



Las universidades públicas en las Américas: Desafíos compartidos y desarrollos institucionales

Óscar Garrido Álvarez
Claudio Cristhian Rivera Mercado
Leticia Jiménez González
Omar Javier Altamirano Ojeda

Las universidades públicas en las Américas: Desafíos compartidos Y desarrollos institucionales

Oscar Garrido Álvarez
Claudio Cristhian Rivera Mercado
Leticia Jiménez González
Omar Javier Altamirano Ojeda

Garrido Álvarez, Óscar
Rivera Mercado, Claudio
Jiménez González, Leticia
Altamirano Ojeda Omar
(Compiladores)

Las Universidades públicas en las Américas: Desafíos compartidos y
desarrollos institucionales

Garrido Álvarez, Óscar; Rivera Mercado, Claudio; Jiménez González,
Leticia; Altamirano Ojeda, Omar (Editores)

Osorno, Editorial Universidad de Los Lagos, agosto de 2025
Centro de estudios universitarios (CEU), Universidad de Los Lagos

352 P.; 17x23 cm. cerrado
ISBN I 978-956-6383-08-6
ISBN D 978-956-6383-09-3

Las Universidades públicas en las Américas: Desafíos compartidos y desarrollos institucionales

Primera impresión- septiembre de 2025- 400 ejemplares

© 2025 Editorial Universidad de Los Lagos

ISBN I 978-956-6383-08-6

ISBN D 978-956-6383-09-3

DOI: 10.32735/978-956-6383-09-3-2025

Diseño: Liesbeth Gómez Hernández

Edición: Ana Celia Comigual Turra

La presente edición ha sido posible gracias al patrocinio
del Centro de estudios universitarios (CEU).

Derechos reservados.

Prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier medio impreso,
electrónico o digital, sin la debida autorización escrita de sus herederos.

Impreso en Santiago de Chile

Las universidades públicas en las Américas: Desafíos compartidos Y desarrollos institucionales

Óscar Garrido Álvarez
Claudio Cristhian Rivera Mercado
Leticia Jiménez González
Omar Javier Altamirano Ojeda

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

- Las universidades públicas en las américas: desafíos compartidos y desarrollos institucionales 9
Óscar Garrido Álvarez, Claudio Rivera Mercado, Leticia Jiménez González y Omar Altamirano Ojeda

CAPÍTULO I: Contexto y marco de políticas

- Universidades públicas en Chile: tensiones estructurales y desafíos en un sistema de educación superior privatizado 21
Óscar Garrido Álvarez y Omar Altamirano Ojeda
- Las universidades públicas y la educación superior en Brasil: evolución, desafíos y tendencias 63
Graziele Alano Gesse, Fernanda Cristina Da Silva, Pedro Antônio de Melo y Thiago Luiz de Oliveira Cabral
- Resiliencia universitaria en tiempos de capitalismo académico: disputas por el sentido público de la educación superior latinoamericana. 109
Alberto Martínez Quezada y Ezequiel Martínez Rojas
- Educación superior: ¿época de cambios o cambio de época? 145
Víctor Moriño

CAPÍTULO II: Desarrollos institucionales

- Relevancia y resiliencia de las instituciones de educación superior (IES) públicas en los Estados Unidos: estudio de caso de la Universidad Texas Tech (Texas Tech University) 159
Lawrence Schovane, Elizabeth Trejos-Castillo, Jamie Hansard y Mitzi Lauderdale

Reimaginando la educación superior: desde las tradiciones pedagógicas hasta la innovación Impulsada por la analítica	189
<i>Juan Sánchez Muñoz y Christiane Spitzmueller</i>	
Universidad Nacional de Chimborazo: una visión autocrítica, reflexiva, divergente e insurgente	209
<i>José Rafael Salguero Rosero, Adalberto Fernández Sotelo, Angélica María Urquiza y Gonzalo Nicolay Samaniego Erazo</i>	
Autonomía, equidad y sostenibilidad: la Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires (UNNOBA), frente a los desafíos estructurales de la educación superior Argentina.	241
<i>Guillermo Tamarit, Florencia Castro y Mariana Saenz</i>	
Avances y desafíos de un modelo de universidad pública: el caso de la Universidad Nacional de la Plata	267
<i>Fernando Tauber</i>	
Retos y desafíos de las instituciones de educación superior en México. Una perspectiva desde la Universidad de Guanajuato	297
<i>Claudia Gómez López</i>	
Tejiendo los futuros de la Universidad de Colima, México: un compromiso social compartido	321
<i>Christian Torres Ortiz Zermeño</i>	
Reflexiones finales	
Educación superior pública en las Américas: tensiones compartidas y proyecciones comunes institucionales	345
<i>Óscar Garrido Álvarez y Omar Altamirano Ojeda</i>	

PRESENTACIÓN

Las universidades públicas en las Américas: desafíos compartidos y desarrollos institucionales

Las universidades públicas en las Américas, y en particular sus liderazgos institucionales, enfrentan hoy un escenario de enorme complejidad y transformación. Como espacios históricos de formación, producción de conocimiento y reflexión crítica, han debido responder simultáneamente importantes desafíos, tales como la apertura de la educación superior a instituciones privadas, pérdida de financiamiento, masificación de la matrícula, exigencias de mayor calidad, internacionalización. A ello se suma un contexto global caracterizado por la inestabilidad económica, las tensiones geopolíticas y el avance tecnológico acelerado, que desafían tanto los modelos tradicionales de enseñanza e investigación como el rol de la universidad como institución pública, plural y orientada al bien común.

Esta creciente complejidad no solo interpela a las universidades en su funcionamiento cotidiano, sino también, en su capacidad de autogobierno, innovación y conducción estratégica. La universidad pública contemporánea sigue siendo, al mismo tiempo, un actor político, un centro de producción científica, un espacio de movilidad social y un referente cultural. Sin embargo, su legitimidad no está garantizada: debe ser construida y defendida frente a discursos que reducen su valor a la lógica del mercado o que cuestionan su autonomía.

Las universidades públicas son instituciones valiosas para la cohesión y el desarrollo de nuestras sociedades. No solo forman profesionales calificados, sino que también promueven la movilidad social, generan conocimiento pertinente para los desafíos locales y regionales, y actúan como espacios de encuentro intercultural, pensamiento crítico y deliberación democrática. En contextos marcados por la desigualdad estructural, la fragmentación social y la exclusión de grandes sectores de la población, el acceso a una educación

superior pública se convierte en una herramienta fundamental para ampliar derechos y construir ciudadanía activa. La universidad pública, en este sentido, no es únicamente un lugar de transmisión de saberes, sino también un actor transformador de la realidad social.

Además de su labor formativa y científica, las universidades públicas cumplen un papel estratégico en la producción de bienes comunes, como el conocimiento abierto, la cultura, la salud, la sostenibilidad ambiental o la innovación tecnológica con orientación social. Por medio de sus vínculos con territorios, comunidades, instituciones del Estado y actores de la sociedad civil, contribuyen a la formulación de políticas públicas más inclusivas, al fortalecimiento de capacidades locales y al impulso de modelos de desarrollo más justos. Su valor, además reside en su contribución a la democracia, la equidad y la dignidad colectiva. Defender y proyectar a la universidad pública es, por tanto, una tarea de todos quienes creen en un futuro compartido más humano y solidario.

El debate acerca del rol de las universidades públicas adquiere hoy una urgencia particular. Vivimos un momento de transformaciones profundas en los planos económico, social, tecnológico y ambiental, que exige repensar las instituciones que sustentan la vida democrática y el desarrollo sostenible. La universidad pública, como espacio de producción de conocimiento y formación de sujetos críticos, está llamada a desempeñar un papel clave en la construcción de respuestas colectivas frente a desafíos globales como el cambio climático, la desigualdad, la desinformación o el avance de discursos autoritarios. Más que nunca, se requiere fortalecer su capacidad de articulación con la sociedad, su compromiso con la justicia social y su vocación de servicio público.

Esta coyuntura representa también una oportunidad para renovar el sentido del proyecto universitario público en las Américas. Frente a tendencias que buscan mercantilizar la educación superior o reducir su función al entrenamiento técnico, se vuelve necesario recuperar una visión más integral, humanista y emancipadora de la universidad. Ello implica discutir no solo de estructuras de financiamiento o reformas curriculares, sino también acerca del lugar de la universidad en la sociedad, su relación con los territorios, su autonomía, y su responsabilidad frente a las futuras generaciones.

Abrir este debate desde la mirada de quienes lideran las instituciones universitarias permite no solo identificar desafíos, sino también vislumbrar horizontes posibles para su transformación y fortalecimiento. Ese es el sentido de este trabajo colaborativo que reúne voces de rectoras y rectores de ocho países de las Américas, ofreciendo simultáneamente una visión compartida respecto de los desafíos globales, como importantes lecciones aprendidas de trayectorias de desarrollo institucionales

En este contexto, la voz de quienes tienen la responsabilidad de conducir estas instituciones —los rectores y rectoras— resulta clave. Los autores y autoras que reúne este libro no solo administran estructuras complejas, sino que también encarnan una visión acerca del futuro posible de la universidad pública. Este libro recoge y articula esas voces, entendiendo que pensar la universidad desde quienes la lideran es también pensar el proyecto democrático, cultural y científico de nuestras sociedades. En este sentido este libro se propone completar una brecha de articulación entre las universidades públicas y de comunicación de una mirada compartida frente a desafíos compartidos, aunque reconociendo las peculiaridades de los sistemas de educación superior de los países.

Este libro tiene como objetivo principal compilar las experiencias y visiones de los rectores de universidades públicas de diferentes países, con el fin de ofrecer una perspectiva amplia y enriquecida respecto de cómo las políticas públicas están impactando en la educación superior de las Américas de manera específica y documentar diferentes trayectorias de desarrollo institucional. En este ejercicio, cada rector/a, con su experiencia propia y su realidad institucional, invitan a reflexionar en relación con los desafíos comunes que enfrentan las universidades y/o destacar soluciones innovadoras, las lecciones aprendidas y los modelos exitosos que pueden inspirar y guiar a otras instituciones. El libro, mediante la modalidad de artículos, ofrece un análisis comparativo de las experiencias, éxitos y retos que enfrentan las universidades públicas y proporcionará un marco de referencia útil para académicos, responsables políticos y gestores educativos.

Uno de los mayores desafíos que enfrentan las universidades públicas es la una reflexión crítica respecto de las políticas públicas que influyen en su desarrollo. Las universidades públicas, en su papel fundamental como motor de conocimiento, investigación y transformación social, conforman el eje central de

la discusión a nivel internacional. Las políticas públicas que afectan a las universidades se traducen en decisiones que impactan tanto a las instituciones como a la sociedad en general, y es crucial que estas decisiones se basen en un entendimiento claro de las realidades nacionales y las necesidades locales.

Las universidades públicas juegan un rol relevante en las sociedades de las Américas, hecho que ha sido consistente en el tiempo, a pesar de los cambios en los sistemas de educación superior a nivel global, donde se observan presiones crecientes hacia la mercantilización de la educación terciaria, dicha tendencia permanece y es evidente en muchas instituciones de nuestro continente. Adicionalmente, otras importantes transformaciones tecnológicas, sociodemográficas y culturales, constituyen elementos que resignifican la educación pública en el nivel terciario. En este contexto, resulta necesario analizar el rol que las universidades públicas americanas juegan hoy y cómo se proyectan en la sociedad contemporánea, conocer los principales desafíos que se le demandan y examinar sus condiciones y capacidades para abordar esos retos.

Los artículos del capítulo primero permiten observar una serie de convergencias en los desafíos y respuestas que enfrentan las universidades públicas de América Latina y Estados Unidos en el contexto actual. Mantener su misión de servicio público en un contexto de creciente presión mercantilizadora, restricciones financieras y demandas de adaptación acelerada. Tanto en América Latina como en Estados Unidos, estas instituciones son fundamentales para la movilidad social, la producción de conocimiento crítico y el desarrollo territorial. Sin embargo, operan en sistemas que, en muchos casos, las colocan en desventaja frente a las instituciones privadas, nuevas y tradicionales, ya sea por falta de financiamiento, por normativas asfixiantes o por la imposición de modelos de evaluación estandarizados que no consideran sus particularidades. A pesar de estas tensiones estructurales, estas instituciones han sostenido una misión orientada a la equidad, el desarrollo territorial y la inclusión social, reafirmando su rol estratégico en la construcción de sociedades más justas.

El artículo de Oscar Garrido y Omar Altamirano, de la Universidad de Los Lagos (Chile), *Universidades públicas en Chile tensiones estructurales y desafíos en un sistema de educación superior privatizado*, analiza las tensiones de las

universidades públicas chilenas en un sistema altamente privatizado, destacando desafíos como financiamiento insuficiente, competencia desigual con instituciones privadas, y normativas restrictivas. A pesar de su rol clave en equidad y desarrollo territorial, enfrentan precariedad presupuestaria y falta de autonomía. Se propone un mayor apoyo estatal, financiamiento estable y políticas que reconozcan su misión pública para revertir la mercantilización y fortalecer su impacto social.

El artículo de Grazielle Alano Gesse, Fernanda Cristina da Silva, Pedro Antônio de Melo y Thiago Luiz de Oliveira Cabral, de la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil), *Las universidades públicas y la educación superior en Brasil: evolución, desafíos y tendencias*, analiza la evolución, desafíos y tendencias de la educación superior pública en Brasil. Destaca su expansión, impulsada por políticas de acceso y financiamiento, pero con predominio del sector privado. Las universidades públicas, aunque solo representan el 20% de las matrículas, concentran la mayor producción científica, enfrentando subfinanciamiento y presión por desempeño. Se señalan desafíos como la mercantilización de la educación y la necesidad de inclusión, equidad y calidad. Concluyendo que fortalecer la educación superior requiere políticas comprometidas con el desarrollo sostenible y la equidad.

Desde Chile, Alberto Martínez y Ezequiel Martínez, de la Universidad Arturo Prat con su trabajo, *Resiliencia universitaria en tiempos de capitalismo académico: disputas por el sentido público de la educación superior latinoamericana*, analizan la resiliencia de las universidades públicas regionales frente al avance del neoliberalismo y el capitalismo académico. Estas instituciones, pese a operar en contextos adversos, han sostenido una misión pública orientada al desarrollo territorial y la inclusión social. Se cuestiona el impacto del aseguramiento de la calidad como instrumento de control y homogeneización, proponiendo su resignificación desde enfoques situados a los territorios. El caso chileno ejemplifica las tensiones entre mercado y vocación pública, planteando la necesidad de repensar el modelo universitario público, con financiamiento estructural, marcos evaluativos contextualizados y mayor cooperación.

El artículo de Víctor Moriño de la Universidad de San Luis (Argentina), *Educación superior: ¿época de cambios o cambio de época?*, reflexiona respecto del momento crucial que vive la educación superior, impulsado por el vertiginoso

avance del conocimiento, la irrupción tecnológica y nuevas demandas sociales. Plantea que las universidades deben transformarse sin perder calidad ni valores, adaptándose a modelos más flexibles, híbridos y vinculados al mundo productivo. Defiende una segunda reforma universitaria que incorpore inclusión, aprendizaje continuo y vinculación social. Sostiene el rol estratégico de la universidad pública frente a las tensiones con el Estado y concluye que invertir en educación superior es esencial para el bienestar colectivo y el fortalecimiento democrático.

En el capítulo segundo se presentan análisis de desarrollos institucionales recogidos que muestran cómo distintas universidades han desplegado procesos de transformación interna para responder a contextos cambiantes. Innovaciones en gestión, gobernanza, tecnología educativa y estrategias de inclusión reflejan un compromiso con la calidad, la equidad y la sostenibilidad en las universidades públicas. En algunas universidades, por ejemplo, se destacan enfoques centrados en la analítica educativa y la planificación estratégica como medios para asegurar el acceso y la movilidad social en un entorno de creciente presión financiera. En otras universidades se han impulsado reformas significativas para fortalecer su posicionamiento académico y su vínculo con las comunidades, aunque persisten desafíos estructurales, como las brechas digitales, la desigualdad territorial y la necesidad de políticas públicas más estables y consistentes.

El artículo de Lawrence Schovane, Elizabeth Trejos-Castillo, Jamie Hansard y Mitzi Lauderdale de la Texas Tech University (Estados Unidos), *Relevancia y resiliencia de las instituciones de educación superior públicas en los Estados Unidos: estudio de caso de la Universidad Texas Tech*, analiza la relevancia y resiliencia de las instituciones de educación superior públicas. Explora desafíos como financiamiento decreciente, cambios demográficos y tecnológicos, y estrategias para mantener la accesibilidad y calidad educativa. En un estudio de caso acerca de la implementación de su plan estratégico de matrícula con enfoque en marketing, ayuda financiera, éxito estudiantil y expansión en línea, destaca la importancia de la adaptabilidad, colaboración interdisciplinaria y sostenibilidad para enfrentar crisis y mantener su rol en movilidad social e innovación.

El trabajo de Juan Sánchez Muñoz y Christiane Spitzmueller de la Universidad de La Merced de California / University of California Merced (Estados Unidos), *Reimaginando la educación superior: desde las tradiciones pedagógicas hasta la innovación impulsada por la analítica*, analiza la necesidad de reinventar la educación superior para atender a estudiantes diversos, especialmente en instituciones centradas en el acceso y la movilidad social. Critica la aplicación indiscriminada de modelos diseñados para universidades selectivas, destacando que estos no son efectivos para poblaciones con mayor variabilidad académica y socioeconómica. En un estudio de caso, la UC Merced describe como ejemplo de éxito el combinar rigor académico con acceso equitativo, logrando altas tasas de graduación y movilidad social. El texto concluye con un llamado a adoptar infraestructuras de datos maduras y prácticas innovadoras para servir mejor a los estudiantes del siglo XXI.

El artículo de José Rafael Salguero Rosero, Adalberto Fernández Sotelo, Angélica María Urquiza y Gonzalo Nicola y Samaniego Erazo de la Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador) denominado, *Universidad Nacional de Chimborazo: una visión autocrítica, reflexiva, divergente e insurgente*, ofrece un estudio de caso que analiza la evolución de la Universidad, destacando su transformación en gestión, calidad educativa e investigación. Tras una evaluación inicial deficiente de calidad, la UNACH implementó reformas estructurales, actualizó su estatuto y modelos educativos, y fortaleció la investigación y vinculación con la sociedad. Estas acciones la posicionaron entre las mejores universidades de Ecuador, mejorando su reputación y adaptación a políticas públicas.

El artículo de Guillermo Tamarit, Florencia Castro y Mariana Saenz de la Nacional del Noreste Buenos Aires (Argentina), *Autonomía, equidad y sostenibilidad: la Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires (UNNOBA) frente a los desafíos estructurales de la educación superior Argentina*, analiza la evolución de las políticas públicas en la educación superior argentina desde la Reforma Universitaria de 1918, destacando los principios de autonomía, equidad y sostenibilidad. Se enfoca en la UNNOBA como ejemplo de institución reformista comprometida con el desarrollo regional, la inclusión educativa y la sostenibilidad ambiental. Aunque el sistema ha logrado avances relevantes, persisten desafíos como brechas digitales, financiamiento insuficiente

y desigualdades territoriales, concluyendo el texto con la necesidad de políticas públicas consistentes para fortalecer la universidad pública como pilar de democracia y justicia social.

El artículo de Fernando Tauber de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), *Avances y desafíos de un modelo de universidad pública: el caso de la Universidad Nacional de la Plata*, defiende un modelo de educación pública gratuita, inclusiva y de calidad, basado en los principios reformistas de 1918: autonomía, cogobierno y extensión universitaria. La universidad promueve el acceso irrestricto, la retención estudiantil y la graduación oportuna de los estudiantes, destacando su compromiso con la investigación aplicada, la transferencia tecnológica y la vinculación con el sector productivo. Con una matrícula en crecimiento y destacada producción científica, la universidad se posiciona como líder en Argentina y América Latina, enfocada en el desarrollo soberano y la justicia social.

El artículo de Claudia Gómez López de la Universidad de Guanajuato (México), *Retos y desafíos de las instituciones de educación superior en México. Una perspectiva desde la Universidad de Guanajuato*, analiza los desafíos de las instituciones de educación superior, frente a transformaciones tecnológicas, sociales y ambientales. Destaca la necesidad de fortalecer su misión educativa, pese a limitaciones presupuestarias, desigualdades en cobertura y baja inversión en ciencia e innovación. La inteligencia artificial se presenta como oportunidad, aunque enfrenta barreras de acceso y formación docente. Se subraya la urgencia de políticas de equidad de género, cultura de paz y transparencia institucional donde la Universidad de Guanajuato muestra avances significativos en estos ámbitos.

El trabajo de Christian Jorge Torres Ortiz Zermeno de la Universidad de Colima (México), *Tejiendo los futuros de la Universidad de Colima, México: un compromiso social compartido*, describe el *Proyecto Educativo 2025–2050* de la Universidad, un plan estratégico para transformar la educación superior con enfoque en sostenibilidad, equidad y pertinencia. Destacando cinco desafíos clave: pertinencia de misión y visión, implementación de normativas, financiamiento, inclusión y equidad, y salud mental y bienestar estudiantil. El análisis subraya que la transformación de las universidades públicas no depende

únicamente de los marcos normativos, sino de su capacidad para construir proyectos colaborativos, inclusivos y sostenibles desde sus propias comunidades.

En conjunto, los artículos de los capítulos revelan que, más allá de las diferencias contextuales, las universidades públicas enfrentan una tensión común entre su vocación social y las exigencias de sistemas de educación superior cada vez más orientados por la lógica del mercado. No obstante, también se destaca la enorme capacidad de resiliencia institucional y de innovación, reafirmando el compromiso de las universidades públicas con la formación integral, la producción de conocimiento pertinente y la transformación social.

Las visiones desde el análisis de la configuración de los modelos educativos nacionales y los análisis de casos descritos plantean aspectos comunes en el desarrollo de la educación pública de las Américas, y desafíos compartidos. Uno de ellos, es la necesidad de la defensa conjunta de la educación superior pública y la necesaria cooperación entre instituciones. La universidad pública en el siglo XXI requiere, por tanto, un nuevo pacto social y político que garantice autonomía, financiamiento estructural, marcos regulatorios contextualizados y una visión estratégica a largo plazo, tarea que es esencialmente política y democrática, porque está en juego el futuro del conocimiento como bien público y de la educación como derecho social. En esta tarea, la reunión de las voces de autoridades de las universidades públicas de las Américas es un primer paso necesario.

Esperamos que este libro ofrezca a sus lectores múltiples entradas para reflexionar acerca del presente y el futuro de la universidad pública en las Américas. Quienes se desempeñan en la gestión universitaria encontrarán insumos valiosos para pensar estratégicamente sus instituciones; quienes participan del debate académico y político hallarán aquí argumentos y experiencias que interpelan modelos vigentes y abren nuevas posibilidades de acción; y quienes creen en el valor transformador de la educación pública podrán encontrar inspiración para defender y proyectar este bien común. Lejos de ofrecer respuestas unívocas, esta obra propone abrir preguntas sustantivas, compartir aprendizajes y poner en circulación visiones que nacen desde la práctica concreta del liderazgo universitario.

Este libro es, ante todo, una construcción colectiva, nacida del diálogo entre rectores y rectoras de distintas universidades públicas en la región. En su diversidad institucional, geográfica y temática, estas voces expresan una misma

convicción: que la universidad pública es estratégica para el desarrollo democrático, inclusivo y sostenible de la región. La obra que el lector tiene en sus manos no solo representa una muestra de pensamiento situado y comprometido, sino también una invitación a fortalecer redes, compartir desafíos comunes y construir una agenda regional que sitúe a la universidad pública como actor central en la transformación de nuestras sociedades

Óscar Garrido A.
Universidad de Los Lagos

Leticia Jiménez G.
Organización Universitaria Interamericana OUI-IOHE

Claudio Rivera M.
Universidad de Los Lagos

Omar Altamirano O.
Universidad de Los Lagos

CAPÍTULO I:

Contexto y marco de políticas

Universidades públicas en Chile: tensiones estructurales y desafíos en un sistema de educación superior privatizado

Óscar Garrido Álvarez
Universidad de Los Lagos

Omar Altamirano Ojeda.
Universidad de Los Lagos

1. Resumen

El propósito de este estudio es analizar las tensiones que enfrentan las universidades públicas chilenas en un sistema de educación superior altamente privatizado, así como examinar el rol que debiera asumir el Estado en su fortalecimiento. Por medio de un enfoque cualitativo y exploratorio, la investigación se basa en entrevistas realizadas a directivos de ocho universidades públicas representativas del país, complementadas con el análisis de documentos institucionales del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) y una revisión bibliográfica que permite contextualizar el análisis.

Los resultados evidencian que las universidades públicas enfrentan múltiples desafíos estructurales: un modelo de financiamiento basado en el subsidio a la demanda, normativas restrictivas que limitan su autonomía, competencia desigual con instituciones privadas y una débil diferenciación del subsistema estatal. Las autoridades entrevistadas destacan, además, la sobrecarga burocrática, la falta de una visión estratégica por parte del Estado, la precariedad presupuestaria y las restricciones al crecimiento de matrícula como factores críticos que afectan su capacidad de respuesta y su desarrollo institucional.

A pesar de este escenario adverso, se identifican fortalezas significativas en las universidades públicas, como su compromiso con la equidad, su capacidad de resiliencia, su contribución a la formación de capital humano y su rol estratégico en el desarrollo territorial. Asimismo, se valora la colaboración interinstitucional como una herramienta clave para enfrentar colectivamente los desafíos del sistema.

El estudio concluye con un llamado a repensar el rol del Estado respecto de sus universidades. Se plantea la necesidad de avanzar hacia un modelo de financiamiento más justo y estable, que reconozca las particularidades del subsistema público, fortalezca su autonomía, promueva su rol transformador y garantice condiciones equitativas frente al sector privado. Solo mediante una acción estatal decidida será posible revertir la tendencia a la mercantilización de la educación superior y posicionar a las universidades públicas como pilares de un sistema educativo inclusivo, democrático y orientado al bien común.

Palabras clave: Universidad Pública, Capitalismo Académico, Privatización, Rol del Estado

2. Introducción

En el contexto latinoamericano, las universidades públicas han sido tradicionalmente pilares fundamentales del desarrollo social, económico y cultural. Han desempeñado un papel fundamental en la formación de capital humano avanzado, la producción de conocimiento y la promoción de valores democráticos y ciudadanos. Sin embargo, en las últimas décadas, estos principios han sido crecientemente desafiados por la consolidación de un modelo de educación superior influenciado por la lógica del mercado, la competencia y la gestión empresarial, lo que ha reconfigurado los sistemas nacionales y ha generado tensiones estructurales profundas, especialmente para el subsistema público.

Chile constituye un caso paradigmático en este proceso. Desde la dictadura militar, y con mayor profundidad en el periodo de transición democrática, el país implementó reformas estructurales que introdujeron un modelo de financiamiento basado en el subsidio a la demanda, promovieron la expansión del sector privado y redujeron significativamente el rol del Estado como garante del

derecho a la educación superior. Esta configuración ha llevado a que hoy más del 80% de la matrícula se concentre en instituciones privadas, y a que las universidades estatales compitan en condiciones desiguales por recursos, estudiantes y reconocimiento académico (CUECH, 2015).

Diversos autores han abordado críticamente este modelo. Zurita (2021) sostiene que el proceso de mercantilización ha desdibujado el sentido público de la educación, transformándola en un bien transable. Saforcada (2019) advierte acerca de los efectos de la “hiperprivatización” en América Latina, fenómeno del que Chile sería un ejemplo extremo. Por otro lado, estudios de García (2007) y de instituciones como el CUECH alertan sobre el impacto de la nueva gestión pública en las universidades, al imponer criterios de eficiencia y control que desconocen su complejidad institucional y su rol social.

En este contexto, las universidades públicas chilenas enfrentan una paradoja estructural: por un lado, son convocadas a cumplir funciones clave en la reducción de desigualdades, el desarrollo territorial y la producción científica; por otro, operan bajo un sistema de financiamiento precario, un marco normativo restrictivo y una creciente exigencia de resultados medibles en competencia con instituciones privadas que no están sujetas a las mismas regulaciones. La falta de autonomía financiera, la sobrecarga administrativa y la escasa capacidad de planificación de largo plazo son elementos que comprometen seriamente su sostenibilidad y afectan su legitimidad ante la ciudadanía.

El problema central que aborda este estudio se sitúa, en la creciente tensión entre el mandato público que recae sobre las universidades públicas y las condiciones estructurales bajo las cuales operan en el sistema chileno de educación superior. Esta contradicción limita sus posibilidades de cumplir adecuadamente con su misión, deteriora su posición en el sistema y genera una creciente frustración entre sus autoridades y comunidades académicas.

Frente a este escenario, el objetivo general es identificar las tensiones de la educación pública y analizar el rol que el Estado debería desempeñar en el fortalecimiento de las universidades públicas en Chile. A través de una estrategia metodológica cualitativa basada en entrevistas a autoridades universitarias y revisión de documentos institucionales del CUECH, se busca identificar las principales tensiones que enfrenta el subsistema público y recoger las propuestas

y visiones que las propias universidades tienen respecto a los caminos para superar dichas dificultades.

En específico, el estudio se propone: i) comprender las percepciones de las autoridades sobre las tensiones del subsistema de universidades públicas desde su experiencia institucional, y ii) analizar las expectativas respecto al rol que debería cumplir el Estado con sus universidades. Esta aproximación permite no solo visibilizar las dificultades estructurales del sistema, sino también relevar el conocimiento estratégico acumulado por autoridades de universidades públicas, con el fin de aportar a un debate crítico sobre su futuro en el contexto chileno.

3. Metodología

El marco metodológico de la investigación se fundamenta en el diseño investigativo-exploratorio, basado en un enfoque cualitativo que combina entrevistas de directivos universitarios de alta dirección, actas de reuniones del CUECH y documentos de políticas y una amplia revisión bibliográfica que enmarca su abordaje teórico y metodológico. Su objetivo es analizar e interpretar las tensiones y el rol del estado en el contexto del subsistema de universidades públicas en un entorno altamente competitivo y privatizado.

En el análisis se seleccionaron ocho universidades de las 18 que componen el subsistema de educación superior pública en Chile. Las universidades participantes fueron seleccionadas por sus características y por ser representativas del conjunto de universidades públicas chilenas. Se entrevistaron a 16 autoridades superiores, que consideran a la Rectora o Rector de la Universidad y una autoridad superior de la institución universitaria.

En este sentido, el análisis busca contribuir a una comprensión más profunda de los desafíos que enfrentan estas instituciones y proporciona una base para futuras discusiones y conocimiento del sistema público chileno, dando cuenta como se desenvuelve un sistema de educación superior calificado como una de los más privatizados en la región latinoamericana.

Para adentrarse en el análisis, es relevante contextualizar y circunscribir como se abordará su desarrollo. Lo inicial es comprender que el sistema de educación superior es parte de un conjunto de sistemas en una sociedad

organizada, influenciada por principios y teorías que influyen y afectan su desarrollo, este sistema se compone de los subsistemas de ciencia y tecnología, de aseguramiento de la calidad, de financiamiento de estudios superiores y sistema jurídico. Entendido el desarrollo de la educación superior como un sistema, su evolución y desarrollo actual se abordará desde la teoría del capitalismo académico, que plantea una forma de entender el sistema universitario actual, como una empresa prestadora de servicios y formadora de profesionales para el mercado del trabajo, que ha ido incorporando las lógicas de mercado en una evaluación costo beneficio permanente, tema que se ahondará más adelante.

El Sociólogo Bourdieu, plantea en el desarrollo de sus categorías de análisis del habitus, los campos sociales y el capital, un importante sustento de análisis para comprender desde la teoría de sistemas el desarrollo de la educación superior y la reproducción de las desigualdades sociales. El habitus refiere a “las estructuras internas que están en el corazón mismo de las normas y costumbres sociales y que, por ello, son más resistentes al cambio que las estructuras económicas o sociales” (Caballero, 2013, p. 39), representada la educación como sistema, la institución legitima la estructura social, reproduce las desigualdades sociales y provee una “falsa libertad” pues tienen como misión mantener las estructuras dominantes al enmarcarse en un paradigma cultural preestablecido. Este planteamiento de análisis de Bourdieu fue precedido por desarrollos conceptuales de falsa conciencia de Engels, servidumbre voluntaria de Marcuse o falsa ilusión de Rosen, este último integrante de la escuela de Frankfurt que buscaba explicar el mismo fenómeno (Caballero, 2013). Desde otro punto de vista, complementario al análisis, Giddens (1995), expresa frente a la investigación social que ésta siempre presenta un aspecto cultural, etnográfico o antropológico que la caracteriza; se debe estar atento a los contextos de los actores en su conducta cotidiana; y, preocuparse de la constitución del espacio-temporal de la vida social o cotidiana. Giddens enfatiza en la teoría de la estructuración, donde la teoría social tiene que ver con la acción humana y la relación con las instituciones desde la conceptualización de su actuar (Schuster, 1993), presentando un marco conceptual desde los actores sociales y su capacidad de transformar la sociedad, donde conviven con actores que buscan influir para mantener el control y las estructuras sociales, representando una conceptualización teórica para explicar la acción humana y la estructura social (Ortiz, 1999).

Desde los planteamientos de estos autores, reconocidos teóricos sociales, no se pretende abordar las teorías desde sus fundamentos y desarrollos más complejos, sino evidenciarlas como un aporte a la comprensión de las dinámicas que se producen en la sociedad y la educación superior como sistema, las que permiten entender sus dimensiones conceptuales y evolución histórica.

La complejidad del sistema educativo y sus interrelaciones son desafíos permanentes en el desarrollo de la educación superior y en particular en las universidades, ya sea por las tensiones entre la creatividad y la innovación, las estructuras, procedimientos y regulaciones legales (Araneda et al., 2016; Macías et al., 2018), además de canalizar el encauzamiento de las demandas e intereses de diversos grupos de interés con los que se relaciona. En este sentido, Badillo (2022) agrega que elementos objetivos heterogéneos, ambiguos y competitivos son propios de la complejidad que aumenta con la expansión del modelo universitario global. Esa complejidad del sistema de dar respuesta a intereses diversos, evidencia en las universidades un área atractiva de estudiar y de entender, desde sus actores comprender su contexto de desarrollo y las tensiones del sistema universitario público en un ambiente altamente privatizado en Chile.

Brunner et al. (1987) décadas atrás describía la educación superior en Chile en un contexto de transformaciones políticas y económicas del país, destacando las tensiones del sistema en términos de gobernanza y la configuración de las fuerzas principales (el Estado, el mercado y los intereses académicos). Estas transformaciones incluyeron la reducción del papel del Estado en el financiamiento, un mayor protagonismo del sector privado, y la mercantilización de la educación mediante la introducción de mecanismos de mercado. Brunner también cuestionaba el impacto de estas transformaciones en la calidad y el acceso a la educación superior, subrayando la importancia del rol regulador del Estado en el establecimiento de políticas y marcos normativos. Hoy estos planteamientos tienen sentido en este análisis complementando con el desarrollo conceptual de la evolución de la educación superior las últimas décadas.

Décadas más tarde Brunner et al. (2019), se refiere a la mercantilización de la educación superior que ha tensionado el sistema público, donde la formación educativa deja de entenderse como un bien común para convertirse en un servicio competitivo medido por indicadores económicos y de rendimiento. En particular

en las universidades públicas en Chile, las presiones normativas y de transparencia les exigen demostrar eficiencia y resultados cuantificables, forzándolas a adoptar prácticas similares a las del sector privado (Morales, 2014; Labraña et al., 2023). Para entender este desarrollo, se recurre a la teoría del capitalismo académico, que hunde sus raíces en la teoría de la nueva gestión pública surgida en los años ochenta, que promueve la adopción de mecanismos de pago por desempeño, mayor autonomía en la toma de decisiones y énfasis en la rendición de cuentas (Morales, 2014). En el ámbito universitario chileno, esta corriente inspiró la reforma de la educación superior, impulsando la autonomía financiera y la competitividad institucional, pero también acentuando desigualdades y el riesgo de que la misión académica quede subordinada a criterios mercantiles (Arellano et al., 2005).

El capitalismo académico, por su parte, describe la integración de las universidades al mercado: la comercialización de la investigación, la generación de ingresos mediante patentes y servicios, y la conversión de estudiantes en “clientes” (Brunner et al., 2019, p. 2). Este modelo ha cobrado fuerza globalmente -particularmente en Estados Unidos- y se traduce en dinámicas como la universidad emprendedora, el gerencialismo, la evaluación basada en rankings y la búsqueda activa de financiamiento externo (Pedrada et al., 2021). En América Latina, sin embargo, el concepto adopta una dimensión más ideológica: se utiliza como crítica al neoliberalismo más que como herramienta analítica rigurosa (Brunner et al., 2019).

La simbiosis entre nueva gestión pública y capitalismo académico explica la transformación de la gobernanza universitaria. La primera estableció un marco administrativo que, al privilegiar la eficiencia y la medición de resultados, allanó el camino para que las lógicas de mercado penetraran en las instituciones. La segunda amplificó estas dinámicas, impulsando alianzas público-privadas y la presión por indicadores de productividad (publicaciones, patentes y posiciones en ranking) en detrimento de disciplinas humanísticas y de una visión formativa integral (Ibarra, 2003). Labraña et al. (2023) añaden que un enfoque mercantil reduce la complejidad cultural y política de la gestión universitaria a simples métricas, ignorando tradiciones académicas y dinámicas de poder internas.

En definitiva, la teoría del capitalismo académico ofrece un marco valioso para comprender cómo las universidades públicas responden a un entorno marcado por la globalización, la crisis fiscal del Estado y la lógica de mercado. No obstante, para evitar una visión reduccionista, es esencial reconocer que las decisiones estratégicas y operativas también están condicionadas por la cultura institucional, los valores académicos y las tensiones propias de cada comunidad universitaria (Labraña et al., 2023). Este enfoque crítico permitirá, finalmente, repensar modelos de desarrollo que prioricen el bienestar social y la justicia educativa por sobre meras cifras de competitividad.

4. Educación superior pública y mercantilización.

La educación superior pública constituye un pilar fundamental para la inclusión, la equidad y la transformación social. Más allá de su función formativa, es un espacio donde se promueve el pensamiento crítico, la participación democrática y el respeto a la diversidad. Su rol como bien público es esencial para el fortalecimiento de la ciudadanía y la construcción de sociedades más justas. Sin embargo, este carácter se ha visto amenazado por los crecientes procesos de mercantilización y privatización que han debilitado su misión social.

Diversos autores han subrayado la necesidad de consolidar el rol transformador de las universidades públicas. Estas instituciones no solo deben ser vistas como lugares físicos de enseñanza, sino como espacios de interacción social capaces de cuestionar y transformar las relaciones de poder tradicionales. En este sentido, la educación superior pública se presenta como una herramienta vital para enfrentar las desigualdades estructurales, desarrollar conciencia crítica y fortalecer la soberanía cultural (Dussel, 2020; Butler, 2017).

Desde una perspectiva latinoamericana, Enrique Dussel (2013, 2020) ha sido enfático en criticar las estructuras de poder impuestas por la modernidad y la globalización, que perpetúan la exclusión y dominación de los pueblos. Su pensamiento aboga por una transformación profunda de las relaciones sociales hacia formas más solidarias, justas y respetuosas de la diversidad cultural. Esta visión dialoga con lo planteado por autores como Basabe y Cols (2007) y Camilloni (2007), quienes destacan la responsabilidad del docente como agente

activo en la reflexión pedagógica, capaz de adaptar su enseñanza a las necesidades del entorno y promover una práctica educativa contextualizada y crítica.

Judith Butler (2017), por su parte, sostiene que el aula debe ser un espacio de construcción de valores y cuestionamiento de lo establecido. Para ella, la confrontación con el conflicto no solo es inevitable, sino necesaria para ampliar los márgenes de inclusión y equidad. En este marco, el análisis crítico permite una educación que no solo respeta la diversidad, sino que la reconoce como eje central de su práctica.

En Chile, donde el sistema educativo ha sido estructurado bajo una lógica de mercado, la educación pública enfrenta desafíos significativos. A pesar de que tradicionalmente se considera que la educación básica, media y superior debería ser pública, la realidad muestra una fuerte presencia del sector privado en todos los niveles. En este contexto, las universidades públicas cumplen una función insustituible en la formación de profesionales con conciencia social, comprometidos con una educación laica, pluralista, democrática e inclusiva. Esta función se vuelve especialmente relevante frente a instituciones privadas que, en muchos casos, responden a intereses particulares.

El desarrollo de la educación superior en América Latina se ha dado en el marco de políticas neoliberales que han promovido la privatización del sistema. Según Saforcada et al. (2019), el fenómeno de la "hiperprivatización" se evidenció con fuerza desde 2003, cuando la matrícula en instituciones privadas superó a la pública, situando a la región entre las más privatizadas del mundo. Puiggrós (2023) y Dubet (2020) coinciden en señalar que estas políticas han subordinado la educación a lógicas de mercado, debilitando el rol del Estado como garante del derecho a la educación y restringiendo su capacidad de regulación. Puiggrós destaca que la educación debe ser entendida como un derecho humano y no como un privilegio sujeto a las reglas de la oferta y la demanda.

Aunque la expansión del sistema con el aumento de la matrícula y la universalización del acceso ha tenido aspectos positivos, también ha implicado riesgos. En un contexto de mercantilización, es fundamental que las universidades públicas mantengan su compromiso con la formación de ciudadanos críticos y transformadores, orientados al bien común y la justicia social. Como advierten Atairo et al. (2023), el financiamiento a la demanda

mediante becas y créditos, presentado como mecanismo de inclusión, ha promovido una transferencia significativa de fondos públicos hacia el sector privado, consolidando un modelo que beneficia a las universidades privadas en desmedro de las públicas.

El caso chileno es paradigmático. La aplicación temprana de políticas neoliberales durante la dictadura militar y su continuidad en democracia consolidaron un sistema altamente privatizado y mercantilizado. Saforcada (2022) señala que la expansión de la educación superior en la región ha estado marcada por el aumento sostenido de la matrícula, la proliferación de instituciones privadas y una oferta cada vez más diversificada de carreras y programas, muchas veces guiada por criterios de rentabilidad más que de pertinencia social.

Atairo et al. (2023) identifican a Chile como el ejemplo más acabado de un sistema de educación superior centrado en el financiamiento a la demanda, caracterizado por el endeudamiento estudiantil, el desvío de recursos públicos hacia universidades privadas y una política de gratuidad que, aunque bienintencionada, sigue reproduciendo la lógica del mercado. Como resultado, el sistema chileno presenta una alta fragmentación institucional y un financiamiento insuficiente para el fortalecimiento de sus universidades públicas.

El informe de Educación Superior Iberoamericana (Brunner et al., 2024) aporta datos reveladores sobre esta realidad. Chile ha experimentado un crecimiento explosivo en la tasa de escolarización en educación superior, pasando de un 8,4% en 1970 a un 96,2% en 2021. Aunque el acceso de los sectores más pobres ha mejorado (42% del quintil más bajo), persiste una marcada desigualdad, con un 73% de participación del quintil más alto. Además, el 83% de la matrícula se concentra en el sector privado, lo que evidencia el predominio de este sector. Si bien Chile destina más del 2,5% del PIB a la educación superior una de las cifras más altas en la región y dentro de la OCDE, la mayor parte de este gasto es de origen privado, en contraste con el financiamiento estatal prevalente en otros países latinoamericanos.

Frente a este panorama, urge repensar el modelo de educación superior desde una perspectiva ética y política que priorice el bien común sobre el lucro. La educación pública debe ser entendida como una herramienta estratégica para el desarrollo nacional, la reducción de desigualdades y el fortalecimiento

democrático. Enseñar a pensar, a cuestionar y a transformar el entorno social no puede ser una función delegada al mercado. Como bien señala Butler (2017), el aula es un espacio donde se configuran las posibilidades de imaginar y construir otros mundos posibles. En consecuencia, la defensa de la educación superior pública es también la defensa de una sociedad más equitativa, crítica y solidaria.

5. Caracterización de la educación superior chilena

El capítulo analiza la evolución y el estado actual de la educación superior en Chile, considerando su estructura, normativas, financiamiento y desafíos en términos de calidad y acceso. A través de un enfoque histórico y contextual, se examinan las transformaciones del sistema educativo, desde su configuración inicial hasta su consolidación bajo un modelo de financiamiento mixto y con fuerte presencia del sector privado.

El desarrollo de la educación superior en Chile actual se dio en un contexto marcado por la dictadura militar, que sentó las bases de un modelo educativo centrado en la iniciativa privada. Esto quedó plasmado en la Constitución de 1980, formulada y aprobada durante el régimen, la cual estableció los principios que rigen hasta hoy el sistema educativo chileno en un sistema de provisión mixta, bajo el principio de subsidiariedad del Estado que promovió el traspaso de la educación a manos privadas, lo que llevó a una reducción significativa del tamaño de la educación pública, especialmente en la educación superior, en línea con el concepto de capitalismo académico.

El sistema de educación superior entendido como el conjunto de instituciones de educación superior y el Sistema de Ciencia y Tecnología se interrelaciona con el sistema político, legal y administrativo que las afecta, y el entorno social, cultural, económico e ideológico en el que se sustenta. Consideraciones que no pueden estar ajenas a la comprensión del análisis en general del tema de estudio, donde es primordial caracterizar el sistema público de educación superior. En Chile, el sistema de educación superior se interrelaciona con los diferentes subsistemas: según tipo de instituciones (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), según propiedad (educación pública y educación privada), o según agrupaciones de universidades (Consortio de

Universidades del Estado de Chile, Consejo de Rectores, entre otros), también, con otros sistemas y las instituciones que involucra.

El sistema de educación superior en Chile en la Constitución de la República de 1980 no se expresa, y ello se debe a la intervención de las universidades recién asumidas las autoridades del régimen militar en 1973 y que previo a la constitución de 1980 se dictó el decreto 3.541 que permitió la reestructuración de las universidades públicas existentes, permitiendo dictar disposiciones, normas y procedimientos para regularlas. Con ello se dicta con posterioridad el Decreto con Fuerza de Ley N°1 de 1981 o Ley General de Universidades que establece las bases sobre las que se fundan las universidades públicas en Chile, como instituciones autónomas, con libertad académica y establece la relación con el Estado por medio del Ministerio de Educación, permitiendo la creación de universidades privadas bajo el régimen de personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro. Lo anterior, se complementa con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza conocida como LOCE dictada en los últimos días de la dictadura, que incorporó cambios en el reconocimiento de nuevas instituciones de educación superior.

El sistema de educación superior en Chile se conformó con universidades públicas y privadas ya existentes, a las que se sumaron nuevas instituciones tras la reforma de la educación superior de 1981 que creó: 16 nuevas instituciones vía Decreto con Fuerza de Ley de las sedes de las 2 universidades públicas existentes (Zurita, 2021), los institutos profesionales que ofrecen títulos profesionales sin licenciatura y los centros de formación técnica que se centran exclusivamente en la formación técnica.

