpretar o criticar la información proporcionada, los estudiantes se limitan a acopiarla para su posterior reproducción exacta, reforzando la idea de que el conocimiento se transmite de manera unidireccional.

Asimismo, se observó que los estudiantes buscan con frecuencia que los profesores confirmen los contenidos encontrados en la bibliografía recomendada. Esta constante búsqueda de validación pone de relieve una inseguridad en su capacidad para evaluar y confiar en las fuentes de información de manera autónoma. Al

requerir la confirmación de los docentes, los estudiantes demuestran una falta de confianza en su propio juicio crítico, consolidando aún más la percepción del conocimiento académico como algo que debe ser acumulado sin un análisis crítico.

Estas prácticas conjuntas sugieren que los estudiantes conciben el conocimiento no como un proceso dinámico y constructivo, sino como una acumulación de hechos y datos aprobados por los docentes. Dichas representaciones tienen implicaciones profundas para la educación, ya que limitan el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los estudiantes.

Si bien la mayoría de los estudiantes observados manifiestan la idea de que el conocimiento académico se basa en la acumulación de información, algunos muestran un interés genuino por comprender los conceptos, lo cual podría interpretarse como una concepción del conocimiento orientada hacia la reconstrucción, aunque no sean plenamente conscientes de ello.

Las representaciones sociales del conocimiento son construidas por los individuos a lo largo de años de interacción social, lo que indica que su desarrollo es un proceso complejo que no puede atribuirse a un único factor. Sabemos que nuestras prácticas como docentes contribuyen de manera significativa a fomentar concepciones reproductivistas y acumulativas del conocimiento. No obstante, consideramos que de los resultados surge una realidad social, construida por los propios estudiantes, que también puede ayudar a explicar estas concepciones.

Referencias bibliográficas

Abagnano, N., & Visalberghi, A. (1967). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.

Abric, J. (2001a). Las representaciones sociales: Aspectos teóricos. En J. Abric (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11–32). Ediciones Coyoacán.

Abric, J. (2001b). Prácticas sociales, representaciones sociales. En J. Abric (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 195–214). Ediciones Coyoacán.

Aparicio Serrano, J. A. (2007). *Concepciones implícitas de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/2098/4990_aparicio_serrano_jose_alfredo.pdf?sequence=1

Ausubel, D., Novack, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). Trillas.

Balduzzi, M. (2011). Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 21. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/32/PDF21>

Balduzzi, M., & Corrado, R. E. (2010). Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2(2), 65–83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376004>

Benegas, M., & Fornasero, S. (2004). Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2(2), 161–177. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/view/28/22>

Biggs, J. (2006). *La calidad del aprendizaje universitario* (2ª ed.). Narcea.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2ª ed.). Distribuciones Fontamara.

- Carretero, M. (2004). *Introducción a la psicología cognitiva* (2ª ed.). Aique.
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde Editora.
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni (Comp.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35–67). Paidós.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill / Interamericana.
- Covarrubias, P. (2011). Representaciones sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (36).
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/39>
- Covarrubias, P., & Martínez Estrada, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles Educativos*, 29(115), 49–71.
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61476/53326
- Daros, W. R. (1983). *Epistemología y didáctica*. Ediciones Matética.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo XXI.
- Duran, A. J. (2017, 4 de septiembre). A hombros de gigantes. *Blog del Instituto de Matemáticas de la Universidad de Sevilla*.
<https://institucional.us.es/blogimus/2017/09/a-hombros-de-gigantes/>
- Fernández, Y. (2023, 13 de noviembre). OpenAI Whisper: qué es, cómo funciona y cómo puedes usar esta inteligencia artificial para transcribir audios. *Xataka*.
<https://www.xataka.com/basics/openai-whisper-que-como funciona-como-puedes-usar-esta-inteligencia-artificial-para-transcribir-audios>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garay Núñez, J. (2020). Representaciones sociales de la docencia universitaria y de las prácticas pedagógicas desde la mirada de estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/700/2548>
- García, R. D., & Muñoz, G. (2020). Los supuestos básicos subyacentes de los docentes de ciencias veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15), 58–67.
<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/546/356>
- Hernández Sampieri, R., & Fernández Collado, C. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw–Hill / Interamericana.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social* (Vol. 2, pp. 469–494). Paidós.
- Larotonda Dinardi, C. (2019). Continuidades y rupturas en las representaciones sociales de alumnos y profesores acerca del rol de estudiante. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11(18), 120–135.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7004449>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano* (4ª ed.). Pearson.

Parreira Mendes, F., Brites Zangão, M., & Grou Parreirinha Gemito, M. (2016). Social representations of nursing students about hospital assistance and primary health care. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 69(2), 321–328. <https://www.scielo.br/j/reben/a/bg5WfVqHh39KFFnKMSw7jrH/?format=pdf&lang=en>

Pozo, J. I. (2009). La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo & M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación de competencias* (pp. 9–28). Morata.

Rodríguez Palmero, M. (2008). La teoría del aprendizaje significativo. En M. Rodríguez Palmero (Org.), *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva* (pp. 7–45). Octaedro.

Sanjurjo, L., & Vera, M. (2003). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior* (7ª ed.). Homo Sapiens.

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6ª ed.). Pearson Educación.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1207/s15516709cog1202_4

Fecha de recepción: 21-08-2024

Fecha de aceptación: 05-11-2024

Innovación educativa a través del desarrollo de la enseñanza remota de un curso universitario de laboratorio.

Educational Innovation through the Development of Remote Teaching for a University Laboratory Course.

Por Teresa FREIRE¹ y Marian DONINALLI²

Freire, T. y Doninalli, M. (2025). Innovación educativa a través del desarrollo de la enseñanza remota de un curso universitario de laboratorio. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 232-255.

Resumen

El uso de la tecnología ha influido en las ciencias, la comunicación y en prácticamente todas las actividades humanas, generando una dinámica de transformaciones constantes en las áreas de las ciencias sociales y educativas, entre otras. El abrupto y generalizado pasaje a la enseñanza en línea provocado por la pandemia por la COVID-19 ha requerido adaptar a la virtualidad algunas metodologías de enseñanza usadas en la presencialidad. En este trabajo, describimos una experiencia educativa de un curso universitario de laboratorio desarrollado en línea durante los años 2021 y 2022. Elaboramos recursos didácticos digitales y trabajamos sobre el aspecto y organización del aula virtual. El curso fue evaluado por estudiantes a través del desarrollo de una encuesta, indicando satisfacción estudiantil. Por otro lado, se analizaron las percepciones estudiantiles para conocer en profundidad la experiencia de los estudiantes durante el curso a través de la realización de entrevistas en profundidad. El análisis de sus opiniones revela que el factor clave durante el curso fue la motivación del estudiante, la cual dependió de la organización del curso, de la disponibilidad de recursos didácticos, del ambiente de la clase, de la calidad del intercambio con el docente y de la diversidad de las evaluaciones propuestas. De esta forma, al analizar las opiniones de los estudiantes cursantes, damos cuenta de la relevancia de incorporar al proceso educativo la evaluación cualitativa de un curso a las prácticas de la enseñanza. Por lo tanto, el presente trabajo indica la importancia de tener en cuenta las percepciones estudiantiles para rediseñar, prácticas que incluyan cambios configurados desde el lugar a quien va dirigida la actividad, con el objetivo de modelar de forma significativa futuras ediciones en línea de un mismo curso.

Palabras Clave evaluación / educación superior / enseñanza en línea / laboratorio

¹ Laboratorio de Inmunomodulación y Vacunas, Unidad Académica de Inmunobiología, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay / tfreire@fmed.edu.uy / <https://orcid.org/0000-0002-7808-8845>

² Unidad de Enseñanza Virtual y de Aprendizaje, Facultad de Enfermería, Universidad de la República, Uruguay / fdonmar@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3070-3711>

Abstract

The use of technology has influenced science, communication and practically all human activities, leading to constant transformations in the areas of social and educational sciences, among others. The abrupt and widespread transition to online teaching caused by the COVID-19 pandemic has required adapting teaching methodologies used in face-to-face teaching to virtuality. In this work, we describe an educational experience of a university laboratory course developed online during the years 2021 and 2022. We developed digital teaching resources that were exposed in an organized virtual classroom. The course was evaluated by students through the development of a survey, indicating student satisfaction. On the other hand, student perceptions were analyzed to gain an in-depth understanding of their experience during the course through interviews. The analysis of their opinions reveals that the key factor during the course was the student's motivation, which depended on the organization of the course, the availability of teaching resources, the class environment, the quality of the exchange with the teacher and of the diversity of the proposed evaluations. In conclusion, the present work indicates the importance of taking into account student perceptions to redesign practices configured from the place to whom the activity is directed, with the aim of significantly modeling future online editions of the same.

Key words evaluation / higher education / online teaching / laboratory

Introducción

Las tecnologías de la información y comunicación, y en particular las digitales, han provisto una gran variedad de oportunidades para el desarrollo de diferentes modalidades educativas, y en particular la educación en línea (Ellis y Bliuc, 2017; Thamrin et al., 2018). En efecto, la tecnología educativa permite mejorar el acceso de la información, personalizar el aprendizaje y fomentar la colaboración (Haleem et al., 2022; Ilomäki y Lakkala, 2018). Sin embargo, su efectividad depende de la forma en que estas se integren en los entornos educativos para garantizar el alcance de los objetivos de aprendizaje. De hecho, la educación en línea posee algunos desafíos como la falta de interacción personal, la autodisciplina y la gestión efectiva del tiempo por parte de los estudiantes, el mantenimiento de su motivación, garantizar apoyo emocional y el desarrollo de estrategias de evaluación justas y precisas (Xia et al., 2022). Además, la educación a distancia también limita la enseñanza práctica y experimental, las cuales son difíciles de replicar en un entorno en línea (Babinčáková y Bernard, 2020; Flegr et al., 2023; Hong et al., 2021; Hurtado-Bermúdez y Romero-Abrio, 2023; Rodrigues y Simeão Carvalho, 2022).

La ejecución y el desarrollo de proyectos educativos implica realizar evaluaciones para obtener información sobre los resultados de las experiencias educativas con el fin de poder retroalimentar y realizar nuevos desarrollos dentro de un contexto determinado. En este sentido, uno de los procesos necesarios para asegurar la adecuación, pertinencia y desarrollo de cursos es la evaluación a través de la identificación de las percepciones de los estudiantes, que tiene como objetivo valorar los aspectos y procesos introducidos. Ello permite mejorar la calidad de la enseñanza, adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y tomar decisiones fundamentadas en la gestión y el desarrollo de las instituciones educativas (Mennickent Cid et al., 2023). El estudiante surge como el usuario principal, es decir, como agente receptor activo del proceso de enseñanza.

El objetivo general de este trabajo consistió en repensar, diseñar, adecuar y evaluar un curso universitario de laboratorio experimental a la modalidad en línea a través del desarrollo de herramientas y recursos educativos digitales. En este marco, este artículo tiene por objetivo presentar los cambios realizados en el curso y su evaluación desde la perspectiva de los estudiantes.

Diseño y readecuación del curso

Organización y actividades

El curso “Técnicas Inmunológicas de Laboratorio” es un curso referido a la aplicación de diferentes técnicas elementales de experimentación en Inmunología, cuyo propósito principal es que el estudiante avanzado de la carrera Doctor en Medicina de la Facultad de Medicina, Universidad de la República (Montevideo, Uruguay), pueda, a través del análisis y la reflexión, comprender e interpretar resultados experimentales de diferentes técnicas usadas en un laboratorio de Inmunología Clínica. Sus contenidos se trabajaban en otro curso en modalidad presencial. En el año 2021 se creó y diseñó este curso en línea basado en la estrategia de aula invertida donde se priorizó el aprendizaje activo y se buscó un balance entre las actividades individuales y colaborativas. El estudiante observó audiovisuales demostrativos de actividades experimentales y realizó diversas actividades con el fin de aplicar conocimiento e integrar aprendizajes de forma profunda, paulatina y activa. Las actividades propuestas, tanto individuales, como colaborativas. Los conocimientos adquiridos fueron posteriormente aplicados a la resolución de problemas sencillos en equipo durante los encuentros sincrónicos y la comunicación oral de resultados obtenidos. Se prestó especial atención al desarrollo de un clima de trabajo agradable y de confianza para favorecer las intervenciones por parte de los estudiantes.