Los cambios legales permitieron que de las 8 universidades que existían en Chile en 1980, para 1990, el número de instituciones de educación superior ascendió a 60 y en la actualidad existen 50 universidades. La reforma de 1981 impulsó un explosivo aumento en el número total de instituciones, pasando en una década de 8 universidades a un total de 302 instituciones de diversa denominación. De estas, el 53% correspondía a centros de formación técnica y 27% a institutos profesionales.

Este crecimiento se dio principalmente en el ámbito privado, mientras que la participación de la educación pública, medida por el número de instituciones y estudiantes, disminuyó progresivamente. Solo a partir de 1990 se registraron

incrementos modestos con la incorporación de cuatro nuevas instituciones públicas: dos institutos profesionales con reconocimiento como universidades y dos universidades creadas en 2015 y 2017 en regiones del país donde no había oferta de educación universitaria pública. El considerable aumento de instituciones de educación superior fue descendiendo las décadas siguientes, a pesar de producirse un gran aumento de matrícula en el país, lo que se debe al ingreso de instituciones privadas que se expandieron con sedes a lo largo de todo Chile, absorbiendo parte importante de la matrícula.

La tabla 1 ilustra la evolución de la matrícula en educación superior, destacando la drástica disminución de la participación de la educación pública. En 1970, esta concentraba un 70% del total, cifra que se redujo a un 63% en 1980. Para 1990, tras las reformas de la dictadura y la apertura del sistema al sector privado, la matrícula pública cayó abruptamente a un 27%. En los años posteriores, esta participación continuó disminuyendo ligeramente, alcanzando solo un 16% en 2024.

Tabla 1: Matrícula de educación superior: evolución 1970-2023

Tipo de Institución/Años	1970	1980	1990	2000	2010	2020	2024
Ues. Públicas	67.873	75.209	65.897	131.128	162.284	180.322	190.968
Centros de formación técnica Estatales	0	0	0	0	0	3.159	15.041
Educación Pública	67.873	75.209	65.897	131.128	162.284	183.481	201.566
Ues. Privadas	28.715	43.769	65.803	187.959	423.107	478.259	515.013
Institutos Profesionales	0	0	33.504	79.431	224.301	361.387	426.075
Centros de formación técnica	0	0	77.774	53.354	128.566	127.186	130.184
Educación Privada	28.715	43.769	177.081	320.744	775.974	966.025	1.047.507
Universidades (* Carrera en Convenio)	-	-	-	-	-	2335	59
Total	96.588	118.978	242.978	451.872	938.258	1.151.841	1.277.340

Fuente: años 1970 a 2000 Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003, Andrés Bernasconi; años 2010 a 2024 elaboración propia con información del sistema de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación Chile (SIES). (*) Corresponden a matrícula de universidades en proceso de cierre en otras instituciones públicas y privadas

Sistema de ciencia, tecnología, conocimiento e innovación en Chile

El sistema de ciencia, tecnología, conocimiento e innovación en Chile tiene un desarrollo ligado a la educación superior y sus universidades. Un hito relevante en su desarrollo es la creación de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) en el año 1967 con dependencia del Ministerio de Educación, sumándose a los esfuerzos para el desarrollo científico del país que en forma paralela se realizaban en distintos ministerios y organismos del Estado como la Corporación de Fomento de la Producción fundada en la década de 1940. Aunque, siempre el desarrollo de la ciencia ha estado presente en los distintos gobiernos, hasta 1990 la institucionalidad científica del país estaba básicamente constituida por CONICYT, administrando los recursos que entregaba el Estado (Zurita, 2021). El año 2020 se produce otro hito significativo, se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, pasando CONICYT a depender del nuevo Ministerio, creándose la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) en su reemplazo. El reciente ministerio comenzó a desarrollar sus funciones: se crea el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación para el Desarrollo; se materializa la primera Política Nacional de CTCI, su primer Plan de Acción 2020-2022 y una nueva Estrategia Nacional de CTCI (Muñoz et ál., 2023).

Las universidades en el contexto de educación superior juegan un rol preponderante en ciencia y tecnología, ya que gran parte del conocimiento científico y tecnológico se desarrolla en ellas. El desafío es mayor al considerar que Chile solo mantiene un gasto en investigación y desarrollo como porcentaje del producto interno bruto, que llega solo a un 0,36% en el año 2021, en comparación a países miembros de la OCDE que llega a un 2,72% del PIB (Ministerio de ciencias, 2023), baja inversión que se ha mantenido en el tiempo.

Sistema de aseguramiento de la calidad en educación superior

En Chile, el aseguramiento de la calidad en educación superior comenzó formalmente en 1999 con un programa piloto de acreditación liderado por la

Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. Posteriormente, la Ley N°20.129 de 2006 formalizó este sistema mediante la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), organismo encargado de llevar adelante los procesos de autoevaluación y acreditación institucional y de programas. Más tarde la Ley de Educación Superior N°21.091 de 2018 modificó la composición de la CNA y estableció criterios más rigurosos para evaluar instituciones, carreras y programas tanto de pregrado como de postgrado. Además, hizo obligatoria la acreditación institucional y para las carreras de pedagogía y medicina. El sistema de calidad involucra a la CNA, responsable de la acreditación institucional y de programas, y al Consejo Nacional de Educación (CNED), encargado del licenciamiento de nuevas instituciones privadas, la supervisión de instituciones no acreditadas y de aquellas en proceso de cierre, así como también de resolver apelaciones a decisiones de la CNA.

La CNA otorga acreditaciones por un máximo de siete años, aplicables a cualquier tipo de institución. Las áreas de evaluación incluyen Gestión Institucional, Docencia de Pregrado, Investigación, Vinculación con el Medio y Docencia de Postgrado (las dos últimas, opcionales). Al año 2024, del total de 60 universidades en Chile, el 81% se encuentran acreditadas (ver tabla 2). Todas las universidades tradicionales tienen acreditación, mientras que, entre las 33 universidades privadas, el 66% ha obtenido dicha certificación. En general, los niveles de acreditación de las universidades son positivos, con un 58% de instituciones acreditadas por cinco años o más.

Tabla 2: Años de acreditación de universidades según tipo de universidad, año 2024

Tipo de universidad	Años de acreditación					No Acreditada	Total
	3	4	5	6	7		
Universidades Públicas	1	4	7	4	2	-	18
Universidades Privadas	4	5	8	5	-	11	33
Universidades Privadas Tradicionales	-	-	3	3	3	-	9
Total	5	9	18	12	5	11	60

Fuente: Elaboración propia con información de la Comisión Nacional de Acreditación.

Sistema de financiamiento de la educación superior en Chile

El financiamiento de la educación superior en Chile ha experimentado transformaciones estructurales, especialmente a partir de las reformas implementadas durante la dictadura militar en los años 80, que rompieron con el modelo estatal previo a los años setenta. Hasta principios de esa década, el gasto público en educación superior representaba el 15,6% del gasto total del Estado (Zurita, 2021).

Estas reformas impulsaron un cambio profundo en el rol del Estado, transfiriendo parte significativa del costo de la educación a las familias e introduciendo instrumentos financieros concursables que fomentaron la lógica de mercado. Así, se fue consolidando un modelo de financiamiento centrado en la competencia, en el que las instituciones debían ajustarse a criterios de eficiencia y productividad definidos por mecanismos estatales de asignación de recursos.

El nuevo esquema se articuló en torno a tres pilares principales: el Aporte Fiscal Directo (AFD), asignado en un 95% por criterios históricos y en un 5% según indicadores de desempeño; el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), que premiaba a las instituciones que captaran a los estudiantes con mejores resultados en pruebas de admisión, y que fue duramente criticado por su carácter regresivo; y los ingresos por aranceles y fondos concursables, especialmente para investigación.

A este esquema de financiamiento se sumó en 2006 el Crédito con Aval del Estado (CAE), regulado por la Ley 20.027, que permitió a miles de estudiantes ingresar a la educación superior endeudándose con la banca, en su mayoría para asistir a instituciones privadas. El CAE, administrado por una comisión pública autónoma, permitió el crecimiento acelerado de muchas instituciones privadas, sin mayores exigencias por parte del Estado. Una década después, en 2016, se inició la implementación de la política de gratuidad, marcando otro hito en el financiamiento del sistema.

La gratuidad fue impulsada por el segundo gobierno de Michelle Bachelet como parte de una ambiciosa reforma educacional, y se consolidó mediante la Ley de Educación Superior de 2018. Su objetivo fue garantizar el acceso a la educación superior sin que el factor económico constituyera una barrera. Los recursos son

provistos por el Estado y cubren matrícula y arancel para estudiantes que cumplan ciertos requisitos, como pertenecer al 70% más vulnerable, estar matriculados en una institución acreditada y no poseer título profesional previo. La política de gratuidad beneficia a todas las instituciones que cumplan con los requisitos, operando bajo la lógica de subsidio a la demanda por el número de estudiantes matriculados, reforzando la competencia entre instituciones (Betancur, 2008). De este modo, se reafirma un modelo que minimiza el rol del Estado como garante del derecho a la educación y del fortalecimiento de lo público.

El informe de la Contraloría General de la República (2015 y 2023) sobre financiamiento público a la educación superior indica que el Estado destinó MM\$2.559.006, equivalente al 2,8% del presupuesto nacional y al 1,1% del PIB. Considerando exclusivamente a las universidades, se mantiene una distribución del 60% de los recursos estatales a instituciones privadas y el 40% a universidades públicas. Aunque entre 2015 y 2023 los aportes estatales crecieron (ver tabla 3), esta expansión no significó una redistribución más equitativa. En 2023, del total destinado a universidades, el 28,8% fue a universidades privadas tradicionales, el 31,8% a privadas y el 39,4% a universidades estatales.

Tabla 3: Total financiamiento universidades chilenas

Clasificación Universidades	2015		2023	
	MM\$	%	MM\$	%
Ues. Privadas	381.646	29,2%	812.700	31,8%
Ues. Priv. Tradicionales	409.903	31,3%	738.163	28,8%
Ues. Públicas	516.994	39,5%	1.008.143	39,4%
Total	1.308.543		2.559.006	

Fuente: Elaboración en base a informe sobre Financiamiento Público a la Educación Superior del año 2021 que elabora la Contraloría General de la República. MM\$=Miles de millones de pesos.

En términos generales, el financiamiento de la educación superior en Chile continúa marcado por un paradigma de mercado, en el cual los recursos públicos se canalizan mayoritariamente a través de subsidios a la demanda. Esta lógica somete a las universidades a una dinámica de competencia por captar

estudiantes, lo que debilita su estabilidad financiera y dificulta la planificación a largo plazo.

Aunque en Chile se ha logrado ampliar el acceso y diversificar la oferta educativa, persiste un debilitamiento de las universidades públicas, que enfrentan restricciones estructurales para cumplir su rol. Como señalan Araneda et al. (2016), la masificación, privatización e internacionalización del sistema exigen repensar la eficiencia en el uso de los recursos, pero también el modelo que orienta su asignación.

Sistema jurídico de la educación superior chilena

La educación pública en Chile ha sido un pilar fundamental de la sociedad chilena desde los primeros años de la República, marcando una clara separación entre el rol de la iglesia y la educación con la creación de la Universidad de Chile. Esta institución, desde sus inicios, influyó significativamente en la creación de una institucionalidad educacional para el país y mantuvo su relevancia hasta el quiebre democrático en 1973. Desde el inicio de la república, la educación se entendió como un derecho social, un principio reflejado en el rol del Estado en la educación y reconocido en diversas cartas fundamentales hasta 1925. El sistema de educación superior se fue perfeccionando con nuevas leyes, manteniendo una autonomía incuestionable. Sin embargo, la Constitución de 1980 rompió con esta tradición, introduciendo una nueva lógica basada en principios y leyes neoliberales que afectaron profundamente la educación pública.

En la legislación que actualmente rige en Chile que afecta a las universidades públicas y privadas, la constitución política de 1980 y la reforma del año 1981 con la Ley General de Universidades, marca la refundación de la educación superior y posteriormente se afianza el modelo con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N°18.962 (LOCE) publicada un día antes del regreso a la democracia en 1990, Ley que regula el sistema educacional de Chile cuya finalidad fue proyectar la obra educacional de la dictadura con principios ideológicos, políticos y económicos del régimen militar (Pérez, 2018).

El sistema de educación superior en Chile se fundamenta en la Constitución de 1980, que adoptó una orientación neoliberal e instaló el principio de

subsidiaridad en la educación. Además, nuevas leyes impusieron estructuras de control y administrativas que tienden a rigidizar y burocratizar los procesos en las universidades públicas consideradas servicios públicos. Esta situación ha tensionado y difuminado la autonomía universitaria, obligando a estas instituciones a aceptar nuevas estructuras y someterse a controles que no se aplican al sector privado.

El mayor cambio en la educación superior en Chile en democracia se produjo en el año 2018 con la aprobación en el Congreso Nacional y posterior promulgación de dos leyes que en su espíritu buscan una nueva forma de desarrollo para la educación terciaria en Chile: Ley n°21.091 sobre educación superior que establece por ley la gratuidad universal con el piso del sexto decil, la acreditación obligatoria, la creación de una superintendencia de educación superior y una subsecretaría de educación superior, y; la promulgación de la Ley n°21.094 sobre universidades estatales que regula la organización y funcionamiento de las universidades estatales, crea un Consejo de Coordinación para promover la relación del Estado y sus universidades. Los cambios legales, entregan mayores garantías de calidad al sistema de educación superior, pero no evidencia un apoyo al sistema universitario público, manteniendo un sistema muy compartimentado.

6. Tensiones del subsistema de Universidades públicas en Chile y rol del Estado

Las universidades públicas en Chile enfrentan un escenario complejo caracterizado por un sistema de educación superior altamente privatizada, restricciones normativas, desigualdad territorial y una constante competencia por recursos y matrícula, donde el rol del Estado con las universidades públicas resulta difuso en resignificar la educación superior pública como motor de desarrollo del país. Este capítulo aborda estos desafíos desde la mirada de los directivos universitarios, explorando el contexto en el que operan y las tensiones que enfrentan.

El análisis permite comprender la realidad de las universidades públicas desde la experiencia de sus propios directivos superiores, ofreciendo una visión

integral sobre los factores que condicionan su desarrollo y los caminos posibles para fortalecer su posición en el sistema de educación superior pública chilena.

6.1 Contexto general de las universidades públicas.

Las universidades públicas en Chile enfrentan importantes desafíos en un sistema de educación superior altamente privatizado y con restricciones presupuestarias. Uno de los factores que condiciona su desarrollo es la ubicación geográfica. Si bien estar en regiones puede fortalecer la vinculación con el territorio y favorecer el desarrollo de programas pertinentes, también implica desventajas en términos de acceso a recursos, atracción de talentos académicos y competitividad frente a instituciones localizadas en Santiago y otras zonas metropolitanas. Este entorno socioeconómico impacta especialmente a las universidades regionales, que, a pesar de sus limitaciones presupuestarias, desempeñan un rol clave en la cohesión social y en la transformación de sus comunidades.

El sistema de educación superior chileno presenta una débil diferenciación entre los subsistemas público y privado, dificultando la valoración del aporte específico de las universidades públicas. Desde el CUECH se sostiene que estas instituciones deben diagnosticar y responder activamente a las necesidades de sus territorios, mediante una oferta académica pertinente, generación de políticas públicas informadas y una vinculación efectiva con el entorno local (CUECH, 2015; 2020). No obstante, persiste una falta de claridad sobre el rol distintivo de estas universidades. Así se expresa en las actas del CUECH: “Se observa que no existe una comprensión del rol de las universidades públicas en los procesos de desarrollo de los territorios y del país. Además, se debe tener en cuenta que las universidades privadas crecieron todo lo que quisieron, y luego entran a gratuidad con un crecimiento inorgánico que no tiene relación con las necesidades del país” (CUECH, 2021).

Un aspecto central del debate es el concepto de lo público. Desde los años ochenta, con la instauración del modelo subsidiario, se ha desdibujado su significado, permitiendo que instituciones privadas sean reconocidas como entidades con fines públicos, pese a responder a intereses particulares (Zurita, 2021). Este tema también ha sido abordado en las actas del CUECH: “un Rector

señala que hay que trabajar con mucho vigor intelectual para recuperar el posicionamiento de lo público. Puntualiza que en todas partes del mundo una institución pública es aquella que no sólo realiza funciones públicas [...] sino que además tiene fines públicos. [...] Los fines de una institución pública son públicos, de allí que lo estatal es sinónimo de público” (CUECH, 2021).

A pesar de las adversidades, las universidades públicas son percibidas como actores fundamentales en la democratización del conocimiento y en la generación de oportunidades, especialmente en regiones con altos niveles de pobreza y desigualdad. Su labor va más allá de la excelencia académica, contribuyendo a la reconstrucción del tejido social y a la formación de capital humano para el desarrollo local (CUECH, 2015). Como lo afirma una autoridad universitaria, “Creo que la Universidad, al mantener su calidad, mantener la excelencia, el defenderse de la destrucción por parte de la dictadura, ha jugado un rol muy importante en evitar la segregación socioeconómica del sistema de educación superior, como ocurre en la educación escolar” (Entrevista personal).

El testimonio de los entrevistados refuerza la idea de que estas instituciones, al formar mayoritariamente estudiantes provenientes de sectores vulnerables, cumplen una función transformadora en contextos de alta desigualdad. Sin embargo, también señalan que las universidades públicas enfrentan desventajas significativas frente al subsistema privado, especialmente en cuanto a financiamiento, agilidad operativa y competencia por recursos.

Desde el análisis comparativo, se reconoce que las universidades privadas disponen de mayor flexibilidad para gestionar recursos y ejecutar decisiones, lo que les permite innovar y adaptarse con rapidez. Además, acceden a fondos estatales sin estar sujetas a las mismas exigencias que las universidades públicas, lo que genera una percepción de competencia desigual. Como señala un Rector, “La velocidad en la que las instituciones privadas pueden accionar frente a las universidades estatales es completamente distinta” (Entrevista personal).

La falta de diferenciación entre subsistemas se expresa también en la percepción ciudadana. Para muchos, las universidades estatales y privadas son vistas como equivalentes, lo que dificulta el reconocimiento del valor específico de lo público. Así lo evidencia el testimonio de un rector, “Ventajas no veo ninguna, si entendemos el subsistema público y el subsistema privado [...] Para las personas,

son todas públicas y todas son más o menos lo mismo. No hay una diferencia en ese sentido” (Entrevista personal).

Esta confusión se agrava cuando algunas universidades privadas se presentan como “públicas no estatales”, generando ambigüedad sobre su naturaleza y misión. Un entrevistado lo expresa de manera tajante, “Esta nomenclatura de las universidades privadas con fines públicos, a mí me parece la máxima de las agravaciones” (Entrevista personal).

Pese a estas dificultades, las universidades estatales conservan ventajas significativas. Entre ellas, su prestigio histórico, la calidad académica, y su misión de servicio público. Su compromiso con la formación de capital humano orientado al desarrollo territorial es ampliamente reconocido. Como lo plantea una entrevistada, “Las universidades estatales siempre han sido las que han tenido tradición en materia formativa y también en lo que tiene relación con la generación de conocimiento científico” (Entrevista personal).

La colaboración interinstitucional es otra fortaleza. Redes como el CUECH promueven el trabajo conjunto y el intercambio de experiencias, contribuyendo al fortalecimiento del sistema público de educación superior.

No obstante, las restricciones presupuestarias, la rigidez administrativa y los mecanismos de financiamiento actuales limitan la capacidad de respuesta de estas universidades. En contraste, las privadas se benefician de una estructura más ágil y menos regulada, lo que les permite actuar con mayor eficiencia. Esta situación es duramente criticada por autoridades del subsistema estatal, “Me cuesta mucho identificar ventaja respecto de un subsistema como el privado tradicional [...] que cuenta con todas las herramientas del sistema privado para administrarse con mucha liberalidad, pero por otra parte también cuenta con el irrestricto apoyo del Estado desde el punto de vista del traspaso de ingentes cantidades de recursos públicos” (Entrevista personal).

Asimismo, se señala que las universidades estatales deben ofrecer programas que respondan a las necesidades de sus territorios, aunque no siempre sean rentables. En cambio, las instituciones privadas tienden a concentrarse en áreas de alta demanda y rentabilidad, lo que limita su contribución a la equidad territorial. Esta preocupación es recogida en las actas del CUECH, “Existe preocupación por la mirada mercantilista del modelo por cuanto las universidades estatales deben

impartir carreras o programas para dar cumplimiento a la misión que tienen en sus respectivos territorios, y muchas de ellas no son rentables si se considera financiarlas en base al número de alumnos matriculados” (CUECH, 2020).

En resumen, las universidades públicas chilenas enfrentan un contexto adverso marcado por la competencia desigual con instituciones privadas, la falta de reconocimiento a su rol distintivo y un modelo de financiamiento que no considera adecuadamente sus funciones misionales. Aun así, continúan siendo pilares fundamentales del desarrollo social y territorial, por su compromiso con la equidad, la calidad académica y la construcción de un sistema educativo más justo y coherente con las necesidades del país.

6.2 Tensiones en las universidades públicas desde la mirada de directivos universitarios

Las universidades públicas en Chile enfrentan diversas tensiones que condicionan su quehacer y desarrollo, vinculadas al financiamiento, la autonomía, el marco normativo y el crecimiento de la matrícula. Estas problemáticas, destacadas por los directivos entrevistados, configuran el subsistema de universidades públicas en el país.

Uno de los principales desafíos es el financiamiento, marcado por una alta dependencia de la matrícula de pregrado, la competencia desleal con universidades privadas y la ausencia de un financiamiento basal robusto. Pese a su capacidad de adaptación, las restricciones financieras y burocráticas limitan su desarrollo y su contribución al bienestar social.

La autonomía, particularmente en ámbitos financieros y administrativos, es percibida como cada vez más reducida. Aunque conservan la libertad académica, las universidades públicas enfrentan limitaciones impuestas por el Estado, principalmente a través de fondos concursables, lo que restringe su margen de acción en comparación con las privadas. El marco normativo vigente, si bien promueve la transparencia, también impone una carga administrativa excesiva, afectando la eficiencia operativa de estas instituciones.

El crecimiento de la matrícula también se ve tensionado por un entorno regulatorio restrictivo. La necesidad de captar estudiantes se convierte en una

estrategia de supervivencia financiera, dadas las limitaciones en otros mecanismos de financiamiento. Aunque se han impulsado mejoras en la oferta académica, estas se ven restringidas por la desigual competencia con el sector privado.

La dependencia del pregrado como fuente de ingresos es una preocupación reiterada por los entrevistados. Este modelo, según señalan, somete a las universidades públicas a la lógica del mercado, alejándose del enfoque público de la educación, un entrevistado plantea “Pero si el Estado se hiciera cargo solo de sus universidades públicas y quizás también de las privadas tradicionales (las que están en el G9¹), yo creo que gastaría menos recursos y obligaría y tensionaría a que las privadas también se alineen a generar esta lógica de universidad y que la educación superior no sea un negocio en este país” (Entrevista personal).

En este escenario, la competencia con universidades privadas, que también reciben recursos estatales, genera lo que se percibe como una desventaja estructural:

“Dado un modelo de subsidio a la demanda competitivo como el sistema que tenemos, las universidades del Estado [...] tenemos que competir por estudiantes, por recursos, por profesoras y profesores [...] y por supuesto por financiamiento” (Entrevista personal). El CUECH ha advertido esta situación, señalando una “privatización de facto” del sistema público: “No se debe perder de vista que las universidades públicas están privatizadas de facto [...] no pueden seguir siendo financiadas por subsidio a la demanda” (CUECH, 2023).

En 2024, la matrícula de educación superior pública representaba solo el 16,1% del total, frente al 83,9% de la educación privada. Este desequilibrio cuestiona el modelo de provisión mixta y refuerza la crítica de que, en la práctica, el sistema es predominantemente privado: “Se genera un modelo de mercado de lógica estrictamente neoliberal [...] que perpetúa el 15% de participación en las instituciones del Estado” (CUECH, 2021).

¹ G9 se denomina a las universidades privadas existentes antes de la reforma de 1981 y las universidades católicas creadas con posterioridad.

La desigualdad en el crecimiento de matrícula se intensifica por las restricciones que afectan exclusivamente al subsistema público, tanto a nivel central como regional. Las universidades públicas carecen de financiamiento basal estable y enfrentan regulaciones estrictas que no aplican a las privadas, lo que obstaculiza su planificación institucional, así lo plantean entrevistados y documentos analizados: “Lamentablemente nos hacen competir con universidades privadas que tienen más financiamiento que nosotros mismos” (Entrevista personal), “Todas las universidades estatales entrarán en crisis más temprano que tarde [...] hoy lo está haciendo el Estado con la fijación de aranceles” (CUECH, 2020).

El sistema de financiamiento, basado en la lógica de subsidio a la demanda, se percibe como inadecuado. Como plantea Franco (1995), el uso de “vouchers” traslada al estudiante la responsabilidad del financiamiento, eximiendo al Estado. Esta crítica es compartida ampliamente por los entrevistados: “Estamos asfixiados como universidades estatales desde el punto de vista de financiamiento” (Entrevista personal), “Tenemos todas las ataduras del sistema público con un financiamiento que finalmente es privado o competitivo” (Entrevista personal).

Asimismo, la excesiva exigencia en la rendición de cuentas impone una carga operativa considerable: “Somos privadas desde el punto de vista del financiamiento, pero públicas desde el punto de vista del control [...] donde el Rector o Rectora es un jefe de servicio” (Entrevista personal).

La colaboración entre universidades públicas ha sido clave para mitigar algunas dificultades, compartiendo experiencias y recursos. Esta estrategia, junto con la resiliencia institucional, ha permitido cierta capacidad de adaptación, aunque en un contexto adverso: “El sistema de educación superior chileno obliga a ser académicos y gerentes, porque es necesario autosustentarse” (CUECH, 2020).

Las universidades públicas también enfrentan una sobrecarga regulatoria, al estar sujetas a leyes diseñadas para otros organismos del Estado, como compras públicas y transparencia, lo que dificulta la gestión:

“Vivimos en un entorno normativo muy paradójico, porque en la práctica hemos sido privatizadas desde el punto de vista del financiamiento” (Entrevista personal), “Todo está tan regulado que estamos en una camisa de fuerza” (Entrevista personal).

Desde el CUECH se ha demandado modernizar el marco jurídico, destacando cómo las normativas afectan la gestión de personal y la operatividad de las instituciones,

“Existen restricciones asociadas a ley de compras públicas [...] y preocupación por la aprobación de leyes que no cuentan con financiamiento asociado” (CUECH, 2023), y un entrevistado menciona, “La existencia de doble contabilidad, por ejemplo, al interior de nuestras instituciones [...] debemos duplicar procesos internos” (Entrevista personal).

El aumento de personal administrativo para cumplir con las exigencias legales también genera tensiones presupuestarias, “estructuras solamente para poder respaldarte [...] es excesivo y nos distrae muchos recursos” (Entrevista personal).

La paradoja entre el control público y el financiamiento privado, sumado al modelo de capitalismo académico, que prioriza la generación de ingresos mediante la venta de servicios y conocimiento profundiza estas tensiones.

Además, la rigidez normativa limita la capacidad de innovación institucional: “La llamaría como la gran ancla que tienen las universidades públicas: el sistema burocrático y de control” (Entrevista personal).

El crecimiento de la matrícula² es otro aspecto crítico. Las universidades públicas compiten intensamente por estudiantes, incluso entre ellas, especialmente en regiones donde la captación es más compleja. La dependencia de la matrícula condiciona la oferta académica, priorizando carreras con mayor demanda de mercado. Un entrevistado lo esboza así,

² El crecimiento de las universidades estatales en Chile se regula a través de la Ley 21094 sobre universidades estatales que en su artículo 62° tercero, plantea que las universidades del Estado podrán establecer planes de crecimiento de su oferta académica o de su matrícula. Dichos planes deberán obedecer a necesidades estratégicas del país y sus regiones, basarse en indicadores objetivos, considerar mecanismos de equidad e inclusión para el acceso de los nuevos estudiantes y estar contemplados, con la debida antelación, en sus respectivos Planes de Desarrollo Institucional.

“Debes tener una oferta compatible con el mercado y no con el desarrollo disciplinar” (Entrevista personal). Mientras las privadas gozan de mayor libertad para expandirse, las públicas están sujetas a límites normativos: “Las universidades privadas siguen creciendo [...] con todas las libertades” (Entrevista personal), “No nos dejan crecer [...] me parece escandaloso que solo el 15% esté en el sistema estatal” (Entrevista personal).

A pesar de estas limitaciones, muchas universidades públicas han desarrollado estrategias para mejorar la matrícula, como diversificar su oferta académica y fortalecer programas de posgrado y acceso inclusivo. Sin embargo, las condiciones desiguales persisten.

Desde el CUECH se ha enfatizado la urgencia de aumentar la participación del subsistema público en la matrícula total, como respuesta a la creciente demanda social por una educación de calidad: “El crecimiento de la matrícula es una necesidad urgente [...] en un contexto donde el sector privado ha dominado ampliamente” (CUECH, 2015).

En suma, la expansión de la matrícula en las universidades públicas está estrechamente ligada al modelo de financiamiento vigente. Para garantizar un crecimiento sostenible y equitativo, es indispensable revisar las políticas actuales y avanzar hacia un modelo que fortalezca el carácter público de estas instituciones.

Las universidades públicas en Chile enfrentan un panorama complejo, marcado por la sobrerregulación, la insuficiencia de recursos y la competencia desigual con las privadas. Estos factores limitan su desarrollo institucional, su capacidad de innovar y su rol transformador. Es urgente avanzar hacia un modelo de financiamiento más justo y coherente, que asegure la sostenibilidad del subsistema público y su misión social. Sin estas reformas, el futuro de la educación superior pública en Chile seguirá amenazado, con impactos negativos no solo para las instituciones, sino también para el desarrollo equitativo del país.

6.3. Rol de Estado con sus universidades desde la mirada de directivos universitarios

El rol del Estado en la gestión de las universidades públicas en Chile, desde la perspectiva de sus autoridades es visto de manera crítica, en un escenario de crecientes desafíos y limitaciones financieras. Las expectativas de los directivos universitarios respecto al papel que el Estado debe asumir en el fortalecimiento de la educación pública deben abordar la comprensión de los principales desafíos que enfrentan las universidades públicas y las estrategias necesarias para posicionarlas en un sistema de educación superior en constante transformación.

El subsistema universitario público desempeña un rol fundamental en las sociedades contemporáneas, destacando por su compromiso con la equidad, la resiliencia ante contextos adversos y su contribución al desarrollo regional y social. No obstante, enfrenta debilidades, amenazas, oportunidades y desafíos que condicionan su capacidad para cumplir con su misión pública y adaptarse a un entorno cada vez más competitivo. Sin embargo, persisten limitaciones importantes, como la escasez de recursos económicos, que restringe la inversión en infraestructura, programas académicos e investigación. A ello se suma la sobrecarga burocrática y la falta de coordinación entre instituciones públicas, que genera duplicidad de esfuerzos y obstaculiza la implementación de estrategias conjuntas.

El panorama competitivo actual plantea riesgos significativos para las universidades públicas. La expansión del sector privado, respaldado por normativas más flexibles y fuentes de financiamiento diversificadas, genera una competencia desigual. Además, las restricciones regulatorias que limitan la autonomía y dificultan el acceso a recursos adicionales profundizan su vulnerabilidad.

Enfrentar los riesgos exige políticas públicas estatales que aseguren un financiamiento adecuado, mayor articulación institucional y el diseño de estrategias innovadoras que permitan enfrentar un entorno competitivo. Solo así las universidades públicas podrán consolidarse como motores del

progreso social y educativo, y como actores clave en la construcción de un futuro más justo y sustentable.

Según el CUECH, el subsistema público, posee un enorme potencial para contribuir al desarrollo del país. Sus principales fortalezas radican en su misión pública, su compromiso con la equidad y su capacidad de adaptación. No obstante, enfrenta debilidades estructurales en financiamiento y gestión, y amenazas derivadas de la competencia con el sector privado y de un marco normativo restrictivo. Las oportunidades se encuentran en reformas que fomenten la cooperación interinstitucional y fortalezcan la red de universidades estatales (CUECH, 2015; 2019).

Desde las entrevistas realizadas, emerge de forma transversal la necesidad de repensar el rol del Estado respecto a sus universidades. Un relato recogido en las actas del CUECH ejemplifica esta visión crítica: “Un rector señala que la universidad estatal en muchos países desarrollados es sinónimo de calidad, pertinencia y vocación de desarrollo económico social y ambiental [...]. En el caso chileno, se hizo todo lo posible porque las universidades públicas disminuyeran calidad [...], y para salvarse se involucrasen en el mercado” (CUECH, 2022).

Esta situación refleja la influencia de la nueva gestión pública y del capitalismo académico en la educación superior. Ambas corrientes han impregnado el quehacer universitario con un lenguaje propio del ámbito empresarial, incorporando conceptos como productividad, competitividad, indicadores, marketing y lógica de mercado, factores que configuran un entorno adverso para el desarrollo de las universidades públicas.

Los entrevistados expresan una mezcla de frustración y esperanza en su relación con el Estado. Reconocen la importancia estratégica de estas instituciones, pero lamentan la falta de apoyo y autonomía necesarios para su pleno desarrollo. En este sentido, los documentos analizados coinciden en la necesidad de que el Estado asuma un rol más activo en la consolidación del sistema universitario público (CUECH, 2015; 2019).

Una de las principales preocupaciones es el financiamiento insuficiente y desigual, que deja especialmente expuestas a las universidades regionales. Se critica que el sistema actual no solo equipara a las universidades públicas y privadas, sino que incluso favorece a las privadas:

“A uno le cuesta entender por qué el Estado no hace un cambio significativo en los traspasos a los fondos [...]. Porque son las del Estado, porque son la base del desarrollo social de nuestro país” (Entrevista personal).

“Hoy día, en Chile, hay recursos enormes del Estado que están puestos en las universidades privadas [...] incluso en las universidades privadas no-CRUCH, por efecto de la gratuidad” (Entrevista personal).

Otra preocupación clave es la autonomía limitada. Las universidades sienten que el Estado no les otorga suficiente libertad para operar con independencia, lo que limita su capacidad de innovación y respuesta estratégica.

Además, se señala que el Estado no aprovecha el potencial de las universidades públicas como actores estratégicos del desarrollo: “Es importante que las universidades estatales sean el brazo armado real de los gobiernos [...] para bajar las materias de interés del Estado y de los gobiernos regionales” (Entrevista personal).

Existe un consenso en que el Estado debería otorgar un apoyo diferenciado a las universidades públicas, no solo en términos de financiamiento, sino también reconociendo su función estratégica. Sin una visión de largo plazo desde el Estado, se compromete la capacidad de planificación y sostenibilidad de estas instituciones: “Yo esperaré que [...] las universidades públicas seamos verdaderas socias del Estado [...] con toda la autonomía que las unidades tienen” (Entrevista personal).

Además, los directivos universitarios critican la falta de políticas que valoren las particularidades de las universidades públicas frente a las privadas: “El Estado [...] ha llegado a la educación pública superior con la idea de que tiene que proveer en igualdad de condiciones a todos los proveedores” (Entrevista personal).

El subsistema universitario público en Chile atraviesa un momento decisivo. A pesar de su papel insustituible en el desarrollo social, enfrenta serias limitaciones estructurales que amenazan su sostenibilidad. El modelo de

financiamiento vigente, centrado en aranceles regulados, es insuficiente y requiere una profunda revisión (CUECH, 2022).

Este capítulo permite concluir que la gestión de las universidades públicas requiere respuestas estratégicas, que integren la investigación aplicada, la vinculación con el entorno y la adaptación a las necesidades locales. El Estado, como garante del bien común, debe desempeñar un rol activo en el fortalecimiento de estas instituciones, asegurando su permanencia como agentes clave en la construcción de un futuro más equitativo.

El fortalecimiento de estas instituciones exige un cambio de enfoque que combine autocrítica interna con un compromiso estatal sostenido. Esto incluye financiamiento adecuado, mayor autonomía y regulaciones que equilibren el control con la flexibilidad institucional. Solo así las universidades públicas podrán responder a su misión transformadora en un sistema más justo y sostenible.

7. Discusión y conclusiones

Este capítulo presenta la discusión y las conclusiones derivadas de la presente investigación. A partir del análisis de las tensiones estructurales, del subsistema público de educación superior, se abordan los principales desafíos que enfrentan estas instituciones en un sistema educativo caracterizado por la privatización y la competencia por recursos.

El propósito de este capítulo es interpretar los hallazgos del análisis a la luz del marco teórico del capitalismo académico para comprender cómo las universidades públicas se enfrentan a un sistema universitario donde son minoría, contextualizando las tensiones entre la lógica del mercado y la misión pública de las universidades, aportando a la reflexión sobre el rol de las universidades públicas en el desarrollo social y territorial, identificando acciones y políticas que puedan fortalecer su impacto y sostenibilidad en un contexto de creciente presión externa.

Esta investigación indagó sobre el estado actual de las universidades públicas en Chile, identificando sus principales tensiones en un contexto marcado por la creciente privatización y la competencia por recursos. Se adoptó un enfoque

crítico basado en el capitalismo académico que explica la comercialización de la educación superior y la investigación en las universidades.

Mientras la teoría de la nueva gestión pública y el capitalismo académico evolucionan de manera conjunta en su conceptualización y reflejan el giro hacia modelos de gestión neoliberales, impulsando la mercantilización del conocimiento, como revelan tanto el análisis documental como las entrevistas realizadas, identificando tensiones crecientes en la educación superior pública. Este análisis sugiere que, mientras el capitalismo académico puede ofrecer herramientas útiles para mejorar la gestión, su aplicación indiscriminada en un contexto de desigualdad estructural y alta privatización exacerba las tensiones ya existentes.

A partir de este análisis, se identificaron áreas claves para fortalecer el rol transformador de las universidades públicas en la sociedad como un espacio para el cambio social. Este escenario o conflicto permanente de la educación de influenciar en el sistema y ser influenciada por el sistema se ve impactado por el avance de la mercantilización de la educación, que se denominamos en el análisis la génesis del problema, siendo el análisis del sistema universitario chileno un ejemplo ilustrativo de cómo el modelo neoliberal ha moldeado las políticas públicas y configurado un sistema educativo basado en la competencia y el debilitamiento de la educación pública, reforzado por el capitalismo académico en la educación que pone énfasis en la generación de ingresos, la competitividad y la eficiencia económica, priorizando aspectos financieros por encima de la misión educativa y social tradicional.

Uno de los hallazgos más significativos se relaciona con las tensiones que enfrentan las universidades públicas en un sistema dominado por una lógica de mercado, que aborda la pregunta de ¿Cuáles son las principales tensiones que enfrentan los directivos de las universidades públicas en un sistema altamente privatizado?, entre estas tensiones destaca la insuficiencia financiera, resultado de una dependencia crítica en los ingresos provenientes del pregrado y los fondos concursables. Este esquema restringe la capacidad de planificación estratégica y coloca a las instituciones públicas en una posición desventajosa frente a las privadas. Además, se evidenció una marcada

desigualdad territorial que afecta particularmente a universidades situadas en regiones periféricas, perpetuando disparidades estructurales y de financiamiento. Otro punto clave es la rigidez generada por un marco normativo restrictivo, cuya burocracia obstaculiza la gestión operativa y limita la innovación. Estos factores, en conjunto, reflejan el impacto de un modelo educativo centrado en el mercado que han favorecido la teoría de la gestión pública y el capitalismo académico, que ha relegado el papel central de las universidades públicas en el apoyo estatal.

Con respecto a la visión de los directivos sobre el sistema universitario público y el rol del Estado, se coincide en la importancia del estado como garante de la educación pública dando respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuál es el rol del estado con las universidades públicas?, sin embargo, se subraya la necesidad de un apoyo más sólido en términos de financiamiento y regulación que nivele el terreno competitivo. Asimismo, se reconoce el valor de la colaboración interinstitucional como estrategia para maximizar recursos y aumentar el impacto colectivo. En este contexto, la educación superior pública es concebida como un bien social que debe promover equidad y desarrollo territorial sostenible.

El análisis destaca recomendaciones orientadas a fortalecer el sistema universitario público chileno que permita superar la frustración y desesperanza del papel de las universidades públicas con la finalidad que el Estado ofrezca un apoyo deliberado y decidido al subsistema de universidades públicas en términos financieros, normativos y reconocimiento de sus derechos y valor esencial de sus contribuciones al desarrollo social y territorial del país. Entre ellas, se propone un sistema de financiamiento más equitativo y sostenible, que reduzca la dependencia de fondos concursables, así como una simplificación del marco normativo para aliviar las barreras burocráticas. También se destaca la importancia de fomentar alianzas entre universidades públicas y diseñar programas académicos e investigativos que respondan a las necesidades locales y globales, fortaleciendo la conexión con comunidades y sectores productivos.

El capitalismo académico hace referencia a la creciente mercantilización de la educación superior, donde las universidades operan bajo lógicas de mercado (Brunner, et al., 2019 y Pedraja, 2021). Este modelo ha sido ampliamente criticado por priorizar la eficiencia y la competitividad en detrimento de la misión pública de las instituciones, desvirtuando su propósito educativo y social. En países como

Chile, este fenómeno es especialmente notable, ya que el Estado actúa como catalizador de un sistema que favorece la competencia por recursos. Este enfoque obliga a las universidades, particularmente las públicas, a depender de ingresos provenientes de matrículas y financiamiento externo, afectando su calidad educativa y su capacidad para cumplir con su misión. En las discusiones se resalta cómo las políticas públicas y el financiamiento influyen en la autonomía y sostenibilidad de las universidades, planteándose la necesidad de un cambio hacia un modelo más equitativo.

Las universidades públicas en Chile son actores claves en el desarrollo social y económico del país, pero enfrentan desafíos significativos que requieren atención y acción estratégica. La gestión efectiva de estas instituciones, junto con un apoyo estatal sólido, es fundamental para garantizar su relevancia y sostenibilidad en un entorno educativo cada vez más competitivo que ha ido imponiendo el capitalismo académico. Temas como la investigación, la vinculación con el entorno y la adaptación a las necesidades sociales emergentes deben ser prioridades en la agenda de las universidades públicas para maximizar su impacto y contribuir al bienestar de la sociedad.

En las Actas del CUECH se critica la tendencia hacia un modelo que prioriza la eficiencia y la competitividad en lugar de la misión pública de las universidades, argumentando que esto puede desvirtuar el propósito de las instituciones de educación superior al homogeneizar las instituciones en busca de parámetros comunes de comparación, contrario a lo planteado por Murillo (2019) que esboza que no existe una fórmula universal en la gestión universitaria resaltando las diferencias y sus particularidades.

El análisis de las actas y documentos del CUECH revela un sistema universitario público en un momento crítico de transformación. Las tensiones financieras y normativas, junto con las prioridades de modernización, condiciones laborales y financiamiento sostenible, configuran un panorama complejo. A pesar de las fortalezas inherentes al compromiso con la educación pública y la autonomía universitaria, las debilidades relacionadas con la dependencia financiera y las desigualdades entre instituciones requieren atención urgente. Son varios los autores como Cisternas (2021), Rodríguez (2019), Brunner (1987, 1990, 2015) y Castro (2022), los que plantean lo complejo de la gestión

universitaria y las tensiones que conlleva, valorando en la gestión el poder sobrellevar los escenarios complejos que enfrentan las universidades públicas.

En la caracterización realizada del contexto general de las universidades, se destaca que las universidades públicas en Chile operan en un entorno caracterizado por restricciones presupuestarias y una creciente competencia con instituciones privadas. A pesar de su compromiso con la equidad y el desarrollo social, enfrentan desafíos significativos relacionados con la falta de recursos, la burocracia y la necesidad de adaptarse a un contexto educativo en constante cambio.

Las tensiones en las universidades públicas abordadas en la investigación plantean que las universidades públicas experimentan tensiones internas y externas que afectan su funcionamiento. El financiamiento, sostener matrícula, la burocracia y la sobrecarga de responsabilidades limitan la capacidad de acción de equipos directivos liderados por las rectoras y los rectores. Externamente, la competencia con universidades privadas por recursos y estudiantes crea un ambiente de presión que puede desviar la atención de su misión educativa y social. Estas tensiones requieren una gestión estratégica que permita a las universidades navegar en un entorno complejo y competitivo.

Un tema relevante es el factor público, y desde ahí, el rol del Estado con sus universidades, destacándose que el Estado juega un papel crucial en el apoyo y la regulación de las universidades públicas. Siendo fundamental que se implementen políticas públicas que garanticen un financiamiento adecuado y que estas promuevan la autonomía institucional. La reestructuración del financiamiento estatal y el fortalecimiento de las estrategias de vinculación territorial son esenciales para que las universidades públicas puedan cumplir con su misión de contribuir al desarrollo social y económico del país. La colaboración entre el Estado y las universidades debe ser vista como una inversión en el futuro del país, priorizando la educación superior como un bien público.

Uno de los mayores retos es la fragilidad de su financiamiento. Dependientes en gran medida de los ingresos provenientes de los programas de pregrado, estas universidades ven limitada su capacidad para invertir en investigación y desarrollo, aspectos esenciales para su crecimiento académico y su impacto social. Esta situación se agrava ante la competencia desigual con las

universidades privadas, que, al acceder a mayores recursos públicos y privados, perpetúan las desigualdades en el sistema educativo chileno.

No obstante, la sostenibilidad de estas instituciones depende en gran medida de reformas en su sistema de financiamiento y gestión. La implementación de cambios estructurales es urgente para garantizar su capacidad de respuesta ante los desafíos actuales y futuros, ya que la regulación que impone controles y las reconoce como servicios públicos, más la competencia por estudiantes que financian el sistema han orientado el modelo universitario chileno al mercado y un énfasis en la rendición de cuentas y resultados medibles como plantea la teoría del capitalismo académico.

La investigación subraya la importancia de comprobar que, a pesar de las dificultades, las universidades públicas tienen el potencial de contribuir de manera significativa al desarrollo social y económico de sus comunidades. Este hallazgo es crucial para justificar la necesidad de un apoyo político y financiero robusto hacia estas instituciones.

Los resultados obtenidos indican que la falta de financiamiento basal y la sobrecarga burocrática son obstáculos críticos que limitan la capacidad de las universidades para cumplir con su misión social. La repercusión de estos hallazgos es clara: se requiere una reforma integral que aborde estas debilidades y promueva un sistema universitario más equitativo y sostenible.

Otros aspectos relevantes para destacar de las universidades públicas en el marco de esta investigación, se plantea las desigualdades en la competencia por recursos, considerando que el sistema chileno es uno de los más privatizados del mundo y donde el capitalismo académico ha impactado fuertemente la actividad universitaria la competencia por recursos son una preocupación central en el contexto de las universidades públicas en Chile. La competencia desigual con universidades privadas que enfrentan las universidades públicas que tienen más flexibilidad financiera y menos restricciones burocráticas les permite atraer estudiantes y recursos de manera más efectiva. La competencia se torna intensa, ya que las universidades dependen en gran medida de la matrícula de pregrado para su financiamiento, lo que las obliga a competir por estudiantes en un mercado que está dominado por instituciones privadas.