El curso estuvo conformado por 8 unidades, que representan una actividad experimental cada una, distribuidas en 4 semanas. Cada unidad posee una misma estructura que implica: 1) la visualización de una clase teórica donde se exponen los principios sobre los que se basa la técnica experimental a discutir; 2) La resolución de un problema de forma individual a través de la respuesta a una pregunta concreta en un foro; 3) La realización de una tarea a elección donde hay que resolver un problema de forma colaborativa a través de la aplicación de conocimiento adquirido previamente; 4) La visualización de la actividad experimental demostrativa; 5) El análisis, cuestionamiento reflexivo y la interpretación de resultados, 6) La comunicación y discusión de resultados experimentales de forma oral. Las cuatro primeras actividades se realizaron de forma asincrónica, mientras que las últimas dos de forma sincrónica.

Enriquecimiento de recursos didácticos digitales

El diseño y la evaluación del curso supuso una mirada a los recursos didácticos digitales que acompañaron la propuesta. Para ello se llevó adelante la revisión de los recursos didácticos alojados en el aula virtual del curso usada previamente, que llevaría luego a presentar una propuesta de reformulación de los materiales didácticos y del aula virtual, contemplando los hallazgos obtenidos de la observación de los materiales generados, los objetivos planteados en el proyecto y otros aspectos ideales desde el punto de vista del diseño gráfico.

La metodología usada para la revisión de los materiales y del aula virtual correspondió a la técnica de observación por las características del objeto de estudio, utilizando como instrumento una pauta de observación para examinar los materiales seleccionados por la responsable del proyecto. La misma, correspondió a una readaptación de la usada en la investigación de Doninalli (2020), instrumento ajustado al contexto nacional y al nivel educativo conformado a partir del modelo de pauta de observación generado en base a la Guía para el análisis de materiales didácticos digitales en el marco del Proyecto Escuel@ Digital de España (Cepeda Romero et al., 2017). Previo a aplicar el instrumento se realizó una prueba piloto con el fin de actualizar la pauta. La aplicación de la técnica de observación, permitió la identificación por tipo de material, el reconocimiento de la estructura general del material y de cada una de las secciones y un análisis de los recursos didácticos en base a cuatro dimensiones: tecnológica, de diseño, pedagógica y de contenido.

El trabajo se llevó adelante en dos etapas, la primera correspondió a la observación y el rediseño de los materiales didácticos y la segunda a la observación y el rediseño del aula virtual al advertirse que el espacio donde se alojaban los materiales digitales adquiría relevancia en tanto acompañaba el modelo pedagógico que sustentaba el curso, asentado en la metodología activa, concretamente en el aula invertida y que por sus características se conformaba como un entorno didáctico digital (Área Moreira, 2017, 2019).

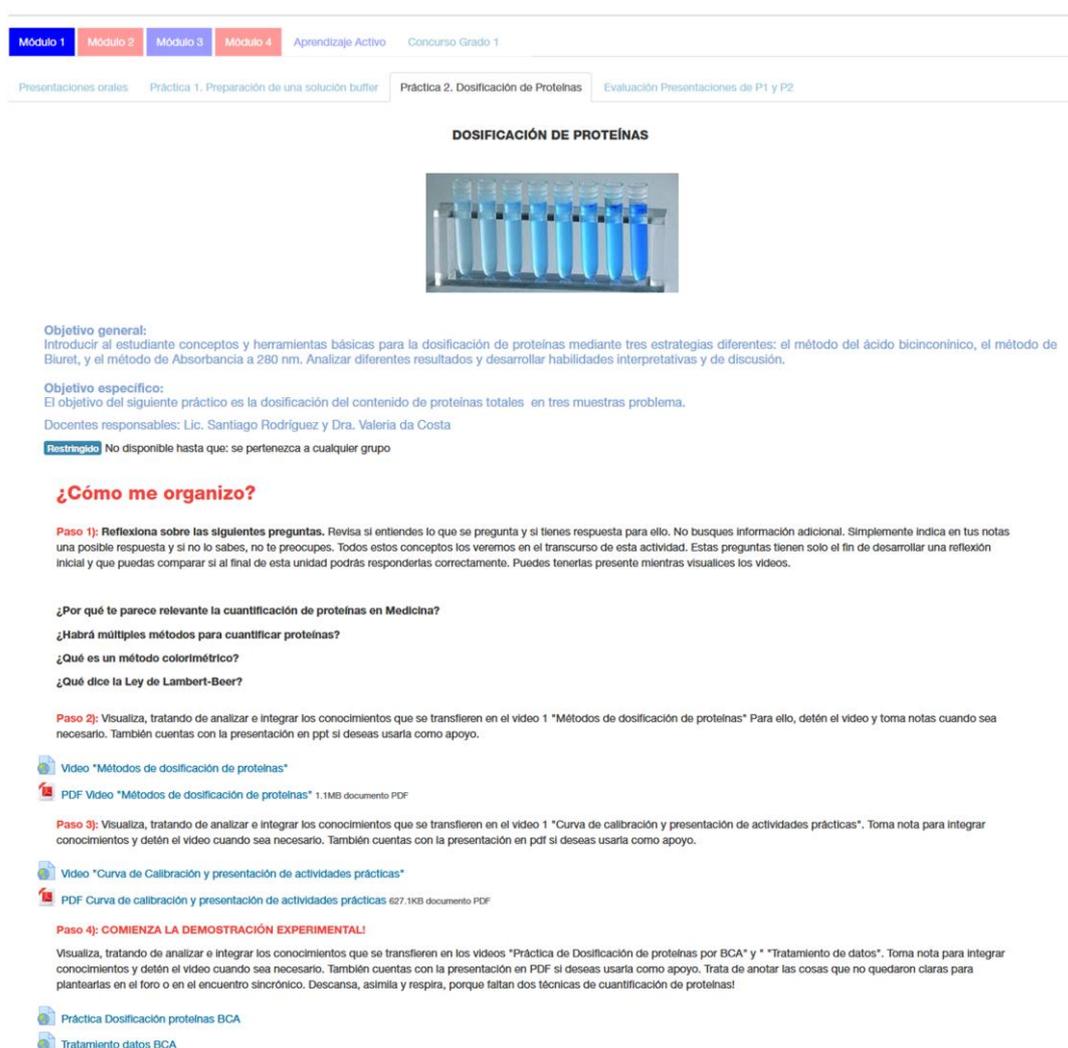
En la primera etapa, el criterio de selección de los materiales observados radicó en tres aspectos: su formato (video), que mostraran prácticas realizadas por los docentes del curso en las que ejecutaban actividades experimentales, y que estuvieran ubicados en diferentes módulos del curso en relación a los niveles de avance. En base a estos criterios, la Coordinadora del curso seleccionó tres materiales didácticos a los que se les aplicó el instrumento. Tras observar los materiales digitales se presentó un informe con el análisis de lo observado y sugerencias para su mejora que llevaron a la realización de un material de muestra atendiendo las sugerencias planteadas y que sirviera de base para la intervención de los materiales didácticos.

En la segunda etapa, se llevó adelante la observación del aula virtual, cuyo diagnóstico reveló la necesidad de plantear una propuesta de rediseño junto con recomendaciones a seguir a futuro. En este sentido se presentaron dos proyectos de intervención del aula, de los cuales la coordinación del curso seleccionó la propuesta que ponía el foco en la reducción de la visualización de los temas con énfasis en la organización por pestañas de Moodle, y

que generó una visualización del curso más acotada y simple de navegar, favoreciendo especialmente a la visualización en diversos dispositivos. En la propuesta se integraron además del formato del aula en Moodle, la selección de una fuente tipográfica y paleta de colores, siendo la misma que se planteaba para el rediseño de los materiales didácticos, con la intencionalidad de que todos los recursos didácticos se reconocieran como partes integrantes del mismo curso.

Se muestran a continuación en la Figura 1 el diseño de la subpestaña conteniendo el Módulo 1 en la edición 2021.

Figura N° 1. Imagen del aula virtual del curso en el año 2021. Se observa el módulo 1 del aula virtual del curso correspondiente al año 2021, que se presenta en la plataforma Moodle.



The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, there is a navigation bar with tabs for 'Módulo 1' (highlighted in blue), 'Módulo 2', 'Módulo 3', 'Módulo 4', 'Aprendizaje Activo', and 'Concurso Grado 1'. Below this, there is a sub-navigation bar with tabs for 'Presentaciones orales', 'Práctica 1. Preparación de una solución buffer', 'Práctica 2. Dosificación de Proteínas' (highlighted), and 'Evaluación Presentaciones de P1 y P2'. The main content area is titled 'DOSIFICACIÓN DE PROTEÍNAS' and features a central image of a rack of test tubes containing blue liquid. Below the image, there is a section for 'Objetivo general' and 'Objetivo específico', followed by 'Docentes responsables: Lic. Santiago Rodríguez y Dra. Valeria da Costa'. A 'Restricción' box indicates that content is not available until a certain date. The page then lists several steps and resources, including a video 'Métodos de dosificación de proteínas', a PDF 'Métodos de dosificación de proteínas', a video 'Curva de Calibración y presentación de actividades prácticas', and a PDF 'Curva de calibración y presentación de actividades prácticas'. The final step is 'Paso 4: COMIENZA LA DEMOSTRACIÓN EXPERIMENTAL!', which includes a video 'Práctica de Dosificación de proteínas por BCA' and a PDF 'Tratamiento de datos BCA'.

Parte de este proceso fue la orientación a los docentes en el uso de tecnologías educativas, en entendido de que poder dar continuidad a las sugerencias y cambios que se plantearon para el enriquecimiento de los recursos didácticos no debía quedar sujeto a la intervención puntual de un experto sino que los docentes pudieran

comprender y adquirir habilidades que aportaran a sus estrategias pedagógicas y didácticas. Para ello, a partir de la aceptación de la propuesta de diseño de los materiales digitales como se da cuenta con anterioridad, se realizó un taller de capacitación en el uso del módulo de actividades H5P disponible en el Moodle de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República (Fmed), instancia que dio inicio a la reedición de los materiales didácticos por parte del equipo docente retomando los aspectos que se detallan luego en el apartado de resultados. Además, en lo relacionado a aspectos de diseño gráfico, especialmente para la incorporación de una nueva paleta de color, se instruyó a la coordinación del curso en el uso del código HTML siendo un desafío para el equipo docente en tanto su formación no comprende este tipo de conocimiento.

Figura N° 2. A) Sección de material didáctico intervenido mediante el módulo de actividades H5P, donde las y los estudiantes al posicionarse sobre el círculo violeta interactúan con el material respondiendo a las consultas que se hacen a través de este recurso referido a la temática del video. B) Muestra de una de las consultas que deben responder las y los estudiantes al interactuar con el material didáctico.

A) Cuadro comparativo de métodos de dosificación de proteínas

Método	Longitud de onda (nm)	Sensibilidad promedio (µg/ml)	¿Depende de la composición aminoacídica?	Interferencias
Espectroscopia en el ultravioleta	205	10	No	Buffer de extracción
	280	50	Si	Detergentes, ác. nucleicos
Lowry	750	1	Si	EDTA, ditiotretol, β-mercaptoetanol
BCA	562	0,5	No	Sulfato de amonio, lípidos
Biuret	540	100	No	Sacarosa, Tris, glicerol, EDTA
Bradford	595	1	Si	Tritón, SDS

B) Consulta de interacción:

Las proteínas están conformadas por una única cadena de aminoácidos siempre.