Por último, desde el rol del Estado para el subsistema universitario público, se destaca la necesidad de reformas y políticas públicas que apunten a la reestructuración del financiamiento estatal y el fortalecimiento de las estrategias de vinculación territorial. Es crucial reconocer las singularidades de cada región para avanzar hacia un sistema universitario más equitativo y sostenible. Para materializar oportunidades es necesario adoptar una visión estratégica que integre políticas públicas favorables, inversiones adecuadas y una gestión universitaria innovadora.

Es esencial llevar a cabo una reforma integral que permita establecer un sistema de financiamiento más equitativo y adecuado a las necesidades específicas de cada universidad y región. Esto incluye la implementación de un financiamiento basal sólido que no dependa exclusivamente de fondos variables o concursables, dada la incertidumbre que esto genera y que dificulta la planificación a largo plazo de las instituciones. Las políticas públicas deben reconocer y adaptarse a la diversidad socioeconómica y cultural de las regiones. Esto implica desarrollar estrategias que consideren las particularidades de cada contexto regional, asegurando que el financiamiento y los recursos sean distribuidos de manera que favorezcan equidad entre las distintas universidades.

Referencias bibliográficas

- Araneda-Guirriman, C., Neumann-González, N. A., Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, E. (2016). Análisis Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo de los Directivos Universitarios en el Norte de Chile. *Formación Universitaria*, 9(6), 139-152. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062016000600013>
- Arellano, D. & Cabrero, E. (2005). La Nueva Gestión Pública y su teoría de la organización: ¿son argumentos antiliberales?, *Justicia y equidad en el debate organizacional público*, *Gestión y Política Pública*, vol. XIV (3), p. 599-618.
- Atairo, D., Trotta, L. & Saforcada, F. (2023) La privatización de la Universidad Latinoamericana y los mecanismos de financiamiento

- como estrategia política. Un estudio de casos, *Revista española de Educación Comparada*, N°42, p. 261-283.
- Badillo-Vega, B. (2022). Liderazgo universitario: un análisis cualitativo del estilo de liderazgo de rectores. *Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación*, 15, 1-26. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m15.luac>
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En: Camilloni, A. "El saber didáctico", Cap. 6., Disponible Paidós. 125-161. Disponible en: <https://didacticaycurriculum.files.wordpress.com/2018/04/basabe-y-cols-la-enseñanza-cap-6.pdf>
- Bernasconi, A. & Rojas, F. (2003). Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 203 p.
- Betancur, N. (2008). Las Reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Una indagación sobre su racionalidad política, impactos y legados. [Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires].
<https://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/3268?download=3204>
- Brunner, J. J. & Barrios, A. (1987). Inquisición, mercado y filantropías. Ciencias Sociales y autoritarismo en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, FLACSO, Chile, 261 p.
- Brunner, J. J. (1987). Educación Superior en Chile: Entre el Estado, el mercado y los intereses académicos. Documento de trabajo, Flacso Chile, 40 p.
- Brunner, J. J. (1990) Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos, Fondo de Cultura Económica, 203 p.
- Brunner, J. J. (2015), Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte, en Bernasconi-Ramírez, A (ed.) La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis. Ediciones UC, Santiago de Chile, p. 21-107.
- Brunner, J. J., Alarcón, M. & Adasme, B. (2024). Educación Superior en Iberoamérica: informe 2024. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

- Brunner, J. J., Labraña, J., Labraña-Vargas, J. R., Ganga-Contreras, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2019). Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-13.
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e33.3181>
- Butler, J. (2017). (Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre filosofía y educación, por Facundo Giulano. *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Propuesta Educativa*, 44, V2, 65-78.
- Caballero, B., (2013). El problema de la falsa conciencia: ¿somos dueños de nuestra propia subjetividad?, *Claridades, revista de filosofía*, 5, p 32-42.
- Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En: Camilloni, A. "El saber didáctico", Paidós. 43-60. Disponible en:
https://viejo.unter.org.ar/imagenes/023%20camilloni-alicia-capitulo-3-los-profesores-y-el-saber_o.pdf
- Castro-Mbwini, D. N. (2022). La gestión universitaria. Aportes desde la perspectiva de Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 547-553.
- Cisternas-Irarrázaval, C. (2021). Análisis del entorno en la gestión universitaria: Una aproximación desde la teoría de sistemas sociales. *Revista Actualidades investigativas en educación*, 21(1), 1-22. Doi. 10.15517/aie.v21i1.44075
- Constitución Política de la República de Chile (1925), Imprenta Universitaria, 47 p.
- Contraloría General de la República (2021). Financiamiento público a la Educación Superior.
<https://www.contraloria.cl/documents/451102/12327060/Informe+FPES+2021.pdf/>
- Dubet, F. (2020). La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor., Siglo XXI Editores. Introducción. Disponible en:
https://issuu.com/sigloxxeditores/docs/dubet._la_e_poca_de_las_pasiones_tristes__web_

- Dussel, E. (2020). *El primer debate filosófico de la modernidad*, CIACSO, 1ª edición. 94 p.
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*, Editorial Docencia, 286 p.
- Franco, R. (1995). La educación y el papel del Estado en los paradigmas de la política social de América Latina. *Pensamiento Educativo*, Vol. 17, p. 49-82.
- García-Sánchez, I. M. (2007). La nueva gestión pública: evolución y tendencias. *Presupuesto y Gasto Público*, 47, p 37-64.
- Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad, bases para la teoría de la estructuración, Editorial Amorroutu editores S.A.
- Ibarra-Colado, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Revista CEDES*, N° 24, p. 1050-1067. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300017>
- Labraña, J., Puyol, M. F., Bernasconi, A. & Barba-Varela, A. (2023). 'New public management' y cambio organizacional en la gestión de las universidades estatales chilenas: un estudio de caso, *Educação e pesquisa*, 49, 19 p. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349260341>
- Labraña, J, Brunner, J.J, Puyol, F. y E. Rodríguez (2023). ¿Y necesitamos realmente una teoría? La teoría del capitalismo académico y los estudios organizacionales sobre educación superior. En Labraña, J., Brunner, J. J., Rodríguez-Ponce, E. & Puyol, F. *Redefiniendo la educación superior chilena: cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza*. Ediciones Universidad Diego Portales. p 19-38.
- Macías-Arias, E., Chum-Molina, S., Aray-Intriago, C., Rodríguez-Vera, C., (2018). Liderazgo académico: estilos y perfiles de gestión en las instituciones de educación superior. *Rehuso*, 3(1), 59-70. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v3i1.1229>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (2023). Consultado el 3 de mayo de 2024. <https://minciencia.gob.cl/noticias/encuesta-realizada-por-el-ministerio-de-ciencia-y-el-ine-gasto-en-id-sobre-el-pib-alcanzo-un-036-en-2021/>
- Morales-Casetti, M. (2014). Nueva gestión Pública en Chile: orígenes y efectos. *Revista de Ciencia Política*, 34 (2), P. 417-438.

- Muñoz, L.; Amigo, C.; Araya, N. & Berríos, P. (2023) Fortalecimiento y crecimiento del sistema de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación ¿Cómo llegamos a un gasto en I+D equivalente al 1% del PIB Chileno? Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile, Santiago.
- Murillo-Mora, M. (2019). Gestión universitaria. Concepto y principales tendencias. Revista Atlante, cuadernos de educación y desarrollo, marzo 2019. En línea:
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/gestion-universitaria.html>
- Ortiz-Palacios, L., A. (1999). Acción, Significado y Estructura en la Teoría de A. Giddens, Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 6, 20, p. 57-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502002>
- Pedraja-Rejas, L., Brunner, J., J., Rodríguez-Ponce, E., & Labraña, J. (2021). Capitalismo académico en una universidad chilena: Percepción de los actores. Revista de la Educación Superior, 50, 47-68. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1889>
- Pérez-Navarro, C. (2018). Reconstrucción del proceso de elaboración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: actores, proyectos y disputas ideológicas. Chile, 1973–1990. Espacio, Tiempo y Educación, 5(2), pp. 179-195. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.170>
- Puiggrós, A. (2023), Por una defensa de la educación pública, Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rodríguez-López, J. R., Dominguez-Menéndez, J. J. & Vera-Díaz, F. V. (2019). Modelo teórico de Gestión Universitaria. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 14, P. 1-14.
- Saforcada, F. (2022). Privatización y mercantilización de la universidad latinoamericana: nudos de poder y enredos de sentidos. En Saforcada, F., Atairo, D. & Trotta, L., La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, (pp. 81-104).
- Saforcada, F., Atairo, D., Trotta, L. y Rodríguez-Golisano, A. (2019). Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en

América Latina: Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana. Instituto de Estudios y Capacitación – CONADU- e Internacional de la Educación, 144 p.

Schuster-Fonseca, J., (1993). La teoría de la estructuración. La palabra el hombre, 87, p. 97-107.

Zurita, F. (2021). Políticas públicas de educación superior en Chile en contextos de Crisis: transformaciones y continuidades del sistema universitario entre dictadura cívico-militar y la postdictadura (1984-2018), Revista archivos analíticos de políticas educativas, 30(38), 1-33.

Fuentes y documentos

Consortio de Universidades del Estado de Chile (2015). Revalorización del sistema de educación superior estatal en el marco de la reforma propuesta por el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, 29 p.

—— (2019). Propuesta de plan de trabajo 2020-2023, mimeo.

—— (2020). Actas asamblea general extraordinaria año 2020 [Acta], mimeo.

—— (2021). Actas asamblea general extraordinaria año 2021 [Acta], mimeo.

—— (2022). Actas asamblea general extraordinaria año 2022 [Acta], mimeo.

—— (2023). Actas asamblea general extraordinaria año 2023 [Acta], mimeo.

—— (2024a). Actas asamblea general extraordinaria año 2024 [Acta], mimeo.

—— (2024b). Los problemas actuales del modelo de gratuidad, propuestas de las universidades estatales, 12 p.

Las universidades públicas y la educación superior en Brasil: evolución, desafíos y tendencias¹

Graziele Alano Gesser

Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

Fernanda Cristina Da Silva

Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

Pedro Antônio de Melo

Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Luiz de Oliveira Cabral

Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

1. Resumen

Este capítulo tiene como objetivo presentar el panorama, los desafíos y las tendencias de la educación superior pública en Brasil. Se trata de una investigación bibliográfica descriptiva, basada en estudios respecto de los marcos históricos y legales de la educación superior en el país, además de datos del Censo de la Educación Superior (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira [Inep]), correspondientes al periodo entre el 2000 y 2023.

El estudio evidencia el proceso de expansión y masificación del acceso, especialmente a partir del 2000, impulsado por políticas públicas de ampliación

¹ Traducido del original en português “As universidades públicas e a educação superior no Brasil: evolução, desafios e tendências”.

de la oferta y de financiamiento estudiantil. Se observa la consolidación de un modelo de crecimiento con fuerte presencia del sector privado, que actualmente concentra más del 79% de las matrículas de la educación superior. En contraste, se evidencia que, aunque responden por apenas cerca del 20% de las matrículas, las universidades públicas concentran la mayor parte de la producción científica nacional y enfrentan desafíos como el subfinanciamiento y la presión por desempeño, además de los obstáculos impuestos por la mercantilización de la enseñanza y por la lógica de la competitividad frente a los objetivos de inclusión, diversidad, calidad y autonomía.

Por último, como tendencias y perspectivas para el sector, se señala la innovación tecnológica, la internacionalización y la necesidad de una gobernanza democrática. Se concluye que fortalecer la educación superior y las universidades públicas exige políticas comprometidas con la inclusión, equidad, innovación y desarrollo sostenible.

Palabras clave: Educación superior en Brasil; Universidades públicas; Estadísticas de la educación superior; Transformaciones en la educación superior; Gestión universitaria.

2. Introducción

La educación superior desempeña un papel central en el desarrollo económico, social y cultural de una nación. Desde sus orígenes, marcados por una fuerte herencia colonial y religiosa, hasta la actualidad, la educación superior brasileña ha pasado por importantes reformas estructurales y conceptuales.

La aparición de las universidades en Brasil fue tardía si se la compara con los países europeos y con América Latina misma, y está impregnada de elementos que reflejan momentos históricos, sociales y políticos del país.

En 1889, el país contaba con apenas seis escuelas superiores, centradas en la formación de médicos, juristas e ingenieros. En las dos décadas siguientes, se agregaron 27 instituciones. La primera institución de educación superior brasileña en mantener su estatus universitario de forma permanente fue la Universidad Federal de Río de Janeiro, fundada en 1920, como parte de una estrategia estatal de expansión de la educación superior.

Desde entonces, diversos hitos contribuyeron a la configuración del sistema actual de educación superior, tales como la creación del Ministerio de Educación (MEC) y el surgimiento de las primeras universidades en la década de 1930, la Reforma Universitaria de 1968 y la Constitución Federal de 1988, que consolidó la autonomía universitaria. La expansión de la red federal, la apertura al sector privado, la ampliación del acceso y la creación de políticas de inclusión marcaron significativamente las últimas décadas.

Históricamente, la trayectoria de la educación superior en Brasil se caracterizó por la restricción del acceso para la mayoría de la población, con el objetivo de preservar el poder de las élites brasileñas. Esta situación ha sido cada vez más debatida y combatida en el país, especialmente a partir del 2000, con programas gubernamentales orientados a democratizar el acceso y la permanencia en los cursos de grado.

La expansión de la Educación Superior brasileña llevó al país, en 2023, a alcanzar el hito de aproximadamente 10 millones de matrículas en las 2.580 Instituciones de Educación Superior (IES) del país, con una parte considerable de ellas absorbida por el sector privado (79,3%). Este dato suscita un importante debate respecto de la incorporación de la racionalidad empresarial en el contexto educativo brasileño.

Además, la educación en el país enfrenta desafíos significativos relacionados con la limitación presupuestaria en un escenario de expansión, especialmente en lo que se refiere a las IES públicas, con asimetrías entre el crecimiento del número de matrículas y la ampliación de la infraestructura, del personal y de otros recursos necesarios para el mantenimiento de la calidad.

Dada la importancia de la educación superior para el desarrollo de una nación, este capítulo tiene como objetivo presentar el panorama, los desafíos y las tendencias de la educación superior pública en Brasil. Esta discusión se justifica por la importancia de comprender cómo los hechos históricos y sociales de la realidad brasileña influyeron en la trayectoria, el contexto actual y las perspectivas futuras de las IES de un país que, aunque joven en el contexto de la educación superior, y a pesar de los obstáculos, ha alcanzado una posición de referencia, con instituciones reconocidas por su calidad en el escenario latinoamericano. Para ello, se desarrolló un estudio bibliográfico y documental descriptivo, basado en

referentes acerca de la historia de la educación superior en América Latina y, principalmente en Brasil, en estudios respecto de las legislaciones brasileñas que marcaron su evolución, y en las estadísticas del Censo de la Educación Superior publicadas por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep), que permitieron la elaboración de series históricas desde el año 2000 hasta 2023.

A lo largo del capítulo se presenta la transformación de las universidades brasileñas, su evolución histórica a partir de indicadores y, por último, los desafíos, las tendencias y las perspectivas asociadas a los aspectos sustantivos y cuantitativos presentados.

3. La evolución de la educación superior en Brasil

Las primeras universidades fundadas fuera de Europa fueron establecidas en las Américas por los españoles en el siglo XVI, como parte de un proyecto de colonización y no solo de explotación comercial (Barreto & Filgueiras, 2007; Mota Júnior & Torres, 2016). La Universidad Autónoma de Santo Domingo, creada en 1538, fue la pionera (Barreto & Filgueiras, 2007; Mota Júnior & Torres, 2016), seguida por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de 1551, la más antigua en operación continua (Bortolanza, 2017).

En contraste, los territorios bajo dominio portugués, incluido Brasil, no recibieron universidades durante el período colonial, reflejo del desinterés de la Corona y de las élites locales en promover esa formación en el país (Bortolanza, 2017), de la política de centralización de la formación en Coímbra (Mota Júnior & Torres, 2016; Orso, 2001; Vieira, 2025) y del temor a iniciativas de independencia política o cultural (López, 2002; Mota Júnior & Torres, 2016).

En Brasil, los colegios jesuitas ofrecieron formación avanzada desde 1550, pero sus instituciones no se configuraban como universidades (Mota Júnior & Torres, 2016; Vieira (2025). La creación de escuelas superiores ocurrió solo a fines del siglo XVIII, ampliándose con la transferencia de la corte portuguesa en 1808 (Quillici Neto, 2010; Vieira (2025). Influenciado por el modelo francés, el sistema brasileño se organizó en instituciones aisladas, orientadas a la formación profesional y al servicio de las élites (Barreto & Filgueiras, 2007; Bortolanza, 2017;

Lopes, 2002; Martins, 2002; Mota Júnior & Torres, 2016; Nepomuceno, Ferreira & Cabello, 2023; Quillici Neto, 2010; Vieira, 2025).

Tras la Independencia, en 1822, se mantuvo la inercia institucional respecto al modelo de educación superior y al público atendido (Martins, 2002; Mota Júnior & Torres, 2016; Nepomuceno et al., 2023). Durante el Imperio (1822–1889), a pesar de propuestas y debates, no se creó ninguna universidad (Martins, 2002; Mota Júnior & Torres, 2016; Vieira, 2025). La resistencia de los positivistas —que priorizaban la educación básica y tecnológica—, el temor a la centralización estatal, la falta de interés político y la escasez de inversiones impidieron avances (Barros, citado en Orso, 2001; Cunha, 2000; Martins, 2002; Mota Júnior & Torres, 2016; Orso, 2001; Vieira, 2025). A ello se suman las disputas sobre localización, infraestructura, costos y autonomía de las facultades, que también impidieron la creación de una universidad en Brasil (Barreto & Filgueiras, 2007).

Así, incluso con el apoyo de sectores liberales y religiosos, Brasil no implementó universidades durante el Imperio (Cunha, 2000; Martins, 2002; Mota Júnior & Torres, 2016; Vieira, 2025). Las políticas educativas mantenían el carácter elitista y excluyente del sistema, preservando la tradición aristocrática y formando a las nuevas élites intelectuales para el ejercicio del poder (Pires, Majales, Lima & Silva, 2017; Quillici Neto, 2010). Esta resistencia a la creación de universidades durante los períodos colonial e imperial hizo que Brasil permaneciera sin tales instituciones hasta los primeros años de la República (Lopes, 2002; Mota Júnior & Torres, 2016).

Tras la Proclamación de la República, la Constitución de 1891 descentralizó la educación, atribuyendo responsabilidades a los estados y favoreciendo la expansión de la iniciativa privada, sobre todo de grupos religiosos (Gomes, 2011; Nepomuceno et al., 2023; Pires et al., 2017; Quillici Neto, 2010). A partir de entonces, se produjo una expansión de la educación superior, principalmente mediante instituciones privadas y confesionales (Bortolanza, 2017; Cunha, 2000; Lopes, 2002; Martins, 2002; Mota Júnior & Torres, 2016; Quillici Neto, 2010; Sampaio, 1991).

A pesar de esa expansión, el sistema se mantuvo fragmentado, posponiendo la consolidación de un modelo universitario nacional (Barreto & Filgueiras, 2007). En ese periodo, no solo los positivistas, sino también liberales,

católicos y líderes republicanos comenzaron a expresar preocupaciones respecto a la creación de universidades (Mota Júnior & Torres, 2016; Orso, 2001).

La educación superior en Brasil se desarrolló de forma fragmentada y con la creación tardía de universidades, resultado de intereses elitistas, ausencia de un proyecto nacional consistente y escasez de inversiones (Barreto & Filgueiras, 2007; Bortolanza, 2017; Mota Júnior & Torres, 2016; Nepomuceno et al., 2023; Orso, 2001; Vieira, 2025). Aunque algunas escuelas superiores creadas desde el siglo XVIII dieron origen posteriormente a universidades, la constitución de instituciones con esa denominación ocurrió de forma tardía (Barreto & Filgueiras, 2007; Bortolanza, 2017; Mota Júnior & Torres, 2016; Nepomuceno et al., 2023; Orso, 2001).

Las primeras universidades con esa denominación surgieron a comienzos de la década de 1910 —Universidade Livre de São Paulo (1911), Universidade do Paraná (1912) y Universidade de Manaus (1913)— en un contexto liberal, estimulado por la Ley Rivadávia Corrêa (1911), que favorecía la explotación privada de la enseñanza (Barreto & Filgueiras, 2007). No obstante, fueron experiencias efímeras, descontinuadas por factores políticos, económicos y por las exigencias de la Reforma Maximiliano (1915), que impuso criterios más rigurosos, especialmente a las instituciones privadas (Barreto & Filgueiras, 2007; Cunha, 2000; Mota Júnior & Torres, 2016; Vieira (2025), lo que contribuyó a la extinción precoz de esas tres universidades (Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2019; Vieira, 2025). Fue solo con esa reforma que se previó la creación de una universidad, al autorizar al gobierno federal a reunir tres instituciones de Río de Janeiro (Lopes, 2002).

La Universidad de Río de Janeiro, fundada en 1920, fue la primera institución de educación superior en mantener la condición de universidad de forma duradera y continua, sin ser disuelta como las anteriores (Vieira, 2025). Es decir, “fue la primera institución brasileña que se consolidó efectivamente como universidad” (Mota Júnior & Torres, 2016). Resultado de la fusión de la Escuela Politécnica, la Facultad de Medicina y la Facultad de Derecho, concretó la Reforma Maximiliano (Barreto & Filgueiras, 2007; Mota Júnior & Torres, 2016; Quillici Neto, 2010; Vieira, 2025).

A pesar de ello, autores como Lopes (2002) argumentan que la creación de la universidad representó solo una “conexión jurídica” entre instituciones ya

existentes, una yuxtaposición de estructuras, mediante un proceso denominado “cogumelagem” por Azevedo (1971, citado en Quillici Neto, 2010), dada su naturaleza espontánea y desordenada. Para Martins (2002) y Vieira (2025), el término “universidad” fue apenas un rótulo, pues la institución era, en la práctica, una mera aglomeración de escuelas aisladas, entes artificiales, sin las características esenciales de una universidad en sentido pleno. Aun así, esa articulación institucional dio origen, con el tiempo, a una universidad de hecho (Barreto & Filgueiras, 2007).

A partir de 1920, la creación de universidades se convirtió en una estrategia estatal (Barreto & Filgueiras, 2007), y la educación superior pasó a expandirse de forma más significativa, como lo ejemplifican la fundación de la Universidad de Minas Gerais (1927) y de la Universidad de Río Grande del Sur (1928) (Mota Júnior & Torres, 2016).

Hasta el inicio de 1930, la educación superior brasileña estaba orientada a la formación profesional, desvinculada de la investigación científica y estructurada en escuelas aisladas (Nepomuceno et al., 2023). La Revolución de 1930 y la Reforma Francisco Campos marcaron la transición hacia un sistema de carácter universitario (Balbachevsky et al., 2019, citado en Nepomuceno et al., 2023; Bortolanza, 2017; Lopes, 2002). En 1930, se creó el Ministerio de Educación y Salud Pública y, al año siguiente, la Reforma Francisco Campos instituyó el Consejo Nacional de Educación, organizó los diversos niveles de enseñanza y posibilitó, en la teoría y en la práctica, el surgimiento de las primeras universidades brasileñas (Lopes, 2002; Martins, 2002; Nepomuceno et al., 2023; Quillici Neto, 2010; Vieira, 2025).

El Decreto N°19.851/1931 instituyó el primer Estatuto de las Universidades Brasileñas, estableciendo criterios para su creación (Brasil, 1931; Pires et al., 2017; Vieira, 2025). A pesar de los avances, la tasa de escolarización universitaria en 1933 correspondía al 0,05% de la población (Teixeira, 2005, citado en Pires et al., 2017). Aun así, la reforma posibilitó la creación de dos universidades duraderas: la Universidad de São Paulo (USP), en 1934, y la Universidad de Brasil (UB), en 1937 (Lopes, 2002; Mota Júnior & Torres, 2016; Nepomuceno et al., 2023; Orso, 2001; Sampaio, 1991; Vieira (2025). Solo después de esta reforma se constata la presencia de universidades de hecho en Brasil, con estructura mínima y reconocimiento legal

(Orso, 2001), aunque estas no hayan sido concebidas desde el inicio como universidades integradas, sino estructuradas a partir de la agregación de facultades preexistentes (Quillici Neto, 2010), lo que resultó en instituciones estructuralmente fragmentadas. Además, aunque de innegable importancia, estas universidades mantuvieron un carácter elitista y un enfoque profesionalizante, con poco énfasis en la investigación (Nepomuceno et al., 2023).

Entre 1931 y 1945, disputas entre líderes laicos y católicos marcaron el escenario educativo, en medio de la centralización política del período (Martins, 2002; Mota Júnior & Torres, 2016; Nepomuceno et al., 2023). La Constitución de 1934 consagró la educación como un derecho universal (Bortolanza, 2017), pero la educación superior permaneció excluyente (Nepomuceno et al., 2023). Entre 1930 y 1960, hubo una expansión cuantitativa de la educación superior (Gomes, 2011), con un crecimiento más expresivo entre 1945 y 1964 (Vieira, 2025), impulsado por la federalización de instituciones aisladas y universidades estatales y privadas, lo que promovió la creación de universidades federales en diversos estados (Bortolanza, 2017; Gomes, 2011; Martins, 2009; Sampaio, 1991; Vieira, 2025). Como resultado, las matrículas en instituciones públicas saltaron de 21 mil, en 1945, a 182 mil, en 1965 (Martins, 2009), con la participación pública alcanzando el 81% del total (Gomes, 2011).

Ese crecimiento fue estimulado por transformaciones sociales y por las exigencias del mercado, más que por políticas de ampliación del acceso (Gomes, 2011; Nepomuceno et al., 2023). En ese contexto, también surgieron universidades privadas, especialmente las confesionales católicas (Vieira, 2025), destacándose el sector privado por responder de forma eficaz a las nuevas demandas y expandir su red institucional (Gomes, 2011; Nepomuceno et al., 2023).

Entre 1945 y 1968, los debates acerca de la reforma de la educación superior se intensificaron por movilizaciones estudiantiles y docentes en defensa de la educación pública, la modernización curricular y la democratización de la universidad (Martins, 2002).

En ese contexto, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) de 1961 estableció, aunque de forma limitada, la autonomía universitaria (Bortolanza, 2017; Pires et al., 2017). Ese mismo año, se creó la Universidad de

Brasilia (UnB) (Nepomuceno et al., 2023), como modelo innovador orientado a la investigación y a la tecnología (Vieira, 2025), concebido desde el inicio como universidad integrada (Mota Júnior & Torres, 2016), rompiendo con el modelo tradicional e influyendo en la creación de experiencias posteriores (Vieira, 2025).

Con el régimen militar, la expansión del sector privado se intensificó (Martins, 2009) y, después de 1965, hubo una proliferación de instituciones para atender a la modernización y a la presión demográfica (Vieira, 2025). En ese mismo período, la creciente movilización estudiantil y la demanda por plazas condujeron a la Reforma Universitaria de 1968 (Nepomuceno et al., 2023), institucionalizada por la Ley N°5.540/1968. Aunque implementada bajo un régimen autoritario, la reforma promovió cambios estructurales relevantes (Martins, 2002; Vieira, 2025), tales como: organización departamental, extinción de las cátedras vitalicias, estructura curricular en ciclos básico y profesionalizante, adopción del sistema de créditos, definición de criterios de titulación para la carrera docente e incentivo a la posgraduación (Martins, 2002; Martins, 2009; Mota Júnior & Torres, 2016; Quillici Neto, 2010).

A pesar de incorporar antiguas demandas académicas (Martins, 2002), la reforma fue conducida sin participación democrática (Quillici Neto, 2010) y orientada por concepciones tecnocráticas y empresariales (Quillici Neto, 2010; Vieira, 2025), con apoyo técnico de los Estados Unidos mediante el convenio MEC-USAID (Ministerio de Educación – United States Agency for International Development) (Quillici Neto, 2010; Vieira, 2025). El Equipo de Asesoría al Planeamiento de la Enseñanza Superior (EAPES), creado en el ámbito del convenio y responsable del informe que fundamentó la reforma (Martins, 2009; Quillici Neto, 2010), influyó en el modelo adoptado, priorizando racionalización, productividad, eficiencia y cálculo de costo-beneficio, moldeando la universidad a los intereses del desarrollo económico y a la creciente demanda social por formación (Gomes, 2011; Martins, 2009).

La reforma buscó modernizar la gestión universitaria (Martins, 2002; Martins, 2009) y expandir la educación superior (Mota Júnior & Torres, 2016; Quillici Neto, 2010). Instituyó el trípede: enseñanza-investigación-extensión como base de la actuación de las universidades (Corbucci, Kubota & Meira, 2016), estableció un modelo organizacional único para instituciones públicas y privadas y

les confirió autonomía didáctico-científica, administrativa y financiera (Bortolanza, 2017). No obstante, la centralización decisoria y la racionalidad tecnocrática limitaron la autonomía universitaria y la función crítica y democrática que las universidades deberían desempeñar (Quillici Neto, 2010; Vieira, 2025).

Al mismo tiempo, la reforma intentó contener la insatisfacción académica y la movilización estudiantil frente a la incapacidad de las instituciones públicas de atender a la creciente demanda por plazas (Martins, 2009). Se configuró, así, como una reacción conservadora a las presiones sociales, y las universidades pasaron a adoptar estructuras administrativas complejas que encubrían una lógica tecnocrática y conservadora (Quillici Neto, 2010).

Aunque resultó en un aumento de las matrículas públicas, la expansión fue insuficiente para atender la demanda, consolidando el crecimiento del sector privado como respuesta a la presión social por acceso a la educación superior (Gomes, 2011; Martins, 2009). Así, la Reforma Universitaria de 1968 incentivó la expansión del sector privado como alternativa complementaria a la educación pública (Corbucci et al., 2016; Martins, 2009; Quillici Neto, 2010), legitimando la proliferación de instituciones con fines lucrativos y marcando el inicio de la hegemonía privada en la educación superior brasileña (Gomes, 2011; Corbucci et al., 2016). En ese contexto, se multiplicaron facultades aisladas y de pequeño porte, muchas con apoyo del Consejo Federal de Educación, cuyos miembros mantenían vínculos con el sector privado (Martins, 2009).

Inicialmente concebido como complementario, el sector privado asumió el protagonismo en las matrículas a partir de la década de 1970 (Corbucci et al., 2016). Entre 1960 y 1980, el número total de matrículas en la educación superior creció más de catorce veces, siendo el aumento en el segmento privado aún más expresivo —casi veinte veces— consolidando su posición dominante (Nepomuceno et al., 2023; Sampaio, 1991). Sin embargo, esa expansión se distanció de los principios del trípole enseñanza-investigación-extensión, orientándose gradualmente hacia la formación profesional y la productividad (Gomes, 2011), retomando rasgos del modelo de escuelas profesionalizantes aisladas y ajenas a la investigación (Martins, 2009).

El sistema, antes restringido a instituciones públicas y privadas confesionales, pasó a incorporar un nuevo modelo de IES: facultades privadas con

fines lucrativos, orientadas por lógicas empresariales y enfocadas en el lucro y la respuesta rápida a las demandas del mercado. Esa mercantilización rompió con los ideales de democratización y de la función crítica de la universidad (Corbucci et al., 2016; Gomes, 2011; Martins, 2009), favoreciendo una racionalidad instrumental centrada en la eficiencia gerencial y en el lucro (Gomes, 2011; Martins, 2009).

Aunque promovió la modernización de las universidades públicas, la reforma profundizó las desigualdades entre los sectores público y privado, al abrir espacio para la actuación empresarial y mercantil en el campo educativo (Corbucci et al., 2016; Gomes, 2011; Martins, 2009; Quillici Neto, 2010). Sus efectos fueron, así, ambiguos: por un lado, promovió avances institucionales; por otro, favoreció la consolidación de un sector privado generalmente de calidad inferior, conformando dos subsistemas distintos: uno público, orientado a la investigación y al mérito académico; otro privado, enfocado en la enseñanza masiva y desvinculado de la investigación, aunque muchas veces financiado por recursos públicos (Corbucci et al., 2016).

En 1980, la crisis económica, la reducción de las inversiones públicas, la deserción en la enseñanza media y la frustración de las expectativas estudiantiles y del mercado provocaron la estagnación de la educación superior (Martins, 2002; Martins, 2009; Nepomuceno et al., 2023). La calidad de la enseñanza privada pasó a ser cuestionada (Martins, 2009), y el gobierno adoptó medidas restrictivas, frenando la creación de nuevos cursos en instituciones particulares (Corbucci et al., 2016; Gomes, 2011; Martins, 2009). Como consecuencia, el número de IES privadas y de vacantes se estabilizó (Corbucci et al., 2016; Martins, 2002), y, entre 1980 y 1985, las matrículas en el sector privado disminuyeron, mientras que en el sector público aumentaron (Martins, 2002; Martins, 2009).

A pesar de las restricciones, el sector privado buscó nuevas estrategias y, a partir de la segunda mitad de la década, retomó su crecimiento por medio de fusiones y reestructuraciones institucionales (Gomes, 2011; Martins, 2009; Pimenta, 2007, citado en Mota Júnior & Torres, 2016). Incluso con la reducción de su participación relativa, la expansión de la enseñanza privada se mantuvo como tendencia (Gomes, 2011).

A partir de la Constitución Federal de 1988, se consolidó el derecho de la iniciativa privada a actuar en la educación, incluso con la posibilidad de financiamiento público a instituciones confesionales y filantrópicas, configurando un modelo tripartito de instituciones de educación superior: públicas, privadas sin fines de lucro y privadas con fines de lucro (Corbucci et al., 2016). Ese modelo fue posteriormente reforzado por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), aprobada en 1996 (Carvalho, 2006; Nepomuceno et al., 2023).

No obstante, la década de 1980 fue marcada por una doble crisis: económica, debido a las restricciones presupuestarias, y política, relacionada con el proceso de redemocratización. Esos factores debilitaron a las universidades públicas, especialmente a las federales, resultando en sucesivos recortes presupuestarios y, como consecuencia, precarización, huelgas, inestabilidad y pérdida de prestigio institucional (Nepomuceno et al., 2023; Vieira, 2025). Ese contexto preparó el terreno para una reconfiguración del sistema de educación superior, intensificada en 1990 bajo fuerte influencia de las reformas neoliberales apoyadas por organismos internacionales, como el Banco Mundial y el FMI, además de la nueva legislación educacional representada por la LDB de 1996 (Pimenta, 2007, citado en Mota Júnior & Torres, 2016).

Esos organismos ejercieron gran influencia al desalentar la inversión pública en educación superior e investigación en los países en desarrollo (Brandim & Feldmann, 2015; Corbucci et al., 2016), al tiempo que presionaban por la apertura del sector educativo al mercado. Tal proceso contribuyó aún más al debilitamiento de la autonomía de los países en desarrollo en la formulación de sus propias políticas educativas (Días, 2003, citado en Vieira, 2025).

Las recomendaciones de los organismos multilaterales impulsaron reformas basadas en la racionalización, mercantilización de la educación y productivismo académico (Brandim & Feldmann, 2015; Carvalho, 2006). La lógica de mercado pasó a orientar las políticas educacionales, con énfasis en la eficiencia, evaluación de desempeño, diferenciación institucional y flexibilización curricular (Carvalho, 2006).

Aunque la Constitución de 1988 reiteró el compromiso estatal con la educación pública, los años 1990 presenciaron un progresivo alejamiento de ese ideal y un retroceso en relación con los derechos sociales en ella declarados

(Brandim & Feldmann, 2015). Aunque reafirmó la universidad como deber del Estado y la indisolubilidad entre enseñanza, investigación y extensión (Vieira, 2025), al conceder autonomía universitaria la Constitución confirió al sector privado mayor libertad para organizar su oferta (Martins, 2009), facilitando su expansión.

En 1990, las políticas sociales y económicas en Brasil fueron fuertemente influenciadas por la ofensiva neoliberal, intensificada por las directrices del Consenso de Washington (Brandim & Feldmann, 2015; Nepomuceno et al., 2023). En ese contexto, la autonomía universitaria fue reafirmada, pero acompañada de una progresiva retracción de la inversión pública en la educación superior. Bajo los gobiernos de Fernando Collor y Fernando Henrique Cardoso, la agenda neoliberal fue incorporada a las políticas educacionales, impactando la gestión, la evaluación y el financiamiento de las universidades públicas (Almeida, 2010, citado en Brandim & Feldmann, 2015; Vieira, 2025).

En ese contexto, se destacaron la reforma del Estado y la racionalización del aparato público. Influenciadas por agendas internacionales —que recomendaban la desregulación, el control del gasto público y el redireccionamiento de inversiones hacia la educación básica, en detrimento de la superior— el financiamiento público de ese nivel educativo fue progresivamente desestimulado. La combinación entre ajuste fiscal e insuficiencia de recursos frente a la creciente demanda contribuyó al desmonte del sistema federal de educación superior e impulsó la expansión del sector privado, que asumió un papel central en la ampliación del acceso (Brandim & Feldmann, 2015; Carvalho, 2006; Corbucci et al., 2016; Gomes, 2011; Martins, 2009; Nepomuceno et al., 2023; Quillici Neto, 2010).

Las reformas educacionales, influenciadas por agendas internacionales, resultaron en cambios legales significativos, como la Ley N°9.131/1995 —que instituyó el Consejo Nacional de Educación (CNE) y el Examen Nacional de Cursos— y la promulgación de la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB – Ley N°9.394/1996) (Bortolanza, 2017; Brando, 2005, citado en Vieira, 2025). La flexibilización de los criterios para autorización de cursos e instituciones, especialmente tras la creación del CNE, favoreció la reanudación de la expansión del sector privado, incluso en regiones más alejadas (Corbucci et al., 2016; Quillici Neto, 2010).

La LDB de 1996 consolidó cambios estructurales en el sistema educativo al garantizar la gratuidad en las instituciones públicas, pero también al admitir la coexistencia con el sector privado, legitimando su creciente presencia desde 1995 (Carvalho, 2006). La ley fortaleció políticas de diversificación y diferenciación institucional, estimulando la oferta de cursos secuenciales, de corta duración y a distancia, frecuentemente desvinculados de la tradicional tríada enseñanza, investigación y extensión (Gomes, 2011; Quillici Neto, 2010; Sguissardi, 2000, citado en Carvalho, 2006; Vieira, 2025). Además, reglamentó la diferenciación institucional, clasificando las instituciones en universidades, centros universitarios y facultades (Gomes, 2011; Quillici Neto, 2010; Vieira, 2025), lo que permitió la creación de instituciones —los centros universitarios— dedicadas exclusivamente a la enseñanza (Brandim & Feldmann, 2015; Leher, 2006, citado en Brandim & Feldmann, 2015).

En conjunto con los Decretos N°2.207/1997 y N°2.306/1997, que autorizaron la creación de IES sin la exigencia de constitución formal como universidad, esa diferenciación favoreció el surgimiento de instituciones orientadas solo a la enseñanza o a la obtención de lucro. Así, la diversificación de la oferta y la diferenciación institucional contribuyeron a disociar la actuación universitaria de la tradicional tríada enseñanza, investigación y extensión (Vieira, 2025).

La reconfiguración de la educación superior resultó en la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento por parte de las universidades públicas y en la introducción de prácticas gerenciales y competitivas en instituciones antes guiadas por principios de cooperación y función social de la educación, sustituyendo valores académicos por una lógica de mercado (Vieira, 2025). Paralelamente, el discurso oficial justificaba el incentivo al sector privado como forma de democratizar el acceso a la educación superior (Gomes, 2011; Quillici Neto, 2010), aunque, en la práctica, reflejara intereses económicos y empresariales.

Las reformas, conducidas por la articulación entre el Estado y grupos empresariales, introdujeron “reglas privadas” en las prácticas académicas (Vieira, 2025, p. 17), debilitaron los límites entre lo público y lo privado (Carvalho, 2006; Vieira, 2025) e instauraron un ambiente de cuasi mercado, impactando los

objetivos sociales y el ethos universitario (Silva & Sguissardi, 1999, citado en Vieira, 2025).

La racionalidad empresarial fue incorporada a la educación superior brasileña por medio de la LDB de 1996 y del Plan *director de la Reforma del Estado*, presentado por el Ministerio de la Administración y Reforma del Estado (MARE) (Vieira, 2025).

La propuesta del MARE de transformar universidades públicas en entidades de naturaleza pública no estatal, con contratos de gestión con el Estado, ejemplifica esa tendencia gerencialista. El modelo se basaba en la flexibilización, privatización, diferenciación, descentralización de las estructuras y centralización del control (Carvalho, 2006; Silva Júnior & Sguissardi, 1997, citado en Carvalho, 2006). No obstante, propuestas más radicales de reforma administrativa, como la transformación de las universidades públicas en organizaciones sociales y la extinción de la gratuidad, enfrentaron fuerte resistencia y no fueron efectivas (Carvalho, 2006).

Estas transformaciones, aun así, provocaron una crisis de identidad en la educación superior brasileña (Quillici Neto, 2010), consolidando el sistema dual iniciado con la reforma de 1968: de un lado, universidades públicas orientadas a la investigación; del otro, instituciones privadas dedicadas a la enseñanza masiva. Inspirado en el modelo norteamericano, ese sistema rompió con la tradición humboldtiana de integración entre enseñanza e investigación (Carvalho, 2006; Paiva & Warde, 1994, citado en Quillici Neto, 2010).

Tras la estagnación de la década de 1980, los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso retomaron la expansión de la educación superior, con destaque para el sector privado, que pasó a crecer significativamente a partir de la segunda mitad de la década (Carvalho, 2006; Nepomuceno et al., 2023). Las políticas adoptadas debilitaron a las instituciones públicas y favorecieron el protagonismo privado en el crecimiento de las matrículas a finales de 1990 y comienzos de los 2000 (Gomes, 2011; Quillici Neto, 2010), con respaldo normativo del gobierno (CNE/CES n.º 293/1998; n.º 05/2000) (Gomes, 2011).

Entre 1995 y 2002, las matrículas en la graduación casi se duplicaron, pasando de 1,7 millones a 3,5 millones. La participación del sector privado aumentó de cerca del 61% en 1991 al 69% en 2001 (Gomes, 2011; Quillici Neto,

2010), mientras que el crecimiento público fue más modesto (Gomes, 2011). En el mismo período, las inversiones en las instituciones federales disminuyeron y la expansión pública ocurrió sin inversiones proporcionales y sin reposición de personal, agravando la precarización del cuerpo docente (Carvalho, 2006; Corbucci, 2000, 2004, citado en Martins, 2009).

Este escenario impulsó la mercantilización de la educación superior (Vieira, 2025) y favoreció una rápida expansión del sector privado, especialmente de instituciones no universitarias, con menor estructura y exigencia regulatoria (Vieira, 2025); Corbucci et al., 2016). No obstante, la democratización vía sector privado encontró límites económicos, dado que muchos estudiantes no podían costear las mensualidades (Corbucci, 2002, citado en Carvalho, 2006). Para mitigar este obstáculo, fue creado, en 1999, el Fondo de Financiamiento al Estudiante de la Educación Superior (Fies) (Carvalho, 2006; Corbucci et al., 2016; Nepomuceno et al., 2023). Orientado a estudiantes con dificultad para pagar mensualidades en instituciones privadas, el programa ofrecía intereses bajos e inicio del pago tras la conclusión del curso (Nepomuceno et al., 2023).

El programa buscó mitigar barreras económicas, pero también impulsó la expansión del acceso y consolidó el liderazgo privado en las matrículas de la educación superior (Corbucci et al., 2016). Aun así, enfrentó críticas respecto a su efectividad, dada la desproporción entre los intereses cobrados y los ingresos de los egresados (Carvalho, 2006).

A pesar del aumento de la demanda, el sector público se mantuvo como el más buscado, con aumento de la relación candidato/vacante y mayores tasas de ocupación, mientras que el sector privado presentaba alta ociosidad (Carvalho, 2006; Corbucci et al., 2016; Inep, 2010; Martins, 2009; Nepomuceno et al., 2023). Aun así, debido a la escasez de vacantes públicas, la red privada absorbió la mayor parte de la demanda (Carvalho, 2006; Martins, 2009).

Sin embargo, el crecimiento de la oferta privada no se tradujo automáticamente en democratización del acceso, especialmente entre estudiantes de bajos ingresos, ya que los requisitos del Fies limitaban su participación (Carvalho, 2006; Corbucci, 2002, citado en Nepomuceno et al., 2023; Corbucci et al., 2016). Como respuesta a las limitaciones del Fies, fue creado, en 2004, el Programa Universidad para Todos (ProUni), con el objetivo de ampliar el acceso

de estudiantes de bajos ingresos a la educación superior, mediante la ocupación de vacantes ociosas en instituciones privadas (Corbucci et al., 2016).

Reformulado en 2010, el Fies amplió su alcance, pero tuvo más impacto en la permanencia que en la ampliación efectiva del acceso a la educación superior. El crecimiento del número de financiamientos superó al de nuevas matrículas, lo que indica un efecto limitado acerca del ingreso de nuevos estudiantes (Corbucci et al., 2016).

La expansión de la educación superior fue impulsada por la promulgación de la LDB/1996; sin embargo, solo a partir de la década siguiente se verificó un crecimiento aún más expresivo en el número de instituciones, reflejando cambios estructurales e institucionales profundos en el sector (Quilici Neto, 2010).

La transición de gobierno entre FHC y Lula, en 2003, marcó una inflexión en las políticas públicas orientadas a la educación superior. El nuevo gobierno adoptó una postura de revalorización de la educación pública, en especial de las universidades federales, que habían sufrido desvalorización y deterioro en los años anteriores (Martins, 2009). Se adoptaron medidas de reestructuración de las universidades públicas por medio de aumento presupuestario, creación de nuevas unidades, recomposición salarial y realización de concursos para docentes y técnicos-administrativos (Martins, 2009).

En ese contexto, fue presentado un nuevo Proyecto de Reforma Universitaria (PL 7200/2006), precedido de un proceso inédito de consulta pública con fuerte participación de la comunidad académica y de la sociedad civil (Martins, 2009; Vieira, 2025). No obstante, el proyecto enfrentó resistencia en el Legislativo y no avanzó como se esperaba (Martins, 2009), permaneciendo sin aprobación (Cámara de los Diputados, 2025), lo que revela las dificultades políticas y estructurales para promover cambios más profundos, incluso ante una retórica participativa y progresista.

A pesar del cambio de discurso e intenciones, el gobierno Lula operaba bajo restricciones macroeconómicas significativas, especialmente el régimen de ancla fiscal, que condicionaba el gasto público a la recaudación. Aun así, la política presupuestaria para las Instituciones Federales de Educación Superior (IFES) fue diferenciada, con aumento significativo de las partidas de mantenimiento y en el presupuesto global entre 2004 y 2005 (Carvalho, 2006).