Verdadero Falso

Vuelve a leer con atención

0/1

Metodología

La evaluación del curso se realizó a través de una metodología mixta que comprendió encuestas y entrevistas a estudiantes. Participaron del curso noventa y cuatro estudiantes en el año 2021 y cincuenta y uno en 2022.

Encuesta a estudiantes

El estudio se realizó utilizando la técnica de encuesta a través de un cuestionario de evaluación. Se utilizó la escala de Likert para detectar el grado de acuerdo o desacuerdo de los estudiantes con declaraciones o afirmaciones que describen las siguientes variables: 1) Organización general del curso; 2) Adecuación y disponibilidad de recursos digitales didácticos; 3) Duración y tipo de actividades; 4) Modalidad de curso; 5) Intercambio docente; 6) Evaluación de la organización, programa, duración, información disponible al estudiante del curso (Tabla 1). La encuesta se realizó en línea y de forma anónima y voluntaria. Todos los estudiantes fueron invitados a participar. Cuarenta y cuatro estudiantes respondieron la encuesta en 2021 (60% mujeres) y veinte en 2022 (55% mujeres). En ambos casos el rango de edad de los respondientes fue entre 20 y 23 años. Se analizó la información recabada a partir de las encuestas indicando el porcentaje de estudiantes que estuvo de acuerdo o en desacuerdo con una afirmación, o le resultó indiferente. En algunos casos, las respuestas consistieron en “satisfecho, insatisfecho, indiferente”.

Análisis de experiencias estudiantiles

Se realizó un estudio transversal cualitativo con un enfoque exploratorio y descriptivo, basado en la búsqueda de recurrencias de entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes que voluntariamente aceptaron participar en el estudio, En el año 2021 participaron quince estudiantes (E1 a E15) y trece en el año 2022 (E16 a E28). La entrevista estuvo dividida en tres partes, que abordaron los siguientes temas: i) aprendizaje, ii) evaluación y motivación, iii) modalidad del curso. Los estudiantes voluntarios que participaron aceptaron realizar la entrevista mediante consentimiento informado. Las entrevistas fueron anónimas y confidenciales. El análisis de los datos se abordó a través del análisis de contenido utilizando el software MAXQDA y aplicando codificación abierta. Por otro lado, también se identificaron los temas emergentes a partir de los datos recabados.

Resultados

Los resultados de este trabajo se presentan en dos partes, las cuales son profundizadas a continuación: 1) Análisis y desarrollo de recursos didácticos digitales, y 2) opiniones estudiantiles sobre el curso.

Rediseño del aula virtual y enriquecimiento de materiales didácticos

En la educación en línea el entorno en donde se alojan los recursos didácticos juega un papel importante. Esto es mayor aún si se quiere favorecer el aprendizaje activo y la autonomía estudiantil. En la actualidad, las tecnologías han permitido mejorar las representaciones que se hacían con sentidos didácticos, superar aquella representación plana a una tridimensional, enriquecerla de hiperenlaces que conduzcan a aumentar y profundizar la información a través del intercambio e interacción. El medio digital permite a los estudiantes interactuar con los materiales didácticos asistiendo a actividades que les ayudan a profundizar el conocimiento alcanzado a través de autoevaluaciones, foros, entre otros recursos, que ayudan a mejorar el proceso interno que se generó por intermedio del material (Doninalli, 2020). En este contexto, resultaba necesario observar y analizar el aula virtual y los materiales didácticos generados para mejorar, comprender y verificar el aprendizaje.

Aula virtual

El aula virtual se encuentra en el Entorno Virtual y de Aprendizaje (EVA) de Fmed. Por sus características conforma un entorno didáctico digital. Como expresa (Área Moreira, 2017, 2019), este tipo de espacios tienen una estructura didáctica constituida por objetos digitales pensados para desarrollar experiencias de aprendizaje sobre una temática específica. A través de la técnica de observación fue posible reconocer primero en los materiales digitales características vinculadas a la intencionalidad didáctica con que fueron creados que los ubicaba en el lugar de objetos digitales de aprendizaje, destinados a actuar en el entramado que conforma el aula virtual, donde cada recurso se relaciona de una manera u otra con el entorno y adquiere valor en ese contexto.

Se requirió una intervención desde el punto de vista del diseño gráfico que aportara a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje con aspectos de funcionalidad y comunicación visual. Entre los aspectos a mejorar se buscó que los objetos de aprendizaje que constituyen este entorno didáctico fueran reconocidos bajo una misma línea estilística y comunicacional, con una reorganización de algunos contenidos que permitiera simplificar y favorecer la experiencia del estudiante. Se buscó la reducción de la visualización de los temas con énfasis en la organización por pestañas de Moodle. Tanto la bienvenida como lo que corresponde a información general queda alojado en una pestaña y subpestañas generando una visualización del curso más acotada y simple de navegar, favoreciendo especialmente a la visualización en diversos dispositivos. Se integraron, además del formato del aula en Moodle, la selección de una fuente tipográfica y paleta de colores.

Nos propusimos brindar a los materiales y al aula un aspecto contemporáneo, funcional y simple a través del uso de una tipografía de palo seco (sin serif) con distintos pesos visuales para el diseño en general. Estas tipografías tienen, además, buena legibilidad en diferentes tamaños y pesos visuales (negrita, black, condensada). Para facilitar el acceso a la fuente tipográfica por parte de los docentes se recomendó el uso de Arial, una fuente concebida para ser usada en computadora con características humanistas que la hacen muy legible. Esta fuente es posible encontrarla en distintos dispositivos y sistemas operativos, así como en línea, posibilitando que se disponga de la misma familia tipográfica tanto para los recursos de texto generados en Moodle como los materiales creados por los docentes alojados en el aula virtual.

Para la elección de la paleta de colores se exploraron diversas combinaciones utilizando la técnica de armonía de color. La seleccionada correspondió a una triada donde los colores están espaciados alrededor de la rueda de color. La elección de este esquema de color es que permite tomar un color que domine y utilizar otros para generar acentos puntuales. Es importante recordar que en un aula virtual muchos de los recursos corresponden a enlaces, implicando que el color azul siempre está presente en el diseño de las aulas. Por esta razón se lo incorporó al esquema de color junto con otros tonos. El esquema de color se integró por cuatro colores, que según código hexadecimal son: #7D9FD3 (celeste); #9C716B (marrón); #1A478A (azul); #637037 (verde seco). Teniendo en cuenta las asociaciones tradicionales que dan un significado colectivo a los colores la paleta se compuso de azul por su relación con la verdad, la salud y la ciencia; el verde asociado con la naturaleza, la renovación, también la salud; el marrón por transmitir solidez, calidez. Otro elemento destacable de esta combinación es que son colores complementarios y su contraste permite acentuar y destacar elementos. Esta paleta permitió generar relaciones y jerarquías visuales saliendo de las usadas en el aula de 2021, donde los destaques eran generados a través de la utilización del rojo que, si bien funciona como alerta, evoca sensaciones demasiado fuertes. Cabe mencionar que la elección de colores usados en el aula anterior por el equipo docente estaba relacionada con las opciones de color que brinda la configuración del Moodle que se utiliza en Fmed.

Otros aspectos que se abordaron se relacionan con la visualización en Moodle de los bloques de Administración y Navegación, para que aparezcan acoplados a la izquierda de forma que solo se visualicen su contenido de requerirlo el usuario, dando lugar a un aula más limpia con una columna central con los contenidos del curso, extendida y

comprensible. Para los contenidos de las subpestañas se sugirió un diseño que basado en el peso visual de los textos y el color permitiera generar relaciones y jerarquías visuales con acentos que favorecieran las estrategias didácticas desterrando los colores exaltantes, con distancias entre textos que permitiera agruparlos según referencia. Estas sugerencias fueron tomadas por la coordinación, apoyándose en estas para rediseñar todos los módulos y unidades.

Por otro lado, se incorporaron imágenes docentes en la bienvenida al aula (Figura 3) y en subpestaña de la edición 2022 (Figura 4) para favorecer la presencia de sensaciones como la familiaridad y cercanía, necesarios en un curso a distancia y pertenencia, el ser parte de un curso donde los estudiantes pueden identificar a sus docentes. También, la incorporación del licenciamiento de las imágenes y videos que se usan en el aula virtual que al momento no estaba expresada y se comenzó a integrar en esta edición del curso.

Figura N° 3. Imagen de la Bienvenida del aula virtual de la edición 2022 alojada en EVA Fmed.



The image shows a screenshot of a virtual classroom interface. At the top, there is a navigation bar with 'EVA-Fmed' and 'Español - Internacional (es)'. Below this, a vertical 'Navegación' button is visible. The main title 'Técnicas Inmunológicas de Laboratorio' is prominently displayed. Underneath, a welcome message reads 'Bienvenidos al curso' followed by the course title in large blue letters. A central image shows a person in a lab coat holding a petri dish with blue spots. Below the image, there is a small '©VIA' logo. The text continues with an introductory paragraph about immunology, followed by a paragraph explaining the flipped classroom model and the importance of asynchronous activities. The final line asks the user to read the syllabus in the 'organization' tab.

EVA-Fmed Español - Internacional (es)

Navegación

Técnicas Inmunológicas de Laboratorio

Bienvenidos al curso

Técnicas Inmunológicas de Laboratorio



©VIA

La **Inmunología** es uno de los campos de la Medicina que más se ha desarrollado últimamente permitiendo comprender los mecanismos que operan a nivel de nuestro Sistema Inmunológico y que median la eliminación de agentes infecciosos o que explican diversas patologías inmunes. Los progresos en la investigación básica en Inmunología han conducido a desarrollar técnicas sofisticadas aplicadas a la Inmunología Clínica. En este curso discutiremos sobre la aplicación de diferentes técnicas básicas de experimentación en Inmunología, así como sus principios y los criterios de selección, proporcionando información que permita comprender, reflexionar, discutir e interpretar un conjunto de técnicas Inmunológicas con eventual aplicación clínica.

Esta unidad curricular es en línea y está diseñada en el modelo del **aula invertida**. Esto significa que habrá encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas en línea. Además, la metodología de enseñanza utilizada implica un compromiso de tu parte en el que **debes realizar actividades asincrónicas antes del encuentro sincrónico**. Este último carece de sentido si no realizas previamente las actividades pautadas.

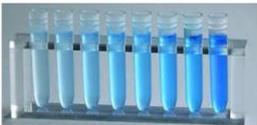
Por favor, lee el cronograma en la pestaña "organización" donde se indican las actividades sincrónicas y las tareas asincrónicas.

Figura N° 4. Imagen del aula virtual del curso en el año 2022. Se observa el módulo 1 del aula virtual del curso correspondiente al año 2022, que se presenta en la plataforma Moodle.

Inicio **Módulo 1** Módulo 2 Módulo 3 Módulo 4 Encuestas y Entrevistas Aprendizaje Activo Concurso Grado 1 Docentes

Presentaciones orales **Unidad 1. Dosificación de Proteínas** Unidad 2. Preparación de una solución buffer Evaluación Presentaciones de Unidades: 1 y 2

Dosificación de proteínas por espectroscopia



Objetivos de Aprendizaje de esta práctica

Al finalizar esta actividad serás capaz de:

- Comprender los diferentes métodos de dosificación de proteínas por espectroscopia y sus características
- Ley de Lambert-Beer y Curva de calibración
- Aprender a realizar la interpretación cualitativa y cuantitativa de resultados relacionados a la dosificación de proteínas por espectroscopia
- Incorporar varios procedimientos experimentales necesarios para la cuantificación de proteínas en el laboratorio
- Adquirir destrezas en la presentación oral de resultados científicos y su interpretación a una audiencia especializada
- Incorporar habilidades de reflexión y cuestionamiento crítico relacionados a la cuantificación de proteínas
- Analizar diferentes resultados y desarrollar habilidades interpretativas y de discusión.