La postura del nuevo gobierno contrastaba con la de los dos mandatos de FHC, cuando el funcionariado público y los profesores universitarios eran responsabilizados por los problemas sociales del país (Carvalho, 2006). Aunque no se produjo una ruptura completa con el modelo neoliberal, el gobierno Lula lo reformuló con mayor énfasis en el diálogo y la justicia social (Brandim & Feldmann, 2015). Hubo continuidad de medidas alineadas con organismos multilaterales, pero con esfuerzos para democratizar el acceso y fortalecer la red pública (Brandim & Feldmann, 2015; Carvalho, 2006).

El período estuvo marcado por ambivalencias. La política educacional osciló entre rupturas parciales y continuidades estructurales, expresando tensiones entre discurso y práctica (Carvalho, 2006). La fragmentación de las políticas públicas en normas y programas dispersos mantuvo rasgos de las prácticas neoliberales heredadas del gobierno anterior, aunque bajo una nueva retórica inclusiva, dialógica y socialmente comprometida (Carvalho, 2006).

En ese escenario, el fortalecimiento de la educación superior pública ocurrió paralelamente a la consolidación del sector privado, que ganaba fuerza desde la Reforma Universitaria de 1968, con crecimiento intensificado durante la redemocratización del país (Martins, 2009; Mota Júnior & Torres, 2016). Alianzas político-institucionales y el marco jurídico favorecieron la expansión privada (Martins, 2009), que, a inicios del 2000, ya superaba al sector público tanto en número de instituciones como de matrículas (Castro, 2005, citado en Quillici Neto, 2010). Esta dinámica contribuyó a la configuración de un modelo de educación superior con características empresariales y orientado al lucro (Quillici Neto, 2010).

Durante el gobierno de Lula, se adoptaron diversas medidas estructurales, muchas de ellas en sintonía con directrices multilaterales para países periféricos (Brandim & Feldmann, 2015; Vieira, 2025), como: el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) – Ley N.º 10.861/2004; la Ley de Innovación Tecnológica – Ley N.º 10.973/2004; la Ley de Asociaciones Público-Privadas – Ley N.º 11.079/2004; y el Programa Universidad para Todos (ProUni), que se convirtió en uno de los ejes centrales de la política educacional del período (Vieira, 2025).

Instituido en 2004 como complemento al Fies (Martins, 2009; Nepomuceno et al., 2023), el ProUni buscaba democratizar el acceso a la educación superior privada mediante la concesión de becas a estudiantes de bajos ingresos provenientes de la red pública, becarios integrales de la red privada, personas con discapacidad y profesores de la red pública (Carvalho, 2006; Martins, 2009; Nepomuceno et al., 2023). Aunque se presentó con un discurso de justicia social, el programa también atendía a los intereses de las instituciones privadas, que enfrentaban una alta ociosidad de vacantes y dificultades financieras (Carvalho, 2006; Martins, 2009; Silva Júnior, 2005, citado en Quillici Neto, 2010). Hay evidencia de participación activa de representantes del sector privado en la formulación y aprobación del programa (Carvalho, 2006).

El ProUni articulaba intereses sociales, al ampliar el acceso de estudiantes de bajos ingresos, e intereses de mercado, al intercambiar becas de estudio por exenciones fiscales (Silva Júnior, 2005, citado en Quillici Neto, 2010). Fue criticado por mantener rasgos asistencialistas y fragmentarios de gestiones anteriores y por favorecer al sector privado en detrimento de la ampliación de la red pública (Vieira, 2025). Las acciones orientadas a la permanencia estudiantil resultaron limitadas: la beca de permanencia era monetariamente insuficiente y atendía a un número reducido de beneficiarios (Carvalho, 2006). Así, el programa fue percibido como una política de acceso, pero no de permanencia y finalización (Catani & Gilioli, 2005, citado en Carvalho, 2006). Su efectividad social fue cuestionada, dado que la gratuidad de las mensualidades no garantizaba condiciones plenas de permanencia y finalización, que dependen también de condiciones materiales que, en gran parte, aún se concentran en las instituciones públicas (Carvalho, 2006).

Aun así, el programa contó con amplio apoyo de la sociedad civil y de estudiantes que lo consideraban una alternativa concreta frente a las barreras de los exámenes de admisión. Tanto el ProUni como el Fies son señalados como políticas exitosas en la ampliación del acceso a la educación superior, especialmente para estudiantes de bajos ingresos. Ambos también contribuyeron a mejoras en las instituciones privadas, ya que la adhesión a los programas exige el cumplimiento de criterios de calidad por parte de estas instituciones (Minadeo, 2013, citado en

Nepomuceno et al., 2023), aunque tales criterios pudieran considerarse cuestionables (Aprile & Barone, 2009, citado en Nepomuceno et al., 2023).

Paralelamente, el gobierno federal invirtió en la expansión de la educación superior pública, especialmente por medio del Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), lanzado en 2007 (Brandim & Feldmann, 2015; Martins, 2009; Nepomuceno et al., 2023). El programa tenía como objetivo mejorar la infraestructura de las universidades, ampliar el acceso, mejorar la calidad de la educación de grado (Martins, 2009), promover la reorganización académica y administrativa, reducir el elitismo de las universidades públicas y las desigualdades regionales, priorizando la interiorización de la red federal (Brandim & Feldmann, 2015). Sus directrices incluían el aumento de vacantes en cursos nocturnos, la reducción de la deserción y el aprovechamiento de vacantes ociosas (Brandim & Feldmann, 2015). El REUNI impulsó la creación de universidades, campus y nuevas vacantes (Nepomuceno et al., 2023), resultando en el aumento de las matrículas públicas, lo que evidenció una tendencia a la democratización de la educación superior (Soares, 2013, citado en Brandim & Feldmann, 2015).

A pesar de sus avances, el REUNI también fue objeto de críticas. La expansión se produjo sin inversiones proporcionales en infraestructura y personal, generando precarización de la enseñanza, flexibilización curricular, sobrecarga docente y crecimiento de la enseñanza a distancia (Brandim & Feldmann, 2015; Guerra & Rocha, 2019, citado en Nepomuceno et al., 2023; Nepomuceno et al., 2023). El programa operó sin condiciones materiales y humanas adecuadas, resultando en un desfase entre las metas expansionistas y su concreción (Brandim & Feldmann, 2015). Sin cumplir sus metas estructurantes, la ampliación del acceso no fue acompañada por una expansión proporcional de la capacidad institucional (Leher & Lopes, 2008, citado en Brandim & Feldmann, 2015), lo que contribuyó al agravamiento de la precarización de las universidades federales (Brandim & Feldmann, 2015; Lisboa, 2013, citado en Brandim & Feldmann, 2015).

Las reformas del período, por tanto, revelan ambigüedades: aunque el discurso valoraba la educación pública y su función social, muchas iniciativas seguían la lógica del capital humano y del retorno económico, en conformidad con

las recomendaciones de organismos multilaterales. En la práctica, esto se tradujo tanto en el fortalecimiento de las relaciones público-privadas y en el favorecimiento a las IES privadas como en esfuerzos por revertir el deterioro del sector público (Carvalho, 2006). A pesar de estas contradicciones, “es posible vislumbrar puntos de ruptura” (Carvalho, 2006, p. 13) en las políticas del período, señalando un intento, aunque parcial, de reorientar el papel del Estado en la educación superior.

La transición política en Brasil abrió camino a políticas de ampliación del acceso a la educación superior, pero estas enfrentaron limitaciones estructurales, austeridad fiscal y la influencia de dinámicas de mercado y externas (Carvalho, 2006). En un escenario de desigualdad social y crisis en el sector privado, agravado por el desempleo, la morosidad y la caída de los ingresos (Carvalho, 2006), programas como FIES, ProUni y REUNI ampliaron el acceso a la educación superior, aunque susciten críticas respecto a su efectividad y sostenibilidad (Nepomuceno et al., 2023).

A partir del 2000, la educación a distancia (EaD) ganó centralidad en la oferta de vacantes de grado en Brasil (Nepomuceno et al., 2023), impulsada por factores sociales y económicos, como la diversificación del perfil de los estudiantes y la interiorización de la demanda por educación superior (Luz, 2013, citado en Nepomuceno et al., 2023). La modalidad creció a partir del 2014 en el sector privado, culminando su liderazgo en número de ingresantes desde 2019, tendencia acelerada por la pandemia de Covid-19, que llevó a la implementación de la Enseñanza Remota de Emergencia (Nepomuceno et al., 2023).

A pesar de la ampliación de la cobertura, la tasa neta de escolarización universitaria en Brasil permanece baja y distante de las metas establecidas en el Plan Nacional de Educación (Gomes, 2011; Instituto Semesp, 2025; Quillici Neto, 2010). El crecimiento cuantitativo no fue acompañado por cambios estructurales que aseguren inclusión, calidad y equidad, siendo frecuente la prevalencia de una lógica mercantil orientada a la expansión del sector privado con fines de lucro (Martins, 2009).

Aunque la educación superior brasileña se haya desarrollado tardíamente en relación con otros países de América Latina, experimentó una expansión significativa a lo largo del siglo XX y principios del XXI, impulsada por transformaciones políticas, económicas e institucionales (Mota Júnior & Torres,

2016; Nepomuceno et al., 2023). Esta ampliación se produjo bajo un fuerte protagonismo del sector privado, en medio de la mercantilización de la enseñanza, que también influyó en instituciones públicas, inducidas a modelos gerenciales (Brandim & Feldmann, 2015; Nepomuceno et al., 2023; Vieira, 2025). Esta lógica, considerada por Sousa (2003, p. 16, citado en Gomes, 2011, p. 119) como una “antítesis de su efectiva democratización”, compromete con frecuencia una formación académica más amplia (Brandim & Feldmann, 2015; Nepomuceno et al., 2023). Es fundamental, como destaca Martins (2009, p. 30), revertir esta lógica para que el sector privado asuma una efectiva dimensión de bien público.

Incluso con avances en el acceso y en la estructura institucional, la democratización de la educación superior aún requiere el fortalecimiento del compromiso público con la calidad, la equidad y la función social de las universidades (Nepomuceno et al., 2023).

4. La Educación Superior brasileña en cifras

En lo que se refiere a la consolidación y expansión de la educación superior, específicamente a la creación de las instituciones universitarias, Brasil necesitó avanzar rápidamente en un corto espacio de tiempo frente a un desfase con respecto a sus vecinos latinoamericanos, lo que, entre otros factores, se debió a las características de la colonización del país, con la centralización de áreas estratégicas de desarrollo, como la educación, en manos del Imperio portugués, realidad que comenzó a cambiar a partir de la llegada de la familia real portuguesa a Brasil.

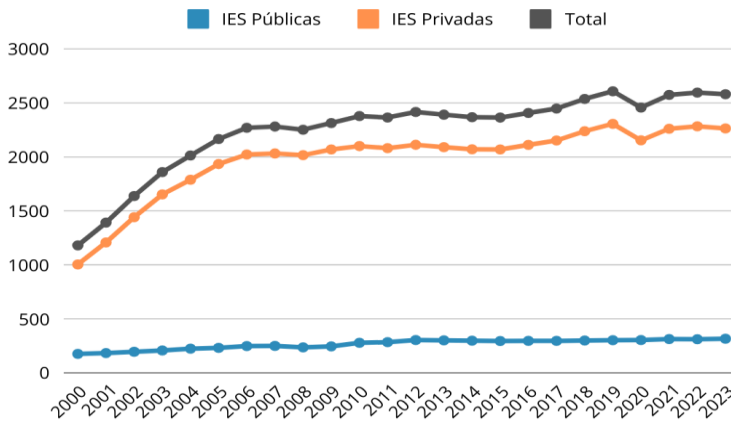
En ese sentido, la educación superior brasileña inició su trayectoria, a comienzos del siglo XX, mientras que, en diversos países de América, entonces colonias españolas e inglesas, ocurrió ya en los siglos XVI y XVII. Aun así, a lo largo de poco más de cien años, las políticas públicas relativas a la Educación Superior han posibilitado la expansión de este nivel educacional en el país.

Analizando los datos del Censo de la Educación Superior brasileña, puestos a disposición por el Inep, órgano vinculado al Ministerio de Educación, es posible percibir que en el primer cuarto de este siglo el número de Instituciones de Educación Superior (IES) más que se duplicó, pasando de 1.180 instituciones en 2000 a 2.580 en 2023. Este aumento en el número de instituciones se dio en

función del crecimiento de las IES privadas, de 1.004 en 2000 a 2.264 instituciones en 2023, un aumento del 125%. En el mismo período se crearon 140 IES públicas, lo que corresponde a un aumento de cerca del 80%.

Tales datos refuerzan la presencia histórica del segmento privado en el desarrollo de la educación de nivel superior en el país, que viene ocurriendo desde la concesión del derecho de explotación de actividades educacionales a entidades privadas. A continuación, la Figura 1 presenta el crecimiento en el número de IES en Brasil, entre el 2000 y 2023, considerando las categorías administrativas pública y privada.

Figura 1. Número de IES en Brasil de 2000 a 2023, según categoría administrativa



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Inep

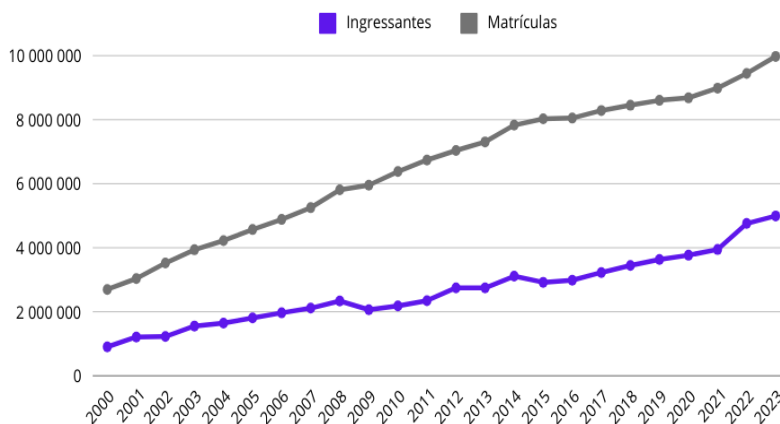
Nota: Datos brutos disponibles en: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

La Figura 1 permite observar un aumento considerable del número de IES privadas en el país, concentrado entre el 2000 y 2007, período en el que el número de instituciones privadas aumentó más del 100%, pasando de 1.004 a 2.032, mientras que el número de IES públicas creció cerca del 41%. Este crecimiento coincide con la implementación de políticas públicas como el Programa Universidad para Todos (ProUni) y el Fondo de Financiamiento Estudiantil (Fies)

que, al fomentar el acceso a la educación superior, favorecieron el crecimiento del sector privado. En 2008, se registró una leve reducción en el número de IES tanto públicas como privadas, seguida de oscilaciones en los años posteriores. En 2020, sin embargo, se observó una caída más expresiva en el número de IES privadas, posiblemente debido a fusiones, cierres de actividades o reestructuraciones en el sector educacional.

El crecimiento de la educación superior acompañó la democratización del acceso a ese nivel de formación, ocurrida en los últimos 20 años, como resultado de políticas públicas orientadas a ese fin. Se observó también un aumento en el número de matrículas en la educación superior. Entre el 2000 y 2023, se percibe una elevación que viene ocurriendo año tras año en relación con el número de matrículas, que asciende a 2,7 millones al inicio de la serie histórica y cerca de 10 millones al final de ella. El número de matrículas también fue influido por el número de ingresantes, que aumentó más de cinco veces en el mismo período. La Figura 2 demuestra la evolución en el número de matrículas e ingresantes en la educación superior brasileña, entre el 2000 y 2023.

Figura 2. Evolución del número de ingresantes y matrículas en la Educación Superior brasileña de 2000 a 2023.

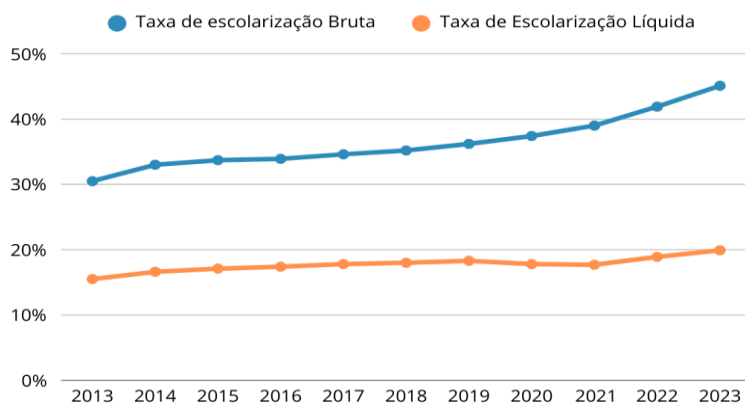


Fuente: Elaboración propia con base en datos del Inep

Nota: Datos brutos disponibles en: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

Con base en los números presentados en la Figura 2, se visualiza una significativa expansión del acceso a la Educación Superior en Brasil en las últimas dos décadas. Esto se evidencia no solo por el aumento del número absoluto de matrículas, sino también por el crecimiento del promedio de matrículas por institución, que pasó de cerca de 2.288 en 2000 a aproximadamente 3.876 en 2023, es decir, un incremento en torno al 69%. Tal expansión refleja, la ampliación de la capacidad institucional y el impacto de políticas públicas orientadas a la democratización del acceso, lo que se manifiesta también en el crecimiento de la tasa de escolarización universitaria. Este indicador, que expresa la proporción de la población matriculada en ese nivel de enseñanza, es uno de los principales parámetros para evaluar la ampliación del acceso a la educación superior en el país y, aunque aún por debajo de las metas planificadas, ha presentado una tendencia de crecimiento continuo a lo largo de los años como lo confirman los datos de la Figura 3, que presenta la evolución de las tasas de escolarización universitaria bruta y neta entre 2013 y 2023.

Figura 3. Evolución de la tasa de matrícula universitaria de 2013 a 2023



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto Semesp (2025).

La Figura 3 revela un crecimiento continuo de la tasa de escolarización neta entre 2013 y 2023, aunque a un ritmo tímido. En 2013, el indicador era del 15,5%,

avanzando hacia una tasa nacional del 19,9% en 2023. Este aumento de cerca de 4,4 puntos porcentuales a lo largo de una década representa un avance, aunque modesto, en específico cuando se lo compara con décadas anteriores. Se nota, así, que el ritmo de crecimiento se ha mantenido en trayectoria ascendente y fue ligeramente más acelerado en la última década, aunque aún insuficiente para alcanzar la Meta 12 del Plan Nacional de Educación (PNE), que preveía, hasta 2024, la matrícula del 33% de los jóvenes en ese rango etario. Actualmente, el Distrito Federal es la única Unidad de la Federación que supera ese nivel, evidenciando disparidades regionales en el acceso a la educación superior. Sin embargo, aunque la tasa de escolarización aún sea considerada baja en términos relativos (Quillici Neto, 2010), el número absoluto de matriculados en la educación superior es bastante significativo, cerca de 10 millones de estudiantes, lo que evidencia la relevancia de la expansión ocurrida en las últimas décadas.

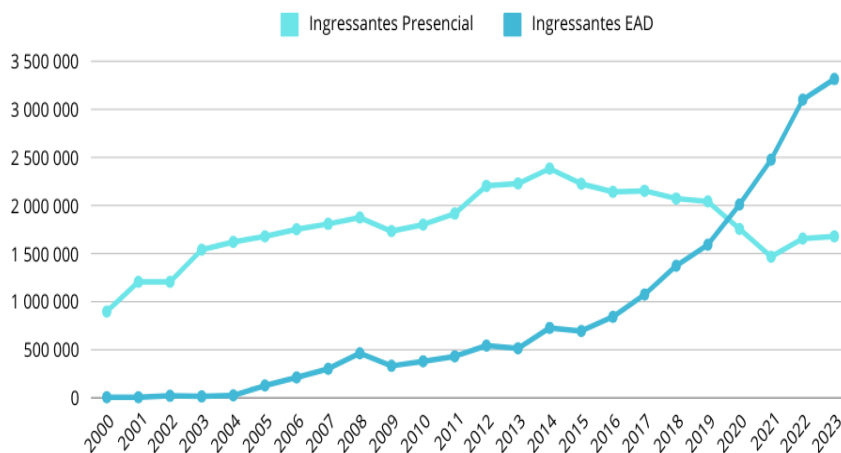
Como muestran las Figuras 1 y 2, ese crecimiento se refleja tanto en la ampliación del número de instituciones como en la ampliación del número de estudiantes, especialmente del sector privado. Desde las primeras estadísticas de educación, en 1933, ese sector ya respondía por el 64,4% de las IES (Martins, 2002). El cambio en la hegemonía del número de matrículas ocurrió en 1970, cuando las IES privadas pasaron a concentrar el 50,5% de las matrículas (Levy, 1986, citado en Sampaio, 1991), coincidiendo con la reforma universitaria de 1968. El predominio de las instituciones privadas se fue intensificando a partir del 2000, con la consolidación de grandes grupos educacionales y el avance de las políticas de financiamiento estudiantil. En 2006, el 89% de las instituciones de educación superior brasileñas ya eran privadas, concentrando al 74% de los estudiantes de grado (Martins, 2009).

Una parte significativa de la expansión del sector privado puede explicarse por la ampliación de la Educación a Distancia (EaD) (Nepomuceno et al., 2023), especialmente por su potencial de interiorización en un país de proporciones continentales y de alcance a regiones alejadas de los grandes centros urbanos. Como forma de ampliar el acceso a la formación de nivel superior, la EaD en Brasil dio sus primeros pasos a partir del 2000. Comenzó con cifras tímidas, pero presentó un crecimiento acelerado en el número de ingresantes desde el 2015, cuando se dio un salto de 694.559 ese año a 3.314.402 ingresos en 2023, un

crecimiento de aproximadamente 377% solo en ese período. Entre 2000 y 2023, los ingresos en la modalidad a distancia presentaron crecimiento en casi todos los años, superando, en 2020, la hegemonía histórica de la educación superior presencial, convirtiéndose, desde entonces, en la modalidad con el mayor número de ingresantes.

En lo que se refiere a la modalidad presencial, se observa un declive a partir de 2014, con una recuperación del crecimiento en 2021. En este período, los aumentos en el número de ingresantes, como se destaca en la Figura 2, se deben a la EaD. Aunque ambas modalidades presentan un crecimiento del número de ingresos en 2023, se observa una diferencia considerable en el número de ingresantes entre las modalidades, ahora a favor de la EaD, una discrepancia similar a la que existía en el pasado, cuando la educación presencial era la modalidad con el mayor número de ingresos en la educación superior. La Figura 4, a continuación, expone la evolución del número de ingresantes en la educación superior brasileña, entre el 2000 y 2023, por modalidad de enseñanza.

Figura 4. Evolución del número de ingresantes a la Educación Superior brasileña de 2000 a 2023, por modalidad de enseñanza



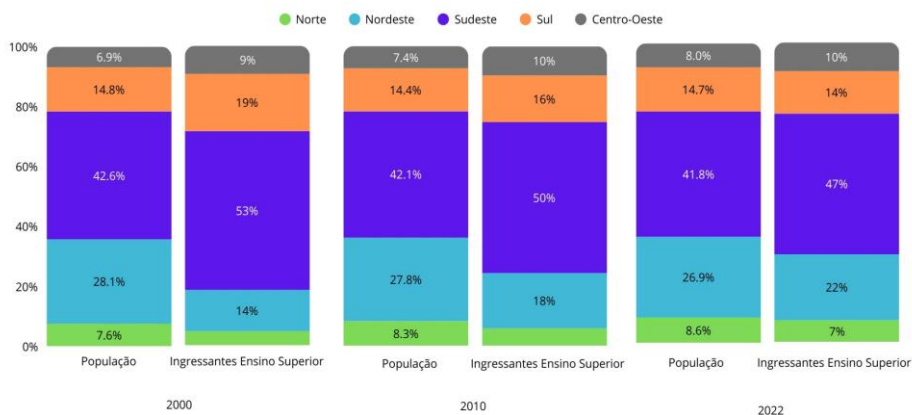
Fuente: Elaboración propia con base en datos del Inep.

Nota: Datos brutos disponibles en: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

El crecimiento de la demanda por educación superior en Brasil se debe a múltiples factores. Hasta la década de 1960, se destacan la urbanización, el avance del populismo, la ampliación del mercado de trabajo y una mayor escolarización femenina (Gomes, 2011; Nepomuceno et al., 2023). En las últimas décadas, la expansión fue impulsada por nuevos perfiles de estudiantes —como jóvenes de familias sin tradición universitaria y adultos en busca de cualificación— que pasaron a ver la educación superior como medio de movilidad social (Cunha, 2002). La expansión de la EaD también refleja factores como la diversificación del perfil estudiantil y la interiorización de la demanda (Luz, 2013, citado en Nepomuceno et al., 2023).

Analizando el número de ingresantes en la Educación Superior brasileña en relación con las regiones geográficas del país, considerando, solo los ingresantes en la modalidad presencial, se nota que las asimetrías regionales han sido minimizadas en el período en cuestión, habiendo una distribución del total de ingresantes más alineada con la población de cada región del país. Ejemplo de ello es la región Nordeste, que en el 2000 contenía aproximadamente el 28% de la población brasileña y, sin embargo, presentaba cerca del 14% del total de ingresantes, pasando, en 2022, a cerca del 27% de la población con aproximadamente el 22% del total de ingresantes. En 2022, las regiones Centro-Oeste y Sudeste presentan porcentajes de ingresantes superiores a la representación poblacional de estas regiones. La Figura 5 demuestra la distribución de la población brasileña y el total de ingresos en la Educación Superior por región del país, en el 2000, 2010 y 2022.

Figura 5. Distribución de la población brasileña y de quienes ingresan a la Educación Superior en 2000, 2010 y 2022, por región geográfica

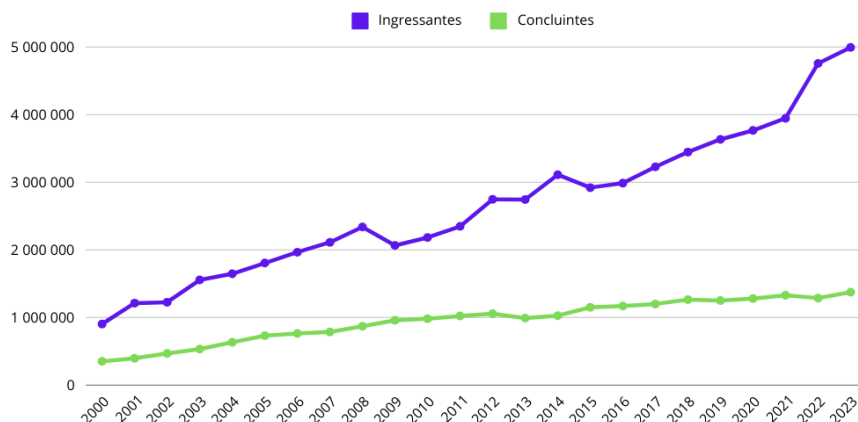


Fuente: Elaboración propia con base en datos del Inep.

Nota: Datos brutos disponibles en: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

En lo que respecta al número de egresados en la Educación Superior, se verifica que, en Brasil, esta cantidad ha venido aumentando de forma consistente entre 2000 y 2023, pasando de poco más de 352 mil a cerca de 1,37 millones, un crecimiento de casi cuatro veces a lo largo del período. Se destaca que el acumulado de ingresantes en el período analizado fue de cerca de 63,6 millones, mientras que el acumulado de egresados fue de aproximadamente 22,8 millones, es decir, cerca de un estudiante egresado por cada tres estudiantes ingresantes. La Figura 6 presenta la evolución del número de ingresantes y egresados en la Educación Superior brasileña, entre el 2000 y 2023.

Figura 6. Evolución del número de ingresantes y graduados en la Educación Superior brasileña de 2000 a 2023



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Inep.

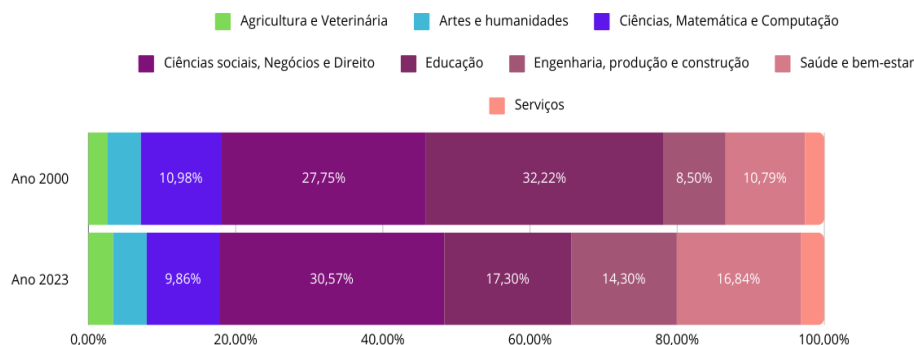
Nota: Datos brutos disponibles en: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

Es posible percibir, a partir de los datos presentados en la Figura 6, que, actualmente en Brasil, existe un desafío para la gestión universitaria tan complejo como el acceso a la Educación Superior: se trata de la permanencia y el éxito de los estudiantes en la graduación. En este siglo, los índices de ingreso y conclusión se han distanciado cada vez más, pasando de aproximadamente el 39% de conclusiones en relación con los ingresos en 2000 a cerca del 27,5% en el 2023. De acuerdo con Silva (2021), 113 variables pueden influir en la deserción o permanencia de los estudiantes en la graduación y, en Brasil, hubo períodos en que la deserción superó el 17% de un año civil a otro. En este sentido, se percibe que Brasil ha logrado éxito con sus políticas orientadas a la democratización del acceso a la Educación Superior; sin embargo, no ha alcanzado resultados semejantes cuando se trata de la conclusión de los cursos por parte de los estudiantes. Por ejemplo, las acciones de permanencia vinculadas al ProUni, orientadas al sector privado, que concentra la mayor parte de las matrículas, se mostraron limitadas e insuficientes (Carvalho, 2006).

En cuanto a las áreas de concentración de los cursos, según datos del Inep, todas crecieron entre 2000 y 2023, con destaque para “Ciencias sociales, Negocios

y Derecho”, “Ingeniería, producción y construcción” y “Salud y bienestar”, que ampliaron su representatividad y suman más del 60% de la oferta total. La primera pasó a liderar, seguida por el área de “Educación”, que, a pesar de la caída porcentual del 32,2% al 17,3% en el período, más que duplicó su número absoluto, aunque con un crecimiento mucho menor que el del área de “Ingeniería, producción y construcción”, que creció cerca de siete veces en el mismo intervalo, como puede observarse en la Figura 7.

Figura 7. Distribución de cursos de pregrado brasileños en 2000 y 2023, por área de concentración



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Inep.

Nota: Datos brutos disponibles en: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

En valores absolutos, la expansión en el número de cursos observada en todas las áreas está directamente relacionada con la EaD, cuya oferta pasó de 10 a más de 10 mil cursos, representando actualmente cerca del 23% del total de cursos de educación superior. Se destaca, en ese contexto, la importancia de políticas públicas que incentiven la creación de cursos en el área de “Educación”, fundamental para la formación de docentes de la Enseñanza Básica.

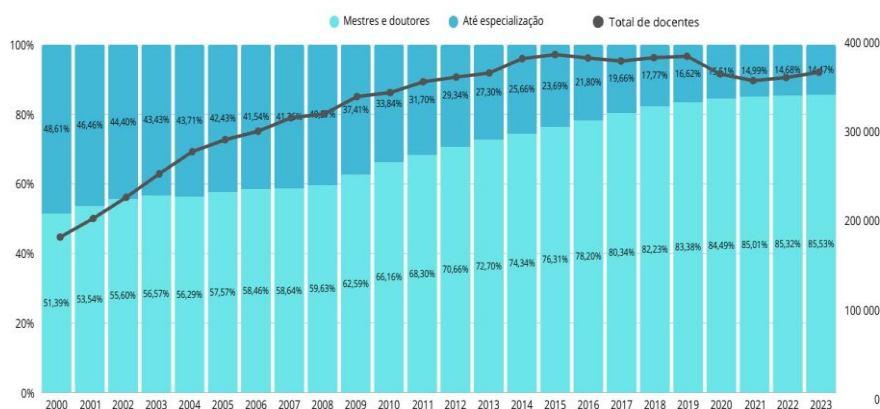
Entre 2000 y 2023, el número de docentes en la educación superior brasileña más que se duplicó, pasando de cerca de 183 mil a cerca de 368 mil. Tras picos en 2015 y 2019, seguidos de una leve retracción, las cifras volvieron a crecer a partir de 2022. Sin embargo, ese crecimiento fue acompañado por una leve

reducción en el promedio de docentes por institución: de 155 en 2000, a 143 en 2023. Según Nepomuceno et al. (2023), el número de IES crece a un ritmo inferior al de la oferta de vacantes. Datos del Inep indican que, entre 2000 y 2023, el número de IES aumentó un 119%, mientras que las matrículas crecieron un 270%. Si el promedio de docentes por institución presenta una caída, el desajuste se acentúa al comparar directamente el crecimiento de las matrículas (270%) con el del cuerpo docente (101%), evidenciando que el aumento de profesores fue proporcionalmente mucho menor a la expansión de la demanda.

Este escenario revela una creciente presión a los docentes, especialmente en las instituciones privadas — tendencia ya perceptible a finales del siglo XX. Entre 1988 y 1998, el número de alumnos en las IES privadas aumentó un 81,4%, frente a un crecimiento de apenas el 67,3% en el número de docentes, indicando un proceso de precarización de las condiciones de trabajo (Gomes, 2011). Este cuadro se mantiene en el escenario actual y fue intensificado por el REUNI. A pesar de los avances promovidos, el programa no fue acompañado por inversiones proporcionales en infraestructura y personal, lo que resultó en la precarización de las condiciones de trabajo y en la sobrecarga docente (Brandim & Feldmann, 2015; Guerra & Rocha, 2019, citado en Nepomuceno et al., 2023).

Paralelamente al crecimiento cuantitativo, hubo una elevación continua en la cualificación del cuerpo docente: la proporción de profesores con maestría o doctorado pasó de cerca del 51% en 2000 a más del 85% en 2023. A partir de 2009, el avance en la titulación fue consistente, reflejando los efectos de políticas públicas, como el propio REUNI. Aunque en 2023, el 15% de los docentes aún no poseía maestría o doctorado, el progreso en la cualificación es significativo. La Figura 8 sintetiza esa evolución cuantitativa y cualitativa.

Figura 8. Evolución del número de docentes y su distribución por nivel de formación, de 2000 a 2023



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Inep.

Nota: Datos brutos disponibles en: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

De forma general, estos datos referentes a la Educación Superior brasileña muestran un escenario de crecimiento, marcado por el liderazgo creciente del sector privado. Aunque este nivel educacional se haya iniciado tardíamente en Brasil, en comparación con otros países de América, el número de Instituciones de Educación Superior aumentó, con la disminución de asimetrías regionales. El número de matrículas, ingresantes y egresados fue ampliado, con la expansión de la Educación a Distancia como oportunidad de acceso al nivel superior de formación. Se ha equilibrado la distribución de cursos en lo que se refiere a las áreas de formación y se ha elevado el número total de docentes, así como el de maestros y doctores que actúan en la Educación Superior. Tales resultados favorecen la reducción de las desigualdades sociales, necesaria para el avance en áreas y sectores históricamente relegados. En ese sentido, aunque de forma lenta, el desafío del acceso a la Educación Superior en Brasil viene siendo superado, siendo sustituida por otros desafíos, como la gestión financiera de las IES, las políticas de permanencia estudiantil, la deserción, la equidad y la calidad en el sistema educacional.

5. Desafíos, tendencias y perspectivas

Las universidades públicas en Brasil desempeñan un papel estratégico en la formación de profesionales calificados, en la producción de conocimiento y en la promoción de la inclusión social. Sin embargo, enfrentan desafíos persistentes, como el subfinanciamiento crónico, la masificación de la educación superior y la necesidad de adaptación a un perfil estudiantil más plural y a las rápidas innovaciones tecnológicas. Ante este escenario, se vuelve necesario redimensionar el entorno de gestión universitaria, considerando las particularidades del mundo académico, la alineación con tendencias globales y las transformaciones en curso. A continuación, se presentan los principales desafíos, tendencias y perspectivas que moldean el futuro de la gobernanza universitaria y de las universidades públicas en el país.

Las universidades, instituciones seculares consolidadas en todo el mundo, enfrentan hoy desafíos significativos derivados de cambios sociales, tecnológicos y ambientales. La presión por una mayor competitividad y por la mejora continua de la enseñanza, la investigación y la extensión se ha intensificado. El avance de las tecnologías de información y comunicación (TIC), así como el ascenso de la Inteligencia Artificial, imponen una profunda reestructuración de las instituciones universitarias, exigiendo la revisión de modelos tradicionales y el replanteamiento de la universidad como una institución cada vez más comprometida con la realidad social. Se presupone que, con la implementación de un modelo académico cimentado en los avances científicos, las TIC, la Inteligencia Artificial y en inversiones robustas en la formación de profesionales, las instituciones podrán responder a las exigencias de la contemporaneidad.

A pesar de su reconocida importancia para la formación profesional y la producción científica, las universidades públicas brasileñas enfrentan desafíos estructurales y coyunturales que comprometen su misión institucional. Las restricciones presupuestarias afectan el mantenimiento de la infraestructura, la contratación de personal y el desarrollo de actividades de enseñanza, investigación y extensión, impactando directamente en su calidad, además de comprometer la continuidad de los programas de asistencia estudiantil. A esto se suma la falta de previsibilidad presupuestaria, que dificulta la planificación

estratégica a largo plazo y compromete la autonomía universitaria. En respuesta, dirigentes han defendido la creación de un modelo de financiamiento más estable, inspirado en la vinculación presupuestaria ya practicada por las universidades estatales paulistas. Para hacer frente a estas restricciones y mantener su relevancia y calidad, las universidades buscan soluciones como el fortalecimiento de asociaciones internacionales, la inversión en tecnología y digitalización de procesos, la adaptación a nuevas demandas de la sociedad y la oferta de opciones flexibles de enseñanza, como la educación a distancia e híbrida, capaces de atender las necesidades individuales de los estudiantes.

La ampliación del acceso a la educación superior en Brasil, intensificada a partir del 2000 mediante políticas públicas orientadas a la democratización de la enseñanza, representó un avance importante. Sin embargo, esa expansión trajo nuevos dilemas, como infraestructura sobrecargada, superpoblación en las aulas, laboratorios insuficientes y acumulación de funciones docentes. La permanencia estudiantil se tornó un desafío central, reflejado en elevadas tasas de deserción, muchas veces vinculadas a dificultades financieras, a la ausencia de apoyo académico adecuado y a la necesidad de conciliar estudio y trabajo. Para enfrentar estos problemas y garantizar una formación de calidad, las universidades han adoptado estrategias como programas de tutoría, refuerzo pedagógico y apoyo psicosocial, además de numerosas iniciativas de auxilios financieros.

Esa expansión también expresa el compromiso de las universidades públicas y del gobierno federal con la inclusión de grupos históricamente excluidos. Políticas públicas como las acciones afirmativas, el sistema de cuotas e iniciativas de interiorización y expansión de las universidades públicas han promovido la inclusión social y contribuido a la diversificación del perfil estudiantil. Este perfil se ha diversificado en las últimas décadas, reflejando tanto transformaciones sociales y económicas como los efectos de dichas políticas. Esta pluralidad —étnica, socioeconómica y cultural— enriquece la experiencia académica, pero impone a las universidades el desafío de construir entornos más acogedores, inclusivos y atentos a las múltiples trayectorias de los estudiantes.

Paralelamente a las transformaciones sociales, las innovaciones tecnológicas imponen nuevas exigencias a las universidades. La incorporación de tecnologías digitales se ha vuelto una necesidad, especialmente tras la pandemia

de COVID-19, que intensificó la adopción de prácticas de enseñanza remota y digital. No obstante, la transformación digital enfrenta desafíos como desigualdades en el acceso a internet, limitaciones en la infraestructura tecnológica y la necesidad de capacitación docente continua. Para asegurar la calidad pedagógica y mantener el compromiso con la equidad y la inclusión, se requiere de las universidades públicas inversiones robustas y estrategias bien definidas.

En ese contexto, es cada vez más evidente el desfase entre los cursos tradicionales —con programas muchas veces desactualizados— y las demandas actuales de la sociedad. La Cuarta Revolución Industrial, marcada por la automatización, la inteligencia artificial y la conectividad, exige una formación más dinámica. En este contexto, emerge el concepto de Educación 4.0, que propone prácticas educativas más flexibles, personalizadas y centradas en el estudiante, alineando la formación con las transformaciones tecnológicas y sociales. Sus pilares incluyen el uso de inteligencia artificial, lenguaje computacional, soluciones educativas innovadoras y la valorización del aprendizaje práctico (Führ, 2022).

La adopción de la Educación 4.0 representa un desafío global y requiere cambios estructurales en las universidades. Esto incluye la actualización curricular, la flexibilización de los programas educativos, la formación continua de docentes y técnicos, la adopción de metodologías activas de enseñanza, la modernización de los procesos de gestión y la preparación de gestores con competencias en tecnologías digitales. Para ofrecer una educación actualizada y relevante, las universidades públicas deben alinear sus estrategias a las demandas sociales y promover la colaboración internacional, esencial en un escenario cada vez más globalizado.

La idea de una universidad disruptiva se inspira en los supuestos de la innovación disruptiva de Clayton M. Christensen (1997), en *The Innovator's Dilemma* y en los pilares de la educación disruptiva presentados por la ONU (Iberdrola, s.f.). Este enfoque propone una ruptura con los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, teniendo como pilares la personalización del aprendizaje, la formación precoz, la integración de la inteligencia artificial, el fortalecimiento de las habilidades digitales y el estímulo al pensamiento crítico. Si se extiende a la educación superior, la educación disruptiva —o, más específicamente, la

universidad disruptiva— propone una reconfiguración profunda y radical de las universidades tradicionales, incorporando innovaciones tecnológicas, pedagógicas y organizativas para promover una educación más alineada con las demandas del siglo XXI.

La universidad disruptiva, además de incorporar innovaciones, busca responder a la rápida evolución tecnológica y a los cambios en las expectativas y comportamientos de los estudiantes, que, frente a este nuevo escenario digital, demandan una educación más personalizada, flexible y alineada a sus intereses individuales. Estas transformaciones también están relacionadas con la creciente diversidad en el cuerpo estudiantil y con el surgimiento de nuevos perfiles estudiantiles, imponiendo a las instituciones el desafío de construir modelos más inclusivos y responsivos a las diferentes realidades estudiantiles. En ese escenario, destaca aún la necesidad de cualificar a los servidores técnicos y docentes, así como formar gestores capaces de actuar en entornos profesionalizados, complejos y orientados por tecnologías. Esto requiere inversiones en formación en gestión, dominio de TIC y desarrollo de competencias de liderazgo. El contexto pospandémico aceleró procesos de innovación educativa e institucional, llevando a las universidades públicas a repensar sus modelos y a adoptar medidas hasta entonces poco comunes, de corto y mediano plazo, en detrimento de prácticas más ortodoxas. Este movimiento abre espacio para la experimentación, la revisión de modelos y la construcción de soluciones más ágiles y responsivas a las necesidades sociales.

Frente a estas transformaciones, la gobernanza universitaria asume un papel estratégico. Puede entenderse como el conjunto de sistemas, estructuras, procesos, políticas y prácticas que determinan la dirección, el liderazgo, la gestión y el control de las instituciones de educación superior. Involucra mecanismos de toma de decisiones que consideran la diversidad de stakeholders, el cumplimiento de normas legales y la integridad institucional, promoviendo una gestión ética, responsable y transparente. Abarca tanto la estructura organizacional como las interacciones entre las instituciones y sus grupos de interés (Gesser, Cardoso & Melo, 2024). Busca asegurar que las actividades universitarias estén alineadas con el interés público y con los principios de responsabilidad, transparencia, integridad y eficiencia.

Interconectada con la gobernanza universitaria, la gestión estratégica universitaria es un proceso continuo y amplio que implica la formulación, implementación y monitoreo de estrategias y planes de acción orientados al alcance de objetivos de largo plazo y metas institucionales. Es decir, implica la definición de metas y objetivos y la elaboración de estrategias para alcanzarlos. Su propósito es orientar a las IES en dirección a su misión, visión y objetivos (Gesser et al., 2024), abarcando áreas como expansión académica, investigación, innovación, internacionalización y la gestión de recursos financieros y de infraestructura.

En Europa, las universidades gozan de mayor autonomía administrativa y financiera, lo que les confiere más flexibilidad y capacidad de innovación, facilitando la adopción de políticas estratégicas alineadas con las tendencias globales. Aun así, esas instituciones enfrentan presiones derivadas de los avances tecnológicos y de la internacionalización, en una creciente competencia por estudiantes e investigadores extranjeros. En ese contexto, han implementado modelos de gobernanza y gestión estratégica orientados a la transparencia, la participación de estudiantes y funcionarios en los procesos decisorios y el compromiso social. Además, buscan ser más eficientes y orientadas a resultados, con énfasis en la evaluación de desempeño y en la promoción de investigaciones interdisciplinarias, innovadoras, emprendedoras y basadas en tecnologías emergentes.

A pesar de las diferencias contextuales, se observa una convergencia entre universidades latinoamericanas —incluidas las brasileñas— y europeas en dirección a la internacionalización, la incorporación de innovaciones y tecnologías y el fortalecimiento del compromiso social. Se observa también que, aunque existan tendencias comunes en los procesos de gobernanza y gestión estratégica, su aplicación varía de acuerdo con las particularidades de cada país. En Brasil, a pesar de los obstáculos, estas tendencias ofrecen nuevas oportunidades para la reinención de las universidades públicas y para el perfeccionamiento de sus prácticas de gobernanza y gestión.

Para acompañar las transformaciones en curso, las universidades públicas brasileñas necesitan fortalecer su capacidad de adaptación, combinando la tradición académica con la innovación y la responsabilidad social. La consolidación de modelos de gobernanza y gestión estratégica más eficaz, transparente y participativa será esencial para garantizar su sostenibilidad y

relevancia. Al enfrentar los desafíos contemporáneos con creatividad, compromiso con la calidad, la equidad y la inclusión, y articulación con la sociedad, estas instituciones podrán reafirmar la función social de la educación superior y su papel crítico y democrático.

Consideraciones finales

La trayectoria de la educación superior en Brasil revela un proceso marcado por tensiones históricas, sociales y políticas que moldearon sus instituciones y políticas públicas a lo largo del tiempo. Desde sus orígenes, fuertemente influenciados por modelos europeos y por intereses de las élites dominantes, la educación superior brasileña fue, durante mucho tiempo, restringida a pequeños grupos, excluyendo a amplios sectores de la población. La centralidad en la formación de médicos, juristas e ingenieros hasta el siglo XIX, asociada a la ausencia de universidades hasta comienzos del siglo XX, evidencia un sistema inicialmente orientado a la formación de cuadros técnicos necesarios para el funcionamiento del Estado y la consolidación de un modelo excluyente y elitista.

Fue solo a partir de la fundación de la Universidad Federal de Río de Janeiro, en 1920, y de la creación del Ministerio de Educación, en 1930, que la educación superior comenzó a consolidarse en el país. Aun así, las décadas siguientes estuvieron marcadas por una fuerte centralización y control estatal, con poco espacio para la autonomía universitaria y para la democratización del acceso. La Reforma Universitaria de 1968, aunque controvertida, introdujo cambios estructurales importantes, como la institucionalización de la investigación y del posgrado, la valorización del trípole enseñanza, investigación y extensión, y la adopción del modelo departamental, elementos que moldearon el funcionamiento de las universidades públicas en las décadas siguientes.

La promulgación de la Constitución Federal de 1988 marcó un punto de inflexión fundamental al reafirmar la autonomía universitaria y reconocer la educación como derecho de todos y deber del Estado. La década de 1990 marcó el inicio de una significativa ampliación del sistema, que se intensificó a partir del 2000 con la aceleración del proceso de masificación de la educación superior. Esta ampliación fue impulsada por programas como el Fies, el ProUni y la creación de

nuevos campus mediante el Reuni. Estas medidas, pese a críticas y limitaciones, representaron un avance importante en la inclusión de poblaciones históricamente marginadas de la educación superior.

Al mismo tiempo, se consolidó un modelo de expansión marcado por la participación creciente del sector privado, que actualmente concentra más del 79% de las matrículas. Esta fuerte presencia del sector privado plantea cuestiones importantes acerca de la mercantilización de la enseñanza, los límites de la regulación estatal y los efectos de la racionalidad de mercado en la calidad de la formación. Si bien el sector privado fue responsable de absorber gran parte de la demanda reprimida de vacantes en la educación de grado, una parte significativa de estas instituciones opera con fines de lucro y bajo lógicas gerenciales que no siempre priorizan el desarrollo científico, la formación crítica o el compromiso con la función social de la universidad.

Además, la expansión del acceso no fue acompañada, de manera proporcional, por políticas de fomento a la calidad, especialmente en lo que respecta a la valorización docente, el financiamiento de la investigación y la infraestructura académica. Tal asimetría es aún más evidente en las instituciones públicas que, aunque responden por apenas el 20% de las matrículas, concentran la mayor parte de la producción científica nacional y, al mismo tiempo, enfrentan serias restricciones presupuestarias. En los últimos años, el subfinanciamiento crónico, los recortes de recursos y las presiones por resultados medibles han generado tensiones entre la misión pública de las universidades y las exigencias de desempeño impuestas por agencias evaluadoras y por la lógica de la competitividad global.

En este contexto, los desafíos enfrentados por las universidades públicas brasileñas van más allá de las limitaciones presupuestarias y estructurales. Involucran la superación del subfinanciamiento crónico mediante un modelo de financiamiento sostenible, así como la conciliación entre la masificación de la educación superior y la calidad, el fortalecimiento de políticas de inclusión y permanencia estudiantil, además de la adaptación a un perfil estudiantil cada vez más diverso. Aunque la tasa de escolarización en la educación superior aún sea relativamente baja, el número absoluto de matrículas es muy significativo, y

ambos indicadores han ido creciendo gradualmente, lo que aumenta la presión sobre las IES.

A ello se suma la predominancia del sector privado que, aunque concebido como complementario, pasó a representar la mayor parte de la oferta de vacantes, muchas veces financiado con recursos públicos que podrían fortalecer la red pública. Estos factores agravan las desigualdades estructurales y comprometen las condiciones necesarias para que la universidad pública continúe ejerciendo su papel como referencia en calidad, equidad y compromiso social.

Paralelamente, se impone la necesidad de articular la formación académica con las nuevas exigencias de la sociedad contemporánea, marcada por rápidas innovaciones tecnológicas, creciente internacionalización y profundas transformaciones en el mundo del trabajo, lo que demanda una revisión continua de los planes de estudio, de las metodologías de enseñanza y de las formas de organización institucional.

Tendencias como la digitalización de los procesos, la Educación 4.0 y la personalización del aprendizaje imponen cambios estructurales en el modo en que la universidad se organiza y se proyecta. Al mismo tiempo, el fortalecimiento de la inclusión social, la valorización de la diversidad estudiantil y la revalorización de la ciencia emergen como pilares fundamentales para la construcción de instituciones más justas y socialmente relevantes. En este escenario, la adopción de modelos de gobernanza más participativos, transparentes y socialmente responsables se torna una condición indispensable para que las universidades públicas respondan de forma coherente a los desafíos contemporáneos.

A partir del panorama delineado en este trabajo, es posible afirmar que la educación superior brasileña se encuentra en una encrucijada: entre la ampliación del acceso y la mejora de la calidad; entre la función social de la universidad y las presiones del mercado; entre la tradición y la innovación. A pesar de los innumerables obstáculos, el país ha construido, en las últimas décadas, un sistema sólido, con universidades públicas de excelencia reconocida nacional e internacionalmente.

Comprender esta trayectoria de la educación superior en Brasil exige reconocer sus contradicciones, avances y vacíos. La historia de las universidades en el país es también la historia de las luchas por acceso, autonomía, calidad y

relevancia social. Reflexionar acerca de este recorrido no es solo un ejercicio de memoria, sino una exigencia para pensar críticamente el presente y proyectar el futuro. El fortalecimiento de la educación superior como bien público, comprometido con la equidad, la excelencia y la innovación, debe seguir como horizonte de las políticas educacionales y de las prácticas institucionales en las próximas décadas. Esto exige consolidar los avances ya alcanzados y reconfigurar las políticas con base en un proyecto nacional comprometido con la inclusión, la equidad, la ética y el desarrollo humano, científico y social.

Así, el futuro de la educación superior en Brasil dependerá de la capacidad de las instituciones, especialmente de las universidades públicas, para articular tradición y transformación, excelencia académica y compromiso social, innovación tecnológica y equidad, contribuyendo a un proyecto de desarrollo sostenible, democrático e inclusivo.

Referencias bibliográficas

- Arquivo Público do Estado de São Paulo. (2019). Universidade Livre de São Paulo. http://icaatom.arquivoestado.sp.gov.br/ica-atom/index.php/universidade-livre-de-sao-paulo-2?sf_culture=pt
- Barreto, A. L., & Filgueiras, C. A. (2007). Origens da universidade brasileira. *Química Nova*, 30 (7), 1780-1790. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>
- Bortolanza, J. (2017). Trajetória do ensino superior brasileiro: uma busca da origem até a atualidade. In *Anais do Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Mar del Plata, Argentina*. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181204>
- Brandim, M. R. L., & Feldmann, M. G. (2015). A reforma do ensino superior no contexto da reforma do estado brasileiro. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, (12), 016–020. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.12.456>
- Câmara dos Deputados. (2025). PL 7.200/2006. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>

- Carvalho, C. H. A. (2006). Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In *Anais da Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG. <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf>
- Corbucci, P. R., Kubota, L. C., & Meira, A. P. B. (2016). Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. *Radar* (46), 7-12. https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7061/1/Radar_n46.pdf
- Christensen, C. (1997). El dilema del innovador: *cuando las nuevas tecnologías provocan el fracaso de grandes empresas*, 168-169.
- Cunha, L. A. (2000). Ensino superior e universidade no Brasil. In E. M. T. Lopes, L. M. de Faria Filho, & C. G. Veiga (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil* (pp. 151–204). Autêntica.
- Cunha, M. C. (2002). A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos da educação superior no estado da Bahia (Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia). <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10608>
- Führ, R. C. (2022). Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial. *Appris*.
- Gesser, G. A., Cardoso, T. L., & Melo, P. A. (2024). Sugestões para o aperfeiçoamento da governança nas universidades públicas. In *Anais do Coloquio Internacional de Gestión Universitária*, Montevideo, Uruguai. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/261277/2024104.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gomes, M. F. (2011). Autonomia privada e regulação estatal na evolução histórica do ensino superior brasileiro. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 9(1), 107–138. <http://dx.doi.org/10.5892/RUVRV.91.107138>
- Iberdrola. (s.f.). O que é educação disruptiva: Uma educação disruptiva para enfrentar os desafios do futuro. <https://www.iberdrola.com/talentos/educacao-disruptiva>

- Inep. (2010). Censo da educação superior 2004 indica um aumento na eficiência das instituições federais. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/censo-da-educacao-superior-2004-indica-um-aumento-na-eficiencia-das-instituicoes-federais?>
- Instituto Semesp. (2025). Mapa do ensino superior no Brasil (15^a ed.).
- Lopes, J. L. (2002). A Universidade no Brasil: Evolução e ação social. *Revista Adusp*, (25), 75–79.
<https://www.adusp.org.br/files/revistas/25/r25a07.pdf>
- Martins, A. C. P. (2002). Ensino superior no Brasil: Da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, 17, 4-6.
<https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>
- Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & sociedade*, 30(106), 15-35. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>
- Ministerio da educação do Brasil (1931). Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.
- Mota Júnior, A. M., & Torres, H. C. (2016). Contexto histórico da educação superior no Brasil. *Anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*. <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.17155742>
- Nepomuceno, L. C., Ferreira, G. V., & Cabello, A. F. (2023). Os marcos evolutivos do ensino superior no Brasil e as transformações recentes do período pós-pandêmico. In *Anais do Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Assunción, Paraguai*.
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/253848>
- Orso, P. J. (2001). O surgimento tardio da universidade brasileira. *ETD - Educação Temática Digital*, 3(1), 1–13.
<https://doi.org/10.20396/etd.v3i1.676>

- Pires, I. C. de O., Magalhães, L. R., Lima, M. C. de O., & Silva, L. M. da. (2017). A legislação brasileira no ensino superior: Histórico e evolução. *Revista Esfera Criativa*, 1(1).
<https://facesma.com.br/revistaesfera/edicao01/pedagogia/A-LEGISLAO-BRASILEIRA-NO-ENSINO-SUPERIOR.pdf>
- Quillici Neto, A. (2010). Concepção política e histórica da formação da educação superior no Brasil: Da origem aos dias atuais. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, 18(1), 47–59.
<http://dx.doi.org/10.5212/PublicatioHum.v.18i1.00005>
- Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. Documento de trabalho 8/91. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.
<https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>
- Silva, F. C. (2021). *Variáveis para modelos preditivos à evasão na educação superior*. (Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). <https://bu.ufsc.br/teses/PCAD1180-T.pdf>
- Vieira, R. (2025). *Educação superior no contexto nacional: Políticas, tensões e desafios*. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/65/o/politicas_ppgfe.pdf

Resiliencia universitaria en tiempos de capitalismo académico: disputas por el sentido público de la educación superior latinoamericana

Alberto Martínez Quezada
Universidad Arturo Prat, Chile

Ezequiel Martínez Rojas
Universidad Arturo Prat, Chile

1. Introducción

Las transformaciones estructurales que ha atravesado la educación superior en América Latina durante las últimas décadas no pueden comprenderse sin considerar la profunda imbricación entre las políticas neoliberales y los procesos de reforma universitaria. En este escenario, las universidades públicas regionales han ocupado un lugar singular: emplazadas en los márgenes del sistema, han debido responder a múltiples tensiones derivadas de un modelo que privilegia la competencia interinstitucional, la homogeneización de los criterios de calidad y la subordinación del conocimiento a lógicas mercantiles.

Lejos de ser meras receptoras pasivas de estas transformaciones, las universidades regionales han desplegado una notable capacidad de resiliencia institucional. En contextos signados por la precariedad estructural y el centralismo normativo, estas instituciones han logrado sostener una misión pública orientada al arraigo territorial, la inclusión social y la generación de conocimiento contextualizado. Esta resiliencia no ha consistido en una simple adaptación funcional, sino en la construcción de estrategias que reinterpretan las exigencias del entorno desde una lógica transformadora, con énfasis en la pertinencia, la justicia cognitiva y el compromiso con los territorios.

Este capítulo propone analizar los modos en que las universidades públicas regionales han enfrentado los desafíos de un sistema que, al imponer estándares uniformes de excelencia, tiende a invisibilizar la diversidad de trayectorias institucionales y las especificidades de los contextos locales. Desde esta perspectiva, se examinan los procesos de reinención organizacional que estas universidades han protagonizado, así como las disputas simbólicas y políticas que han articulado para sostener su legitimidad en un escenario dominado por imaginarios tecnocráticos.

En última instancia, se argumenta que la experiencia de las universidades regionales constituye una clave interpretativa fundamental para repensar el futuro de la educación superior en América Latina. No solo por su papel democratizador y su vocación pública, sino también por su capacidad de tensionar el orden establecido y esbozar horizontes alternativos para la universidad en tiempos de incertidumbre estructural, fragmentación social y redefinición del vínculo entre conocimiento, poder y territorio.

2. La Universidad como institución histórica, cultural y política en América Latina.

La universidad, en tanto institución, no puede ser comprendida al margen de su historicidad, de su arraigo epistémico y de su inscripción en proyectos civilizatorios concretos. Más allá de su definición instrumental como espacio de enseñanza, investigación y vínculo con el medio, la universidad encarna una determinada forma de relación entre conocimiento, poder y sociedad. Así la literatura especializada advierte que la universidad constituye una forma institucional de producción cultural compleja, cuya naturaleza histórica y contradictoria la expone permanentemente a procesos de reconfiguración y disputa, lo que resulta crucial para comprender que la universidad no es una estructura neutral ni inmutable, sino un dispositivo social, político y simbólico cuya configuración responde a proyectos ideológicos que pugnan por definir su sentido.

El origen de la universidad moderna puede rastrearse en Europa, con modelos como el napoleónico, el anglosajón y, especialmente, el humboldtiano,

que concebía la universidad como un espacio de formación integral, autonomía académica y unidad entre docencia e investigación (Mittelstrass, 2009). Sin embargo, estos paradigmas, si bien influyeron en la conformación del sistema universitario latinoamericano, no fueron simplemente trasplantados; fueron reinterpretados y resignificados en función de las condiciones políticas, sociales y culturales propias de América Latina. En este proceso, como advierte Santos (2010), la universidad latinoamericana se constituyó en un campo tensionado por la dependencia cultural, la vocación emancipadora y las presiones del desarrollo económico, lo que derivó en una identidad institucional ambigua, fragmentada y a menudo contradictoria.

A diferencia de las universidades del norte global, la universidad latinoamericana ha debido cumplir un conjunto de funciones ampliadas: no solo formar profesionales y producir conocimiento, sino también contribuir a la modernización de los Estados-nación, ser agente de movilidad social y generar pensamiento crítico frente a las estructuras de dominación. Esta multivocación: formativa, crítica y social, ha sido una de las características distintivas de la tradición universitaria latinoamericana, sobre todo en sus momentos más fecundos, donde la universidad latinoamericana ha sido, en distintos períodos de su historia, tanto un aparato de reproducción del orden social dominante como una trinchera de resistencia y cambio.

Esta doble condición encuentra una de sus expresiones más potentes en el movimiento de Reforma Universitaria de Córdoba en 1918, verdadero hito fundacional de una concepción latinoamericana de universidad. El ideario reformista no solo reclamaba autonomía, cogobierno y libertad de cátedra, sino que también proponía una universidad comprometida con su contexto social, crítica del autoritarismo, abierta al pueblo y orientada al desarrollo nacional, de ahí que, tal como lo plantea Tünnermann Bernheim (2003), es posible sostener que la Reforma de Córdoba marcó una inflexión en la historia de la universidad latinoamericana al proclamar que esta debía dejar de ser un bastión de privilegios oligárquicos para convertirse en una institución al servicio de la emancipación social.

En este sentido, puede afirmarse que el concepto de universidad latinoamericana no es solo una categoría descriptiva, sino un horizonte normativo,

un ideal en permanente construcción que articula tradición y utopía, autonomía y compromiso, formación crítica y transformación social. No se trata, por tanto, de replicar modelos foráneos ni de regresar a un pasado idealizado, sino de imaginar y construir una universidad situada, democrática, plural y pertinente, capaz de responder a los desafíos estructurales de nuestros países sin renunciar a su vocación humanista y emancipadora.

La construcción de una idea de universidad latinoamericana no puede desligarse de los procesos históricos de colonización y dependencia que han marcado a la región. En efecto, el sistema universitario latinoamericano se conformó en una matriz de subordinación epistémica, donde el conocimiento válido era aquel legitimado por las metrópolis europeas o, más recientemente, por los centros académicos del norte global. Esta dependencia no solo afectó los contenidos curriculares, sino que moldeó profundamente la estructura institucional, los mecanismos de gobernanza y las formas de producción del saber. Como ha señalado De Sousa Santos (2005), la universidad latinoamericana ha sido en muchos casos una institución epistémicamente colonizada, que ha sido transformada en instituciones al servicio del capital, donde la rentabilidad se impone acerca de la justicia social y el pensamiento crítico.

A lo largo del siglo XX, sin embargo, esta situación dio lugar a diversas respuestas de resistencia y creatividad intelectual. En los años sesenta y setenta, en el marco de los movimientos sociales y de liberación nacional, se gestaron propuestas pedagógicas y filosóficas que buscaron pensar la universidad desde América Latina y para América Latina; la teología de la liberación, la pedagogía crítica de Paulo Freire, la filosofía de la liberación de Dussel, entre otras corrientes, propusieron una ruptura con los modelos eurocéntricos de conocimiento, planteando la necesidad de una universidad comprometida con los sectores subalternos, con las culturas originarias y con los procesos de justicia social.

Esta perspectiva crítica fue asumida por diversos proyectos universitarios que, aún en contextos de dictaduras o democracias restringidas, mantuvieron viva la idea de una universidad pública, autónoma y con vocación transformadora. Tal como advierte Arocena & Sutz (2005), las universidades de América Latina enfrentan el desafío de combinar pertinencia con calidad, lo que implica una vinculación activa con las necesidades de sus sociedades sin perder el rigor

académico ni caer en formas de instrumentalización populista o tecnocrática. En esta línea, el concepto de universidad latinoamericana se configura no como una copia deformada de modelos externos, sino como un proceso inacabado de articulación entre autonomía y responsabilidad social, entre pensamiento crítico y compromiso político.

En los últimos años, sin embargo, este ideal ha enfrentado nuevas tensiones. La expansión de la lógica de mercado en la educación superior, el auge de las métricas internacionales de calidad, y la creciente financiarización del conocimiento han desplazado a la universidad hacia un modelo gerencial, donde prima la eficiencia, la competencia, la rentabilidad por sobre el sentido público y las necesidades territoriales reales de la educación. Esta transformación, que algunos autores han denominado “capitalismo académico” (Slaughter & Rhoades, 2004), ha afectado profundamente a las universidades públicas de América Latina, especialmente a aquellas ubicadas en contextos regionales y periféricos. Así, mientras las universidades latinoamericanas son llamadas a desempeñar un papel crucial en la reducción de las desigualdades, en la producción de conocimiento pertinente y en la formación de ciudadanía crítica, sus condiciones materiales y simbólicas para hacerlo se han visto progresivamente erosionadas, de ahí que, frente a este escenario, se vuelve urgente recuperar y actualizar el ideario de la universidad latinoamericana como un proyecto emancipador, profundamente situado en su contexto histórico y geográfico, capaz de disputar sentidos y proponer horizontes alternativos al orden neoliberal dominante.

En este marco de reflexión, resulta necesario distinguir entre el ideal normativo de universidad y las configuraciones históricas concretas que este ha adoptado, donde el concepto moderno de universidad ha oscilado históricamente entre dos grandes tradiciones: la universidad como institución ilustrada, orientada a la formación de ciudadanos críticos y al desarrollo del conocimiento por el conocimiento mismo, y la universidad como aparato funcional al aparato productivo, ajustado a las exigencias del capital y de los Estados. En América Latina, esta tensión se ha manifestado con particular agudeza, dado que las universidades han debido coexistir entre su vocación pública y sus condiciones de funcionamiento precarias, así como también con las presiones de agendas

internacionales y reformas impuestas desde fuera de los propios sistemas educativos.

Uno de los hitos más relevantes en la configuración de una idea de universidad latinoamericana fue, como antes ya lo mencionamos, la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918. Este movimiento, impulsado por estudiantes argentinos, dio origen a una serie de principios que han sido reivindicados por múltiples generaciones: autonomía universitaria, cogobierno, libertad de cátedra, extensión universitaria y vinculación social. Lejos de constituir un fenómeno exclusivamente argentino, la Reforma de Córdoba se proyectó como un horizonte político-pedagógico para toda América Latina, articulando una visión de universidad como motor de cambio social, como espacio de construcción democrática y como garante de la soberanía intelectual de los pueblos.

Ese legado continúa vigente, aunque tensionado por las mutaciones del capitalismo contemporáneo, donde la universidad latinoamericana está llamada a pensarse desde el sur, desde sus pueblos, lenguas, memorias y luchas, superando el fetichismo de las universidades de excelencia y la colonialidad del saber. Ahora bien, la idea no es renunciar a la calidad académica, sino reconceptualizarla desde parámetros propios, en diálogo con las realidades históricas, culturales y epistémicas de nuestros territorios.

En definitiva, hablar hoy de una universidad latinoamericana implica recuperar su dimensión pública, crítica, situada y transformadora, significa apostar por una universidad que no se limite a reproducir lógicas de mercado, sino que sea capaz de construir comunidad, de generar pensamiento propio, de responder a los desafíos de nuestras sociedades profundamente desiguales, y también significa, pensar el cambio universitario no solo como ajuste técnico o modernización gerencial, sino como posibilidad de reconfiguración institucional desde abajo, desde la resistencia y la esperanza.

En esta trayectoria, resulta clave subrayar que la universidad latinoamericana no es una estructura homogénea ni acabada, sino un proyecto inacabado y en tensión. En palabras de Adriana Puiggrós (1996), constituye un espacio de conflicto entre proyectos de país, donde se dirime no solo qué conocimientos se producen, sino también para quién, desde dónde y con qué finalidad. Es decir, la universidad es una arena donde se expresa la lucha por el

sentido de lo público, por la redistribución de los saberes y por la democratización de las oportunidades educativas y epistémicas, por ello, concebir a la universidad como un bien público no es una afirmación retórica, sino una posición política e histórica frente a su mercantilización.

Como se ha relatado, la globalización neoliberal ha tensionado fuertemente esta concepción, donde muchas universidades latinoamericanas han debido enfrentar una suerte de “doble captura”: por un lado, de las lógicas mercantiles, que las obligan a comportarse como empresas competitivas en un mercado de servicios educativos; por otro, de agencias internacionales que promueven modelos de calidad, rendimiento y eficiencia basados en estándares que muchas veces desconocen la complejidad de los contextos locales. Esta doble captura ha derivado en una paradoja profunda: cuanto más se busca eficiencia y modernización, más se aleja la universidad de su comunidad, de su función social, de sus raíces históricas.

Ello, por cierto, también supone interpelar los criterios tradicionales de excelencia académica, los que han sido contruidos desde matrices de evaluación y productividad que privilegian la publicación en revistas indexadas en inglés, los rankings globales (Jessop, 2017) y los indicadores cuantitativos, en detrimento de los saberes pertinentes, del compromiso territorial y de la creación colectiva de conocimiento situado. Esta forma de medir “la calidad” corre el riesgo de erosionar las tareas más relevantes de la universidad latinoamericana: formar ciudadanos críticos, promover el pensamiento autónomo y responder a las urgencias sociales de sus pueblos.

En efecto, la universidad en América Latina enfrenta hoy una encrucijada civilizatoria: o se adapta por completo a los imperativos de la lógica neoliberal global, perdiendo su capacidad crítica y transformadora; o se reinventa desde su historia, desde sus comunidades, desde los desafíos reales de sus territorios. En esta encrucijada, el concepto de universidad no es un mero artefacto teórico, sino un horizonte político y epistémico en disputa. Y es desde esa disputa que se debe proyectar su porvenir.

3. El aseguramiento de la calidad como instrumento de regulación y profundización del modelo neoliberal en la universidad latinoamericana

Durante las últimas décadas, América Latina ha sido escenario de una transformación profunda en sus sistemas de educación superior, caracterizada por la expansión de mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad. Estos procesos, que inicialmente emergieron como respuestas a la necesidad de ordenar y fortalecer los sistemas universitarios en contextos de masificación y diversificación institucional, han terminado por convertirse en tecnologías de gobierno que reconfiguran las formas de autonomía, legitimidad y gobernanza de las universidades. Así, el aseguramiento de la calidad no puede ser comprendido únicamente como un conjunto de herramientas técnicas orientadas al mejoramiento, sino como una expresión institucionalizada de una racionalidad política y económica específica: la del neoliberalismo académico.

El ingreso de la noción de “calidad” en el campo educativo latinoamericano no fue un fenómeno espontáneo ni localmente originado, al contrario, fue impulsado desde organismos multilaterales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización Mundial para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que promovieron una agenda de reformas estructurales para el sector, centradas en la eficiencia, la rendición de cuentas y la estandarización. Estas reformas encontraron en el aseguramiento de la calidad una vía privilegiada para instalar una lógica gerencialista en las universidades públicas, desplazando así el paradigma tradicional basado en la autonomía académica y el compromiso social. En palabras de Arocena & Sutz (2001), el concepto de calidad se vació de su contenido formativo y se vinculó crecientemente a una lógica de “*accountability*”, transformándose en una herramienta de control más que de mejora genuina.

En Chile, país que adoptó tempranamente políticas neoliberales en el ámbito de la educación superior, el aseguramiento de la calidad adquirió un protagonismo estructural con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Este modelo, considerado pionero en la región, fue replicado con diversas adaptaciones por otros países latinoamericanos, sin embargo, lejos de constituirse

exclusivamente como un mecanismo orientado a corregir desigualdades o garantizar mínimos de calidad, el sistema se consolidó como un instrumento de ordenamiento institucional, que opera mediante la estandarización de criterios, la clasificación de instituciones y la promoción de una cultura de mejora continua. Como advierte Duque (2023), el despliegue de estos dispositivos ha otorgado a las agencias evaluadoras facultades normativas significativas, configurando nuevos y delicados equilibrios de poder en el campo universitario. Esto ha dado lugar a tensiones persistentes u heridas con principios fundacionales como la autonomía académica y la deliberación colegiada, generando cuestionamientos profundos acerca de los alcances, limitaciones y efectos no deseados del modelo.

Estas dinámicas, si bien promovidas desde una lógica de fortalecimiento institucional, también reflejan una racionalidad organizacional propia del nuevo gerencialismo, que concibe a las universidades como actores que deben responder eficientemente a la demanda social, optimizar recursos y demostrar resultados. En este marco, el aseguramiento de la calidad actúa como una tecnología de gobernanza que estructura comportamientos institucionales, orienta la asignación de recursos y contribuye a la construcción de reputación y prestigio académico, lo que, si bien atendiendo sus orientaciones han permitido avanzar en transparencia y comparabilidad, también plantean el desafío de asegurar que los marcos evaluativos dialoguen con las misiones públicas, los contextos territoriales y las condiciones estructurales de cada institución, especialmente en el caso de las universidades estatales y regionales.

No obstante, es fundamental relevar que estos nuevos escenarios generan tensiones significativas al interior de las comunidades universitarias, que no siempre logran dimensionar los cambios de fondo ni aceptar que el sistema ha experimentado transformaciones sustantivas. Persiste, en algunos sectores, la errónea convicción de que la estabilidad financiera y la remuneración están garantizadas con independencia del contexto o del desempeño institucional. En este escenario, la elección democrática de autoridades en universidades públicas o con vocación pública, valor esencial para su autonomía y legitimidad puede, en ausencia de una cultura institucional madura, derivar en escenarios de inmovilidad frente a decisiones complejas y necesarias. Cuando los intereses personales o de grupos de interés corporativos inciden de manera

desproporcionada en la conducción estratégica, existe el riesgo de optar por decisiones populistas, reactivas o de corto plazo, en detrimento de opciones fundadas, transformadoras y sostenibles para el futuro de las instituciones.

Por otro lado, en el ámbito regional el proceso de consolidación de sistemas de aseguramiento ha venido acompañado por una creciente tendencia a la estandarización de criterios, procedimientos y métricas, lo que ha permitido establecer ciertos consensos técnicos que fortalecen la cooperación internacional y la movilidad académica. No obstante, también ha suscitado interrogantes en torno a su capacidad para reconocer la diversidad epistemológica, cultural y territorial del sistema universitario latinoamericano. Como la literatura también advierte, la adopción de parámetros globales frecuentemente inspirados en modelos del norte global puede conducir, si no se adaptan adecuadamente, a una forma de subordinación evaluativa que desvaloriza los saberes locales, los proyectos institucionales orientados al desarrollo inclusivo y el compromiso transformador con los territorios. Así, como señala García et al., (2008) *“Dada esta subordinación del Estado al sistema económico y el interés de éste en que se acepten mecanismos internacionales (externos a la regulación del Estado) de intercambio, se ha llevado a la educación a las mismas normas, definiendo su calidad y la de sus docentes en función de parámetros de acreditación y certificación internacionales, cuya justificación es cuestionable, pues no se parte de las mismas condiciones en países desarrollados que en los subdesarrollados. Lo anterior generó una diferenciación aún mayor entre educación pública y privada, pues esta última cuenta con mayor poder económico como para responder a tales exigencias, de modo que la legitimidad empieza a perder vigencia”*.

Ahora bien, la literatura también advierte que, el énfasis en la acreditación ha generado una hipertrofia de la dimensión burocrática en las universidades, donde gran parte de la energía institucional se canaliza hacia el cumplimiento de requisitos formales, la producción de evidencias documentales y la administración de procesos estandarizados. Esto ha sido señalado por diversos estudios como un proceso de “burocratización tecnocrática del quehacer académico”, que transforma la gestión educativa en una maquinaria de control más orientada a responder formularios que a construir comunidad académica. El

problema no es solo de forma, sino de fondo: lo que está en juego es el sentido mismo de la universidad, su orientación estratégica y su capacidad de proyección transformadora, de ahí que autores como Southwell también cuestionen la apropiación tecnocrática del concepto de calidad, al señalar que *“la idea de la calidad es una avanzada tecnocrática de la evaluación y hay que descartarla. (...) No creo que haya que desecharlo, sino llenarlo con sentido”* (Southwell en Rosenberg, 2020, p. 17).

En el contexto actual, las universidades son evaluadas crecientemente por su capacidad de alinearse con marcos regulatorios y estándares de calidad que evolucionan de manera continua, lo que ha implicado transformaciones importantes en sus estructuras internas, con la incorporación de nuevas unidades de gestión y mecanismos orientados al monitoreo y mejora de sus funciones sustantivas. En el caso chileno, por ejemplo, las oficinas de aseguramiento de la calidad, concebidas inicialmente como dispositivos de apoyo al perfeccionamiento institucional, han ido consolidando un papel estratégico dentro de la gobernanza universitaria, las que canalizan la producción de información y evidencias, fundamentales para la toma de decisiones, la planificación estratégica y los procesos de acreditación. Según Duque (2023), esta reorganización ha estado mediada por una lógica de gestión por resultados, que busca alinear las prácticas académicas con parámetros definidos a nivel nacional e internacional.

Este tránsito hacia una gobernanza más orientada al desempeño ha implicado desafíos relevantes para las culturas académicas tradicionales, centradas en la deliberación colegiada, la libertad de cátedra y la autonomía intelectual. En algunos casos, los académicos se enfrentan a tensiones entre las demandas institucionales por demostrar logros medibles como publicaciones indexadas e indicadores diversos de productividad, y los tiempos más amplios que requiere la producción crítica de conocimiento, especialmente en áreas como las humanidades o las ciencias sociales. Además, la carrera académica también se ha visto influida por estas dinámicas, con una creciente presión por cumplir con metas cuantificables que, si bien responden a criterios de transparencia y competitividad, pueden invisibilizar otras dimensiones relevantes del quehacer universitario.

En este escenario, el aseguramiento de la calidad ha trascendido su dimensión técnica para convertirse en un componente estructural de las políticas públicas en educación superior. Por medio de estos dispositivos, se establecen criterios acerca de qué se entiende por excelencia, pertinencia o innovación, los que inciden directamente en la distribución de recursos, el reconocimiento institucional y la legitimidad ante la sociedad. Así, autores han denominado este fenómeno como una forma de “gubernamentalidad”, donde las instituciones regulan su funcionamiento no tanto por imposiciones externas, sino mediante la adopción voluntaria de marcos evaluativos que guían su accionar. Esta autoconducción, aunque promueve prácticas de autorregulación y mejora continua, también plantea la necesidad de fortalecer espacios de reflexión crítica al interior de las universidades, con el fin de asegurar que los procesos de calidad estén alineados con los proyectos educativos y misionales de cada institución.

En el plano regional, la consolidación de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad ha seguido trayectorias diversas, pero con puntos en común que evidencian la influencia de organismos multilaterales como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO. En países como México, Colombia, Argentina y Chile, estos sistemas han sido promovidos como instrumentos de modernización institucional, pero también como mecanismos de control que tienden a reforzar la lógica de diferenciación entre instituciones de “alta calidad” y otras consideradas de menor jerarquía, estratificando así una concepción meritocrática y cuantitativa del desempeño, que deja fuera dimensiones como el compromiso territorial, el trabajo interdisciplinario o la inclusión social, elementos centrales para una universidad pública con vocación transformadora.

La regionalización de estos estándares se ha reforzado por medio de redes como el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCUSUR), que opera en el marco del MERCOSUR Educativo, y más recientemente, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), las que, si bien persiguen construir criterios compartidos para facilitar la movilidad y la cooperación académica, también corren el riesgo de replicar los sesgos epistemológicos y organizacionales de los sistemas dominantes, configurando un espacio de validación que premia la

adhesión al modelo de universidad centrada en la eficiencia, la estandarización y la competitividad global.

Lo que se observa entonces es una paradoja: el discurso de calidad, originalmente concebido como una vía para garantizar derechos y mejorar los procesos formativos, se ha transformado en un lenguaje de legitimación de las desigualdades estructurales del sistema. En este nuevo régimen evaluativo, las universidades que no se ajustan a los formatos exigidos, muchas veces por razones presupuestarias, contextuales o por defender modelos educativos alternativos son penalizadas y marginadas del sistema de financiamiento y prestigio. Así, en palabras de Espinoza et al., 2019, *“la noción de calidad ha sido tratada como una cuestión meramente técnica y neutral, desprovista de cualquier consideración sociopolítica”* (Espinoza et al., 2019, p. 180).

La homologación de criterios tiende también a generar una cultura de la simulación, donde las instituciones se ven forzadas a construir evidencias que muchas veces no reflejan la realidad del quehacer académico, sino las expectativas del sistema evaluador. Este fenómeno ha sido documentado ampliamente en estudios de caso en Brasil, Perú y Argentina, donde los procesos de autoevaluación se convierten en ejercicios retóricos más que en oportunidades genuinas de mejora institucional, los que, en lugar de estimular procesos reflexivos y críticos, el aseguramiento de la calidad termina promoviendo una lógica performativa, en la cual el valor se define por la visibilidad y no por la consistencia o la pertinencia del trabajo académico.

Por último, es importante considerar que el sistema de aseguramiento de la calidad no se desarrolla de manera aislada, sino que se inscribe en un escenario más amplio de transformación de la educación superior, donde confluyen dinámicas de competencia por financiamiento, atracción de estudiantes y posicionamiento en indicadores de prestigio. En este contexto, muchas universidades enfrentan el desafío de articular su misión formativa y pública con exigencias crecientes de eficiencia, visibilidad y estandarización. Así, el aseguramiento de la calidad ha adquirido un rol estratégico en la gestión institucional, ya que permite establecer referentes comunes, monitorear avances y orientar procesos de mejora continua. No obstante, también ha generado tensiones al coexistir con lógicas propias del denominado “capitalismo

académico”, en el que las instituciones deben demostrar rendimiento medido por indicadores cuantificables y responder a marcos de evaluación que, en ocasiones, priorizan aspectos formales por sobre su proyecto educativo integral (Slaughter & Rhoades, 2004).

En este escenario, el aseguramiento de la calidad ha contribuido a redefinir y fortalecer los sentidos de lo que se entiende por excelencia académica en América Latina. Su implementación ha permitido establecer parámetros objetivos para evaluar el desempeño institucional, profesionalizar la gestión universitaria y fomentar una cultura de mejora continua. Indicadores como la productividad científica, la obtención de fondos concursables, la articulación con redes académicas internacionales y la eficiencia en la administración de recursos se han consolidado como referencias válidas para orientar los esfuerzos institucionales hacia estándares cada vez más exigentes y comparables. No obstante, este proceso también plantea el desafío de reconocer y valorar otras formas de producción de conocimiento, en especial aquellas que emergen de contextos locales, se vinculan con necesidades territoriales y están ancladas en saberes culturalmente diversos (Santos, 2010).

En efecto, para muchas universidades públicas latinoamericanas, cuyo mandato histórico ha estado profundamente ligado a la democratización del saber, la inclusión social y la transformación de desigualdades estructurales, el aseguramiento de la calidad representa una oportunidad para fortalecer su legitimidad social y visibilizar sus logros. Sin embargo, este proceso debe avanzar de manera sensible a las particularidades institucionales y evitar reduccionismos tecnocráticos que privilegien solo la dimensión cuantitativa del desempeño. Como plantea Espinoza et al., 2019 la universidad contemporánea debe equilibrar su capacidad de respuesta a las múltiples demandas sociales con una gobernanza académica que preserve su complejidad, su autonomía crítica y su vocación transformadora.

En América Latina, uno de los principales desafíos ha sido construir sistemas de evaluación que reflejen los contextos sociales, políticos y culturales de la región. Si bien, el acompañamiento de organismos multilaterales ha contribuido al fortalecimiento técnico de las políticas de calidad, también es necesario avanzar hacia modelos más contextualizados, que reconozcan las

trayectorias institucionales y promuevan una evaluación situada. Experiencias como las desarrolladas en Ecuador o Bolivia, con modelos de aseguramiento orientados por principios de inclusión, pertinencia y articulación territorial, evidencian que es posible pensar alternativas que, sin renunciar al rigor, amplíen la noción de calidad hacia dimensiones más sustantivas.

En síntesis, el aseguramiento de la calidad en la región debe ser comprendido como un proceso dinámico y en constante construcción, que no solo responde a parámetros internacionales, sino que debe dialogar con los desafíos históricos de las universidades latinoamericanas: la equidad, la justicia social y el desarrollo sostenible. Más que una amenaza, la calidad puede convertirse en una herramienta poderosa para consolidar instituciones más sólidas, transparentes y comprometidas con su entorno, se trata de reimaginar el conocimiento desde el sur, construyendo universidades capaces de resistir la homogeneización epistémica y de situarse como actores relevantes en la producción de un saber emancipador, pertinente y plural.

4. Gobernanza, calidad y adaptación: estrategias y trayectorias en la universidad pública latinoamericana.

Durante las últimas décadas, las universidades latinoamericanas han debido redefinir de manera profunda sus formas de organización, gobernanza y sentido institucional frente a un entorno caracterizado por crecientes presiones de mercado, lógicas privatizadoras y exigencias técnicas de aseguramiento de la calidad. Este escenario, lejos de ser homogéneo, ha impulsado un conjunto de respuestas diversas que oscilan entre la adaptación estratégica, la innovación institucional y la reafirmación de principios históricos vinculados al desarrollo social y la democratización del conocimiento.

En países como Chile, Colombia y Perú, el avance del modelo neoliberal reconfiguró profundamente el sistema de educación superior, donde las reformas impulsadas por organismos multilaterales y actores políticos locales promovieron la mercantilización del acceso, la expansión desregulada del sistema y la introducción de dispositivos de evaluación de desempeño inspirados en principios de eficiencia, competencia y rendición de cuentas. Sin embargo, frente

a este panorama desafiante, las universidades públicas han desplegado una notable capacidad de resiliencia institucional y adaptación organizacional.

Un ejemplo ilustrativo se encuentra en el caso chileno, donde la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en 2006 constituyó un punto de inflexión en el proceso de profesionalización de la gestión universitaria. Si bien esta política respondió a la necesidad de ordenar un sistema crecientemente heterogéneo, también implicó la introducción de una cultura de evaluación permanente que transformó las dinámicas internas de las instituciones. Ante esta nueva configuración, muchas universidades estatales optaron por fortalecer sus estructuras administrativas, generar unidades de aseguramiento de la calidad y redefinir sus planes estratégicos, no solo para cumplir con los estándares impuestos, sino también para orientar dichos procesos al fortalecimiento institucional, al desarrollo regional y a la mejora continua de sus funciones sustantivas.

Asimismo, en el caso colombiano, la implementación del Sistema Nacional de Acreditación ha promovido la construcción de culturas de calidad en múltiples niveles del sistema universitario. Aunque las exigencias de acreditación han generado tensiones por su énfasis en la medición de resultados, también han propiciado oportunidades para el desarrollo de capacidades institucionales, la estandarización de procesos clave y la articulación de comunidades académicas en torno a metas compartidas. Universidades públicas como la Universidad Nacional de Colombia o la Universidad del Valle han articulado procesos participativos de autoevaluación, integrando criterios de pertinencia social, diversidad regional y pluralidad epistémica, lo que demuestra que los marcos de calidad pueden resignificarse en función de los proyectos institucionales.

En otros países, como Argentina, donde el modelo de educación superior ha preservado una lógica más fuertemente estatal y gratuita, las universidades han debido enfrentar desafíos asociados a la sostenibilidad financiera, la expansión de la matrícula y la presión por internacionalizarse en un entorno global competitivo. Sin embargo, la respuesta institucional no ha sido la simple adopción de lógicas de mercado, sino la búsqueda de equilibrios entre autonomía académica, responsabilidad pública y fortalecimiento de la función

social universitaria. Experiencias como el Programa de Evaluación Institucional de la CONEAU han sido utilizadas no solo como herramienta de fiscalización, sino como instancia de reflexión crítica acerca de las propias capacidades, debilidades y potenciales institucionales.

En efecto, lejos de ser agentes pasivos ante las reformas impuestas desde arriba, las universidades latinoamericanas han actuado como actores reflexivos y estratégicos, que reinterpretan las políticas, adaptan sus estructuras y negocian márgenes de maniobra dentro de un sistema crecientemente estandarizado. Este proceso ha implicado la incorporación de nuevos saberes organizacionales, el desarrollo de políticas internas de calidad, la formación de equipos técnicos especializados y la creación de estructuras intermedias que median entre la normativa externa y la singularidad institucional.

Estas estrategias de adaptación no han sido homogéneas, ni necesariamente convergentes, sino que expresan trayectorias diferenciadas según el contexto nacional, las capacidades institucionales y el grado de autonomía de cada universidad. Lo que comparten, sin embargo, es un impulso por transformar los desafíos del entorno en oportunidades de mejora, afianzamiento del rol público y consolidación de la misión histórica de la universidad latinoamericana. Como señala Brawer en Rosemberg (2020, p. 10 el), el concepto de “calidad con inclusión” ha ido ganando fuerza en ciertos espacios universitarios, proponiendo modelos de evaluación que reconozcan la diversidad social, territorial y epistemológica de nuestras instituciones, por encima de esquemas importados del Norte Global.

En Bolivia y Ecuador, se ha intentado avanzar hacia sistemas de evaluación más contextualizados. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en Ecuador, por ejemplo, instauró mecanismos de aseguramiento de la calidad con un enfoque integral, incluyendo criterios de pertinencia social, diversidad cultural y equidad territorial. Si bien estos sistemas no han estado exentos de tensiones y desafíos de implementación, representan intentos por construir alternativas a las lógicas tradicionales del benchmarking y la competencia interinstitucional. En el caso boliviano, los lineamientos del CEUB (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana) han impulsado formas de acreditación que consideran las particularidades regionales y los vínculos con pueblos indígenas, lo que evidencia

una voluntad de fortalecer la calidad sin renunciar a la función pública ni a la identidad cultural de la universidad.

Una dimensión clave en este proceso ha sido la capacidad de muchas universidades para articular su desarrollo institucional con las demandas del territorio. En zonas rurales, de frontera o con alta diversidad étnica, las universidades públicas han constituido verdaderos pilares de cohesión social, acceso equitativo al conocimiento y construcción de ciudadanía. En este sentido, su adaptación organizacional no ha significado renuncia, sino resignificación: han incorporado instrumentos de evaluación y mecanismos de gestión, pero orientándolos hacia proyectos transformadores que integren ciencia, docencia y compromiso social.

Por ejemplo, las universidades regionales en Chile han desarrollado agendas de investigación vinculadas a los desafíos del entorno como la minería sostenible, la desertificación o la migración transfronteriza, utilizando los marcos de calidad para fortalecer capacidades locales, establecer alianzas estratégicas y visibilizar el conocimiento generado desde la periferia. Estas prácticas, lejos de replicar un modelo centralista o mercantil, consolidan un paradigma en el que la universidad es vista como agente activo del desarrollo territorial, en diálogo permanente con sus comunidades.

Este enfoque de calidad situada también ha favorecido la emergencia de redes interuniversitarias como el Grupo Montevideo (AUGM), la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe o el propio Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS), que permiten intercambiar buenas prácticas, construir estándares comunes desde el Sur y sostener una agenda de cooperación frente a los desafíos compartidos del neoliberalismo, la desigualdad estructural y la presión global por competir. En este marco, resulta especialmente relevante destacar, desde la propia vivencia institucional, la experiencia de CRISCOS, red que agrupa a universidades de Argentina, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Ecuador. Esta instancia ha desarrollado un sólido sistema de movilidad estudiantil, académica y administrativa, que ha contribuido de manera significativa a la integración regional. Además, en los últimos años, CRISCOS ha fortalecido decididamente sus mecanismos de colaboración interinstitucional, promoviendo proyectos

conjuntos en investigación y postgrado en una lógica de cooperación horizontal y trabajo en red.

En definitiva, el cambio organizacional de las universidades latinoamericanas no puede ser leído exclusivamente en clave de subordinación o pérdida. Si bien es cierto que el entorno impone limitaciones objetivas y normativas, también es verdad que las universidades han sabido ejercer agencia institucional, construir márgenes de maniobra y redefinir sus sentidos desde una lógica de adaptación crítica, dando por resultado el resurgimiento de una universidad en transformación, no atrapada pasivamente por los dispositivos del mercado, sino comprometida activamente con su historia, su territorio y su vocación pública. El reto, hacia adelante, es seguir fortaleciendo modelos de calidad propios, inclusivos, y capaces de articular excelencia con pertinencia, y evaluación con justicia cognitiva.

En este horizonte de transformaciones, resulta indispensable reconocer que la resiliencia demostrada por las universidades latinoamericanas no ha sido solo una capacidad reactiva, sino también propositiva. Las instituciones públicas, en particular, han encontrado modos de reconstituir su legitimidad frente a sociedades profundamente segmentadas, desarrollando nuevos vínculos con los actores territoriales, promoviendo el acceso de primeras generaciones universitarias, y generando conocimiento situado que responde a desafíos sociales complejos como la desigualdad, el cambio climático o la justicia intercultural.