Docentes responsables: Lic. Santiago Rodríguez, Dra. Valeria da Costa, Dr. Martín Fló, Br. Juan Oliva, Dra. Teresa Freire, Depto. Inmunobiología, Facultad de Medicina

Su progreso 

¿Cómo me organizo?

Paso 1:



Dra. Teresa Freire, Prof. Agda. Depto. Inmunobiología

Reflexiona sobre las siguientes preguntas:

- ¿Por qué te parece relevante la cuantificación de proteínas en Biomedicina?
- ¿Piensas que habrá uno o más métodos para cuantificar proteínas?
- ¿Podrías adivinar lo que es un método colorimétrico?
- ¿Qué dice la Ley de Lambert-Beer?

Materiales didácticos

Bajo el cuestionamiento sobre cómo los materiales didácticos podrían mejorar el aprendizaje y en esta línea lograr que el estudiante verifique y comprenda, se inició la revisión de estos recursos alojados en el aula virtual. La edición 2021 contó con 65 materiales solo en formato video, junto con otros en formato PDF y recursos de Moodle. Los tres materiales observados se inscriben en la caracterización de Área Moreira (Área Moreira, 2017, 2019) como objetos digitales de aprendizaje en tanto consistían en objetos digitales que fueron creados con intencionalidad didáctica.

Los hallazgos permitieron elaborar una propuesta de diseño del material que recogiera los aspectos a mejorar y aquellos que debían conservarse con el fin de favorecer la adquisición y el refuerzo de los aprendizajes. La propuesta de intervención de los videos además de atender características relativas a la comunicación visual buscaba mejorar el carácter de material digital, respetando los tiempos necesarios de visualización y asimilación, así como la incorporación de interactividad. En este sentido, se sugirió la incorporación a la estructura del video de marcadores que dividieran el video en áreas permitiendo seleccionar a qué parte del video regresar, introducir

consultas de opción múltiple y enlaces dentro del mismo video para que puedan ver otro material o recurso, incluso enlace al aula virtual. Otros elementos que se consideraron en la propuesta del material fueron el diseño de placas de portada, objetivos, contenido y docentes participantes con incorporación de logotipos institucionales, fecha y licenciamiento. También uso de paleta de colores y familia tipográfica definida para el diseño del aula virtual. En cuanto a su cualidad de objeto multimedia se incorporó sonido de fondo en los períodos que los docentes no están hablando, de esta forma se evita la uniformidad sonora. La edición de los materiales en formato video exige de varias instancias desde la creación del guion, la producción y la post producción. Para el diseño de la propuesta y la creación de una muestra de la misma se trabajó sobre uno de los videos que habían sido observados lo que permitió compararlos.

La interactividad era un elemento de gran interés en el Proyecto en el entendido de que favorecería la propuesta educativa y por tanto la adquisición del aprendizaje. Su incorporación a un material didáctico permitiría que el estudiante transite por experiencias individuales según las acciones y recorridos que realice al visualizar el material, al interactuar con el material. En la postproducción es el momento en el que se agregan las funciones de interactividad (marcadores, enlaces, consultas) que fueron incorporadas desde el aula virtual del curso por consistir en un recurso instalado en Moodle denominado H5P. El uso de herramientas integradas a EVA permite que los docentes puedan hacer uso de recursos potentes sin tener que acceder o capacitarse en programas externos o privativos.

La propuesta de diseño de los materiales digitales fue aceptada en virtud de lo cual se realizó un taller de capacitación en el uso del módulo de actividades H5P disponible en el Moodle de Fmed impartido previo a su incorporación como se da cuenta en el apartado metodológico. En el aula virtual de 2022 el total de videos disminuyó significativamente. Si bien se agregaron nuevos videos para sustituir las explicaciones de las actividades que debían hacer los estudiantes, el total de videos con explicaciones práctico-teóricas disminuyó a la mitad con respecto a los alojados en el aula virtual de la edición 2021. De un total de 33 videos, 21 de ellos fueron transformados a formato H5P, mientras 12 se mantuvieron en el formato habitual.

Evaluación del curso

La evaluación del curso se realizó para determinar la opinión de los cursantes en el año 2021 y 2022. Se realizó un abordaje metodológico mixto encuestando y entrevistando a estudiantes voluntarios. A continuación, describiremos los resultados obtenidos al analizar las respuestas de las estudiantes obtenidas luego de la encuesta realizada al terminar el curso. La encuesta abordó diferentes dimensiones como la organización, duración del curso y de actividades, el intercambio interpersonal, la modalidad del curso y las evaluaciones. En la Tabla 1 se muestra la frecuencia de estudiantes que estuvo de acuerdo (A), en desacuerdo (D) o que se mostró indiferente (I) en relación con las afirmaciones de la encuesta.

Todos los estudiantes encuestados en ambas ediciones del curso consideraron que éste estuvo bien organizado y que la información sobre la unidad curricular estuvo disponible. Por otro lado, también acordaron que los contenidos del curso fueron adecuados para cumplir los objetivos de aprendizaje planteados. Además, los estudiantes encuestados consideraron que el EVA estuvo adecuadamente organizado y favoreció la comprensión de las diferentes actividades planteadas.

Tabla N° 1. Opinión sobre el curso de estudiantes recabadas a través de encuesta

Dimensión	Pregunta	Año encuesta			Año encuesta		
		2021			2022		
		D	I	A	D	I	A
Organización general del curso	El curso ha estado bien organizado (información, cumplimiento fechas y de horarios, entrega material)	-	-	100%	-	-	100%
	El contrato didáctico disponible desde antes del inicio del curso presenta la lista de temas y su secuencia en el programa del curso, así como los criterios y las fechas de las evaluaciones	-	-	100%	-	-	100%
	Los contenidos del curso son adecuados para cumplir los objetivos planteados al inicio del mismo	-	-	100%	4%	-	96%
	En general, la organización logística ha contribuido al desarrollo de la actividad formativa	-	-	100%	-	-	100%
	El EVA del curso está organizado y favorece la comprensión de las diferentes actividades	-	-	100%	-	-	100%
	Los recursos didácticos audiovisuales fueron adecuados para permitir los objetivos de cada clase	-	1%	99%	-	-	100%
Duración	La duración del curso ha sido suficiente según los objetivos y contenidos del mismo	-	5%	95%	-	5%	95%
	La duración de las actividades asincrónicas y sincrónicas ha resultado adecuada para adquirir los objetivos de cada clase, planteados al inicio del curso	3%	3%	94%	10%	5%	85%
	El tiempo establecido para las actividades asincrónicas ha sido definido desde el comienzo del curso	4%	9%	87%	-	5%	85%
	El tiempo establecido para las actividades sincrónicas ha sido adecuado para su correcta realización	7%	2%	91%	20%	5%	75%
	Las tareas asincrónicas que debían completarse antes del encuentro sincrónico fueron importantes para la comprensión de la clase sincrónica	-	-	100%	-	-	100%
Actividades	La modalidad de trabajo en consignas grupales abordadas durante el encuentro sincrónico me resultaron interesantes y promovieron mi aprendizaje	5%	11%	84%	10%	-	90%
	La preparación de las presentaciones orales grupales durante el curso me permitieron prepararme para la evaluación final en la misma modalidad	-	7%	93%	-	20%	80%
	El docente coordinador mostró flexibilidad ante determinados inconvenientes	-	-	100%	-	-	100%
	Durante la realización del curso me he sentido cómodo y dispuesto a realizar preguntas en caso de dudas	-	1%	99%	-	-	100%
	Considero que la realización de este curso ha favorecido mi desarrollo personal, como estudiante y futuro profesional	-	7%	93%	-	-	100%
	Considero que este curso está bien adaptado en versión en línea	5%	2%	93%	10%	10%	80%
Modalidad	Recomendaría a otros compañeros realizar el curso en la misma modalidad (en línea), a pesar de su condición experimental	9%	9%	82%	-	5%	95%
	Se ha contado con medios de intercambio entre docentes y estudiante suficientes (foros de intercambio, de dudas, correos electrónicos)	-	-	100%	-	5%	95%
Intercambio	Considero que el intercambio entre el docente coordinador y estudiante durante las actividades sincrónicas o asincrónicas fue adecuado	-	-	100%	-	-	100%

Evaluación y retroalimentación	Se describió desde su inicio las diferentes modalidades de evaluación del curso	-	-	100%	5%	-	95%
	Las evaluaciones fueron congruentes con los contenidos y actividades del curso	-	-	100	-	-	100%
	Me resultó productiva la diversidad de tipos de evaluación propuesta (foros, tareas, presentaciones)	2%	2%	96%	-	-	100%
	La presentación y realización de las tareas adaptadas a cada clase me permitieron prepararme para la evaluación final en la misma modalidad	-	-	100%	-	5%	95%
	La evaluación continua me permitió conocer el nivel de aprendizaje alcanzado	5%	9%	87%	-	5%	95%
	La retroalimentación otorgada por los docentes fue de gran utilidad para favorecer mi comprensión sobre la resolución de un problema planteado	-	1%	99%	-	5%	95%
	Me motivó o incrementó mi interés en los contenidos del curso el realizar evaluaciones formativas donde lo importante era participar independientemente de la precisión o exactitud de mi respuesta (ej. foros y tareas asincrónicas)	-	7%	93%	-	-	100%
	Satisfacción general	Grado de Satisfacción general con el curso			Muy satisfecho		

Nota: D: en desacuerdo; I: indiferente; A: en acuerdo.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, los estudiantes encuestados afirmaron que los contenidos y los recursos didácticos audiovisuales puestos a disposición durante el curso fueron adecuados y permitieron el alcance de los objetivos de aprendizaje. A continuación, consultamos a los estudiantes su opinión sobre la duración del curso y de las actividades propuestas. La mayor parte de estos (>95%) consideró que la duración de la unidad curricular fue suficiente para cumplir con los objetivos de aprendizaje planteados. En el mismo sentido, el tiempo y duración establecidos para realizar las actividades asincrónicas fue adecuado para más del 85% de los estudiantes encuestados. Sin embargo, en el año 2021 el 20% de los estudiantes consideró que el tiempo establecido para las actividades sincrónicas no fue adecuado.

Considerando que el curso se desarrolló siguiendo el modelo de aula invertida, en el que se propusieron actividades a realizar antes del encuentro sincrónico, y que resultaron esenciales para el aprovechamiento de este último, consultamos a los estudiantes sobre el tipo de actividades propuestas durante el curso. La totalidad de los estudiantes opinó que las tareas asincrónicas fueron importantes para la comprensión de la clase sincrónica. A su vez, preguntamos su opinión sobre las actividades abordadas de forma grupal, y la mayor parte de los estudiantes en ambos años (84% para 2021 y 90% para 2022) consideró que las mismas resultaron interesantes y promovieron el proceso de aprendizaje. También acordaron que las presentaciones orales en grupo fueron importantes y permitieron la preparación de la evaluación final.

Los estudiantes también fueron consultados sobre la coordinación del curso, indicando que esta fue flexible y se adaptó ante inconvenientes que surgieron durante la realización del curso. Además, los estudiantes afirmaron que contaron con espacios donde poder realizar preguntas con comodidad. Al dar su opinión sobre la modalidad del curso, la mayor parte de los estudiantes consideró que la adaptación del curso a la modalidad en línea había sido adecuada, y que recomendaría a otros compañeros realizar el curso en esta modalidad.

Otro punto abordado fue la del intercambio interpersonal, el cual suele ser un mayor desafío en los cursos en línea. Todos los estudiantes consideraron que el intercambio entre estudiante y docentes, así como el docente coordinador fue adecuado y suficiente.