Más aún, la pandemia del COVID-19 puso de relieve el valor estratégico de estas universidades. En medio de la crisis sanitaria, muchas de ellas reconvirtieron laboratorios, fortalecieron la teleeducación, y activaron redes de contención territorial, demostrando que su función va más allá del aula y que su contribución al bienestar colectivo es irremplazable. Esta experiencia ha dejado aprendizajes ineludibles: la necesidad de sistemas de financiamiento que reconozcan el costo real de la función pública universitaria, de modelos de evaluación que contemplen la diversidad de misiones, y de políticas que fortalezcan el carácter estatal y autónomo de las universidades en sus distintos contextos.

Sin embargo, el camino hacia una universidad plenamente comprometida con su tiempo, crítica frente al paradigma neoliberal y eficaz en la generación de

justicia epistémica, está lejos de estar asegurado. Persisten desafíos de fragmentación institucional, concentración de recursos, estandarización de indicadores y dependencia de esquemas de cooperación que reproducen jerarquías globales del conocimiento, ante lo que urge sostener la reflexión crítica y avanzar en la construcción de políticas de calidad propias, que reconozcan que no toda excelencia es homogénea, que no toda innovación es tecnológica, y que no todo conocimiento se publica en inglés ni en revistas indexadas del norte.

Sin desconocer las tensiones, contradicciones y límites del proceso, puede afirmarse que las universidades públicas latinoamericanas han sido protagonistas de una transición compleja, que las ha obligado a operar en condiciones de incertidumbre, competir por recursos escasos y adecuarse a marcos regulatorios exigentes. Sin embargo, lo han hecho sin abandonar al menos en su núcleo más profundo, su vocación pública, su identidad histórica y su capacidad de interlocución crítica con la sociedad. Esa persistencia es la que permite hablar, no de una rendición al neoliberalismo, sino de una disputa por el sentido de la universidad en el siglo XXI.

En definitiva, lo que emerge de esta trayectoria es una narrativa de resistencia activa y adaptación creativa, que otorga a las universidades públicas un rol estratégico en la construcción de un modelo de desarrollo más equitativo, democrático y sustentable para América Latina. Sus logros, como la ampliación del acceso, la diversificación de las funciones universitarias, la profesionalización de la gestión y el reconocimiento internacional de muchas de sus iniciativas académicas, dan cuenta de una capacidad de transformación institucional profundamente enraizada en su compromiso con lo público. Pero también subsisten desafíos estructurales: fortalecer el financiamiento, diversificar las fuentes de legitimidad, construir modelos propios de evaluación y profundizar la articulación territorial, donde, son precisamente en estos desafíos donde juega el futuro de la universidad pública como espacio de pensamiento crítico, de democratización del saber y de producción de alternativas frente a las crisis globales.

5. El Sistema de Educación Superior en Chile: tensiones, desafíos y horizontes de lo público.

El sistema de educación superior chileno constituye, en su estructura y principios organizativos, uno de los casos más paradigmáticos de la mercantilización educativa en América Latina. Su configuración actual no puede comprenderse sin referirse al proceso de ruptura institucional que significó el golpe de Estado de 1973, hito que no sólo interrumpió el proceso democrático en el país, sino que instauró un proyecto refundacional de carácter neoliberal. Bajo la dictadura cívico-militar, encabezada por Augusto Pinochet, se delineó una arquitectura estatal funcional al mercado, cuyo objetivo explícito, según la Declaración de Principios del régimen, era transformar profundamente la conciencia nacional (Iglesias, 2015). La universidad fue concebida, entonces, como un espacio estratégico de intervención, subordinado a la lógica de un nuevo orden económico, cultural y político.

En efecto, el modelo del “Estado docente”, vigente desde el siglo XIX y consolidado en la primera mitad del siglo XX, fue desmantelado en pocos años. Esta transformación implicó la reducción drástica del financiamiento público a las universidades estatales, la fragmentación de su red institucional que convirtió a universidades regionales inconexas las dos grandes instituciones nacionales: Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado, así como la apertura legal a instituciones privadas sin fines de lucro mediante la Ley General de Universidades de 1981 (Brunner, 1984; Espinoza, 2017). La universidad dejó así de pensarse como institución pública y pasó a concebirse como un agente más en un sistema regido por la lógica de competencia, productividad y diferenciación institucional, lo que respondió no solo a una estrategia de ajuste estructural dictada internamente, sino también a influencias externas de organismos multilaterales como el Banco Mundial, el FMI y el BID, los que promovieron reformas basadas en la eficiencia, la descentralización y la autonomía financiera (Espinoza, 2017; Duque, 2023).

Los efectos de esta política fueron inmediatos y profundos: la matrícula en las universidades públicas se redujo de un 67,4% en 1973 a un 27,4% en la actualidad, alcanzando apenas un 16,8% si se considera el conjunto del sistema de

educación superior (SIES, 2024). La subvención estatal disminuyó en términos reales en un 24% en la década de 1980, mientras que la lógica de autofinanciamiento obligó a las universidades estatales a buscar ingresos mediante aranceles estudiantiles, venta de servicios, y fondos concursables competitivos, vulnerando su autonomía e imponiendo criterios exógenos a su desarrollo estratégico (Brunner, 1984; Echeverría, 1981).

Este viraje estructural no fue acompañado por un debate democrático ni por un proceso deliberativo al interior del sistema. Muy por el contrario, como plantean Niedmann (2020) y Abedrabo (2020), la transformación fue impuesta desde arriba, mediante decretos y mecanismos de control autoritario que suprimieron la deliberación académica y social. Las universidades fueron intervenidas por delegados militares, quienes tenían facultades para modificar estructuras curriculares, remover personal y reprimir la disidencia estudiantil, mientras que, en paralelo, se impuso un imaginario de neutralidad y tecnocracia, que ocultaba bajo la promesa de eficiencia un disciplinamiento institucional orientado a la despolitización del espacio universitario.

De este modo, la universidad chilena transitó desde una institucionalidad centrada en el desarrollo nacional y la democratización del conocimiento, hacia un nuevo régimen organizacional dominado por el mercado. Como advierte Echeverría (1981), la reforma universitaria bajo dictadura no solo promovió la competencia interinstitucional, sino que transformó radicalmente la forma en que el Estado se relaciona con las universidades, privilegiando un sistema de asignación de recursos en función de “ventajas competitivas”, según el rendimiento de los estudiantes en la selección universitaria o el posicionamiento de la institución en rankings académicos.

Esta mutación institucional reconfiguró la universidad como espacio funcional al capitalismo académico, es decir, como una entidad inserta en un mercado educativo donde el conocimiento se convierte en mercancía, el estudiante en consumidor, y la producción académica en capital simbólico orientado a la medición y el rendimiento (Slaughter & Rhoades, 2004), así, la universidad perdió su rol integrador y democratizador, y fue reconfigurada como un actor más dentro del circuito de acumulación del capital y la estratificación social.

La consolidación del modelo chileno de educación superior neoliberal se profundizó en democracia. A partir de la década de 1990, los sucesivos gobiernos de la transición no revirtieron el andamiaje estructural heredado de la dictadura, sino que lo robustecieron mediante la incorporación de mecanismos de control, evaluación y aseguramiento de la calidad que institucionalizaron el paradigma de la eficiencia y la rendición de cuentas. Este proceso estuvo marcado por la tensión entre una creciente diversificación del sistema universitario con multiplicación de instituciones, programas y actores, y la necesidad de establecer marcos regulatorios que garantizaran estándares mínimos de calidad en un mercado altamente segmentado y desregulado.

En este contexto, se impulsaron reformas orientadas a fortalecer la capacidad del Estado para acompañar y evaluar el desarrollo del sistema de educación superior, junto con profesionalizar la gestión universitaria. Como antes fue expresado, un hito clave fue la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en el año 2006, organismo público autónomo encargado de evaluar y certificar la calidad institucional y programática de las instituciones de educación superior. Esta política respondió a la necesidad de establecer mecanismos que permitieran mejorar la transparencia, garantizar la calidad formativa y atender las asimetrías que habían emergido con la rápida expansión del sistema.

Así, más que un simple instrumento de fiscalización, el aseguramiento de la calidad se concibió como una estrategia para instalar capacidades evaluativas y de mejoramiento continuo dentro de las instituciones. En este marco, las universidades desarrollaron progresivamente unidades internas de aseguramiento de la calidad, procesos sistemáticos de autoevaluación y estrategias de planificación institucional basadas en la evidencia. Si bien el modelo ha enfrentado críticas por su énfasis en componentes cuantificables y por el desafío de conciliar autonomía institucional con marcos regulatorios exigentes, también ha abierto oportunidades para fortalecer la gestión universitaria, orientar recursos hacia objetivos estratégicos y consolidar una cultura organizacional orientada al mejoramiento.

Como ha señalado Duque (2023), el aseguramiento de la calidad en Chile debe entenderse como parte de un nuevo contrato social entre el Estado, las

universidades y la ciudadanía, en el que las instituciones públicas son llamadas a demostrar su compromiso con la excelencia académica, la transparencia y la contribución al desarrollo del país. Esta relación no exime tensiones, pero ha permitido consolidar avances significativos en planificación estratégica, profesionalización de los equipos técnicos y formalización de procesos claves para el cumplimiento de las misiones institucionales. Así, las universidades públicas, en particular, enfrentaron el desafío de compatibilizar estas nuevas exigencias con su rol social y territorial. Si bien muchas debieron adecuarse a estándares comunes de evaluación y competir por recursos en igualdad de condiciones con instituciones de distinta naturaleza, también supieron adaptar estos instrumentos a sus propias realidades. Algunas lograron transformar las prácticas de aseguramiento en oportunidades para afianzar su identidad pública, incorporar criterios de pertinencia territorial en sus evaluaciones y robustecer sus equipos técnicos. En ese marco, el aseguramiento de la calidad, más que una imposición externa, ha sido resignificado como una herramienta al servicio del desarrollo institucional y de la misión pública de la universidad.

Este escenario ha sido leído por diversos autores como la expresión más acabada del capitalismo académico en América Latina. Siguiendo a Slaughter & Rhoades (2004), el capitalismo académico no se limita a la inserción de la universidad en el mercado, sino que redefine su misión fundacional al priorizar la generación de conocimiento con valor comercial, el alineamiento con sectores productivos y la conversión de la investigación en insumo para la innovación rentable. En Chile, esta lógica se tradujo en el fortalecimiento de políticas de transferencia tecnológica, incubación de emprendimientos y vinculación con empresas, muchas veces en desmedro de la producción de conocimiento crítico, la investigación básica o las ciencias sociales y humanidades.

En suma, el modelo chileno de educación superior constituye un laboratorio avanzado del neoliberalismo educativo en la región, en tanto, su evolución muestra cómo la universidad ha sido reformulada desde una perspectiva instrumental, donde el acceso, la calidad y la pertinencia se redefinen según criterios de eficiencia económica, utilidad social medida por el mercado y gobernanza basada en la rendición de cuentas. Esta reconfiguración ha generado impactos profundos en las misiones universitarias, la estructura académica y la

experiencia estudiantil, erosionando el carácter público y formativo que históricamente había definido a la universidad como institución.

En el entramado estructural de la educación superior chilena, las universidades estatales regionales encarnan de forma paradigmática las tensiones y contradicciones del modelo neoliberal. Si bien son instituciones públicas, sostenidas con recursos estatales y mandatadas por ley a cumplir funciones estratégicas para el desarrollo del país, en la práctica han debido subsistir en un entorno institucional que no sólo no reconoce adecuadamente ese mandato, sino que, en muchas ocasiones, lo obstaculiza mediante reglas del juego inequitativas, lógicas de competencia desiguales y marcos regulatorios estandarizados.

Estas universidades han sido históricamente fundamentales en la democratización del acceso a la educación superior, en la generación de conocimiento situado territorialmente, y en el fortalecimiento del capital humano de regiones históricamente postergadas. Sin embargo, el sistema de financiamiento basado en la competencia por fondos públicos, la ausencia de aportes basales suficientes y la hegemonía del aseguramiento de la calidad como dispositivo de control, han contribuido a debilitar sus capacidades institucionales, fragmentar su misión pública y someterlas a dinámicas de adaptación que muchas veces tensionan su autonomía y pertinencia.

Pese a ello, las universidades estatales regionales han mostrado una resiliencia notable. Han desarrollado mecanismos de innovación organizacional, fortalecido sus vínculos con los territorios, diversificado su oferta académica y construido redes interuniversitarias para generar sinergias. En un contexto marcado por la lógica de mercado, muchas de estas instituciones han optado por reivindicar su carácter público mediante estrategias de compromiso social, investigación aplicada al desarrollo regional, vinculación con comunidades locales y fortalecimiento de sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad bajo una mirada contextualizada y no meramente instrumental.

En este horizonte, el fortalecimiento de las universidades estatales regionales debe ser una prioridad estratégica para los Estados latinoamericanos. No se trata sólo de aumentar los recursos, sino de diseñar un nuevo pacto institucional que reconozca el carácter transformador de estas instituciones. Un pacto que articule calidad con equidad, autonomía con responsabilidad social, y

excelencia académica con justicia territorial. En el caso chileno, esto implica avanzar hacia un financiamiento basal adecuado, sistemas de evaluación pertinentes y diferenciales, mecanismos de coordinación interuniversitaria y una política de educación superior que no reproduzca las desigualdades del mercado, sino que las combata.

En definitiva, el caso chileno es emblemático de las tensiones entre universidad pública y neoliberalismo, pero también una muestra de cómo, incluso en contextos adversos, es posible construir institucionalidades resilientes, comprometidas con su entorno y capaces de reimaginar su misión histórica. Las universidades estatales regionales no son sólo instituciones educativas: son proyectos culturales, sociales y políticos que encarnan la promesa inconclusa de una universidad latinoamericana al servicio de los pueblos y no del mercado. Su defensa y fortalecimiento no es una tarea sectorial, sino un imperativo ético para el porvenir democrático de nuestras sociedades.

6. Universidades regionales: resiliencia y misión pública en clave latinoamericana.

En América Latina, y particularmente en Chile, la universidad pública regional encarna una de las expresiones más elocuentes de resistencia frente al avance del neoliberalismo educativo y la mercantilización del conocimiento. Desde la periferia territorial y simbólica del sistema de educación superior, estas instituciones no solo han sobrevivido en un entorno estructuralmente adverso, sino que han sostenido con firmeza su vocación de servicio público, inclusión educativa y desarrollo con equidad. En Chile, este proceso se vuelve aún más significativo, dada la radical implementación de políticas neoliberales desde la dictadura de 1973, que instauraron un modelo de educación superior basado en la competencia, el autofinanciamiento y la privatización progresiva del conocimiento.

A diferencia de las universidades metropolitanas tradicionales o de las privadas de elite, las universidades estatales regionales han debido articular su quehacer institucional en condiciones de precariedad estructural, presupuestos restringidos, regulación uniforme y políticas públicas que muchas veces desconocen

las realidades locales. Esta situación, sin embargo, lejos de conducir las al repliegue o a la homogeneización, ha estimulado en ellas un proceso de profunda reinención institucional, demostrando una notable resiliencia organizacional, manteniendo y adaptando su misión pública a los nuevos escenarios, sin perder de vista su responsabilidad con los territorios, las comunidades y las trayectorias de vida de miles de estudiantes históricamente excluidos.

La importancia estratégica de las universidades públicas regionales chilenas radica, fundamentalmente, en su profundo arraigo territorial y en su capacidad para responder, desde lo local, a problemáticas de alcance nacional y global. En zonas del país donde la oferta formativa es limitada o donde la presencia del Estado es insuficiente, estas instituciones han garantizado el acceso a la educación superior para amplios sectores históricamente excluidos. Según datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2024), más del 60% de la matrícula de pregrado en estas universidades corresponde a estudiantes provenientes de los quintiles de menores ingresos, confirmando su papel democratizador, y donde el compromiso no se reduce a facilitar el ingreso, sino que implica también asumir, de manera activa, las condiciones de origen y las vulnerabilidades que atraviesan a buena parte de su estudiantado. Así, estas universidades ofrecen acompañamiento integral que incluye alimentación, alojamiento, apoyos psicosociales, becas y tutorías académicas, entre otros dispositivos de apoyo.

Este acceso no ha sido meramente cuantitativo, sino que se ha desplegado por medio de políticas inclusivas con enfoques interculturales, programas territoriales y dispositivos pedagógicos adaptados a las realidades locales. En ese proceso, han contribuido a resignificar los criterios de calidad educativa, desafiando las métricas homogéneas y proponiendo una noción de calidad situada, relacional y contextual, que reconoce la diversidad social, cultural y territorial del país como una riqueza pedagógica y no como una desventaja estructural.

En este sentido, las universidades regionales chilenas se han constituido como verdaderos emblemas institucionales de la periferia, no solo geográfica, sino también epistémica. Han promovido un tipo de conocimiento comprometido con las problemáticas sociales, ambientales, culturales y económicas de sus entornos,

rompiendo con la lógica unidimensional del academicismo tradicional. Desde el norte desértico hasta los territorios australes, estas universidades han desarrollado líneas de investigación en áreas como gestión hídrica, interculturalidad, energías renovables, migración, patrimonio, economía regional, entre muchas otras, aportando soluciones concretas para la sostenibilidad territorial. Tales contribuciones, a menudo invisibilizadas en los rankings internacionales, poseen una profunda pertinencia social y un impacto transformador que no siempre es capturado por las métricas convencionales del éxito universitario.

El modelo neoliberal imperante ha intentado instalar una concepción de universidad desvinculada de su compromiso social, centrada en indicadores de eficiencia, productividad y competitividad. No obstante, las universidades estatales y particularmente las regionales han desafiado esta visión desde su praxis institucional cotidiana, donde, en lugar de claudicar ante las exigencias del mercado, han buscado reinterpretar los mandatos regulatorios desde una perspectiva transformadora, integrando prácticas de planificación estratégica, autoevaluación y mejora continua, sin renunciar a su esencia misional. Como señala Murcia, (2021), *“Lo que se observa entonces es la tensión entre el acogimiento de lógicas neoliberales para la educación superior y el objetivo de democratización de la sociedad en tanto acceso al conocimiento y con ello la distribución de la capacidad del pensamiento crítico, la superación de las brechas sociales y el fin de la tiranía del mérito, como posibilidad para la emancipación y la construcción de un proyecto común de sociedad”* (Murcia, 2021, p. 9).

Estas tensiones entre misión pública y racionalidad de mercado han configurado un campo de disputa permanente, donde las universidades regionales han debido negociar sus márgenes de autonomía, sus prioridades estratégicas y sus modos de relación con el entorno. Esta disputa ha sido tanto normativa y presupuestaria como simbólica y cultural: se trata de resistir la subordinación del conocimiento a la lógica mercantil y de reivindicar la educación superior como un derecho social y un bien público. En esta batalla cultural, las universidades regionales han articulado un discurso potente que se conecta con

las demandas sociales, los movimientos territoriales y la tradición latinoamericana de universidad reformista.

En este escenario, resulta inevitable considerar las diferentes realidades que han vivido los países latinoamericanos en materia de financiamiento de la educación superior. En el caso de Chile, como ante se ha visto pero es pertinente recordar, se consolidó un proceso de privatización sostenida, que ha reducido drásticamente la participación de las universidades públicas en la matrícula nacional, alcanzando solo un 16,8%. Desde la reforma de 1981, estas instituciones deben competir por recursos en condiciones de mercado para garantizar su subsistencia, en un sistema que desdibuja el rol del Estado como garante del derecho a la educación, mientras que la Argentina atraviesa actualmente un clima de profunda incertidumbre respecto del financiamiento futuro de su sistema público de educación superior, lo que ha motivado masivas movilizaciones ciudadanas en defensa de sus universidades y presupuestos, expresando preocupación frente a la posibilidad de replicar el modelo chileno como referencia. Por su parte, la experiencia peruana muestra un escenario diferente: la educación pública universitaria en ese país vive un momento de fuerte expectativa y expansión, al contar con recursos provenientes del royalty minero, lo que les ha permitido realizar inversiones estratégicas orientadas a la innovación, la mejora de capacidades institucionales y el fortalecimiento de la investigación científica.

Estas experiencias comparadas dan cuenta de las múltiples formas en que las universidades públicas enfrentan las presiones del modelo neoliberal, y revelan la importancia de defender esquemas de financiamiento estructural, sostenido y diferenciado, que reconozcan el valor de las universidades como instituciones críticas, articuladoras de desarrollo territorial y promotoras del conocimiento como bien común.

La expansión del aseguramiento de la calidad y la instalación de una lógica de rendición de cuentas han representado una de las transformaciones más profundas del sistema universitario chileno en las últimas décadas. Estas políticas, inspiradas en modelos anglosajones de gobernanza universitaria, se han estructurado en torno a indicadores homogéneos que muchas veces omiten la heterogeneidad de contextos institucionales, generando un entorno particularmente complejo para las universidades regionales. Como han advertido

Espinoza & González (2017), estas formas de regulación reproducen la desigualdad estructural del sistema al aplicar métricas únicas que favorecen a las instituciones con mayores recursos y redes históricas de poder académico.

En este escenario, las universidades estatales regionales han debido multiplicar sus esfuerzos para sostener sus proyectos institucionales, enfrentando una sobrecarga burocrática significativa, la presión constante por responder a procesos de acreditación estandarizados y el desafío de mantener indicadores de productividad académica en condiciones profundamente asimétricas. Esta situación ha tensionado la autonomía universitaria, no sólo en términos normativos, sino también respecto de su capacidad para definir prioridades propias, en sintonía con las demandas sociales y territoriales.

Sin embargo, lo que podría haber sido un proceso de subordinación ha devenido, en muchos casos, en una reafirmación de identidad y en una estrategia adaptativa que combina cumplimiento regulatorio con compromiso social. Las universidades regionales han creado oficinas especializadas en aseguramiento de la calidad, han profesionalizado sus sistemas de planificación y evaluación, y han articulado redes internas de mejora continua. Pero, a diferencia de una simple adopción tecnocrática de la lógica de los indicadores, muchas de estas instituciones han reinterpretado críticamente los dispositivos de control, buscando alinear los criterios de calidad con sus misiones fundacionales.

El enraizamiento territorial ha sido, en este proceso, un eje fundamental de sentido. Las universidades regionales han demostrado que es posible producir conocimiento situado, socialmente pertinente y comprometido con el desarrollo sostenible de sus entornos, lo que ha devenido en una orientación que se traduce concretamente en programas de formación enfocados a necesidades locales, en investigaciones aplicadas a problemáticas específicas del territorio y en una estrecha vinculación con comunidades, gobiernos locales, organizaciones sociales y pueblos originarios.

Lejos de centrarse exclusivamente en la competencia interinstitucional promovida por el modelo neoliberal, estas universidades han optado por una lógica de colaboración, articulando esfuerzos conjuntos para visibilizar su rol estratégico y defender su misión pública. Ejemplos de ello son las redes interuniversitarias regionales como la Asociación de Universidades Regionales

(AUR) en Chile, o CRISCOS, donde mayoritariamente convergen instituciones regionales, así como los proyectos de investigación compartidos, los consorcios de postgrado y las alianzas con actores productivos locales. Esta vocación cooperativa ha permitido, además, fortalecer el tejido universitario en regiones y construir una legitimidad social que trasciende los indicadores oficiales.

Un elemento clave de este proceso ha sido la ética del trabajo colectivo. En contextos marcados por la precariedad y la sobrecarga, han sido las comunidades académicas, docentes, funcionarios, estudiantes y autoridades quienes han sostenido el proyecto institucional. Lejos de claudicar ante la lógica del “sálvese quien pueda” propia del modelo competitivo, estas comunidades han cultivado una cultura organizacional basada en la corresponsabilidad, la deliberación democrática y el compromiso ético con el territorio, erigiéndose como instituciones “contrahegemónica”, donde especialmente, las universidades regionales de Chile han encarnado, desde sus márgenes, esa posibilidad De Sousa-Santos (2005).

La capacidad de estas instituciones para conjugar cumplimiento normativo con innovación social, para sostener el acceso inclusivo en condiciones adversas y para generar conocimiento relevante con escasos recursos, constituye una experiencia de resistencia activa que merece ser reconocida como una contribución al pensamiento latinoamericano acerca de educación superior. En efecto, frente a la hegemonía del academicismo elitista y la universidad-empresa, las universidades regionales chilenas han esbozado un modelo alternativo, situado y transformador, que reinterpreta la misión universitaria desde una perspectiva de justicia cognitiva y equidad territorial.

Reconocer el aporte de las universidades estatales regionales no debe limitarse a destacar sus capacidades adaptativas en un contexto hostil, sino que también implica proyectar un horizonte estratégico donde estas instituciones ocupen un rol protagónico en la construcción de un nuevo pacto educativo y social en América Latina. A pesar de las restricciones presupuestarias, los marcos regulatorios inflexibles y los imaginarios que las sitúan como actores de “segunda línea”, estas universidades han logrado sostener su vocación pública, ampliando el acceso, democratizando el conocimiento y generando valor social en territorios históricamente postergados.

Los logros alcanzados por las universidades públicas regionales en las últimas décadas son elocuentes: un aumento sostenido en su participación en ciencia y tecnología a nivel nacional, la expansión de la cobertura educativa en territorios extremos, el fortalecimiento de redes de cooperación internacional, particularmente con instituciones afines en América Latina, y el desarrollo de políticas inclusivas e interculturales que han respondido a la diversidad social y cultural de sus entornos. A ello se suma su activa contribución ante escenarios de crisis, como fue la pandemia por COVID-19, donde estas universidades pusieron a disposición sus capacidades científicas, tecnológicas y humanas mediante laboratorios, equipos de cuidado y servicios comunitarios. Estas prácticas, aunque escasamente valoradas por los rankings internacionales, constituyen verdaderos indicadores de excelencia situada y pertinencia territorial.

Sin embargo, estos avances conviven con desafíos estructurales persistentes que requieren respuestas urgentes. Entre ellos, resulta central *una redefinición del modelo de financiamiento universitario*, que permita superar la lógica de competencia por fondos concursables y avanzar hacia esquemas basales estables, diferenciados y adecuados a las misiones institucionales. Se requiere un modelo de financiamiento que no trate las funciones sustantivas: docencia, investigación, vinculación y gestión como servicios transables en el mercado, sino como bienes públicos y derechos sociales que deben ser garantizados por el Estado, en coherencia con el mandato constitucional y con la vocación transformadora de las universidades públicas.

En segundo lugar, es indispensable *reformular los marcos de aseguramiento de la calidad para que dejen de operar como dispositivos de homogeneización y se transformen en herramientas de mejora contextualizada*. Esto implica reconocer la diversidad institucional, valorar la pertinencia territorial, y priorizar el impacto social y comunitario como dimensiones centrales de la calidad universitaria. No es posible seguir midiendo con una sola vara a universidades con misiones, públicos y territorios tan distintos.

Tercero, *las universidades regionales deben fortalecer su voz política e institucional en el diseño de políticas públicas de educación superior*. Hasta ahora, muchas de las reformas han sido definidas desde una perspectiva centralista que invisibiliza la experiencia y los aportes del mundo regional. Es hora

de que estas instituciones sean consideradas no como “beneficiarias” sino como actores estratégicos, capaces de proponer modelos alternativos, diseñar políticas inclusivas y liderar agendas de desarrollo territorial.

Y, por último, *resulta fundamental avanzar en la consolidación de redes latinoamericanas de cooperación entre universidades públicas*. La experiencia de las universidades regionales de Chile tiene un enorme valor para otros contextos del continente, marcados también por el avance del mercado en la educación, la fragmentación institucional y la desigualdad social. Articular un espacio universitario latinoamericano desde el sur, anclado en principios de solidaridad, equidad, autonomía y justicia cognitiva, es hoy una tarea impostergable. Iniciativas como UDUAL o la Red de Universidades Públicas Regionales pueden constituir plataformas privilegiadas para esta tarea.

En suma, las universidades públicas regionales de Chile han demostrado que otra universidad es posible. Una universidad comprometida con el territorio y su gente, con las culturas locales, con las demandas sociales emergentes. Una universidad que, en lugar de adaptarse pasivamente a los imperativos del mercado, apuesta por reinterpretarlos desde su misión pública. Una universidad que, desde la periferia, se convierte en centro de pensamiento crítico, innovación social y esperanza colectiva.

En tiempos de incertidumbre global, crisis climática, polarización política y exclusión social, contar con universidades arraigadas, éticas y transformadoras no es sólo deseable: es imprescindible. Por ello, más que celebrarlas retóricamente, debemos dotarlas de las condiciones necesarias para que florezcan. Porque en su devenir se juega no sólo el futuro de nuestras regiones, sino también la posibilidad de imaginar un modelo de universidad que sea, nuevamente, un proyecto emancipador.

Conclusión

Las universidades públicas regionales en América Latina encarnan hoy una paradoja estructural: operan en un ecosistema marcado por la hegemonía de la racionalidad neoliberal con sus dispositivos de competencia, rendición de cuentas y estandarización, pero al mismo tiempo continúan sosteniendo, muchas veces

contra todo pronóstico, una ética pública del conocimiento anclada en los territorios, en las trayectorias sociales excluidas y en la justicia epistémica.

Lejos de ser instituciones pasivamente adaptativas, han demostrado una forma de resiliencia activa que no sólo les ha permitido sobrevivir a los embates del mercado, sino también resignificar su rol, multiplicar su impacto territorial y articular nuevas formas de compromiso social. Esta resiliencia, sin embargo, no debe entenderse como romanticismo institucional ni como simple capacidad de aguante, se trata más bien de una praxis crítica que disputa el sentido de la universidad en contextos de desigualdad estructural, y que opera en el intersticio entre lo normado y lo posible, entre la regulación y la imaginación.

Reconocer el valor de estas instituciones no implica sólo visibilizar sus contribuciones, sino también cuestionar los marcos normativos y políticos que las subordinan a lógicas hegemónicas. Requiere, además, de un giro en la forma de concebir la calidad, el desarrollo y la excelencia universitaria: uno que parta de la heterogeneidad de los contextos, de las múltiples formas de producción de saber y del derecho de los pueblos a una educación superior con sentido emancipador.

En tiempos donde la universidad corre el riesgo de disolverse en la lógica de la empresa, las universidades regionales latinoamericanas reabren la pregunta por su misión histórica: ¿al servicio de qué, de quiénes y para qué fines debe orientarse la educación superior pública? La respuesta, como han mostrado sus prácticas, no está escrita de antemano, pero sí se encuentra en construcción cotidiana. Allí, en sus aulas, en sus territorios, sus vínculos comunitarios y sus proyectos académicos, persiste una apuesta ineludible: la universidad como horizonte de transformación social.

Referencias bibliográficas

- Abedrappo, J. (2020). Causas de la erosión del tejido social en Chile. *Agenda Internacional*, 27(38), 225-239.
<https://doi.org/10.18800/agenda.202001.009>
- Arocena, R., & Sutz, J. (2001). La universidad latinoamericana del futuro: Tendencias, escenarios, alternativas. Unión de Universidades de América Latina. Sacado de: <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/19>.

- Arocena, R., Sutz, J. (2005). J. Latin American Universities: From an Original Revolution to an Uncertain Transition. *High Educ* 50, 573–592. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6367-8>.
- Brunner, J. J. (1984). Informe sobre el desarrollo y el estado actual del sistema universitario en Chile. In. Santiago de Chile: FLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2005). La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora. En C. Mamani Condori (Ed.), *Umbrales: Producción de conocimientos y política universitaria en Bolivia* (pp. 15–34). CIDES-UMSA / CLACSO. https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf
- Duque, J. F. (2023). Cambios del neoliberalismo en la educación superior chilena: el caso de la política de aseguramiento de la calidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 189–215. <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.2.008>
- Echeverría, R., & Hevia, R. (1981). Cambios en el sistema educacional chileno bajo el gobierno militar. *Araucaria de Chile*. Disponible en: <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/01c99984-04e2-49c9-bcoe-7fe7356e0be7/content>
- Espinoza, O. (2017). Neoliberalismo y educación superior en Chile: una mirada crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los “Chicago Boys”. *Laplage em Revista*, 3(3), 93–114. <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756523009/html/>
- García Sánchez, J., Castillo Rosas, A., & Aguilera Terrats, J. R. (2008). Sociedad del conocimiento y políticas neoliberales: la escuela bajo acoso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVIII(1-2), 35–59.
- Iglesias Vázquez, M. (2015). Lo social y lo político en Chile: Itinerario de un desencuentro teórico y práctico. *Revista Izquierdas*, 22, 227–250. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492015000100010>.
- Jessop, B. (2017) Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities. *High Educ* 73, 853–870 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0120-6>.

- Mittelstrass, J. (2009). La idea de la universidad. En *La universidad moderna como institución de investigación* (pp. 15–36). Universidad de Navarra. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/14560/1/La%20universidad%20moderna%20como%20instituci%C3%B3n%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>
- Murcia, L. (2021). El acceso a la educación superior en clave neoliberal y la mercantilización de la educación en Colombia. Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana. Repositorio Institucional PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/58284/Trabajo%20de%20grado.%20Lunna%20Murcia.pdf>
- Niedmann Álvarez, N. (2020). Imagining Development: The Chilean Dictatorship and the Case for Political Freedom as a Factor in the Human Development Index. *Journal of Human Development and Capabilities*, 21(2), 121-136. <https://doi.org/10.1080/19452829.2020.1736530>.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, (146), 90-101. Recuperado de: https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2549_1.pdf
- Rosemberg, D. (Ed.). (2020). ¿Qué significa calidad educativa? UNIPE Editorial Universitaria. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200417022216/CD-3-UNIPE.pdf>
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Johns Hopkins University Press.
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Programa de Reforma de la Educación Superior. Disponible en: <https://uchile.cl/dam/jcr:d83e826a-14a9-4c2f-aa8b-f757dao5cf90/Universidad%20latinoamericana%20s%20XXI%20C%20Tuennemann%202003.pdf>

Educación superior: ¿época de cambios o cambio de época?

Víctor Moriño

Universidad Nacional de San Luis, Argentina

1. Resumen

El artículo reflexiona acerca de los profundos cambios que enfrenta la educación superior, impulsados por la aceleración del conocimiento, la irrupción tecnológica y nuevas demandas sociales. El artículo subraya que el conocimiento global se duplica vertiginosamente, lo que desafía la estructura tradicional de las carreras universitarias. Aboga por transformar sin deformar, adaptando las universidades a un modelo más flexible, híbrido y conectado con el mundo productivo, sin perder calidad ni valores. Propone certificar trayectos intermedios y promover alianzas con empresas.

Asimismo, plantea la necesidad de una segunda Reforma Universitaria, que actualice los principios de 1918 incorporando inclusión, vinculación social y aprendizaje continuo. Defiende el rol estratégico de la universidad pública frente a tensiones con el Estado, recordando su autonomía, contribución a la economía del conocimiento y fuerte legitimidad social. Rebate críticas sobre su eficiencia y gasto, demostrando su impacto positivo en el desarrollo del país.

Finalmente, subraya que la universidad debe formar profesionales íntegros y ciudadanos comprometidos. Reivindica a la educación superior como un derecho humano y bien social, concluyendo que invertir en ella es esencial para el bienestar colectivo y el futuro democrático.

Palabras claves: Educación superior, Transformación universitaria, Reforma universitaria, Autonomía académica, Economía del conocimiento.

2. El valor del conocimiento universitario ante la disrupción digital y la aceleración informativa

Estamos siendo actores y protagonistas de un cambio tan profundo, que no tiene precedentes. La velocidad del avance del conocimiento a nivel mundial es monumental. Tomando el nacimiento de Jesucristo como momento “0” (cero) en la historia, el mundo tardó 1500 años en duplicar su conocimiento, luego se volvió a duplicar allá por 1780 (cerca de la Revolución Industrial, tardando unos 250 años, luego el nuevo salto del 100 % del conocimiento hubo que esperar unos 100 años allá por el año 1880, y posteriormente 35 años, con las guerras mundiales; y luego cada 10 años. Hoy, se estima que el conocimiento mundial se duplica cada 1,3 años y para el 2030 se espera que todo el conocimiento mundial se duplique cada 12 horas. La escalofriante pregunta es: ¿podremos tener planes de estudios de nuestras carreras de 8 o 10 años de antigüedad?

EL 94 % de los investigadores de la historia mundial, hoy están vivos e investigando.

La verdadera brecha social que tendrán las naciones será quienes pueden acceder al conocimiento y quienes no. Los primeros tendrán un valor agregado considerable sobre los segundos. Claro (se puede preguntar alguien), siempre fue así, es igual que antes. Pues no, sin dudas la brecha será mayor.

Según CEPAL; un egresado universitario cobraría un 74 % más en promedio que un joven con solo escuela media terminada. Y un estudiante que pasó por las aulas de una Universidad, pero no llegó a recibirse cobrará (aun sin tener el título profesional) 42 % más que alguien con secundaria terminada. Con lo que, de este análisis se desprenden varias aristas:

- I) el mero paso por la Universidad nos brinda herramientas que son diferenciadoras en el mercado laboral;
- II) sabido esto: ¿no deberían las Universidades certificar las aptitudes y los conocimientos en trayectos para que sus estudiantes no vivan un constante TODO o NADA (o me recibo o quedo fuera de la carrera con manos vacías)?

En los últimos años, la frase más repetida fue: después de la pandemia no fuimos los mismos, y para las instituciones de Educación Superior aplica totalmente.

Las Universidades (sobre todo en Latinoamérica y el Caribe), ya no poseen el monopolio de la educación superior. Cualquier adolescente por medio de un dispositivo puede acceder a capacitaciones de distintos lugares del mundo. Google, Amazon, Ford y otros gigantes de la comunicación ya preparan a sus futuros empleados ellos mismos.

Hoy las Universidades solo tenemos (por ahora) el poder de la certificación del saber y el prestigio de pertenecer a sistemas universitarios de cada país de gran prestigio, el sistema posee una gran tradición de docentes e investigadores de gran trayectoria y ese capital humano puesto como formador de jóvenes más el prestigio de grandes universidades (Universidad de Chile, Universidad de Sao Paulo, Universidad de la República, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Las Artes, etc.) todavía sostienen la ecuación tal cual la conocemos. (aplica a otras instituciones de países hermanos también).

3. El desafío hoy es de transformación sin deformación.

La valentía de transformación estará en diseñar carreras más cortas. En pensar que nuestros estudiantes reclaman poder estudiar con más herramientas tecnológicas y con una hibridez, que, al usarla de manera inteligente, ha dado respuestas en pandemia.

Transformación en la manera de dar las clases, en que los estudiantes puedan verlas a demanda en su móvil telefónico y cuando puedan, o sean computadas como una clase presencial. Donde los docentes podamos compartir más experiencias que conceptos, porque las anécdotas son incunables mientras que los conceptos y datos están al tiro de un “ENTER”.

Hoy todavía no incluimos a los teléfonos en nuestras clases, menos estamos capacitados para incluir al Chat GPT. Aún tenemos la dicotomía entre el libro o la

pantalla. Tenemos que interpretar la llegada de la Inteligencia Artificial y su buen uso o al menos de aliado en la construcción del saber.

Debemos aprender a aprender e incluso aprender a desaprender y volver a aprender.

Podemos discutir si es aplicable a todas las disciplinas por igual, podemos discutir si los docentes deben ser capacitados antes de enfrentar este cambio, podemos discutir el cómo, pero lo que no podemos es retrasar el cuándo.

Hoy empresas se comunican para que dotaciones completas de sus empresas hagan una o dos asignaturas, específicas, y que las Universidades puedan certificarlo. Eso tiene distintos nombres en donde se practica: micro credenciales o microcréditos.

Este aporte u otros, en alianza con el sector productivo, es invaluable a la hora de aportar conocimiento y valor agregado a la producción. Debemos comenzar a pensar en que los laboratorios de las Facultades de Ingeniería, de química, de biotecnología, etc.; estarán en las empresas, debido a que el sector privado podría adquirir equipamiento que para los gestores de la educación será imposible.

Las Universidades nos debemos un verdadero estudio de prospectiva en: el futuro del trabajo y el trabajo del futuro. En primer lugar, porque los estados están con demasiadas urgencias y no poseen el tiempo para pensar ese futuro o incidir en él; y en segundo lugar tenemos la obligación de formar a nuestros jóvenes para trabajos que aún no sabemos cuáles serán en los próximos años.

Todos estos temas de transformación deben darse con una garantía de “NO DEFORMACIÓN”, de la calidad, de la pertinencia, del prestigio del cual somos custodios de este proyecto milenario que llamamos universidad. Donde tenemos la inmensa responsabilidad de formar disciplinarmente a nuestros estudiantes, pero también como una persona integral, ética, moral, en valores, como un ciudadano preparado para desempeñar su tarea y aportar socialmente un extra a la sociedad que financió su carrera.

Todas las encuestas de credibilidad que realizamos en los países de América Latina ubican siempre a las Universidades (y a la iglesia) siempre en los primeros lugares de esos rankings.

¿Cuál es mi conclusión? (o al menos trato de ensayar alguna). Advierto que es urgente la necesidad de una 2º Reforma Universitaria; entendiendo que aquella Reforma Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), en 1918; nos dio conceptos que son pilares de las Universidades que hoy conocemos como: concursos docentes abiertos, la extensión universitaria, la investigación como aporte a la enseñanza, el cogobierno universitario, libertad de cátedra, o la autonomía universitaria.

Entiendo que esta 2º Reforma Universitaria tendrá que ponerse en sus espaldas todo este cambio de paradigma que hemos propuesto, que son necesarios, sin tomar ningún edificio (en 1918 se tomó por semanas el rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba); será necesaria una revolución silenciosa pero necesaria, lenta, pero sin retrocesos, urgente y necesaria.

Una segunda Reforma Universitaria con conceptos que hoy son muy fuertes en el mundo universitario como: vinculación social y vinculación tecnológica; el saber para aportar al buen vivir de la comunidad, la educación para toda la vida, inclusión educativa.

Una reforma que debemos edificar su arquitectura desde los órganos de conducción de las Universidades, con sus actores, sus docentes investigadores, los estudiantes (y sus dirigentes estudiantiles), los empleados funcionarios (llamados no docentes en Argentina), y los graduados.

Cuando el presidente Pepe Mujica asume su gobierno en 2015, en la República Oriental del Uruguay, en una parte de su discurso en 2010, ante la asamblea legislativa de su país, les dijo a sus legisladores: “en mi gobierno la prioridad número uno será la educación, la dos será la educación, la número tres será la educación. Ahora ustedes (señalando a los legisladores) deberán discutir que temas no serán prioridad para que la educación pueda serlo”.

Estamos convencidos que las Universidades estamos, sin dudas, del lado de la solución de los problemas que tienen hoy nuestros pueblos.

4. Tensión estado / universidad

Hay algo que pocos recuerdan, a la hora de analizar, porque siempre existe tensión entre los Gobiernos Nacionales y la figura de la Universidad, o quizás porque la Universidad siempre levanta las banderas de la “autonomía”, para cubrirse ante eventuales ataques de los gobiernos, que generalmente usa la amenaza de no financiar las actividades universitarias y vía recortes presupuestario ataca. (lo vimos en Brasil en la Presidencia de Bolsonaro hace unos años).

Creo que hay que tener algo claro desde la historia, y es que hubo Universidad antes que Estado, en el mundo y en la Argentina. Se habla ya de Universidades en Constantinopla o de la Universidad de Bolonia fundada en el año 1088, con estatutos en el año 1377; y para ver este ejemplo más cerca, nuestra querida Universidad Nacional de Córdoba en el año 1613, de la mano de los Jesuitas.

Esa relación de igual a igual que la Institución Universitaria le pide al Estado, muchas veces desde los que gobiernan no están dispuestos a dársela, entendiendo que, al existir una relación directa entre el financiamiento por parte de los impuestos, claramente debe existir una coordinación para que las Universidades puedan estar al servicio de un proyecto de país donde la academia, el saber, la ciencia, la tecnología, la innovación, aporten a ello.

En estos 40 años de democracia las universidades públicas en Argentina han sido un claro ejemplo de institucionalidad, de destacada formación profesional de excelencia, de producción de conocimiento comprometiéndose con los grandes problemas nacionales, comprometiéndose con la construcción democrática y el respeto por los derechos humanos. En nuestro país, todos los sectores vinculados al desarrollo productivo incluyen investigación e innovación y conocimiento generado en las universidades y el sistema científico. En las escuelas, en los hospitales, en las fábricas, en los comercios, en el campo, en los escenarios, en el mar, el espacio, y en cada hogar, las y los profesionales que caminan por nuestras calles y se desarrollan profesionalmente en lo cotidiano, y todos ellos fueron formados por nuestras instituciones.

Vale preguntarse porque un Estado vería como amenaza que las Instituciones lleven adelante semejante aporte al desarrollo de un país. Evidentemente, es un activo en la llamada economía del conocimiento de los países tener las Universidades Públicas como motor.

La Universidad en si misma tiene cuatro caracteres fundamentales en su génesis:

- 1) Debe tener como fin primero *La verdad*.
- 2) Debe basarse en una *Recta filosófica*.
- 3) Debe integrarse en una *Tradición cultural auténtica y viva*.
- 4) Debe ser impregnada de la convicción social y del patrimonio científico de la época y no de una mera dependencia estatal.

La primera característica de la Universidad busca la fidelidad a su fin, la búsqueda, la transmisión y la contemplación de la verdad bajo el modo del saber. La búsqueda de la verdad es la tarea más noble del ser humano, la verdad nos libera de las cadenas del error, y de sus limitaciones. La Universidad no abre solo nuevos caminos (sin dudas), también expande las fronteras del conocimiento.

La recta filosófica habla de la integración de los saberes universitarios en una visión de la realidad como un todo, algunos lo llaman interdisciplina, otros lo ven más macro advirtiéndolo un respeto por la disciplina pero sin que ese saber nos “discipline” y no nos deje ver otros aspectos, no nos permita cuestionarnos, o no nos permita ver desde otros ángulos la realidad o lo que nos rodea o lo que estudiamos, el ángulo o punto de vista es fundante, las herramientas con las que contamos más, pero fundamentalmente tener una mirada integral es vital. Todo eso nos lo tiene que brindar una Universidad.

Ahora, todos estos aspectos de búsqueda de la verdad y de una filosofía, son en un marco de cultura auténtica, de relacionamiento con el otro, entendiendo que somos parte de un ecosistema social que no exige puertas abiertas y aprender de ese entorno (antes aprender que enseñar, interpretar o investigar). Tanto demandamos autonomía, que muchas veces caemos en un “autismo” institucional peligroso. Es válido entonces hacer todos los

esfuerzos para la construcción de una autonomía “conectada” con la tradición cultural viva de nuestro pueblo.

Por ello debe ser impregnada de lo social, de lo público, de lo igualitario, de soberanía de nuestro país, de lo autóctono, de nuestras raíces culturales, donde nuestra cultura patrimonial es vital.