Por último, abordamos el tema de las actividades de evaluación realizadas. Los estudiantes acordaron que los diferentes tipos de evaluación fueron descritos al inicio del curso y que fueron congruentes con las actividades planteadas. También expresaron que la diversidad de tipos de evaluación propuesta fue muy productiva y que su motivación aumentó durante la propuesta de las evaluaciones formativas. Estuvieron de acuerdo con la utilidad de las tareas propuestas en la preparación para las evaluaciones. y valoraron la evaluación continua, la cual les permitió conocer el grado de aprendizaje alcanzado durante el curso. Finalmente, consideraron que la retroalimentación docente fue de gran utilidad y favoreció la comprensión de los problemas planteados.

Análisis de percepciones y experiencias estudiantiles del curso

La evaluación del curso por parte de los estudiantes fue complementada a través del análisis de entrevistas en profundidad a voluntarios. El análisis por codificación abierta de la búsqueda de recurrencias en las opiniones estudiantiles recabadas a través de las entrevistas permitió la identificación de tres categorías de análisis principales que comprendieron: 1) motivación, 2) evaluación y retroalimentación, y 3) modalidad del curso, que se discuten a continuación (Tabla 2). A continuación, se describen los aportes de los estudiantes en relación a estas categorías.

Tabla N° 2. Dimensiones y categorías identificadas con la entrevista en profundidad a estudiantes.

Dimensión	Categoría
Motivación	Ambiente de clase
	Intercambio docente
	Organización del curso
	Actividades propuestas
	Recursos didácticos digitales
Evaluación	Tipos de evaluaciones
	Retroalimentación
Modalidad del curso	Ventajas/desventajas
	Adaptación en línea

Fuente: elaboración propia

Motivación

Los estudiantes entrevistados declararon que la forma de trabajo aplicada durante el curso fue motivadora, interesante y se caracterizó por ser diferente:

E2: "...la forma de trabajo ... fue muy motivadora y mantuvo mi interés en todo momento..."

Evidenciamos además que, en la opinión de los estudiantes entrevistados, la motivación puede ser esencial en el proceso de aprendizaje:

E5: “sin motivación, yo no aprendo.”

De hecho, tanto la motivación como el interés favorecieron el proceso de aprendizaje altamente enriquecedor que permitió no solamente la adquisición de conocimiento, sino también la de herramientas formativas transversales:

E28: “...es un curso super recomendable desde el punto de vista de contenidos, organización y sobre todo se aprende mucho cómo estudiar y descubrir formas que a uno le funcionan para aprender.”

Dentro de los factores que los estudiantes nombraron para explicar las razones de su motivación se encontraron las siguientes: i) ambiente de clase; ii) intercambio docente, iii) organización del curso y estilo de enseñanza, iv) disponibilidad de recursos didácticos. Estas se describen a continuación.

i) Ambiente de clase

La mayoría de los estudiantes planteó recurrentemente que se sintieron bien durante el curso, y ello, junto con su afinidad o motivación por la disciplina, les permitió disfrutarlo. En particular, resaltaron la importancia de constatar el interés que demostraron los docentes por los estudiantes, así como su disposición y cordialidad., tal como lo manifiestan los siguientes estudiantes:

E1: “...siempre (se) comenzaron las clases preguntando cómo estábamos y no solo por cordialidad. Creo que es algo simple pero que no sucede a menudo y que sin duda deja una huella en los estudiantes ...”

E10: “Me sentí muy cómoda. (...) Siempre hubo un trato muy humano, cordial y comprensivo.”

E17: “... (el) clima de confianza (...) favorece muchísimo (y ...) te motivaba.”

Surge de estas y otras declaraciones, la relevancia de contar con un ambiente de clase cálido, distendido y confiable en el aprendizaje y para favorecer el disfrute del curso.

ii) Intercambio docente

Los estudiantes también manifestaron que la motivación permite el desarrollo del interés y la curiosidad por el curso, y en este proceso, la forma de participación de los docentes fue clave:

E1: “(El curso) despertó mucho más interés y curiosidad de lo que esperaba ... Creo que esto es gracias a todos los docentes que además de enseñarnos, dejaron ver un gran grupo humano!”

Varios estudiantes manifestaron que la forma y estilo de enseñanza del docente puede repercutir sobre la motivación estudiantil, la cual a su vez afecta el proceso de aprendizaje:

E6: “Me pasó más de una vez de no hacer “feeling” con el profesor y no tener ganas de estudiar nada. O también, de que un profesor sea tan bueno y tan atrapante que el mero hecho de escucharlo hablar te genere ganas de agarrar un libro y pasar toda la tarde leyendo.”

Además, los estudiantes valoraron la calidad del intercambio docente y su disposición a explicar y contestar preguntas:

E15: “... la forma de trabajo fue excelente porque fue muy cercana con los estudiantes.”

E10: “... valoro enormemente cada devolución, palabra de corrección y aliento.”

En estas declaraciones se evidencia el papel que juega el docente en la motivación del estudiante. Es el docente que es capaz de transformar el ambiente de clase y de transmitir interés. Por otro lado, la capacidad docente de escuchar las dudas y de contestarlas, es algo muy valorado por los estudiantes.

iii) Organización y actividades

Otro de los aspectos que los estudiantes manifestaron como positivo del curso y que contribuyó a su motivación fue su organización, así como el tipo y forma de actividades propuestas durante el mismo.

E10: “la forma en que se presentó el curso (tareas, consignas, foros, devoluciones, continuidad, organización detallada y estructurada) influyó considerablemente en la calidad de mi aprendizaje y me motivó para avanzar.”

Como lo indica el estudiante, es un abanico de características dadas en el curso que favoreció la motivación. Esto incluye el tipo de actividades propuestas (tareas, consignas, foros), pero también la continuidad en el intercambio docente, el diálogo a través de las devoluciones docentes y la organización general del curso.

Durante el curso se propusieron una serie de actividades que se plantearon en una secuencia determinada para cada unidad: 1) Visualización de material teórico bajo forma de audiovisuales y videos interactivos, 2) Resolución de una tarea directamente relacionada con el tema desarrollado, 3) respuesta a una pregunta en un foro, 4) encuentro sincrónico con docentes donde se dieron consignas con el fin de discutir aspectos esenciales del tema de la unidad, 5) Discusión general con toda la clase en el encuentro sincrónico, 6) Presentación oral de una de las

unidades en grupo. A continuación, planteamos un ejemplo que indica cómo fue la experiencia para un estudiante al realizar estas actividades:

E22: “En mi caso las tareas y el foro me parecieron agradables y complementarias al material, perfectamente hechas para ser realizadas luego de la visualización del teórico, y no demandaban mucho tiempo...”

Otro estudiante alude directamente al modelo de aula invertida utilizado en el curso, en el que el estudiante debía realizar las primeras tres actividades antes del encuentro sincrónico:

E18: “en realidad el hecho de que existieron foro y tareas era beneficioso de manera inconsciente para el estudiante porque preparaba el tema de forma discreta, sin darse cuenta (...) y eso era beneficioso porque de esa manera uno se lograba enfrentar a dudas previas antes de entrar a la clase.”

Los estudiantes entrevistados manifestaron de forma recurrente que las actividades propuestas fueron variadas y complementarias, y que resultaron estimulantes y agradables, y que, por lo tanto, favorecieron su proceso de aprendizaje. Destacaron la forma de integrar conocimiento a través del razonamiento y reflexión, poniendo en práctica el análisis consciente para favorecer la comprensión, y a su vez, incitando a la curiosidad y motivación por querer realizarlas, dándole significado al aprendizaje:

E2: “...la forma que estaban planteadas nos obligaba a pensar, más que buscar conceptos en un libro, eran desafiantes y eso me gustó mucho...”

E22: “Este curso se basó en la comprensión y desarrollo de los temas en lugar de centrarse en la memoria (...), me pareció muy positivo. Opino que impactó muy positivamente en la cantidad de conceptos que me “llevo” del curso.”

El siguiente estudiante relaciona el desarrollo de las competencias de análisis, reflexión, discusión y comprensión, no sólo como algo positivo, sino como un elemento necesario para adquirir aprendizaje significativo:

E17: “(...) trabajar desde esas competencias como la comprensión, el análisis y la reflexión es positivo e impacta. Permite (...) reafirmar el aprendizaje (para que) sea más significativo. Lo entiendo como algo que internalizamos y que va a poder ser adaptado y aplicado a diferentes contextos. Va a ser útil.”

El estudiante entiende que el aprendizaje significativo es aquel que no solo es internalizado, sino que además permanece en el tiempo y puede ser aplicado. Otras declaraciones aluden también al aprendizaje profundo, asociándolo con el conocimiento que perdura en el tiempo:

E26: “Esta forma de enfocar un curso fue muy positiva para realmente entender y saber explicar. (...) creo que este enfoque es el más favorable para el aprendizaje a largo plazo y más profundo. ... aprendí que, mediante la exposición a otros, la simplificación de las explicaciones y plantear un tema como algo a evaluar son formas que aprendo mejor y lo voy a utilizar para otras veces.”

El estudiante también entiende que adquirió herramientas que facilitan el estudio que son transversales y que pueden ser aplicadas a otras instancias de aprendizaje.

Por otro lado, la forma de presentación de las actividades propuesta ayudó a la organización y al estudio del estudiante, permitiendo su participación:

E13: "...la realización de las tareas asincrónicas y sincrónicas fue un estímulo positivo que me ayudó a mejorar mi forma de estudio y mi participación durante los encuentros tanto sincrónicos como asincrónicos en equipo. Sin dudas, complementan las clases teóricas y son fundamentales para un aprendizaje productivo..."

E23: "... estudiar para las tareas semana a semana fue de gran utilidad para que el estudio para la prueba final fuera sumamente menos estresante."

iv) Disponibilidad de recursos didácticos

Por último, los estudiantes manifestaron la importancia de contar con los materiales y recursos puestos a disposición y cómo éstos ayudaron a mantener la motivación alta durante todo el curso:

E10: "Tuvimos innumerables materiales y herramientas para aprender. Siempre a tiempo y disponibles."

E14: "Mi motivación interna siempre se mantuvo. Por varios motivos, uno de ellos es la accesibilidad al material y al cuerpo docente ante cualquier duda que tuviéramos."

Al ser cuestionados sobre su opinión sobre una eventual mejora de los recursos didácticos digitales, los estudiantes declararon que en su opinión no había aspectos a mejorar, indicando su satisfacción a este respecto.

Figura N° 5. Aspectos identificados en la entrevista que impactan en la motivación estudiantil y en el proceso de aprendizaje. Se indican las características que influyen en la motivación, y por lo tanto en el aprendizaje, que toma lugar al realizar las actividades propuestas, obtener retroalimentación de docentes y pares y realizar evaluaciones formativas y sumativas.



Evaluación y retroalimentación

i) Tipos de evaluación

Los estudiantes entrevistados fueron capaces de reconocer los diferentes tipos de evaluación realizados durante el curso, distinguiendo entre continua y final. Agregaron que prefieren la primera porque les permite construir y adquirir el conocimiento en etapas, los ayuda a organizarse y les hace disfrutar más el proceso de aprendizaje:

E10: "...Mediante la evaluación continua disfruto más, aprendo de manera gradual y más natural."

E19: "Tener tanto seguimiento te daba más ganas de integrar todo."

E28: "La evaluación continua (permite) saber qué temas no tenemos más claros a lo largo del curso y además nos prepara para la evaluación final. Si haces las tareas, en la evaluación final hay muy baja probabilidad de que te vaya mal. No estaría bueno que haya sólo evaluación final porque ese día puede pasar cualquier cosa que haga que estés nervioso o que no puedas estar 100% concentrado y no poder demostrar lo que sabes o aprendiste."

Los estudiantes apreciaron la utilidad de las evaluaciones, tanto por su carácter integrador, como por la facilidad de contribuir a la preparación de la prueba final:

E23: "Tener tareas frecuentemente y devoluciones sobre estas era muy estimulante. Además, al hacer las evaluaciones era mucho más fácil preparar las clases y comprender los conceptos".

Dos actividades propuestas comprendidas por; i) la elaboración de una respuesta en un foro aplicando conocimiento teórico a situaciones diarias, y ii) la resolución de problemas, favorecieron la reflexión y premiaron el esfuerzo del estudiante. Por ello, no solamente se consideró en el puntaje la precisión de las respuestas sino el esfuerzo, intento y justificación proporcionada. Esto generó una flexibilidad en el estudiante que le sacó presión y favoreció la autoconfianza, motivándolos a continuar realizando las tareas:

E12: "...En general motivó a la comodidad del estudiante, a animarse a resolver un problema sin esperar una corrección dura o la "ridiculización" por parte del docente al corregirlo. Que lamentablemente a veces pasa en otras materias."

Destacaron la posibilidad de cambiar de roles en el proceso de enseñanza y colocarse desde una perspectiva del docente al realizar las evaluaciones entre pares, donde no solamente debían calificar la actuación de sus pares, sino que además debían justificarla, lo que requirió un dominio profundo de la temática evaluada. Esta forma de aprender les resultó atractiva y motivante, y a su vez complementaria a la tradicional.

E28: "...las evaluaciones entre pares es buena opción porque hay que entender del tema y saber para poder evaluar a los compañeros."

ii) Retroalimentación docente

Otro punto interesante que surgió del análisis de las entrevistas estudiantiles fue la importancia que estos adjudican a la retroalimentación docente. En su opinión, en algunos casos no solamente permitió la comprensión del tema o problema, sino que también la aplicación de conceptos teóricos y el desarrollo de habilidades de reflexión y de comunicación, destacando su importancia en el proceso de aprendizaje:

E12: "...fueron muy positivas, siempre promoviendo el aprendizaje. Me gustó que los docentes se tomaran el tiempo y la dedicación de realizar una retroalimentación desarrollada."

E28: "Las retroalimentaciones son muy útiles para ver los errores que tuvimos y no volver a cometerlos. Además de mejorar nosotros mismos y hacernos cuestionar por qué nos equivocamos."

Modalidad de enseñanza

Finalmente, los estudiantes expresaron su opinión sobre la modalidad de cursado. Esto alude principalmente a la naturaleza del curso, que busca explicar y enseñar procedimientos experimentales en línea. Los estudiantes indicaron que les resultó muy buena la adaptación del curso a la modalidad en línea, y resaltaron el aprendizaje de técnicas experimentales de forma virtual y de superar la barrera de la virtualidad:

E1: "... antes de la pandemia no hubiera imaginado aprender conocimientos de laboratorio a través de la computadora, sin embargo, se pudo."

E15: "... las herramientas se supieron manejar muy bien. Esa barrera que comprende el zoom muchas veces no se sintió. Era como estar en la Facultad casi."

En sus discursos, los entrevistados destacaron las ventajas y desventajas de la enseñanza en línea y presencial, basándose en su experiencia durante el curso. Todos los estudiantes acordaron que la gran ventaja de la modalidad presencial es que permite cómodamente el relacionamiento entre pares y entre estudiantes y docentes, lo que favorece también a la comunicación. Sin embargo, también destacaron que el intercambio entre estudiantes y docentes en este curso se desarrolló correctamente.

E28: "El mayor inconveniente (de la modalidad en línea) podría llegar a ser la falta de comunicación con los docentes, pero en el curso no pasó."

Asimismo, asociaron la virtualidad con la flexibilidad de poder organizarse y estudiar en los tiempos que le resultaban más adecuados, pudiendo desarrollar autonomía y con la posibilidad de contar con mayor número de cupo:

E8: "El hecho de que el curso haya sido en forma parcialmente asincrónica facilitó el acceso al curso a aquellas personas cuyos horarios son ajustados, permitiendo el seguimiento del curso y la realización de las tareas en los horarios que cada estudiante considere conveniente según sus responsabilidades."

E22: "(Las) desventajas de las clases presenciales en relación a las virtuales es que los horarios son más fijos, la disponibilidad de cupos es más limitada."

Además, resaltaron la posibilidad de ahorrar tiempo en el desplazamiento hacia el centro educativo, el cual se puede invertir en la realización de las actividades.

E27: "Dentro de las ventajas de las clases en línea la principal (...) es la accesibilidad, tanto de distancia y por tiempo (...)."

Al considerarse el gran desafío del curso que se basó en comprender y aplicar actividades experimentales que fueron demostrativas, los estudiantes entrevistados, manifestaron que la modalidad en línea de cursado no fue un impedimento para realizar las actividades propuestas y que éstas fueron suficientes para poder comprender los conceptos y aplicarlos:

E5: "Se le puso mucho esfuerzo y dedicación a que en su modalidad virtual fuera igual de provechoso y creo que esto se logró. (...) No considero que podría haber aprendido más por tener las mencionadas instancias en forma presencial."

E2: "No creo que haya algún beneficio de hacerlo presencial."

E28: "(...) la parte práctica estaba muy bien demostrada en los vídeos con las explicaciones paso a paso."

E9: "Sin dudas fue una experiencia muy enriquecedora desde varios aspectos, que dejó muchas enseñanzas más allá del contenido teórico del curso."

Discusión

Las tecnologías digitales están generando un cambio paradigmático en la sociedad actual. En el contexto educativo, éstas se imponen como una nueva forma de circulación de la información y de los saberes. El desarrollo de las tecnologías digitales en educación ha permitido la utilización de plataformas digitales adaptadas a la enseñanza, tales como los EVA. Estos forman parte de las herramientas informáticas que permiten desarrollar un entorno de trabajo para el aprendizaje virtual de manera flexible, asincrónica y de participación activa que sirve de puente de comunicación digital entre el docente y el estudiante, favoreciendo el conocimiento con aprendizaje autónomo y colaborativo (Brianese, 2020). El acceso a los materiales de estudio y recursos educativos, la interacción con los usuarios, el docente, el acceso a diversas plataformas son algunas de las ventajas y beneficios con que cuentan las aulas virtuales.

En el presente trabajo se describió el diseño y el desarrollo de un curso de laboratorio a la modalidad en línea, la creación de recursos didácticos, la evaluación del curso por los estudiantes y el análisis de la experiencia estudiantil. A grandes rasgos, fue un curso muy bien reconocido por los estudiantes, donde se sintieron motivados por la interacción con los docentes, la disponibilidad de recursos didácticos y la propuesta de actividades variadas y complementarias. Por otro lado, en el curso desarrollado en línea se fomentó el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el pensamiento creativo. Actualmente, estas y otras habilidades transversales comprenden lo que se conoce como las habilidades del siglo XXI, buscadas en el contexto de una educación holística y orientada a resultados y que permiten una adaptación rápida y efectiva a las necesidades cambiantes de la sociedad (Efremova et al., 2020; Krüger y Chiappe, 2021). Estas trascienden las habilidades propias de los campos disciplinares y pueden ser aplicadas durante todo el transcurso de la vida: el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la capacidad de analizar información de manera crítica, plantear preguntas, generar ideas nuevas y resolver problemas de manera innovadora, entre otras (Miterianifa et al., 2020).

Durante el curso se propusieron una gran variedad de actividades diferentes que según los estudiantes fueron estimulantes, motivantes y complementarias, y que a su vez favorecieron su organización. Estas actividades se realizaron tanto de forma asincrónica como sincrónicamente dispuestas en formato de aula invertida. Se propusieron actividades colaborativas, de las cuales los estudiantes reconocieron el valor y desafío de adaptarse a diferentes enfoques y aprender, así como enseñar colaborativamente, favoreciendo el desarrollo de la adaptación y flexibilidad del estudiante a cambios y trabajo entre pares. El trabajo colaborativo conduce también al desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, autoconciencia, autorregulación y actitud proactiva, permitiendo comunicarse efectivamente, abordar desafíos complejos y lograr objetivos comunes (Díaz Barriga y Morales Ramírez, 2009; Ticona Contreras et al., 2021). Las actividades asincrónicas también favorecen la adquisición de autonomía estudiantil potenciando su responsabilidad, gestionando su tiempo y motivación de manera efectiva para completar las tareas y alcanzar los objetivos (Hutson et al., 2023).

Por otro lado, este curso integró actividades prácticas en un entorno de aprendizaje en línea. En particular, buscó brindar a los estudiantes la oportunidad de comprender, analizar y aplicar conceptos teóricos y habilidades adquiridas en situaciones prácticas similares a las que enfrentarían en un laboratorio de Inmunología de diagnóstico o de investigación. Tradicionalmente, se han asociado las experiencias prácticas con la educación presencial. Sin embargo, gracias a los avances tecnológicos en el área educativa, se ha podido reproducir y enriquecer estas experiencias en entornos virtuales (Babinčáková y Bernard, 2020; Hong et al., 2021; Hurtado-Bermúdez y Romero-Abrio, 2023; Rodrigues y Simeão Carvalho, 2022). Las experiencias prácticas en línea son ventajosas porque permiten la aplicación del conocimiento favoreciendo la adquisición de habilidades y competencias transferibles al mundo laboral, la colaboración y comunicación efectiva y el aprendizaje significativo (Paudel, 2021). Según Ausubel, el aprendizaje significativo es aquel aprendizaje que ocurre cuando el estudiante integra información nueva con la que ya posee, lo que le permite reconstruir los conceptos (Ausubel, 1983). Esto permite la generación de un cambio

permanente en el estudiante e incrementa su capacidad intelectual y cognitiva. De esta forma se intenta pasar de una mera adquisición de información, destrezas, métodos o conocimiento, a la adquisición y posterior aplicación de lo aprendido en situaciones apropiadas y reales, aplicadas al contexto profesional. Se dice entonces que el aprendizaje significativo es aquel que es utilizable, aplicable y transmitido (Camilloni et al., 2007).

Es importante destacar que, si bien la educación en línea tiene muchas ventajas, también presenta desafíos, los cuales fueron destacados por los estudiantes. Un ejemplo de ello es la falta de interacción física, la necesidad de una fuerte autodisciplina y la posibilidad de sentirse aislado. Sin embargo, los estudiantes también enfatizaron que la variedad de las actividades colaborativas propuestas les permitió interactuar en línea con sus pares y que el intercambio con los docentes había sido muy bueno gracias a la cercanía que tuvieron con los estudiantes y las devoluciones que recibieron. Esto pone en relevancia la importancia de lograr una comunicación fluida e interesada entre docentes y estudiantes en los cursos en línea.

En conclusión, este estudio aporta evidencias de la factibilidad de aprender actividades experimentales en línea a nivel universitario, manteniendo la motivación e interés estudiantil a través de la propuesta de diferentes tipos de actividades que promueven el pensamiento crítico, la reflexión y la resolución de problemas significativos para la práctica profesional.

Referencias bibliográficas

Área Moreira, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg/The digital metamorphosis of didactic material after the parenthesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13–28. <https://doi.org/10.3390/educsci11080403>

Área Moreira, M. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales: Recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias*. Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16086>

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1, 1–10.

Babinčáková, M., & Bernard, P. (2020). Online experimentation during COVID-19 secondary school closures: Teaching methods and student perceptions. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3295–3300. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00748>

Brianese, A. (2020). ¿Qué es un entorno de aprendizaje virtual? *VitruBio*. <https://www.ambientevitrubio.com/post/qu%C3%A9-es-un-entorno-de-aprendizaje-virtual>

Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Souto, M., Barco, S., & Litwin, E. (2007). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

Cepeda Romero, O., Gallardo Fernández, I. M., & Rodríguez Rodríguez, J. (2017). La evaluación de los materiales didácticos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 79–95.

Díaz Barriga, F., & Morales Ramírez, L. (2009). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: Un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. *Tecnología y Comunicación Educativas*, (47–48), 47–64.