5. Análisis político

La debilidad institucional de nuestro País se manifiesta (sin dudas), en una crónica incapacidad estatal para mejorar las condiciones de vida de los argentinos. Pero esta generalización no debe extenderse a instituciones y organizaciones públicas que sí funcionan bien y que son un ejemplo en la necesaria e imprescindible búsqueda de un Estado que potencie a la sociedad civil, en la generación de bienes públicos de calidad.

No es intención de estas líneas escribir sobre estado sí, o estado no; pero la desesperación y el desánimo de la gente en nuestro país hace que se hayan desplazado a los médicos en beneficios de los curanderos (hablando figurativamente). Y en vez de buscar un Estado mejor, quieren directamente que no haya Estado.

De allí, el ataque feroz a una de las pocas Instituciones que cuentan con un amplio consenso social y reconocimiento internacional acerca de su rol clave en generar capacidades, aptitudes y conocimiento por quienes pasan por sus aulas y que, simultáneamente, se vuelven individuos que contribuyen al progreso de toda la sociedad en su conjunto.

Cualquiera que analice el sistema universitario argentino (hoy de casi 70 universidades públicas nacionales y provinciales, que brindan 2209 carreras de pregrado, 4913 carreras de grado, y 4647 carreras de posgrado a 3.200.000 estudiantes y 216.279 trabajadores/as docentes y 58573 no docentes); puede dar fe que los indicadores bajo parámetros modernos y razonamientos lógicos se encuentra que, la realidad es satisfactoria. (Fuente: último Anuario Estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias de Ministerio de Educación de la Nación).

Claro no es buscando el porcentaje de egreso por donde hay que empezar, primero porque el rol de la Universidad (como explicamos) no es “mono

producto”, no se está solo para egresar estudiantes, sino que el rol es más amplio, y segundo porque al tener el tesoro del ingreso irrestricto, cualquier división entre número de egresados dividido número total de estudiantes dará menor a cualquier país del mundo, donde hay duros exámenes de ingreso, dejando atrás a muchos chicos y chicas que no tuvieron una preparación en la escuela que les permitiera ingresar.

Volviendo al análisis, los detractores de la Universidad Pública afirman que las universidades disminuyeron su excelencia académica, cuando absolutamente todos los indicadores nacionales e internacionales dicen lo contrario. Nuestros centros universitarios de educación superior son reconocidos en todos los rankings internacionales, cientos de graduados y profesores participan de las más prestigiosas investigaciones del mundo. Aclarando que además hay activos de nuestra Universidad que no aparecen en los rankings, los comedores, los programas de becas, la verdadera vinculación social (algunos todavía la llaman extensión universitaria); los colegios preuniversitarios de gran prestigio, etcétera.

Otro ataque común suele ser, que se volvieron centros de adoctrinamiento, y cualquier persona que recorra los pasillos de nuestros edificios podrá observar que absolutamente todos los grupos políticos internos de las universidades pueden difundir sus ideas, siempre que así lo deseen, y lo más importante, si algún estudiante no desea participar en política, pueda transitar su vida estudiantil sin tener que asistir obligatoriamente a ninguna charla, ni marcha, ni nada que se le parezca, sabiendo que ser universitario también exige el uso responsable de la libertad, para hacer o no hacer algo. Incluso nadie sufre discriminación por su identidad política (o a política).

Desde el punto económico presupuestario, se alega que el gasto educacional de la educación superior en Argentina es excesivo e innecesario. Si comparamos podemos llegar a la conclusión de justamente lo inverso. Sin olvidar antes, que todos los especialistas en Economía pueden certificar que tener más graduados universitarios posee beneficios (externalidades positivas) en lo micro y en lo macro.

La evidencia argentina dice que las personas con título universitario perciben un salario 70 % más que uno que no lo tenga, vaya si vale la pena la inversión por parte del estado (vale recordar que el estado también recauda vía

impuesto de la actividad que desarrolle ese graduado); esos retornos son e alrededor del 12,4 % per cápita, estimando que el estado recupera en 8 años lo que invirtió en cada graduado, quedando 32 años más en promedio para ganancia neta del Estado lo que aporta cada persona profesional.

Las falsedades acerca del supuestamente excesivo gasto en educación superior, no se sostiene con ninguna comparación internacional, veamos, la UBA en promedio los últimos años contó con un presupuesto de USD \$ 1.200 dólares por alumno por año. La UNAM en México conto con USD \$ 11.400 por alumno por año, y la Universidad de San Pablo en Brasil, contó con USD\$ 44.300 por alumno por año. Seguir diciendo que lo invertido en Argentina es excesivo o hay despilfarro es solo posible falseando la realidad.

También se ataca que tenemos reglas para la toma de decisiones que son complejas. A ello debemos recordarle que la huella de la Reforma Universitaria de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba nos dejó (entre otras cosas) la forma de gobierno más abierta y participativa que conozca cualquier centro educativo del mundo. Los estudiantes, los profesores, los graduados y los trabajadores no docentes debaten y resuelven sobre diferentes aspectos de la vida universitaria, desde los planes de estudio hasta las asignaciones presupuestarias de nuestras Universidades, esto lo llamamos cogobierno y nos mantiene a todos con el ánimo de comunidad, entendiendo que todos estamos del mismo lado del mostrador, con la responsabilidad de encontrar soluciones conducentes.

Es un modelo de gestión muy elogiado, a pesar de la efervescencia participativa que genera, el resultado en términos académicos y pedagógicos es muy satisfactorio. Las decisiones cuentan con amplios consensos y debates, conviviendo expresiones de cosmovisiones partidarias e ideológicas, culturales y religiosas bien distintas, pero que priorizan la casa común que es *su universidad*.

Hay acuerdos que no se enuncian todos los días, pero permiten que se funcione y se vea en nuestras aulas, en nuestros laboratorios, en los centros de investigación, en los hospitales y las políticas de territorio.

Por este modelo de participación es quizás que desde algunos gobiernos es que se los mire con recelo, visto que se está en las antípodas del autoritarismo en las universidades, son nuestras instituciones perturbadoras para quienes afirman que todo lo privado es siempre superador a lo estatal, por su éxito en números, o

que sueñan con menos discusión o claustros monocolors lejos del pluralismo enriquecedor.

Todas las encuestas indican que la Universidad Pública Argentina es una de las instituciones con más aprobación social, y que sigue siendo respetada por todos los sectores sociales y por todas las edades.

La universidad argentina ha seguido escribiendo muchas páginas de la historia de nuestro país, y lo seguirá siendo.

Porque en el fondo estamos discutiendo de que vale la pena no olvidar que la educación superior pública es la invitación a un viaje, a cada chico y chica, un viaje directo a cumplir sus sueños. Un viaje donde no se le cobra pasaje, pero si requiere dedicación y esfuerzo. Donde formamos profesionales en sus disciplinas y a personas con integridad y ética ciudadana.

Es por todo ello que estamos convencidos de que la Educación Superior es un derecho humano, un bien social y es un deber indelegable de los estados, su sostenimiento.

Hace falta más Universidad en la sociedad y más sociedad en la Universidad, ojalá reflexionemos sobre ello.

Sin dudas, vale la pena invertir para el buen vivir de la sociedad.

Luchemos por ello.

Conclusión

La educación superior se encuentra inmersa en un contexto de transformación sin precedentes, impulsado por la vertiginosa aceleración del conocimiento, la irrupción de nuevas tecnologías y la evolución constante de las demandas sociales y económicas. En este escenario, resulta ineludible repensar las estructuras y funciones de las universidades, con el propósito de garantizar su relevancia y sostenibilidad. La transformación universitaria no puede limitarse a una adaptación superficial; debe ser un proceso profundo y reflexivo que preserve los valores fundamentales de la universidad como bien público.

En este marco, el artículo subraya la necesidad de una segunda Reforma Universitaria, que complemente y actualice los principios históricos consagrados

en 1918, incorporando nuevos ejes como la inclusión, la vinculación social, el aprendizaje a lo largo de la vida y el diálogo permanente con los diversos actores del entorno productivo y social. La defensa y fortalecimiento de la autonomía académica son condiciones imprescindibles para asegurar que la universidad siga siendo un espacio de pensamiento crítico, de generación de saberes pertinentes y de formación integral.

Además, la universidad pública debe consolidar su papel como motor de una economía del conocimiento, contribuyendo a un desarrollo equitativo, democrático y sostenible. Su capacidad para generar innovación, formar profesionales altamente calificados y promover una ciudadanía comprometida es clave para el bienestar colectivo. En este sentido, la inversión pública en educación superior no solo es una obligación ética y un derecho humano, sino también una estrategia de alto impacto para el desarrollo nacional.

Por último, es fundamental reconocer que la transformación universitaria debe realizarse con un equilibrio cuidadoso: debe responder a los desafíos contemporáneos sin renunciar a los principios que le otorgan sentido y legitimidad social. En definitiva, más universidad en la sociedad y más sociedad en la universidad es el camino para fortalecer una educación superior que sea, a la vez, inclusiva, pertinente y comprometida con el buen vivir de nuestras comunidades.

CAPÍTULO II:

Desarrollos institucionales

Relevancia y resiliencia de las instituciones de educación superior (IES) públicas en los Estados Unidos: estudio de caso de la Universidad Texas Tech (Texas Tech University)

Lawrence Schovane
Universidad Texas Tech

Elizabeth Trejos-Castillo
Universidad Texas Tech

Jamie Hansard
Universidad Texas Tech

Mitzi Lauderdale
Universidad Texas Tech

1. Introducción

El desarrollo de las instituciones de educación superior (IES) públicas en los Estados Unidos muestra un panorama dinámico y en constante evolución, influenciado por las necesidades sociales, decisiones políticas y fuerzas económicas de la sociedad. Desde sus inicios y hasta hoy día, las IES públicas se han adaptado consistentemente para satisfacer las demandas educativas y laborales de la nación en constante cambio.

El inicio de la educación pública superior en los Estados Unidos se remonta a inicios del siglo XIX, con la fundación de instituciones como la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill en 1789, reconocida como

la primera universidad pública. Estas primeras universidades estatales, a menudo influenciadas por modelos europeos, tenían como objetivo primario formar futuros líderes y profesionales (Geiger, 2016). En sus inicios, enfrentaron problemas de financiamiento y escepticismo de parte del público que no creía que eran necesarias (Lucas, 2006). La historia de las universidades públicas en los Estados Unidos cambio significativamente con la aprobación de la Ley Morrill de 1862 (Morrill Act of 1862). Dicha ley le otorgó tierras federales a los estados para que financiaran la creación de universidades (land-grant), con el propósito de ofrecer educación práctica en agricultura, ingeniería y otras disciplinas, lo que amplió significativamente el acceso a la educación superior (Thelin, 2019). Estas instituciones, como Iowa State University y Kansas State University, se centraron inicialmente en la educación agrícola e industrial, que era lo que el país necesitaba. La ley Morrill democratizó la educación superior al hacerla accesible a un sector más amplio de la población (Rudolph, 1990). La Segunda Ley Morrill de 1890 (Morrill Act of 1890) amplió este sistema “Land-Grant” proporcionando más apoyo y exigiendo a los estados con sistemas de segregación racial que establecieran instituciones separadas para estudiantes afroamericanos. Esta política dio origen a universidades históricamente negras como Tuskegee University (Anderson, 1988).

A comienzos del siglo 20, la sociedad presenció un cambio en las IES hacia la profesionalización. Surgió la “Idea de Wisconsin”, una filosofía que enfatizó el rol de las universidades públicas en la solución de problemas sociales, y que sirvió de modelo en otros estados. La expansión de servicios de extensión y programas de educación continua consolidó aún más el papel de las IES públicas como centros de aprendizaje permanente y compromiso comunitario (Thelin, 2019). Estos esfuerzos se alinearon con las reformas progresistas más amplias de la época que buscaban mejorar el bienestar social y la productividad económica.

La promulgación de la Ley GI en 1944 marcó un momento decisivo para la educación superior en los Estados Unidos, incrementando dramáticamente la matrícula universitaria de veteranos que buscaban reintegrarse a la sociedad civil y mejorar sus perspectivas económicas (Mettler, 2005). Durante este período también proliferaron las instituciones educativas de dos años (Community Colleges), ofreciendo oportunidades educativas asequibles a poblaciones diversas.

La Ley de Educación Superior de 1965 (Higher Education Act of 1965) expandió aún más los programas federales de ayuda financiera, lo que favoreció el acceso a la educación a estudiantes de ingresos medios y bajos (Loss, 2012). El final del siglo XX se caracterizó por las restricciones financieras y debates acerca del papel y propósito de las IES públicas. Las crisis económicas de 1970 y 1980 condujeron a una disminución de la financiación estatal, lo que impulsó a las instituciones a aumentar los costos de matrícula y buscar fuentes de ingresos alternativas. En medio de estos desafíos, las IES públicas adoptaron los avances tecnológicos existentes para ampliar sus capacidades de investigación. El crecimiento de la educación en línea, y la incorporación de tecnologías digitales transformaron las prácticas de enseñanza y aprendizaje así como las políticas de acción afirmativa al facilitar la educación de estudiantes con restricciones geográficas o empleados en lugares alejados de los centros educativos y aumentar el acceso a la educación de estudiantes a tiempo parcial, usando infraestructura virtual menos costosa para satisfacer las necesidades de educación de los estudiantes (Bowen & Bok, 1998).

Entre 2000 y 2020, las IES públicas experimentaron cambios profundos, la matrícula en universidades públicas y community colleges aumentó notablemente por el crecimiento poblacional y una mayor demanda por la educación superior. En 2021, el 37,7% de los adultos en los Estados Unidos (25 años o más) habían obtenido un título universitario, arriba del 25,6% en 2000 (Statista, 2023). El incremento de la educación en línea también contribuyó a este crecimiento ya que muchas IES públicas desarrollaron programas sólidos en línea para satisfacer la creciente demanda de opciones de aprendizaje flexibles. Sin embargo, el financiamiento estatal disminuyó, lo que aumentó el costo de la matrícula. Entre 2010-2011 y 2020-2021, el costo promedio de la matrícula y gastos subió un 16% ajustado por inflación (College Board, 2020). Esta tendencia, significó una mayor carga financiera para los estudiantes y sus familias, lo que incrementó el endeudamiento estudiantil. En este periodo, los community colleges continuaron ofreciendo educación accesible pero cada vez más sirvieron como puente hacia universidades de cuatro años por medio de acuerdos de articulación y vías de transferencia (por ejemplo, plan de estudios básico-común, mercadeo y otros programas sociales). También ampliaron los programas de desarrollo de la fuerza laboral y de capacitación

vocacional para satisfacer las necesidades del mercado laboral local y regional (College Board, 2020).

En las últimas dos décadas, las IES públicas han experimentado una mayor diversidad demográfica en la población estudiantil, incluyendo un aumento en el número de estudiantes de minorías raciales y étnicas, estudiantes universitarios de primera generación y estudiantes adultos no tradicionales. En 2021, el 53% el alumnado de grado y postgrado era blanco, reflejando una población estudiantil más diversa en comparación con décadas anteriores (Best Colleges, 2023). Se fortalecieron los esfuerzos para promover la inclusión y equidad, abordando las disparidades en el acceso y el éxito de los grupos subrepresentados. Además, las universidades públicas mejoraron sus capacidades de investigación, contribuyendo a la innovación tecnológica y al desarrollo económico. Esto fue particularmente evidente en los campos STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), donde las inversiones en investigación y desarrollo en las universidades y las colaboraciones con empresas y laboratorios nacionales han sido críticas para el avance tecnológico y la prosperidad económica (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2007).

Al mismo tiempo, estas instituciones enfrentaron mayor presión para demostrar resultados, incluyendo: tasas de graduación, tasa de empleo y retorno de la inversión en los estudiantes. Algunos estados adoptaron modelos de financiamiento por desempeño, vinculando el apoyo financiero a métricas institucionales específicas (Ortagus, Kelchen, Rosinger y Voorhees, 2020). Las universidades públicas también fortalecieron sus alianzas internacionales, programas de estudio en el extranjero y reclutamiento de estudiantes extranjeros, fomentando la participación global y el intercambio cultural. Estas iniciativas actualmente se centran en preparar a los estudiantes para una fuerza laboral globalmente interconectada y en fomentar el entendimiento intercultural.

En resumen, las IES públicas en Estados Unidos han desempeñado un papel central en la formación del panorama educativo del país, contribuyendo a la movilidad social, el desarrollo económico, la innovación y la responsabilidad cívica. Hoy, las IES públicas en Estados Unidos enfrentan una amplia gama de desafíos complejos: incluyendo costos de matrícula en aumento, financiamiento estatal decreciente y debates acerca de la libertad de expresión y libertad

académica (Mitchell et al., 2016). La pandemia del COVID-19 quebrantó la educación superior aún más, acelerando la adopción del aprendizaje en línea y resaltando los problemas relacionados a la salud mental y equidad de los estudiantes (Lederman, 2020). A pesar de estos problemas, las IES públicas siguen siendo motores clave para la movilidad social y el desarrollo económico mientras reinventan su rol para satisfacer mejor las necesidades de una sociedad que cambia rápidamente y seguir siendo resilientes y relevantes.

El presente capítulo comienza examinando los desafíos que afectan la resiliencia y la relevancia de las IES estadounidenses en un panorama sociopolítico, tecnológico y económico en constante cambio. También explora los desafíos comparativos que enfrentan las IES públicas en América, incluyendo América del Norte, Central y del Sur, así como el Caribe. A continuación, presentamos un estudio de caso respecto del Plan Estratégico de Matrícula 2024 de la Universidad Texas Tech (TTU) como ejemplo representativo de un enfoque para afrontar dichos desafíos. Finalmente, sintetizamos las ideas clave del capítulo y reflexionamos acerca de las oportunidades actuales y futuras para las IES

2. Relevancia y Resiliencia de las Universidades Públicas de Estados Unidos

Las IES públicas en los Estados Unidos han sido durante mucho tiempo fundamentales para impulsar el desarrollo socioeconómico y cultural, la innovación y la participación cívica en diversos niveles, y al mismo tiempo han demostrado resiliencia frente a crisis financieras, desastres naturales, disrupciones sociales y avances tecnológicos (Martin & Samels, 2009). La resiliencia en las IES públicas implica adaptabilidad, sostenibilidad y preparación, lo que les permite mantener sus funciones centrales, fomentar la innovación y mantener el crecimiento a largo plazo incluso en condiciones inciertas (Kezar, 2018). Al ofrecer educación accesible, mejoran la movilidad social y la competitividad laboral, al mismo tiempo que emplean tecnologías digitales y estrategias de financiamiento diversificadas para asegurar su sostenibilidad (Hodges et al., 2020). Estas instituciones también contribuyen a la estabilidad económica regional al formar graduados calificados, hacer investigación y

colaborar con la industria, especialmente durante períodos de economía decreciente. Según la Asociación Americana de Colegios y Universidades Estatales (AASCU, 2019), las universidades públicas generan impacto económico local mediante el empleo, la investigación y la innovación. Además, funcionan como centros culturales y cívicos, promoviendo la participación democrática y el diálogo social en temas críticos (Kezar, 2018; Altbach, 2019).

La resiliencia en las IES públicas abarca múltiples dimensiones que les permiten anticipar, responder y adaptarse a diversos desafíos. *La resiliencia académica y operativa en las IES* garantiza la continuidad y calidad a pesar de las interrupciones. Las instituciones con una infraestructura digital sólida y capacitación docente se adaptan de manera más efectiva a circunstancias cambiantes (Hodges et al., 2020). Las instituciones de educación superior también deben modernizar sus instalaciones para manejar interrupciones relacionadas con el clima e implementar planes de continuidad operativa ante crisis como desastres naturales o pandemias (Kapucu & Khosa, 2013; Leal Filho et al., 2021). Flexibilidad tecnológica —que incluye sistemas de gestión del aprendizaje, comunicación digital e infraestructura de almacenamiento de información, y herramientas de inteligencia artificial— es esencial para el éxito operativo y la mejora de los resultados estudiantiles (Garrison & Vaughan, 2018; Gillard et al., 2018). Invertir en tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, “big data” y la computación en la nube fortalece la resiliencia en investigación, facilita la colaboración global y respalda iniciativas de ciencia abierta para mejorar la difusión del conocimiento y su reproducibilidad (Siemens & Long, 2011; Borgman, 2015).

La Resiliencia en investigación e innovación en las universidades públicas es esencial para impulsar el desarrollo económico, los avances tecnológicos y el progreso social (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Asegurar esta resiliencia en la educación requiere financiamiento continuo a largo plazo, fomentar la colaboración interdisciplinaria, adaptarse a nuevas prioridades investigativas e incorporar tecnologías emergentes (Geuna & Martin, 2003). La investigación interdisciplinaria juega un papel vital para abordar desafíos globales como el cambio climático, la salud pública o la inteligencia artificial, al superar barreras tradicionales entre disciplinas (Klein, 2020; Frodeman, 2017). Asimismo, las

alianzas entre academia, industria y agencias gubernamentales aumentan el impacto y las oportunidades de financiamiento para la investigación (Perkmann et al., 2013), posicionando a las universidades públicas como actores clave de la innovación y el desarrollo social.

La Resiliencia financiera en las universidades públicas es crucial para mantener la salud financiera institucional y adaptarse a las fluctuaciones económicas, mediante fuentes de ingreso diversificadas, planificación prudente y una asignación eficiente de recursos. A menudo las universidades públicas dependen de financiamiento estatal variable, es vital que las universidades públicas aseguren su sostenibilidad mediante ingresos alternativos como programas de cooperación, financiamiento de investigación y aportes de exalumnos (Goksu & Goksu, 2015). Durante la pandemia de COVID-19, las instituciones con programas en línea consolidados y fuentes de ingresos no relacionadas con la matrícula estudiantil demostraron mayor estabilidad financiera. Adicionalmente, una planificación financiera estratégica, medidas de ahorro, y dependencia en matrícula, subvenciones y programas de cooperación privados (Barr & McClellan, 2018), asegurando que las universidades cumplan con su misión educativa, adaptando y sosteniendo operaciones efectivas.

La Resiliencia ambiental y sostenible en las IES públicas se focaliza en la capacidad de éstas para resistir y recuperarse de desastres naturales, al tiempo que se apoya a las comunidades locales en tiempos de crisis. Las IES públicas suelen ofrecer servicios de salud, actuar como centros de información y contribuir en los esfuerzos de ayuda ante emergencias, fortaleciendo los lazos con actores sociales y generando redes de apoyo a largo plazo (Kezar, 2018). Como parte de su compromiso con la sostenibilidad, participan activamente en programas comunitarios, promoviendo el bienestar estudiantil, la inclusión y la resiliencia ambiental y social mediante el aprendizaje-servicio, becas comprometidas, participación comunitaria y programas de cooperación (Bringle & Hatcher, 2002; Evans et al., 2018). Las iniciativas de campus verde e infraestructuras adaptadas al clima ayudan a reducir la huella de carbono y asegurar la sostenibilidad a largo plazo (Shriberg, 2002; Leal Filho et al., 2021). Integrar estrategias de resiliencia climática en la planificación institucional es esencial para mitigar el impacto del cambio climático y crear un futuro más sostenible.

La Resiliencia en la gobernanza y el liderazgo en las instituciones de educación superior es esencial para mantener la estabilidad y adaptabilidad institucional. Desarrollar estructuras de gobernanza adaptativas, fortalecer vínculos con autoridades y actores clave, y mejorar la transparencia y la rendición de cuentas son elementos fundamentales del liderazgo resiliente (Bolman & Deal, 2017). Un liderazgo sólido garantiza un proceso de toma de decisiones transparente, la participación de las partes interesadas y la habilidad de tomar decisiones bien informadas y rápidas en tiempos de crisis (Birnbaum, 1988). Además, marcos de gobernanza resilientes también aumentan la capacidad institucional para adaptarse a cambios políticos y fortalecen la confianza pública (Marginson, 2016). En los ecosistemas de investigación, una gobernanza sólida asegura la integridad, el cumplimiento ético y la transparencia, al mismo tiempo que promueve la gestión responsable de datos y evita malas prácticas (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2017; Resnik, 2018). Adicionalmente, los modelos de publicación de acceso abierto y las iniciativas de participación pública también pueden contribuir a aumentar la visibilidad y el impacto social de la investigación (Willinsky, 2009).

En las IES de América Latina, la resiliencia es un concepto multifacético que permite a las universidades manejar los desafíos socioeconómicos, inestabilidad política y crisis ambientales, mientras mantienen sus funciones esenciales. Las IES de la región han demostrado resiliencia académica y operativa al adaptarse rápidamente a las circunstancias cambiantes, como la integración de plataformas digitales y la capacitación docente para continuar ofreciendo educación de calidad durante períodos de disrupción (Gillard et al., 2018). Estas instituciones también están priorizando la modernización de su infraestructura para sobrellevar amenazas ambientales como terremotos e inundaciones, e invirtiendo en iniciativas de campus verde para reducir su huella de carbono, alineadas con metas de sostenibilidad a largo plazo (Leal Filho et al., 2021). Además de la adaptación tecnológica, las universidades latinoamericanas reconocen la importancia de fomentar la resiliencia en investigación e innovación, asegurando financiamiento a largo plazo y promoviendo colaboraciones interdisciplinarias. Estas colaboraciones buscan abordar desafíos locales como la salud pública y el desarrollo económico y, al mismo tiempo, participar en debates

globales acerca de temas urgentes como el cambio climático (Perkmann et al., 2013; Klein, 2020).

Para garantizar la resiliencia financiera, las universidades públicas de América Latina están diversificando cada vez más sus fuentes de ingreso mediante colaboraciones con el sector privado, asegurándose fondos para investigación y fortaleciendo las relaciones con exalumnos, lo que permite a las instituciones mantener la estabilidad financiera a pesar de las oscilaciones del financiamiento estatal (Goksu & Goksu, 2015). Además, la planificación financiera estratégica y el desarrollo de ingresos no vinculados a la matrícula, como los programas de educación en línea, han sido vitales durante crisis económicas (Barr & McClellan, 2018). Una gobernanza eficaz y un liderazgo resiliente desempeñan un papel central en estos esfuerzos mientras las universidades adoptan procesos de toma de decisiones transparentes y colaboran con los responsables de las políticas y las comunidades locales para abordar los cambios políticos y económicos (Marginson, 2016; Bolman y Deal, 2017).

Un liderazgo sólido les permite a las universidades adaptarse a cambios políticos, mantener la confianza pública y fomentar prácticas éticas de investigación, creando un entorno donde las instituciones puedan prosperar a pesar de los desafíos (Willinsky, 2009; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2017). Este enfoque integrado de la resiliencia permite a las IES de América Latina cumplir con sus misiones educativas y sociales, al tiempo que contribuyen a los objetivos más amplios de desarrollo de la región.

Las IES públicas de América Latina y el Caribe, al igual que las de los Estados Unidos, enfrentan presiones similares para mantenerse relevantes en un entorno educativo en constante cambio. Si bien, estas instituciones comparten desafíos como la necesidad de adaptarse a los avances tecnológicos, los cambios demográficos estudiantiles y las presiones económicas—, también se enfrentan a obstáculos regionales específicos que requieren estrategias diseñadas para resolver esos obstáculos. Las IES públicas en Estados Unidos suelen beneficiarse considerablemente del financiamiento estatal, asignación de fondos para investigación y colaboraciones con el sector privado. Sin embargo, todavía enfrentan problemas como la asequibilidad, accesibilidad y la creciente

competencia de universidades privadas, plataformas de educación en línea y programas de formación corporativa. En América Latina y el Caribe, las IES públicas suelen enfrentar limitaciones financieras aún mayores que las que enfrentan las universidades en los Estados Unidos debido a la inestabilidad política, recursos escasos y una fuerte dependencia del financiamiento estatal, que suele ser inestable o insuficiente (de Wit et al., 2005).

A pesar de estos desafíos, ambas regiones comparten un fuerte compromiso para asegurar acceso equitativo a la educación superior, con las IES públicas desempeñando un rol fundamental en la promoción de la movilidad social para ayudar a reducir las desigualdades. En Estados Unidos, las universidades públicas contribuyen significativamente al desarrollo de la fuerza laboral, formando profesionales capacitados que impulsan la economía y la innovación (Altbach & Salmi, 2011). Del mismo modo, en América Latina y el Caribe, estas instituciones son esenciales para la movilidad social, particularmente para grupos subrepresentados que enfrentan barreras para tener acceso a la educación privada (Fischman & Ott, 2018). Las IES públicas de estas regiones contribuyen a abordar las disparidades sociales ofreciendo oportunidades educativas asequibles y esforzándose por cerrar las brechas en el logro educativo. Al seguir enfocándose en aumentar el acceso para las poblaciones marginadas, las IES públicas de ambas regiones fortalecen la diversidad de la fuerza laboral, promueven el desarrollo económico y contribuyen a la estabilidad regional.

En los Estados Unidos, el rápido avance de la tecnología y la creciente popularidad de las plataformas de aprendizaje en línea (por ejemplo, los cursos masivos abiertos en línea, MOOCs) representan un desafío para las IES públicas tradicionales, que deben innovar para mantenerse competitivas. Las universidades públicas están invirtiendo en infraestructura digital y en expandir su oferta de educación en línea para responder a la demanda de una educación más flexible y accesible (Pappano, 2012). Al mismo tiempo, estas instituciones están colaborando cada vez más con el sector privado para asegurar que sus planes de estudio estén alineados con las demandas del mercado laboral, estrategia que beneficia tanto a los estudiantes como a las instituciones al mantener su relevancia.

Las IES públicas de América Latina y el Caribe enfrentan desafíos similares, especialmente en lo que respecta a la adopción tecnológica y a limitaciones de infraestructura. Muchas de estas universidades lidian con instalaciones obsoletas y acceso limitado a herramientas digitales, lo que dificulta la habilidad para integrar completamente las tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, la realidad virtual y el análisis de datos en sus programas académicos (Garrison & Vaughan, 2018). A pesar de estas limitaciones, muchas IES públicas en Latino América están logrando avances significativos en la incorporación de estas tecnologías en la enseñanza y la investigación, a menudo con apoyo de alianzas internacionales y fondos de investigación.

Además, tanto en Estados Unidos como en América Latina, las universidades públicas están bajo creciente presión para adoptar prácticas centradas en la sostenibilidad y enfrentar el cambio climático. Las IES públicas estadounidenses, especialmente aquellas ubicadas en zonas propensas a eventos climáticos extremos, han invertido significativamente en iniciativas de campus verde e infraestructura resiliente al clima (Leal Filho et al., 2021). De forma similar, las universidades latinoamericanas y caribeñas —frecuentemente situadas en regiones vulnerables al cambio climático— están integrando la sostenibilidad en sus programas académicos, operaciones institucionales y estrategias de vinculación con la comunidad. Esto incluye la adopción de metas de carbono neutral, el fomento de la investigación sostenible y promoviendo el establecimiento de alianzas comunitarias para abordar los desafíos relacionados con el clima (Leal Filho et al., 2021). Al priorizar la sostenibilidad y la resiliencia climática, las IES públicas de ambas regiones pueden fortalecer su relevancia y contribuir a los esfuerzos globales para mitigar el impacto ambiental.

El auge del aprendizaje permanente y los micro credenciales es otra tendencia emergente que es igualmente importante para las universidades públicas de Estados Unidos como de América Latina. A medida que crece la demanda por el desarrollo continuo de habilidades, las IES en ambas regiones están adoptando modelos de aprendizajes flexibles, orientados a las necesidades de profesionales empleados e individuos que buscan reentrenarse o mejorar sus habilidades.

En Estados Unidos, las universidades públicas ofrecen cada vez más programas sin grado y certificaciones que permiten a los individuos adquirir conocimientos especializados sin tener que cursar un programa universitario completo (Wheelahan & Moodie, 2017). En América Latina y el Caribe, donde las presiones económicas y los mercados laborales cambiantes exigen que los trabajadores se adapten rápidamente, las universidades también se están enfocando en opciones educativas flexibles y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, que pueden ser adaptadas a las necesidades de las industrias locales (Wheelahan & Moodie, 2017).

En conclusión, las IES públicas en Estados Unidos, América Latina y el Caribe deben seguir evolucionando para responder a las demandas de un mundo en rápida transformación. Si bien cada región enfrenta desafíos financieros, estructurales y políticos únicos, comparten prioridades comunes como mejorar el acceso a la educación, fomentar la investigación e innovación, afrontar el cambio climático y fortalecer las alianzas con el sector industrial (Etzkowitz & Zhou, 2017; APLU, 2021). Mediante la adopción de tecnologías emergentes, el apoyo al aprendizaje permanente y la inversión en sostenibilidad (Garrison & Vaughan, 2018; Leal Filho et al., 2021), las universidades públicas de estas regiones pueden mantener su rol crítico como motores de crecimiento económico, movilidad social y progreso societal. La capacidad de estas instituciones para mantenerse relevantes dependerá en última instancia de su habilidad para adaptarse e innovar ante los desafíos locales y globales. Comprender la resiliencia y relevancia de las IES públicas es esencial para preservar su papel como pilares del desarrollo educativo, económico y social (Kezar, 2018). Por ello, es fundamental que los políticos, administradores y educadores prioricen estrategias que fortalezcan su capacidad de adaptación y éxito en entornos cambiantes.

3. Estudio de Caso: Texas Tech University

Históricamente, la Universidad Texas Tech (TTU) ha establecido metas ambiciosas de matrícula, con el objetivo de aumentar su número de estudiantes y mantener su excelencia académica. En 2009, TTU estableció la meta de alcanzar los 40.000 estudiantes para el 2020, objetivo que logró con éxito gracias al

crecimiento en la matrícula de pregrado. Sin embargo, para el 2023, las tendencias demográficas cambiantes, las incertidumbres pospandémicas y la evolución en la percepción pública acerca de la educación superior hicieron necesario revisar su plan estratégico de matrícula, enfocándose no solo en la cantidad, sino también en la calidad. Este estudio de caso explora la respuesta de TTU a estos desafíos, destacando su enfoque estructurado de planificación, desarrollo de estrategias e implementación.

Proceso de Planificación Estratégica de Matrícula

Bajo el liderazgo del Rector Lawrence Schovanec y el Vicerrector Superior Académico Ron Hendrick, TTU realizó un proceso de Planificación Estratégica de Matrícula (SEP, por sus siglas en inglés) en múltiples fases y por un año de duración durante 2023-2024. Este proceso fue copresidido por la vicepresidenta Jamie Hansard y la vicerrectora Mitzi Lauderdale, apoyadas por un Consejo de Planificación Estratégica de Matrícula y seis grupos de trabajo centrados en áreas clave (por ejemplo, marketing, ayuda financiera y becas, bienestar financiero y alfabetización, éxito estudiantil, TTU en línea, y desarrollo e innovación de programas). El proceso fue diseñado para incorporar perspectivas institucionales amplias y al mismo tiempo asegurar resultados realizables y cuantificables.

Más de 100 docentes y personal participaron directamente en el proceso SEP, colaborando en grupos de trabajo, discusiones estratégicas y reuniones de planificación. Un aspecto clave de este proceso fue garantizar que se mantuviera como una conversación que incluyera todo el campus, con representación diversa de las partes interesadas. Se enviaron comunicaciones frecuentes a toda la comunidad universitaria para compartir avances, resultados e invitar a la retroalimentación. Este enfoque colaborativo facilitó la alineación entre las unidades académicas, los servicios de apoyo estudiantil y el liderazgo administrativo.

El proceso recurrente de cuatro fases se basó en las mejores prácticas descritas en el libro *Planificación Estratégica de la Matrícula: Una Colaboración Dinámica* (Sanborne, 2023), un texto básico publicado por Ruffalo Noel Levitz, que enfatiza un enfoque iterativo y basado en datos para la planificación de la

matrícula. Los principios de colaboración dinámica, alineación institucional y evaluación continua sirvieron como guía estructural durante el desarrollo del Plan Estratégico de Matrícula (SEP) de TTU.

Fase 1: Preparación y Análisis de Datos

La primera fase consistió en un análisis situacional comprehensivo en el que los grupos de trabajo analizaron datos de matrícula de los últimos cinco años para identificar tendencias históricas, perfiles estudiantiles y capacidades institucionales. La primera etapa identificó 34 oportunidades estratégicas abarcando todas las áreas de trabajo de marketing y reclutamiento, programas académicos de pregrado y posgrado, programas académicos en línea o externos, financiamiento estudiantil y ayuda financiera, y éxito estudiantil. Los hallazgos de esta fase sentaron las bases para el desarrollo de estrategias.

Fase 2: Desarrollo de Estrategias

De las 34 oportunidades iniciales, se refinaron estrategias en función de su viabilidad, impacto y alineación institucional. El proceso en esta etapa incluyó:

- Discusiones recurrentes entre equipos estratégicos y el liderazgo.
- Evaluación comparativa con instituciones similares y mejores prácticas nacionales.
- Participación de docentes y personal para ajustar las prioridades estratégicas.

Al final de esta fase, se seleccionaron 16 estrategias para su desarrollo en profundidad.

Fase 3: Formulación de Metas y Priorización

Durante esta etapa, las 16 estrategias fueron sometidas a una revisión final en la Cumbre de Priorización de abril de 2024, donde fueron agrupadas y refinadas en seis áreas estratégicas focales e integrales. El proceso de priorización aseguró que las estrategias elegidas tuvieran el mayor potencial de impacto en la

matrícula, retención y éxito estudiantil. En la tercera fase también se establecieron indicadores clave de desempeño (KPIs) y se definieron las necesidades de financiamiento para cada estrategia.

Fase 4: Implementación y Evaluación Continua

Al pasar TTU de la planificación a la ejecución, el enfoque estará en la evaluación efectiva, el control y la adaptación. Los líderes de cada estrategia son responsables de la implementación, con mecanismos de evaluación continua establecidos para determinar la continuación de la inversión, la modificación o la discontinuación de las estrategias en función de los resultados de desempeño.

Estrategias Clave para el Crecimiento de la Matrícula

El plan de matrícula estratégica de TTU para el período de otoño de 2024 a otoño de 2028 se basa en seis estrategias fundamentales que están basadas en este proceso de planificación estratégica de matrícula:

1. Mercadeo y Posicionamiento de Marca
 - Consolidar la marca TTU en programas de pregrado, posgrado y en línea.
 - Mejorar la optimización de los motores de búsqueda (SEO) y la accesibilidad y la facilidad de uso del internet.
 - Utilizar chatbots operados por IA y herramientas predictivas para personalizar la participación de los potenciales estudiantes.
2. Ayuda Financiera y Becas
 - Optimizar el proceso de becas para maximizar el uso de recursos.
 - Utilizar modelos predictivos para optimizar la ayuda financiera y mejorar el rendimiento.
 - Expandir los esfuerzos para la recaudación de fondos para aumentar la disponibilidad de becas en pregrado y posgrado.

3. Bienestar Financiero y educación financiera

- Ampliar el programa nacionalmente reconocido “Red to Black® Peer Financial Coaching-R2B” (Asesoramiento financiero entre pares de Rojo a Negro).

- Lanzar “R2B Plu\$” para aumentar los recursos de educación financiera para estudiantes y familias.

- Alinear con “TechThrive”, el plan de mejora de la calidad de TTU centrado en el bienestar estudiantil.

4. Iniciativas para el Éxito Estudiantil

- Implementar estrategias de detección e intervención temprana para estudiantes en riesgo.

- Brindar orientación académica proactiva y apoyo para preparación profesional.

- Emplear análisis predictivos para mejorar la retención de estudiantes y las tasas de graduación.

5. Expansión del Aprendizaje en Línea (TTU Online).

- Establecer un equipo de apoyo dedicado a los estudiantes en línea.

- Ofrecer programas de ocho semanas y admisión el mismo día para programas de micro credenciales.

- Ampliar la ayuda financiera y reembolso de matrícula por parte del empleador para estudiantes no tradicionales.

6. Desarrollo de Programas e Innovación.

- Crear una metodología estructurada para lanzar y mejorar programas de grado, especialmente aquellos que se alinean con las demandas actuales del mercado.

- Establecer un nuevo programa interdisciplinario de Inteligencia Artificial Centrado en el Ser Humano.
- Desarrollar rutas alternativas para carreras con alta deserción y expandir programas acelerados de Licenciatura a Maestría.

Metas y Proyecciones

El SEP fija como meta alcanzar los 42,500 estudiantes para el otoño de 2028, lo que representa un aumento neto de 1,580 estudiantes respecto a la matrícula de 2023. Sin intervención estratégica, se proyecta que la matrícula descendería a menos de 39,500 para 2028.

Implementación y Evaluación Continua: Transición hacia la Gestión Estratégica de Matrícula (SEM).

Para asegurar el éxito sostenido, TTU ha realizado la transición desde la planificación estratégica de matrícula hacia un modelo de gestión continua de estratégica de matrícula (SEM, por sus siglas en inglés), el cual incluye los siguientes componentes:

- Reuniones Mensuales del Consejo SEM para monitorear la implementación de estrategias y evaluar los resultados.
- Revisiones Anuales de Matrícula para realizar análisis macro posterior a los censos de otoño y primavera.
- Integración Presupuestaria para garantizar la sostenibilidad financiera alineando las estrategias con las oportunidades de financiamiento.
- Responsabilidad del desempeño al contemplar la eliminación de estrategias de bajo rendimiento y la ampliación de aquellas exitosas.

Funciones del Consejo SEM

El Consejo SEM actúa como el órgano rector para la gestión de matrícula y la toma de decisiones estratégicas. Sus funciones incluyen:

- Supervisar los indicadores Clave para monitorear las cifras de matrícula, tasas de retención y de éxito estudiantil.

- Evaluar el Desempeño de la Estrategia para determinar la eficacia de las estrategias y formulación de recomendaciones basadas en datos.
- Alineación de los Recursos para asegurar la asignación eficiente de los recursos financieros y humanos para maximizar su impacto.
- Fomentar la Colaboración Interdepartamental para involucrar a todos los actores institucionales para mantener la coherencia con los objetivos institucionales.

Conclusión y Principales Aprendizajes

El plan estratégico de matrícula de TTU ejemplifica cómo las universidades públicas pueden abordar de manera proactiva los desafíos de matrícula mediante el uso de datos, el fomento a la innovación y la priorización del éxito estudiantil. La transición hacia un marco de gestión estratégica (SEM) garantiza que las estrategias continúan siendo flexibles y orientadas a resultados, lo cual le permite a TTU crecer sosteniblemente en un entorno de educación superior en constante cambio.

4. Desafíos y Oportunidades Emergentes

El panorama de la educación superior está en permanente transformación, lo cual exige a las instituciones a pensar en cómo los desafíos actuales podrían afectar el futuro del sector. Factores como los cambios demográficos, el descenso en la matrícula, los retos de la retención, las expectativas estudiantiles, las presiones financieras y la asequibilidad requerirán pensamiento estratégico e ideas innovadoras para que las universidades públicas permanezcan relevantes y financieramente estables. Para que las universidades públicas puedan superar estas complejidades, deben adaptarse a las tendencias cambiantes y desarrollar estrategias duraderas que conduzcan al crecimiento institucional. En este entorno cada vez más competitivo y con recursos limitados, la capacidad de atraer, retener y graduar estudiantes va a determinar la trayectoria de la educación superior en el futuro. Es fundamental examinar estos desafíos desde la perspectiva de la gestión

estratégica de matrícula, así como mediante colaboraciones interdisciplinarias e interinstitucionales (nacionales e internacionales), para asegurar el éxito institucional a largo plazo.

Cambios demográficos y disminución de la matrícula

Las universidades en Estados Unidos se han visto fuertemente afectadas por la caída de las tasas de natalidad, los cambios en los patrones migratorios y las nuevas actitudes de los individuos respecto a la educación superior. Estos tres factores han modificado el panorama de la educación superior, obligando a las instituciones a abordar problemas relacionados con el descenso en la población estudiantil tradicional, desequilibrios regionales de matrícula y la actitud cambiante acerca del valor de un título universitario.

El decrecimiento económico del 2008 llevó a muchas personas a postergar la formación de sus familias, lo que resultó en una disminución del 12% en las tasas de natalidad respecto a años anteriores (Grawe, 2018). Como resultado, menos estudiantes están ingresando hoy a la secundaria, reduciendo el grupo potencial de aspirantes a la universidad. Se proyecta que el número de egresados de secundaria en Estados Unidos alcanzará su punto máximo en 2025, seguido por una disminución constante durante los próximos 15 años (Western Interstate Commission for Higher Education [WICHE], 2023).

Los patrones migratorios también están contribuyendo a los cambios demográficos, ya que las familias estadounidenses se han estado mudando constantemente del Medio Oeste y el Noreste al Sur y el Suroeste. Como resultado, los colegios y universidades del Medio Oeste y el Noreste están experimentando una disminución en la matrícula, lo que genera desafíos financieros y cierres institucionales (Grawe, 2021). Entre 2020 y 2024, al menos 74 instituciones educativas públicas o sin fines de lucro cerraron, se fusionaron o anunciaron su intención de hacerlo debido a la baja en la matrícula (Best Colleges, 2023).

Al mismo tiempo, los estudiantes y las familias cuestionan cada vez más el valor de un título universitario, preguntándose si la inversión de tiempo y dinero vale la pena. Muchos evalúan si un título universitario es necesario para el éxito

profesional y financiero. En las últimas décadas, los medios de comunicación han destacado las disparidades salariales entre quienes tienen y no tienen un título universitario, así como la preocupación por el subempleo.

En 2024, el 52% de los recién graduados con licenciatura estaban subempleados (Lederman, 2024). Como consecuencia, muchos estudiantes están explorando caminos educativos alternativos como micro credenciales, certificados, formación técnica y programas patrocinados por los empleadores, que suelen ser más rápidos y económicos para la preparación profesional. Para seguir siendo competitivas y demostrar el valor de un título, las universidades se deben adaptar alineando sus programas de estudio con las demandas del mercado laboral, preparando a los estudiantes para carreras de alta demanda.

A medida que las instituciones luchan por superar el hecho de que cada vez matriculan un número cada vez menor de estudiantes universitarios tradicionales, están ampliando los esfuerzos de reclutamiento para incluir a estudiantes no tradicionales.

Muchas universidades se están ahora enfocando activamente en los aproximadamente 36 millones de adultos estadounidenses que tienen algún crédito universitario, pero no han obtenido un título (National Student Clearinghouse, 2022). Este grupo incluye profesionales en ejercicio, estudiantes adultos, personal militar y estudiantes que buscan avanzar en su carrera, todos los cuales requieren alternativas de educación más flexibles. Para satisfacer sus necesidades, las universidades están respondiendo con opciones en línea e híbridas, reconocimiento de aprendizajes previos y validación de experiencia laboral o militar y certificaciones de la industria. Al priorizar la accesibilidad y la flexibilidad, las universidades pueden crear vías que incentiven la reinscripción y la finalización de estudios, lo que ayuda a compensar el descenso demográfico y a aumentar la preparación laboral.