Doninalli, M. (2020). *Sentidos de producción y selección de materiales didácticos de docentes de Educación Superior en el Área Ciencias de la Salud de la Universidad de la República* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Comisión Sectorial de Enseñanza, UdelAR.

Efremova, N., Shapovalova, O., & Huseynova, A. (2020). Innovative technologies for the formation and assessment of competencies and skills in the XXI century. *Innovative Technologies in Science and Education*, 210. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018021>

Ellis, R. A., & Bliuc, A.-M. (2017). Exploring new elements of the student approaches to learning framework: The role of online learning technologies in student learning. *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 11–24.

Flegr, S., Kuhn, J., & Scheiter, K. (2023). How to foster STEM learning during COVID-19 remote schooling: Combining virtual and video experiments. *Learning and Instruction*, 86, 101778. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101778>

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>

Hong, J., Liu, Y., Liu, Y., & Zhao, L. (2021). High school students' online learning ineffectiveness in experimental courses during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 738695. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738695>

Hurtado-Bermúdez, S., & Romero-Abrio, A. (2023). The effects of combining virtual laboratory and advanced technology research laboratory on university students' conceptual understanding of electron microscopy. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 1126–1141. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1821716>

Hutson, J., Valenzuela, M., Hosto-Martí, B., Wright, S., & Melick, E. (2023). The role of modality in developing durable skills: Challenges and experiences of diverse student populations. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(8), 101–112.

Ilomäki, L., & Lakkala, M. (2018). Digital technology and practices for school improvement: Innovative digital school model. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(25). <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8>

Krüger, W., & Chiappe, A. (2021). Habilidades del siglo XXI y entornos de aprendizaje STEAM: Una revisión. *Revista de Educación a Distancia*, 21(68). <https://doi.org/10.6018/red.470461>

Mennickent Cid, S., Maluenda Albornoz, J., Soto Hernández, D., & Yepes Zuluaga, S. (2023). Desarrollo de un cátedra internacional e interdisciplinaria para el abordaje científico de la salud integral. En *Internacionalización en la formación universitaria: Innovando en el concepto de movilidad* (pp. 90–105). Universidad de Concepción.

Miterianifa, M., Ashadi, A., Saputro, S., & Suciati, S. (2020). Higher order thinking skills in the 21st century: Critical thinking. En *Proceedings of the 1st International Conference on Social Science, Humanities, Education and Society Development*. <https://doi.org/10.4108/eai.30-11-2020.2303766>

Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 3(2), 70–85.

Rodrigues, M., & Simeão Carvalho, P. (2022). Virtual experimental activities: A new approach. *Physics Education*, 57, 045025. <https://doi.org/10.1088/1361-6552/ac5f77>

Thamrin, T., Saragih, A., & Aditia, R. (2018). The implementation of hybrid learning strategies to improve students learning outcomes of Introduction to Microeconomics subject in Economic Education Department Universitas Negeri Medan. En *Proceedings of the 5th Annual International Seminar on Trends in Science and Science Education (AISTSSSE)*. Medan, Indonesia.

Ticona Contreras, J., Medina Sandoval, R. J., Romaní Bazán, B. S., & Criado Dávila, Y. V. (2021). Trabajo y aprendizaje colaborativo en la universidad: Aproximaciones en pandemia. *IGOVERNANZA*, 4(16), 88–104. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.152>

Xia, Y., Hu, Y., Wu, C., Yang, L., & Lei, M. (2022). Challenges of online learning amid the COVID-19: College students' perspective. *Frontiers in Psychology, 13*, 1037311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.103731>

Fecha de recepción: 01-10-2024

Fecha de aceptación: 25-11-2024

Reseñas

Lucardi, A., Cancela Bosi, H. y Cano Menoni, A. (2025). Derecho a la Universidad. Pospandemia y trabajo docente. Clacso.

Por Leandro PARISI¹

Que la universidad sea un actor político no resulta algo novedoso. Su dimensión política se visualiza de distintas maneras, según los contextos históricos y las disputas sociales que la interpelan. Incluso aquellos sectores que promueven su mercantilización deben reconocer, de manera explícita o implícita, esta dimensión constitutiva. En definitiva, la universidad no es un espacio neutral: es una institución atravesada por conflictos, tensiones y proyectos de sociedad en pugna.

En este sentido, la Reforma Universitaria de 1918 en Córdoba, cuyo ideario se proyectó en gran parte de América Latina, constituye un hito, si no el más importante, que da cuenta de esta politicidad. Lejos de cerrarse en la esfera académica, el movimiento reformista impulsó transformaciones profundas en la relación entre universidad, estado y sociedad. Figuras como Víctor Raúl Haya de la Torre en Perú y Julio Antonio Mella en Cuba son ejemplos claros de esa articulación entre militancia estudiantil y construcción política, que luego se proyectó en partidos como el APRA y el Partido Comunista Cubano. La universidad, en este sentido, no solo formó y forma profesionales, sino que fue, es y debe ser cuna de sujetos comprometidos con la transformación social.

En el contexto actual, 2025, marcado por desigualdades persistentes, crisis ambientales y reconfiguraciones geopolíticas con el avance de las extremas derechas, la universidad, en general, y la latinoamericana, en particular, continúa siendo una usina de pensamiento crítico capaz de ofrecer respuestas a los desafíos del siglo XXI. La lucha por una mayor igualdad de género, la sostenibilidad ambiental, el desarrollo económico con inclusión social y el reconocimiento de la diversidad cultural requieren el compromiso activo de las instituciones universitarias y sus comunidades. Reivindicar el rol político de la universidad y su carácter como sujeto que piensa y dialoga con las sociedades en las que se inserta contribuye a la construcción de sociedades más justas.

Asumir esta dimensión y discutir cuestiones de actualidad es una de las grandes fortalezas del libro “Derecho a la universidad: pospandemia y trabajo docente”, que se encuentra estructurado en dos capítulos. El primero, “El derecho a la educación superior y al conocimiento en Argentina”, escrito por Anabella Lucardi, examina el impacto de la pandemia en el sistema universitario y propone herramientas conceptuales y políticas para repensar el rol de la universidad pública en el marco de políticas que garanticen efectivamente el derecho a la educación superior. El segundo, El derecho a la universidad y el trabajo docente en el Uruguay, de Héctor Cancela Bosi y Agustín Cano Menoni, se centra en la lucha de las organizaciones docentes frente al avance de la mercantilización educativa y la precarización laboral, situando el caso uruguayo en el contexto regional de disputa por el sentido de lo público en la educación superior.

¹ Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina / parisi.leandro@gmail.com

En su capítulo, Anabella Lucardi delimita el alcance del derecho a la educación superior y al conocimiento, entendiéndolo como un derecho humano, un bien público social y una responsabilidad indelegable del Estado. Situada en el contexto de la pandemia de COVID-19, la autora analiza su impacto en la universidad argentina, vinculándolo con dimensiones como la economía, la subjetividad, el feminismo y el trabajo. En este marco, el derecho a la educación superior aparece como eje articulador de los debates, en diálogo con la obligación estatal de garantizar condiciones equitativas de acceso, permanencia y egreso.

Lejos de una lectura meramente diagnóstica, el capítulo propone una mirada crítica y propositiva sobre las políticas públicas e institucionales necesarias para garantizar ese derecho. En este sentido, Lucardi destaca las medidas adoptadas por el estado argentino entre 2019 y 2023 para reducir brechas tecnológicas y económicas que dificultaban la continuidad pedagógica, en un contexto signado por la crisis sanitaria y por las consecuencias sociales y económicas del gobierno de Mauricio Macri.

Por otra parte, la autora refiere al impacto que el confinamiento tuvo en las subjetividades, una cuestión de suma relevancia, ya que trasciende el ámbito material vinculado al encierro. Se pregunta, entonces, por el significado de ser universitario sin el encuentro, sin los espacios de reflexión, sin el contacto con docentes y pares, ya que el aislamiento impidió habitar la universidad como un espacio colectivo, afectando sus dimensiones formativas y vinculares. Para Lucardi, el derecho a la educación superior implica también la posibilidad de realizarse y de ser feliz en la universidad.

La pandemia, además, obligó a una superposición de roles domésticos, laborales, familiares y estudiantiles, lo cual profundizó desigualdades estructurales, especialmente de género. Todo ello generó una sobrecarga de tareas que afectó tanto a docentes como a estudiantes, derivando muchas veces en mayores dificultades para sostener los estudios y en un probable incremento del abandono. Ante este escenario, Lucardi advierte que la agenda universitaria debe contemplar tanto los derechos laborales del personal docente como la situación de quienes estudian y trabajan.

El capítulo también subraya un problema central que dejó al descubierto la pandemia: la falta de políticas institucionales claras, la escasa capacitación, la insuficiencia de recursos tecnológicos y la limitada conectividad en torno a la virtualización del trabajo docente. En este sentido, la autora refuerza la necesidad de establecer una regulación específica sobre la educación mediada por tecnologías.

Junto con el análisis crítico, el texto recupera experiencias positivas desarrolladas en barrios populares del conurbano bonaerense durante la pandemia. En ellas, la universidad trabajó junto a organizaciones comunitarias desplegando redes de solidaridad, distribución de dispositivos y espacios presenciales alternativos para acompañar las trayectorias educativas.

Por último, el capítulo llama a politizar la universidad como actor del debate público y destaca la importancia de consolidar una educación superior democrática, soberana y con perspectiva de género. Defiende, además, el carácter público, gratuito y de ingreso irrestricto como pilares indispensables para una universidad comprometida con el bienestar y la felicidad de quienes la habitan. A su vez, frente a un escenario global atravesado por múltiples crisis, la autora apuesta por una universidad con capacidad de pensar e intervenir en los problemas del mundo, desde América Latina y para el mundo.

En el segundo capítulo del libro, Héctor Cancela Bosi y Agustín Cano Menoni presentan un análisis riguroso y comprometido sobre los desafíos del derecho a la educación superior en Uruguay, con foco en la Universidad de la República (Udelar), institución que concentra el 85 % de la matrícula universitaria del país. Desde una perspectiva histórica y crítica, los autores examinan la coexistencia entre la expansión sostenida del acceso universitario y la

precarización de la docencia, en el marco de políticas neoliberales que han afectado estructuralmente al sistema de educación superior.

El texto ofrece un recorrido que inicia en la década del sesenta, evidenciando cómo el presupuesto universitario no acompañó el crecimiento de la matrícula y cómo los salarios docentes han sufrido un deterioro persistente, con breves periodos de recuperación durante los gobiernos progresistas del Frente Amplio. Este proceso de pauperización se agrava al compararse con los estándares salariales de la región. Particular atención recibe la actual estructura docente de la Udelar, donde predominan los cargos de ingreso con bajos salarios, fuerte feminización y alta precariedad laboral.

Uno de los aportes del capítulo resulta del análisis de la relación entre horas docentes y cantidad de estudiantes, cuestión que impacta directamente en la calidad educativa y en las condiciones laborales. En un contexto de creciente masificación y diversificación del estudiantado, la disminución de horas disponibles por estudiante perjudica sobre todo a quienes requieren mayores apoyos al inicio de sus trayectorias académicas.

Los autores destacan, además, el rol democratizador que cumplió y cumple la Udelar en los últimos quince años, especialmente a través del fortalecimiento de sus sedes en el interior del país. Sin embargo, este proceso se ve atravesado por la precarización docente, las crecientes demandas hacia la universidad, y la multiplicación de exigencias sociales provenientes del Estado, el sector productivo, los mercados profesionales y múltiples problemáticas sociales, ambientales, educativas y culturales. En este sentido, reflexionan que la Udelar enfrentó presiones para cobrar matrícula o restringir el ingreso, al tiempo que se instalaron discursos eficientistas y mercantilizadores sobre la educación superior.

En consecuencia, el capítulo propone articular dos agendas estratégicas: una centrada en la desprecarización docente y otra orientada a la redefinición del proyecto universitario. El objetivo es defender el carácter público de la educación superior y garantizar su acceso como un derecho, al tiempo que la universidad se compromete con los retos de la sociedad contemporánea: la crisis ecológica, los modelos productivos destructivos, las amenazas a la democracia, las migraciones forzadas, la desigualdad, la concentración de la riqueza, la violencia y las pandemias, entre otros.

Asimismo, para hacer frente a las tendencias mercantilizadoras los autores tienen la convicción de que es necesario fortalecer las organizaciones docentes, repensar la identidad docente hoy y generar redes de acción que potencien la lucha colectiva, dentro de las cuales debe estar la articulación de los sindicatos docentes terciarios y universitarios públicos.

Asimismo, frente al avance de las tendencias mercantilizadoras, los autores sostienen que es fundamental fortalecer las organizaciones docentes, repensar la identidad docente y generar redes de acción que potencien la lucha colectiva. En este marco, subrayan la necesidad de articular los sindicatos docentes terciarios y universitarios públicos.

Como cierre, el capítulo delinea una agenda política de transformación basada en cinco ejes estratégicos: la recuperación de una iniciativa programática, la reorganización del gremio docente, la articulación con otros actores del sistema universitario, el fortalecimiento sindical a nivel nacional y la construcción de redes latinoamericanas.

En síntesis, el libro “Derecho a la universidad: pospandemia y trabajo docente” constituye un valioso aporte para pensar los desafíos actuales de la educación superior desde una mirada crítica, latinoamericana y comprometida. En este sentido, reafirmamos el valor de las universidades públicas en América latina y su rol político, en tanto espacios de producción de conocimiento, de defensa de derechos y de transformación social en un mundo atravesado por profundas desigualdades.

Carli, Sandra. (2024). Las fronteras de la Universidad Pública. Instituciones, Identidades y saberes. Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA

Por Nadia Soledad PERALTA¹

En esta obra se da cuenta de la historia reciente y el presente de la universidad pública desde una nueva perspectiva: las fronteras universitarias. La noción de frontera se aborda desde tres enfoques principales: como límite institucional, como espacio de alteridad y mezcla cultural, y como escenario de conflictos y desigualdades. Este eje analítico sucede a otras líneas previas de investigación del equipo, como la experiencia universitaria o las culturas institucionales, y permite visitar la historia de la universidad con nuevas lecturas. Se entiende que las fronteras no son naturales, sino construcciones históricas, móviles y con implicancias políticas y simbólicas, que determinan qué es posible decir, hacer y quién puede hacerlo. Estas fronteras se manifiestan no solo en los márgenes de acceso, permanencia y egreso, sino también en las disciplinas, la globalización del conocimiento, y las desigualdades de género dentro del espacio universitario.

El libro consta de dos partes: la primera, denominada “Fronteras en disputa: Universidad, Política y Sociedad”, la segunda, denominada “Frontera de la experiencia estudiantil: desplazamientos, transiciones y horizontes”.

En la primera parte, en el capítulo 1 (Las fronteras de la universidad pública desde una perspectiva histórica: entre las políticas y procesos de democratización y su restricción conservadora de Sandra Carli), se examina las transformaciones de las fronteras de la universidad pública desde una mirada histórica, con foco en las instituciones, los saberes y las identidades. El análisis recorre desde los años setenta hasta la pospandemia, mostrando cómo dichas fronteras han sido modeladas por los vínculos cambiantes entre universidad, Estado, mercado y sociedad, en el marco de diversos proyectos políticos, económicos y tecnológicos. A lo largo de cuatro momentos - el impulso democratizador de los años setenta; la apertura al mercado y el debilitamiento del rol estatal en los años noventa; la expansión inclusiva promovida por gobiernos progresistas en las primeras décadas del siglo XXI; y, más recientemente, una etapa caracterizada por el desfinanciamiento, la exclusión y la deslegitimación del conocimiento público- se evidencia un proceso complejo, atravesado además por la pandemia, que profundizó desigualdades y aceleró la virtualización, generando nuevas tensiones. Ante el escenario actual, se llama a defender la democratización de la universidad y a sostener una reflexión colectiva frente a los desafíos contemporáneos, promoviendo el diálogo entre saberes, sociedad y políticas públicas.

En el capítulo 2 (La trayectoria político-académica de Rolando García luego de los bastones largos: demarcación de fronteras y construcción de memorias de Sergio Friedemann) se ofrece un análisis profundo de las dimensiones menos exploradas de la vida de Rolando García (1919-2012), destacando la complejidad de su recorrido político y

¹ Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Rosario, Argentina / nperalta@irice-conicet.gov.ar

académico. A través de una lectura que interpreta las fronteras —entre ciencia y política, entre compromiso y militancia, y entre memoria y olvido— como construcciones históricas y políticas, el autor reflexiona sobre cómo estos límites fueron definidos y redefinidos por García a lo largo del tiempo, según los contextos políticos y sus transformaciones personales. A partir del concepto de “trabajos de frontera”, se analiza cómo los propios protagonistas, definieron y redefinieron esas divisiones a lo largo del tiempo, en función de contextos políticos y transformaciones personales. El capítulo también incorpora la noción de “trabajos de la memoria”, para mostrar cómo, en los años ochenta, García reelaboró su vínculo con el peronismo de los años setenta, en un contexto de creciente deslegitimación de la militancia universitaria. A través de este enfoque, no solo se reconstruye una etapa clave de la vida de García, sino que también se invita a reflexionar sobre los modos en que las trayectorias personales se narran, se editan y se tornan significativas en diálogo con los cambios políticos e institucionales de cada época.

En el capítulo 3 (Comunicación de conocimientos en experiencias inter- y transdisciplinarias. Las fronteras de la investigación de Bárbara Masseilot) la autora reflexiona sobre las fronteras entre la universidad pública y la sociedad, centrándose en la comunicación científica desde enfoques inter y transdisciplinarios. A través de un estudio sobre los Programas Interdisciplinarios de la Universidad de Buenos Aires (PIUBA), la autora examina cómo estos espacios fomentan la producción de conocimiento en colaboración con diversos actores sociales. Un aspecto central de la investigación es el análisis del papel de los "vasos comunicantes", mediadores clave que facilitan la circulación de saberes entre la universidad y el ámbito público. La investigación demuestra que los PIUBA adoptan metodologías participativas, promueven redes colaborativas y generan conocimientos en formatos accesibles y aplicables, lo que favorece su apropiación social. El capítulo profundiza también en las relaciones establecidas entre diferentes actores colectivos en torno a la comunicación de las ciencias y las tecnologías, mostrando cómo estas asociaciones definen los límites de la universidad y los tipos de vínculos que establece con su entorno. En este sentido, se pone de relieve la importancia de las prácticas de investigación que sustentan estos vínculos y cómo ellas contribuyen a la construcción de puentes entre la academia y la sociedad.

En la segunda parte, en el capítulo 4 (Fronteras institucionales, rituales y circulación de información en el pasaje del secundario a la universidad. reflexiones a partir de la experiencia de la pandemia de Andrés Santos Sharpe) se aborda el complejo proceso de transición entre la escuela secundaria y la universidad, una experiencia cargada de significados sociales, culturales e institucionales. A través de entrevistas con estudiantes de Ciencias Médicas y Sistemas/Computación, el autor explora cómo las decisiones vocacionales se vieron afectadas por la pandemia de COVID-19. El texto profundiza en las dinámicas que operan en este pasaje, como las fronteras institucionales, los rituales escolares y las formas de sociabilidad juvenil, aspectos clave para la construcción de nuevas identidades estudiantiles. El autor utiliza el concepto de "frontera" para analizar cómo los jóvenes atraviesan el límite entre estas dos etapas educativas, identificando momentos clave y micro eventos que impactan en sus decisiones. La pandemia alteró significativamente este proceso, interrumpiendo las instancias presenciales de orientación y reduciendo los espacios de búsqueda e intercambio, lo que resultó en decisiones más tardías y trayectorias fragmentadas. Sin embargo, las formas de exploración virtual y familiar persistieron, aunque con una creciente incertidumbre. El capítulo concluye reflexionando sobre la importancia de las interacciones sociales y el acceso a redes de conocimiento, factores esenciales en el tránsito hacia la universidad y en la configuración de las trayectorias educativas de los jóvenes.

El capítulo 5 (Zonas de frontera en los inicios a la vida universitaria. Una aproximación desde experiencias de movilidad estudiantil de María Paula Pierella) ofrece una mirada profunda y crítica sobre el ingreso a la universidad, conceptualizándolo como una "zona de frontera" que trasciende el mero traslado físico. Se trata de un espacio-tiempo atravesado por múltiples dimensiones - territoriales, culturales, semióticas y tecnológicas - que configuran y tensionan las trayectorias estudiantiles. A través de relatos de estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario,

especialmente aquellos provenientes de otras localidades o países como Brasil, se exploran experiencias de movilidad que visibilizan desigualdades y desafíos vinculados con la inclusión, el idioma, la conectividad y las condiciones materiales. La noción de frontera permite pensar este pasaje no sólo como tránsito físico, sino también subjetivo y simbólico, donde se ponen en juego procesos de traducción, reconfiguración identitaria y construcción de nuevas redes de sociabilidad. La dimensión lingüística aparece como un aspecto central, especialmente cuando la lengua de origen entra en tensión con los códigos lingüísticos del nuevo entorno. La pandemia profundizó estas tensiones, alterando los modos de habitar la universidad y provocando transformaciones en las formas de relación y aprendizaje. Se destaca el valor de la universidad como espacio de encuentro con la alteridad y se advierte sobre la heterogeneidad de las trayectorias académicas de quienes la transitan, al mismo tiempo que se evidencian las dificultades para garantizar la inclusión educativa en contextos de profunda desigualdad y fragmentación social. Finalmente, el capítulo plantea la necesidad de seguir reflexionando sobre el futuro de la educación superior en el contexto pospandémico, atendiendo a la tensión entre la recuperación de la presencialidad y las transformaciones estructurales que atraviesan a la universidad pública.

En el capítulo 6 (Formación de científicos en la universidad: límites, pasajes y fronteras de Marcela Sosa) se analizan los recorridos de formación y profesionalización de estudiantes y graduados en Física de la Universidad Nacional de Córdoba, haciendo foco en los límites, cierres, transiciones y experiencias de frontera que atraviesan. Estas fronteras, entendidas como marcos institucionales que modelan formas de ser, hacer y pensar, influyen directamente en la construcción de identidades científicas, en la configuración de trayectorias académicas y en la generación de desigualdades. A través del análisis de distintas etapas formativas, el trabajo pone en evidencia cómo estos límites funcionan como indicadores de dinámicas más amplias dentro del campo universitario y científico. Además, se examinan las inserciones laborales posteriores, tanto dentro como fuera del país, las cuales reflejan la complejidad de atravesar dichas fronteras, revelando diversas condiciones de estabilidad, respaldo institucional y posibilidades de desarrollo profesional. La investigación subraya la importancia de visibilizar estas experiencias como parte de una formación compleja, situada entre aperturas y clausuras, que expresa las tensiones actuales en la universidad pública y en el sistema científico argentino, marcados por desigualdades estructurales, redes concentradas y escenarios de creciente incertidumbre.

Este libro ofrece una perspectiva original y profundamente crítica sobre la universidad pública argentina, al centrar su análisis en las fronteras que atraviesan y configuran la experiencia universitaria: límites institucionales, barreras culturales, desigualdades estructurales y transiciones vitales. Lejos de ser naturales, estas fronteras son construcciones históricas, móviles y cargadas de implicancias políticas y simbólicas. A través de una lectura situada y plural, la obra visibiliza las tensiones que atraviesan la formación, la investigación y la inserción profesional, y abre un espacio indispensable de reflexión colectiva sobre cómo sostener una universidad democrática, inclusiva y socialmente comprometida.