Desafíos de retención y expectativas Estudiantiles

A medida que las universidades enfrentan cambios demográficos, también deben responder a expectativas estudiantiles en constante evolución y al desafío crítico de la retención estudiantil. A menudo, cuando las universidades se

enfrentan a una disminución de la matrícula, recurren a admisiones y ayuda financiera para tratar de encontrar formas de ampliar sus esfuerzos de reclutamiento y aumentar el rendimiento. Sin embargo, Grawe (2021) sostiene que, ante la baja demográfica, lo más importante que las instituciones deben hacer es centrarse en la retención. Retener a los estudiantes actuales ayuda a mitigar el impacto de la disminución de graduados de secundaria y minimiza la pérdida de ingresos cuando los estudiantes se van. Captar nuevos estudiantes es costoso y requiere inversiones significativas en marketing, difusión y ayuda financiera, mientras que mejorar la retención permite a las instituciones maximizar los recursos existentes.

Para mejorar la retención es necesario fortalecer los servicios de apoyo estudiantil, mejorar el compromiso académico y crear modelos de aprendizaje flexibles que respondan a las necesidades y expectativas tanto de estudiantes tradicionales como no tradicionales. Estrategias proactivas de apoyo a los estudiantes, como la asesoría académica intrusiva y los sistemas de alerta temprana, que utilizan analítica de datos para identificar estudiantes en riesgo, permiten intervenir antes de que abandonen sus estudios.

A medida que aumenta el número de estudiantes de primera generación que se matricula en la universidad, las instituciones deben reconocer que estos y otros grupos estudiantiles en riesgo suelen experimentar tasas de retención más bajas que el alumnado general. Brindar apoyo temprano y específico es esencial para garantizar su éxito, brindándoles los recursos y la orientación necesarios para afrontar los desafíos de la educación superior.

Además, implementar programas de experiencia de primer año que ofrezcan apoyo académico y social estructurado puede facilitar la transición a la universidad. Al fomentar el sentido de pertenencia y aumentar la participación estudiantil, estos programas desempeñan un papel crucial en la mejora de las tasas de retención y el éxito estudiantil en general.

La evolución de las expectativas de los estudiantes acerca de la experiencia universitaria, especialmente en la era post-COVID, exige que las instituciones se adapten a la creciente demanda de flexibilidad en la educación superior. A medida que los estudiantes buscan experiencias de aprendizaje más personalizadas y accesibles, las universidades deben replantear los modelos tradicionales para

ofrecer una mayor adaptabilidad en la impartición de cursos, la programación y las trayectorias profesionales. Por ejemplo, muchos estudiantes prefieren ahora las oportunidades de aprendizaje híbrido y en línea a la instrucción presencial tradicional, apreciando la posibilidad de compatibilizar la educación con el trabajo y los compromisos personales. La expansión de las modalidades en línea no solo satisface las expectativas de los estudiantes universitarios tradicionales, sino que también se adapta a los estudiantes no tradicionales que requieren mayor flexibilidad en los horarios. Estos estudiantes también buscan instituciones que reconozcan la formación previa y acrediten la experiencia laboral, el servicio militar y las certificaciones de la industria, lo que permite un camino más eficiente y acelerado hacia la obtención de un título.

Al priorizar la retención estudiantil y adaptarse a las expectativas cambiantes, las instituciones pueden crear un entorno de aprendizaje más favorable y flexible que fomente tanto el éxito estudiantil como los resultados institucionales.

Desafíos financieros y asequibilidad

Mientras las universidades buscan mejorar la retención y responder a nuevas expectativas de los estudiantes, también enfrentan desafíos financieros que amenazan tanto la asequibilidad estudiantil como la sostenibilidad institucional. Entre los problemas más graves están el aumento constante de los costos de matrícula y la disminución del financiamiento estatal, lo que ha afectado profundamente el panorama financiero de la educación superior. Estos factores no sólo aumentan la carga financiera de los estudiantes y las familias, sino que también presionan a las instituciones para que encuentren fuentes de ingresos alternativas manteniendo la accesibilidad y la calidad académica.

El costo de asistir a la universidad ha aumentado significativamente en las últimas décadas, superando tanto a la inflación como el crecimiento salarial. Esto ha obligado a más estudiantes a recurrir a préstamos, lo que ha contribuido aún más a la crisis nacional de deuda estudiantil. Al mismo tiempo, las instituciones públicas experimentan una disminución constante de las asignaciones estatales, lo que transfiere una mayor responsabilidad financiera a los estudiantes. En las

últimas décadas, la financiación estatal para la educación superior ha disminuido constantemente, obligando a las universidades a aumentar la matrícula y otros cargos para compensar la pérdida de ingresos.

Para enfrentar esta situación, las universidades deben lograr un equilibrio entre la generación de ingresos y las iniciativas de asequibilidad, de forma que los costos crecientes no se conviertan en una barrera infranqueable para el acceso y la finalización de los estudios.

5. Conclusión

Las instituciones públicas de educación superior son vitales para el desarrollo socioeconómico y cultural de las Américas. Como centros de creación de conocimiento y formación de capital humano, deben adaptarse constantemente a los cambios sociales, económicos y tecnológicos. Sin embargo, las IES enfrentan retos como financiamiento público fluctuante, demandas cambiantes del mercado laboral, cambios demográficos, avances tecnológicos y crisis globales. Esto requiere una planificación estratégica, adaptabilidad institucional y un compromiso con una educación inclusiva y de alta calidad.

La sostenibilidad financiera persiste como una preocupación crítica, ya que muchas instituciones dependen de un financiamiento estatal inestable. Para mitigar riesgos, las IES deben diversificar sus fuentes de ingreso por medio de subvenciones para la investigación, cooperaciones público-privadas nacionales e internacionales y una oferta más amplia de educación en línea.

Asimismo, una gobernanza y liderazgo efectivos son esenciales para navegar los cambios políticos y asegurar la resiliencia institucional (Marginson, 2016; Bolman & Deal, 2017).

Los avances tecnológicos están transformando la educación superior. La inteligencia artificial, el análisis de datos y las plataformas de aprendizaje virtual mejoran la participación estudiantil y la eficiencia institucional (Garrison & Vaughan, 2018). La creciente demanda por aprendizaje flexible y permanente subraya la importancia de los programas de educación en línea y micro credenciales (Wheelahan & Moodie, 2017). Las universidades también deben

priorizar la innovación investigativa, fomentando la colaboración interdisciplinaria y alineando sus programas con las necesidades del sector industrial (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000).

La gestión estratégica de matrícula (SEM) desempeña un rol fundamental en la resiliencia institucional. Mediante el uso de datos, la promoción de la innovación y el enfoque en el éxito estudiantil, las universidades pueden anticipar los desafíos de matrícula. La transición a un marco SEM garantiza estrategias adaptables y orientadas a resultados que posicionan a las instituciones para un crecimiento sustentable en un panorama de educación superior en evolución.

Las instituciones de educación superior son motores de movilidad social, al ofrecer oportunidades educativas a grupos históricamente excluidos (Altbach & Salmi, 2011). No obstante, siguen enfrentando el reto de garantizar la asequibilidad, mejorar los servicios de apoyo estudiantil y fomentar entornos de aprendizaje inclusivos. En este sentido, las humanidades y las artes juegan un papel crucial en la formación de ciudadanos globales con pensamiento crítico, conciencia cultural y sentido ético (American Academy of Arts and Sciences, 2013; Nussbaum, 2010). A pesar del énfasis creciente en las áreas STEM y de negocios, las IES deben preservar y fortalecer los programas de humanidades, pues estos desarrollan habilidades analíticas y de interpretación necesarias para abordar los desafíos globales (Belfiore & Upchurch, 2013).

La sostenibilidad es otro componente clave de la resiliencia institucional. El cambio climático exige medidas proactivas, como iniciativas de campus verde, infraestructura sostenible e integración de la educación ambiental (Leal Filho et al., 2021). El cambio climático representa otro riesgo significativo, particularmente para las instituciones ubicadas en el Caribe y en zonas costeras que son particularmente vulnerables a eventos climáticos extremos y al aumento del nivel del mar. Mediante la investigación y la vinculación comunitaria centradas en la sostenibilidad, las universidades contribuyen a mitigar los impactos ambientales a nivel local y global.

Las IES públicas en las Américas enfrentan además desafíos adicionales como la comercialización de la educación superior, la inestabilidad política y los cambios demográficos. La disminución de las tasas de natalidad y los nuevos patrones migratorios obligan a las IES a repensar las estrategias de matrícula y los

servicios estudiantiles (Marginson, 2016). Al mismo tiempo, la disrupción tecnológica continuará reformulando los mercados laborales, exigiendo innovaciones en los programas de estudio y una mayor apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida (Siemen Universidad Tecnológica de Texas s & Long, 2011).

En definitiva, el futuro de las instituciones públicas de educación superior dependerá de su capacidad para adaptarse e innovar. Los responsables de las políticas públicas, administradores y educadores deben implementar estrategias visionarias que fortalezcan la resiliencia institucional, asegurando que las universidades sigan siendo catalizadores del crecimiento económico, la generación de conocimiento y el progreso social. Al adoptar los avances tecnológicos y reafirmar el valor de la educación en humanidades, las instituciones de educación superior podrán preparar a sus graduados para que sean ciudadanos globales técnicamente competentes y socialmente responsables.

Referencias bibliográficas

- AASCU. (2019). Public universities generate billions for local economies through employment, research, and innovation. American Association of State Colleges and Universities. <https://aascu.org>
- Altbach, P. G. (2019). The international imperative in higher education. Routledge.
- Altbach, P. G., & Salmi, J. (2011). The road to academic excellence: The making of world-class research universities. The World Bank.
- American Academy of Arts and Sciences (2013). The Heart of the Matter: The Humanities and Social Sciences for a vibrant, competitive, and secure nation. Commission on the Humanities and Social Sciences, Cambridge Massachusetts.
- Anderson, J. D. (1988). The education of blacks in the South, 1860-1935. University of North Carolina Press.
- Barr, M. J., & McClellan, G. S. (2018). Budgets and financial management in higher education (3rd ed.). Jossey-Bass.

- Belfiore, E., & Upchurch, A. (2013). *Humanities in the twenty-first century: Beyond utility and markets*. Palgrave Macmillan.
- BestColleges. (2023, August 15). Closed colleges: List of closures, mergers, and trendline. <https://www.bestcolleges.com/research/closed-colleges-list-statistics-major-closures>
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. Jossey-Bass.
- Blumenstyk, G. (2015). *The College Stress Test: How the Rankings are Failing Us and What We Can Do About It*. The Chronicle of Higher Education.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6th ed.). Wiley.
- Borgman, C. L. (2015). *Big data, little data, no data: Scholarship in the networked world*. MIT Press.
- Bowen, W. G., & Bok, D. (1998). *The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton University Press.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2002). Campus-community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503–516. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00273>
- De Wit, H., Jaramillo, I. C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (2005). *Higher education in Latin America: The international dimension* (World Bank Publications No. 7428). The World Bank Group
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and “Mode 2” to a triple helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2018). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Wiley.
- Geiger, R. L. (2016). *The history of American higher education: Learning and culture from the founding to the present*. Princeton University Press.
- Geuna, A., & Martin, B. R. (2003). Research evaluation and funding: An international comparison. *Minerva*, 41, 277–304. <https://doi.org/10.1023/B:MINE.0000005155.70870.bd>

- Goksu, A., & Goksu, G.G. (2015). A comparative analysis of higher education financing in different countries. *Procedia Economics and Finance*, 26, 1152–1158.
- Grawe, N. D. (2018). *Demographics and the demand for higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Grawe, N. D. (2021). *The agile college: How institutions successfully navigate demographic changes*. Johns Hopkins University Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Fischman, G. E., & Ott, M. (2018). Access, equity and quality trends in Latin America's public universities. *International Journal of Educational Development*, 58, 86–94. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.11.002>
- Kezar, A. (2018). *How colleges change: Understanding, learning, and enacting change* (2nd ed.). Routledge
- Leal Filho, W., Salvia, A. L., Frankenberger, F. et al. (2021). Governance and sustainable development at higher education institutions. *Environment, Development, and Sustainability*, 23, 6002–6020. <https://doi.org/10.1007/s10668-020-00859-y>
- Lederman, D. (2024, July 1). How concerning is underemployment of graduates? *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/news/students/careers/2024/07/01/how-concerning-underemployment-graduates>
- Loss, C. P. (2012). *Between citizen and student: The professionalization of higher education in the U.S.* Harvard University Press.
- Lucas, C. J. (2006). *American higher education: A history*. Palgrave Macmillan.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *High Education*, 72, 413–434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>

- Mettler, S. (2005). *Soldiers to citizens: The GI Bill and the making of the greatest generation*. Oxford University Press.
- Mitchell, M., Leachman, M., & Masterson, K. (2016). Funding down, tuition up: The impact of state budget cuts on public higher education. Center on Budget and Policy Priorities. <https://www.cbpp.org>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2017). *Fostering integrity in research*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21896>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2007). *Rising Above the Gathering Storm: Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Student Clearinghouse. (2022, July 20). More than 36 million adults under 65 now have some college experience but no earned credential. <https://www.studentclearinghouse.org/news/more-than-36-million-adults-under-65-now-have-some-college-experience-but-no-earned-credential>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Ortagus, J. C., Kelchen, R., Rosinger, K., & Voorhees, N. (2020). Performance-based funding in American higher education: A systematic synthesis of the intended and unintended consequences. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(4), 520-550. <https://doi.org/10.3102/0162373720953128>
- Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., Kitson, M. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university–industry relations, *Research Policy*, 42(2), pp. 423–442. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.09.007>
- Pappano, L. (2012). The year of the MOOC. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>

- Rudolph, F. (1990). *The American college and university: A history*. University of Georgia Press.
- Sanborne, L. (Ed.). (2023). *Strategic enrollment planning: A dynamic collaboration* (3rd ed.). Ruffalo Noel Levitz.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–32.
- Statista (2023). Percentage of U.S. adults with a college degree, 2000-2021. Statista. <https://www.statista.com>
- Thelin, J. R. (2019). *A history of American higher education* (3rd ed.). Johns Hopkins University Press.
- Western Interstate Commission for Higher Education (2023). *Knocking at the college door: Projections of high school graduates*. WICHE. <https://www.wiche.edu/knocking-at-the-college-door>
- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2017). Vocational education qualifications' roles in pathways to work in liberal market economies. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(1), 10–27. <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1275031>
- Willinsky, J. (2009). *The access principle: The case for open access to research and scholarship*. MIT Press.

Reimaginando la educación superior: desde las tradiciones pedagógicas hasta la innovación impulsada por la analítica

Juan Sánchez Muñoz
Universidad de California, Merced

Christiane Spitzmueller
Universidad de California, Merced

1. Introducción a los fundamentos pedagógicos, tradiciones y cambios en las poblaciones estudiantiles

El panorama de la educación superior postpandemia se encuentra en un punto de transición crucial: un entorno de políticas federales que cambia rápidamente, la disminución de la confianza pública en la educación superior, restricciones en la asignación de recursos estatales y federales, y cambios en la demografía de los potenciales estudiantes obligan a los líderes del sector a reevaluar su estrategia y formas de gobernanza. Aunque los cambios federales y estatales y la percepción pública tienen un impacto significativo y actualmente poseen el potencial de transformar el panorama nacional y la competitividad de la educación superior en las próximas décadas, el lento pero constante cambio demográfico entre quienes acceden a la universidad en las últimas décadas aún no ha sido plenamente considerado en las políticas y prácticas institucionales actuales. La mayoría del estudiantado universitario del siglo XXI no se parece ni se parecerá al de las primeras ni siquiera al de las últimas décadas del siglo XX, hoy día es más probable que los estudiantes provengan de familias trabajadoras y de bajos ingresos, o que sean los primeros en sus familias en ingresar a la universidad. Igualmente, el porcentaje de estudiantes LatinX y afroamericanos

que ingresan a la educación superior continúa en aumento. Estos cambios en la composición estudiantil reflejan los cambios demográficos de Estados Unidos: el porcentaje de hispanos y asiático-americanos ha aumentado significativamente entre la década de 1990 y 2020, mientras que la representación de los estadounidenses blancos ha disminuido en un 10% (Espinoza et al., 2019). Los modelos innovadores de educación superior que atienden las necesidades cada vez más diversas del estudiantado del siglo XXI deben reimaginar profundamente cómo comprenderán y apoyarán a sus estudiantes, crear campus impulsados por datos que permitan una gestión estratégica de la matrícula, la pedagogía, la retención estudiantil y la preparación profesional enfocada al cambio. Este enfoque busca alinear los talentos, los antecedentes culturales y el potencial estudiantil con oportunidades y resultados transformadores que solo una combinación de rigor enfocado y acceso pueden alcanzar.

En este capítulo, delineamos cómo un campus guiado estratégicamente por datos, dedicado al acceso amplio y a las oportunidades estudiantiles, puede y debe utilizar nuevos enfoques para interrogar y complementar políticas y prácticas derivadas de instituciones altamente selectivas. Argumentamos que, lo que funciona en dichas instituciones no necesariamente resulta efectivo para universidades rigurosas orientadas al acceso, que deben atender una variedad mucho más amplia de necesidades estudiantiles. Destacamos la relevancia de trabajos anteriores que consideran la “selectividad” de una universidad como factor diferenciador clave. Durante décadas, la selectividad —y la oportunidad de ser altamente selectiva— ha sido vinculada con prestigio institucional y posicionamiento en clasificaciones, y las instituciones que no eran altamente selectivas con frecuencia expresaban aspiraciones de serlo en el largo plazo. Sostenemos que ha llegado el momento de que las y los líderes de la educación superior cuestionen este objetivo aspiracional y abracen un compromiso profundo con el acceso y el rigor académico. Siempre existirán instituciones altamente selectivas —de investigación o artes liberales— que admitan un porcentaje pequeño de postulantes. No obstante, también existen oportunidades para que algunas universidades se alineen verdaderamente a su misión, estrategia y gobernanza con principios que amplíen el acceso, la movilidad social y las

oportunidades, admitiendo a un gran porcentaje de postulantes sin sacrificar los estándares académicos.

En este documento, analizamos y mostramos cómo los enfoques de educación superior desarrollados y perfeccionados por instituciones altamente selectivas continúan siendo tratados como válidos y útiles universalmente. El argumento principal que proponemos en este capítulo es que la universalidad y la aplicabilidad de estas prácticas deben ser cuidadosamente problematizadas. Es decir, la reproducción y duplicación de modelos derivados exclusivamente de instituciones centradas en la selectividad —a menudo predominantemente con poblaciones blancas (PWIs)— persiste, incluso cuando existe amplia evidencia que apoya que muchos de los principios básicos del éxito en instituciones altamente selectivas no aplican en universidades centradas en el acceso y la movilidad social, aunque igualmente rigurosas. En áreas donde existe evidencia que las prácticas de las universidades selectivas obstaculizan el potencial innovador de instituciones rigurosas pero orientadas al acceso, estas prácticas deben ser reemplazadas por enfoques estratégicos, novedosos y basados en datos, que sin disculpas sirvan la misión de ampliar el acceso y la movilidad social. Sin una reinversión de los insumos y resultados, gran parte de la educación superior del siglo XXI —históricamente influenciada por la gran admiración hacia el ethos de las instituciones selectivas— fracasará en concretar el potencial necesario para ampliar el acceso y la movilidad social de más estudiantes y adultos. Lograr este potencial será clave si aspiramos a responder a la demanda del mercado laboral del siglo XXI y su sed por profesionales en permanente formación, dedicados, entusiastas, de alto rendimiento, altamente diversos y calificados.

Las habilidades y niveles educativos que necesitarán los egresados de universidades orientadas al acceso en el mercado laboral del siglo XXI serán diferentes a las de generaciones previas. Por ejemplo, el cambio constante exige conocimientos, capacidades, habilidades, y orientaciones que les permitan ser agentes activos, conductores audaces y partícipes del cambio (en vez de receptores pasivos que se esfuerzan por lidiar con el cambio). En otras palabras, las instituciones, pero especialmente las universidades centradas en el acceso deberán preparar a sus estudiantes para ingresar a entornos laborales permanentemente cambiantes con competencias analíticas y dinámicas

relevantes para atender las necesidades laborales emergentes, así como con un sentido de autonomía y autodirección útil para carreras en constante evolución (Hall et al., 2028) que pueden incluir trabajos en áreas profesionales completamente nuevas.

Primeramente describimos cómo los estudiantes atendidos por instituciones enfocadas en el acceso difieren de aquellos que son atendidos por modelos educativos de instituciones altamente selectivas. Segundo, compartimos una evaluación acerca de cómo la amplitud de antecedentes del estudiantado que ingresa a instituciones de acceso debe ser comprendida mediante un lente estratégico, culturalmente informado y basado en datos¹. Tercero, delineamos cómo, en un mundo post-COVID, las instituciones de educación superior pueden aprovechar modelos emergentes para crear estrategias informadas por datos que valoren la innovación por sobre la replicación y reproducción de sistemas, políticas y procesos atrofiados, históricamente basados en universidades centradas en la selectividad.

A lo largo del capítulo, presentamos ejemplos basados en el modelo de la Universidad de California Merced (UC Merced): una universidad de investigación del siglo XXI enfocada en el acceso, que ha logrado avances significativos en movilidad social estudiantil, descubrimiento científico y trayectorias de vida. Al discutir el caso de UC Merced, compartimos aprendizajes clave en la implementación de la analítica, junto con ejemplos de toma de decisiones basada en datos, además de enfocarse sin reparos en ampliar el acceso y las oportunidades. En quinto lugar, destacamos cómo los enfoques fundamentados en analítica y en inteligencia artificial pueden informar a las instituciones de acceso en el diseño de trayectorias para estudiantes que difieren de aquellos tradicionalmente atendidos por instituciones selectivas. Finalmente, concluimos con un llamado a la acción, resaltando cómo las universidades centradas en el acceso pueden alcanzar resultados extraordinarios en investigación, acceso, ingresos y oportunidades permanentes. Presentamos una visión para

¹ Nótese que nos referimos a basados en datos y no a informados por datos, ya que sugerimos que los datos no solo se consideren cuando se ajusten a la dirección actual y las narrativas existentes, sino particularmente cuando sean inconsistentes con el *statu quo*.

instituciones futuristas de alto rendimiento enfocadas en el acceso, donde todas las decisiones humanas importantes sean evaluadas y sintonizadas mediante una toma de decisiones basada en valores y datos.

a. ¿Qué estamos perdiendo al aplicar modelos de educación superior diseñados principalmente para instituciones altamente selectivas que para universidades centradas en el acceso? ¿En qué se diferencian los estudiantes de las instituciones centradas en el acceso?

Los cambios demográficos del estudiantado matriculado en la educación superior estadounidense han superado los cambios decisionales en la mayoría de las instituciones, muchas de las cuales continúan aplicando modelos obsoletos que nunca fueron diseñados para atender a instituciones que valoran el acceso y la movilidad social por sobre la selectividad. Las instituciones altamente selectivas siguen siendo veneradas por la opinión pública y reciben una atención desproporcionada en los medios de comunicación popular. Continúan produciendo una gran parte del cuerpo académico en universidades de investigación, captan un alto porcentaje de fondos federales y ayuda filantrópica para investigación e iniciativas de éxito estudiantil, y generan resultados innovadores como patentes a tasas elevadas. Sin embargo, las instituciones comprometidas con una labor de investigación rigurosa pero también con ampliar el acceso y la movilidad social pueden, al emparejar talento en bruto con oportunidades específicas, alterar significativamente la trayectoria socioeconómica de estudiantes de bajos ingresos de maneras que estos quizás no consideraban posibles. A la vez, instituciones fundadas en la diversidad de las comunidades existentes que son servidas por universidades centradas en el acceso pueden generar resultados de investigación sin precedentes, socialmente relevantes e innovadores precisamente debido a su misión de acceso. Equipos diversos producen investigaciones de mayor impacto (Hofstra, 2020), y las líneas de investigación desarrolladas por investigadores con identidades diversas están críticamente informados acerca de las necesidades y desafíos de sus comunidades (Kozlowski et al., 2022). En otras palabras, las instituciones comprometidas con el acceso y la movilidad social están particularmente bien posicionadas para

responder a los cambios económicos, sociales, laborales y tecnológicos emergentes del siglo XXI. Y el desafío no consiste en replicar lo que han hecho bien las instituciones selectivas por siglos, sino en cuestionar críticamente sus fundamentos pedagógicos y de gestión, y qué también siguen preparando a la próxima generación de líderes y profesionales.

b. Las universidades centradas en el acceso sirven a “los estudiantes de la nueva generación” y deben recalibrar sus enfoques para responder a sus necesidades.

Aunque los estudiantes blancos, de clase media y media-alta constituyeron la mayoría de quienes ingresaban a la universidad durante el siglo XX, el estudiantado universitario del siglo XXI se está convirtiendo en su mayoría en “los estudiantes de la nueva generación” en todo Estados Unidos. Este nuevo término fue acuñado para describir los cambios demográficos de los estudiantes que han ingresado recientemente a la universidad (Brint et al., 2007), y agrupa a aquellos que antes tenían menos probabilidades de acceder a la educación superior. Los estudiantes de la nueva-generación incluyen a quienes provienen de contextos históricamente poco compatibles con las exigencias de las instituciones de principios del siglo XX: estudiantes de primera generación (los primeros en sus familias en asistir a la universidad), estudiantes pertenecientes a grupos raciales subrepresentados en educación superior (como hispanos, afroamericanos, nativos americanos e isleños del Pacífico), y quienes reciben financiamiento federal por provenir de familias de bajos ingresos. Además de atender a esta nueva generación de estudiantes, las universidades del siglo XXI también aspiran a servir a los estudiantes que abandonaron sus estudios (Montanari et al., 2023), es decir, aquellos que cursaron parte de su formación universitaria pero no lograron completarla. Los estudiantes suelen enfrentar la necesidad de trabajar tiempo completo y atender demandas familiares mientras intentan tener éxito académico. También se incluyen estudiantes no tradicionales como veteranos y personas adultas con experiencia laboral previa, que ingresan a la universidad en un momento de su vida en que deben, al igual que los stop-outs, conciliar trabajo, familia y aspiraciones profesionales (Cleveland, 2020). En otras palabras, servir a los estudiantes de la

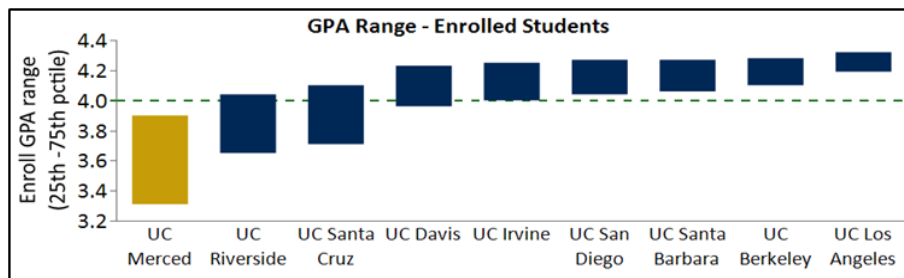
nueva generación implica abordar nuevas exigencias derivadas de la gran variabilidad de los estudiantes, en todos los aspectos: preparación académica, antecedentes culturales y experiencias de vida.

c. ¿Qué hace únicas a las instituciones rigurosas centradas en el acceso? ¿Por qué los modelos basados exclusivamente en instituciones selectivas no se replican necesariamente?

Las instituciones de educación superior centradas en el acceso que también mantienen altos estándares académicos sirven a un espectro mucho más amplio de la sociedad que aquellas enfocadas en la selectividad, resultando en estudiantes que aportan al campus una gama rica y diversa de experiencias culturales representativas de la sociedad en general. Sin embargo, para los campus que sirven a un sector diverso de la población también significa atender a estudiantes egresados de liceos de élite junto a otros que provienen de escuelas desatendidas y de escasos recursos. En instituciones como UC Merced —comprometidas con el acceso, el rigor y la movilidad social—, es fundamental considerar tanto las necesidades de los estudiantes que llegan excepcionalmente bien preparados académicamente como las de aquellos con promedios más bajos que asistieron a liceos/colegios con menos recursos.

El sistema de la Universidad de California (UC) es considerado un sistema universitario público líder de investigación en Estados Unidos. Tradicionalmente, sus campus han operado bajo un paradigma de selectividad establecido en el Plan Maestro de Educación Superior de California de 1960, reclutando y seleccionando un grupo representativo de estudiantes relativamente homogéneo en términos de preparación académica y composición demográfica. Hasta la actualidad, la mayoría de los campus UC admiten estudiantes con promedios superiores a 4.0 (ver Figura 1), y la variabilidad en los promedios académicos suele estar limitada debido al énfasis en la selectividad. En contraste con ese paradigma, UC Merced fue creada en 2005 con el objetivo de ofrecer acceso a una educación rigurosa y de calidad UC a la región históricamente desatendida del Valle Central de California, así como para responder a la creciente demanda de fuerza laboral altamente calificada en el estado. Es decir, UC Merced fue concebida como una universidad rigurosa,

enfocada en el acceso y la movilidad social, con la misión de brindar resultados educativos excepcionales como universidad de investigación. La siguiente figura muestra la variabilidad en los promedios académicos de los estudiantes matriculados de primer año.



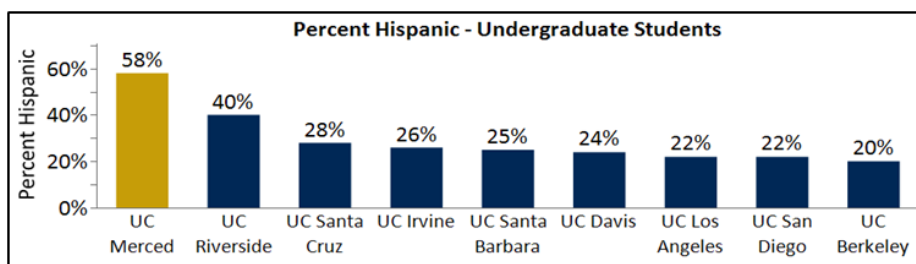
Desde una perspectiva pedagógica, los estudiantes históricamente seleccionados para asistir a los campus UC no difieren mucho entre sí en términos de preparación académica. Estos campus han podido diseñar objetivos de aprendizaje, requisitos previos, trayectorias hacia la obtención de títulos y servicios estudiantiles basados en una preparación consistente en matemáticas y escritura. Cuando UC Merced fue agregada como el décimo campus del sistema en 2005, se introdujo por primera vez en la UC una población estudiantil con gran variabilidad, tanto en sus antecedentes demográficos como en su preparación académica. Este nivel de variabilidad tiene implicancias profundas para las instituciones, exigiendo un enfoque estratégico, basado en datos para el liderazgo, la pedagogía y la toma de decisiones. Muy poco puede darse por sentado cuando los estudiantes difieren significativamente en sus niveles de preparación, orígenes y necesidades. Por ejemplo, el profesorado debe estar preparado y recibir apoyo en sus enfoques pedagógicos a medida que desarrollan e imparten un currículo orientado a los estudiantes de la nueva generación. Esto suele implicar que los servicios de tutoría y apoyo deben también fortalecer el sentido de pertenencia y desarrollar conocimientos y habilidades clave para quienes llegan con una preparación limitada.

Para que estos servicios sean efectivos y eficientes, pruebas diagnósticas y análisis predictivos tiene que ser usados coordinadamente para identificar vínculos entre las experiencias preuniversitarias de los estudiantes y su probabilidad de éxito en cursos introductorios esenciales, lo cual permite ofrecer apoyos depurados para los estudiantes donde el análisis predice que los estudiantes podrían reprobar o abandonar los estudios sin un apoyo incremental. Los factores predictivos que pueden aprovecharse para anticipar el éxito en cursos críticos incluyen haber cursado asignaturas de nivel avanzado (AP) en secundaria, la participación en programas de doble matrícula y el promedio de notas en secundaria. Enfoques innovadores basados en modelos de lenguaje de gran escala pueden analizar los textos escritos por los estudiantes, anticipando si requieren apoyo adicional y cómo debería estructurarse dicho apoyo.

Lograr que los estudiantes sientan que realmente pertenecen a su institución es clave para alcanzar altas tasas de retención y titulación, especialmente en el caso de los estudiantes de la nueva generación. Culturalmente, es necesario cuestionar las suposiciones basadas en más de un siglo de experiencia en instituciones predominantemente blancas y altamente selectivas (PWIs), y su aplicabilidad a las nuevas generaciones de estudiantes. Las decisiones respecto de admisión, los servicios de apoyo, la evaluación y los enfoques pedagógicos que funcionan en instituciones selectivas enfocadas en poblaciones blancas no deben y no pueden ser asumidas como replicables completamente en los campus que sirven predominantemente a estudiantes de la nueva generación.

Entonces, ¿cómo comprenden exactamente las universidades enfocadas en el acceso, el rigor y la movilidad social que sus estudiantes actuales y futuros necesitan y desean? ¿Qué suposiciones derivadas de las instituciones selectivas pueden replicarse y cuáles no? Nuestra evaluación en UC Merced sugiere que hay más elementos que no son replicables que aquellos que sí y, con frecuencia, las suposiciones son el enemigo de la capacidad institucional de responder eficazmente a las necesidades del estudiantado. En UC Merced, nuestra dedicación con los estudiantes de la nueva generación nos ha llevado a cuestionar ampliamente cómo logramos alcanzar los elementos más esenciales de nuestra misión articulados en nuestro plan estratégico: maximizar el acceso a una

educación universitaria de investigación, contribuir con investigaciones relevantes para nuestras comunidades y para la sociedad, y hacer todo ello con un espíritu de excelencia inclusiva y compromiso comunitario. A continuación, se representa el porcentaje de estudiantes hispanos atendidos por UC Merced en comparación con otros campus del sistema UC.



2. Innovaciones disruptivas en la educación superior que atienden a estudiantes de la nueva generación – UC Merced como estudio de caso

Atender a los estudiantes de la nueva generación requiere cuestionar las suposiciones mediante el uso riguroso de datos y políticas y prácticas culturalmente informadas. A continuación, presentamos ejemplos de innovación disruptiva que hemos puesto a prueba con éxito en UC Merced en dos dominios esenciales, los cuales beneficiarían muchos líderes en instituciones centradas en el éxito de estos estudiantes: la gestión de la matrícula para programas de pregrado y posgrado, y las estrategias de retención, incluyendo evaluación y servicios de apoyo.

Gestión de la matrícula. Con mayor frecuencia, asumimos saber lo que los estudiantes desean de una universidad sin recolectar datos que realmente expliquen qué motiva sus elecciones. Y nuestras suposiciones suelen basarse frecuentemente en lo que atrae a los estudiantes de las instituciones altamente selectivas. Suposiciones deseables en universidades incluyen selectividad, alto rendimiento, profesorado focalizado en investigación, oportunidades de redes profesionales, programas académicos excepcionales, experiencias de

independencia lejos del hogar, reputación institucional y actividades extracurriculares destacadas de avance de su carrera junto con experiencias que hacen que la universidad sea divertida. ¿Se aplican estas expectativas a lo que una universidad puede ofrecer a los estudiantes de la nueva generación? ¿Valoran ellos/ellas la selectividad, la capacidad investigadora del profesorado y las oportunidades de entretenimiento y socialización fuera del aula? ¿O los valores de los estudiantes de la nueva generación son tan heterogéneos como sus orígenes? ¿Sabemos realmente qué buscan los estudiantes secundarios cuando eligen nuestra universidad? Lo que los estudiantes buscan en una universidad al tomar decisiones de matrícula debe examinarse por medio de datos locales en cada institución que atiende su propio perfil de estudiantes de la nueva generación.

En universidades como UC Merced, que atienden a grandes porcentajes de estudiantes de primera generación, beneficiarios de Pell y de origen LatinX, es una inversión esencial construir una infraestructura de datos que permita conectar fácilmente los conjuntos de datos de gestión de matrícula con datos de éxito estudiantil y datos de encuestas. Esta inversión facilita el poder de la analítica y el uso de metodologías potenciadas por inteligencia artificial para avanzar hacia metas institucionales y estudiantiles. En UC Merced hemos invertido en crear una infraestructura de datos, incluyendo soluciones de almacén de datos (data warehouse), que ahora nos permite vincular eficazmente la información de admisión y matrícula con datos de éxito estudiantil y encuestas autoadministradas, generando así una base sólida para analíticas de vanguardia. UC Merced, por ejemplo, actualmente vincula encuestas aplicadas a estudiantes prospectivos y sus familias con las decisiones reales de matrícula o retracto posterior a la manifestación de la intención de asistir. En ausencia de esos datos, las inferencias acerca de qué estrategias funcionan en la matrícula se basarían en anécdotas y no en evidencia. Por ejemplo, hemos aprendido mediante nuestros análisis que la distancia desde el hogar influye menos en la decisión de asistir a UC Merced que como otros, incluyendo los amigos y familiares, evalúan la relevancia de nuestra universidad. De forma similar, conectamos los datos acerca de los eventos del campus a los que asisten los estudiantes prospectivos y sus reacciones a dichos eventos con las decisiones finales de matrícula, lo cual nos permite acceder a información accionable y precisa respecto de qué actividades son

fundamentales para los distintos subgrupos de estudiantes de la nueva generación que deseamos atraer. A cambio, esto nos permite identificar factores que importan para las decisiones de inscripción de todos los futuros estudiantes, así como factores que afectan las decisiones de inscripción de sólo subconjuntos de estudiantes.

Gracias a estos análisis, hemos aprendido que, por ejemplo, asistir al discurso de bienvenida del rector —impartido en inglés y español, centrado en cómo el campus genera sentido de pertenencia— durante el Día de Bienvenida a los Estudiantes Aceptados se asocia con una mayor probabilidad de matricularse. También sabemos al vincular los datos de la encuesta con los sistemas de datos de inscripciones que estudiantes cuyos padres consideran que nuestro campus promueve la pertenencia, ofrece programas académicos de calidad y una atractiva oferta extracurricular, tienen más probabilidades de inscribirse. Además, comprendemos precisamente qué aspectos del campus y qué experiencias importan para cada subgrupo de estudiantes que buscamos servir. Esto nos permite modificar nuestro enfoque de gestión de la matrícula: nos basamos en nuestros datos, y como capaces de implementar visitas al campus y experiencias para futuros estudiantes específicamente centradas en aquellos factores que sabemos —a partir de análisis de datos— que influyen en la matrícula real de los estudiantes. Como resultado, podemos implementar recursos de gestión de inscripciones de manera eficiente para abordar temas que influyen en las decisiones de matrícula de los futuros estudiantes, mientras se minimiza la inversión en materiales promocionales que hablan de servicios y comodidades que “sería bueno tener” pero que en última instancia no influyen en la toma de decisiones de la inscripción de futuros estudiantes. Es importante destacar que lo que importa a nuestros futuros estudiantes probablemente no se traduzca en los futuros estudiantes a quienes los lectores de este capítulo están apuntando en sus respectivos campus. Las identidades interseccionales y los antecedentes académicos y familiares de estos estudiantes deben ser comprendidos mediante el análisis de datos de origen local.

Esto también implica que cada institución debe examinar cuáles son las fuentes de datos que utilizan los proveedores de servicios de gestión de la matrícula para desarrollar sus soluciones de mercadeo. ¿Están esos enfoques

basados en las poblaciones estudiantiles que cada campus desea atraer, o se derivan de prácticas generados en instituciones altamente selectivas que atienden poblaciones estudiantiles más homogéneas? Si es así, entonces las recomendaciones y modelos de esos proveedores probablemente no se trasladen a las necesidades de la mezcla de los estudiantes de la nueva generación, dejándonos potencialmente con inversiones significativas de proveedores que puede o no entregar los resultados de promoción de matrículas prometidos.

Para las instituciones que buscan ampliar la participación en programas de posgrado, las prácticas tradicionales de reclutamiento derivadas de instituciones selectivas deben ser consideradas seriamente. En primer lugar, los estudiantes de la nueva generación, particularmente aquellos de comunidades históricamente marginadas como LatinX, afrodescendientes e indígenas, evalúan los programas de posgrado con criterios diferentes a los de estudiantes de clase media alta que históricamente han poblado dichos programas. Una vez más, un enfoque basado en datos ofrece información crítica: para muchos estudiantes de la nueva generación —en particular los LatinX—, trasladarse lejos de casa constituye un obstáculo insuperable a considerar. Las familias de estudiantes LatinX muchas veces cuentan con el apoyo de los futuros estudiantes de posgrado, y cuando los estudiantes saben que su bienestar emocional y la fortaleza mental podrían ser afectados por la separación de su familia nuclear y extendida, la perspectiva de mudarse a otra parte del país para obtener un título de posgrado es conflictiva. Por otro lado, el cuerpo docente, formado en instituciones altamente selectivas, a menudo valora significativamente la experiencia de cambiar de universidad entre el pregrado y el posgrado e incluso desplazarse geográficamente. Como consecuencia, conversaciones con los profesores acerca de cómo los estudiantes de origen local de la nueva generación pueden no beneficiarse de la movilidad geográfica de la misma manera, y cómo los programas pueden adaptarse aceptando más estudiantes locales, contribuyendo así a la diversificación de las trayectorias hacia carreras profesionales y académicas.

Para que los estudiantes de la nueva generación elijan programas de posgrado en universidades de acceso, dos factores son cruciales: la “homofilia de elección” y la diversidad del profesorado. La homofilia de elección (Greenberg et al., 2027; Kazmi, 2022) se refiere a que los estudiantes tienden a seleccionar programas

donde sus futuros asesores académicos de posgrado comparten sus antecedentes. Los estudiantes afrodescendientes y LatinX, en particular, tienen más probabilidades de elegir programas de posgrado donde haya docentes que compartan su identidad racial o étnica. Esta elección está mediada por la expectativa de recibir mentoría de calidad y evitar experiencias de mal trato. En promedio, estudiantes de la nueva generación sienten que serán apoyados en ambientes donde un gran porcentaje del profesorado comparte sus experiencias, y anticipan más solidaria y menos microagresiones cuando el profesorado. La homofilia de elección proporciona evidencia adicional a los beneficios ampliamente reconocidos de contar con docentes de diversos orígenes y experiencias. Por lo tanto, el efecto de la homofilia de elección es especialmente importante en instituciones con un alto porcentaje de matrícula de estudiantes de la nueva generación de posgrado, aunque sea menos relevante en universidades tradicionalmente selectivas.

Evaluación y servicios de apoyo, desarrollo curricular. En UC Merced, la analítica de datos localmente generada y los sistemas rigurosos de evaluación no solamente informan nuestras estrategias de gestión de la matrícula en los niveles de pregrado y posgrado, sino que también desempeñan un papel fundamental en la manera en que apoyamos y retenemos a nuestros estudiantes. En el nivel de pregrado, nuestras tasas de titulación en cuatro y seis años —controlando estadísticamente los antecedentes demográficos y la preparación académica de nuestros estudiantes— se encuentran entre las mejores del país: UC Merced ha sido reconocida por el Wall Street Journal como la universidad número uno en movilidad social en Estados Unidos, y por U.S. News y World Report dentro de las 30 mejores universidades públicas del país, nuevamente basado en resultados sólidos de éxito estudiantil. ¿Cómo han contribuido la analítica de datos y los sistemas rigurosos de evaluación a los niveles de éxito excepcional de los estudiantes que atendemos?

En primer lugar, a partir de datos nacionales y locales, enfatizamos que un profundo sentido de pertenencia es un factor esencial para cada estudiante. Procuramos garantizar que nuestros planes de estudios combinen eficazmente clases grandes, que logran una eficiencia curricular, con cursos pequeños tipo seminario, donde los estudiantes puedan sentir que sus profesores realmente se

preocupan genuinamente por ellos. Al reclutar docentes, recalcamos que, si bien nuestro campus es una universidad de investigación clasificada como R1 por Carnegie, nuestro enfoque es servir a los estudiantes que históricamente han sido desatendidos por muchos de los sistemas educativos previos a entrar a la universidad. Como resultado de este reclutamiento y enfoque curricular, UC Merced lidera el sistema UC en términos de calidad percibida en relación con el profesorado. En promedio, los estudiantes de UC Merced son los más propensos dentro del sistema UC a afirmar —en una encuesta estandarizada anual y a nivel de sistema— que conocen suficientemente bien a sus profesores como para pedirles una carta de recomendación.

Nuestras prácticas de evaluación son altamente rigurosas y están enfocadas en atender continuamente las necesidades del estudiantado de la nueva generación. Estas prácticas se sustentan en alianzas profundas entre docentes y personal experto en evaluación. A lo largo de nuestras prácticas de evaluación basadas en gobernanza compartida, aplicamos principios de diseño universal: al desarrollar y evaluar los resultados de aprendizaje, determinamos específicamente si nuestras prácticas pedagógicas y servicios de apoyo funcionan para todos los estudiantes, con especial atención en los más vulnerables. Actualmente, estamos aprovechando la analítica de datos de la última generación para identificar estudiantes con riesgo de no ser retenidos en los semestres siguientes. Estos datos alimentarán paneles de datos (dashboards) diseñados para nuestros asesores académicos y de servicios estudiantiles, lo cual asegura que orientemos y acompañemos a quienes más lo necesitan y no únicamente a aquellos con mayores posibilidades de buscar ayuda desde temprana edad y, por formación previa.

Para instituciones rigurosas y enfocadas en el acceso, contar con una infraestructura de datos y con sistemas de analítica avanzada apoyados en inteligencia artificial es una solución disruptiva esencial para el desarrollo y la mejora del currículo. En otras palabras, la evaluación de la variabilidad estudiantil mediante una ciencia de datos rigurosa es esencial para comprender la totalidad de los antecedentes de los estudiantes que estas universidades centradas en el acceso y la movilidad atienden eficazmente. Un enfoque centrado en el acceso implica aceptar una alta variabilidad demográfica y

experiencias en las cohortes que ingresan. Como consecuencia, las premisas generales acerca de cómo deben estructurarse las trayectorias curriculares hacia la titulación deben ser empíricamente cuestionadas: que puede funcionar para estudiantes provenientes de liceos de élite no necesariamente funcionará para quienes tienen mayor variabilidad en la preparación académica. Dicho de otro modo, duplicar las trayectorias curriculares que parecen funcionar en instituciones selectivas dentro de universidades de acceso podría ser viable, pero es necesario investigar teórica, estratégica y empíricamente si esas mismas trayectorias y estrategias pedagógicas realmente funcionan. En UC Merced analizamos continuamente data acerca de la complejidad curricular para determinar qué elementos (por ejemplo, requisitos previos) son realmente necesarios para mantener la retención, y cuáles pueden eliminarse para avanzar en los objetivos de eficiencia. Los resultados de nuestro enfoque han sido validados por la reciente clasificación Carnegie respecto del acceso y retorno económico, que reconoció a UC Merced como una de las instituciones más destacadas del país en cuanto a resultados económicos para estudiantes de contextos desfavorecidos. De hecho, UC Merced atiende al segundo mayor porcentaje de estudiantes elegibles para financiamiento Pell entre todas las instituciones R1, lo cual evidencia nuestro compromiso institucional con el acceso, el rigor y los resultados económicos.

3. El rol de la analítica tras la disrupción del COVID-19

La pandemia de COVID-19 agregó una nueva capa de complejidad a las ya multifacéticas necesidades de los estudiantes de la nueva generación. La mayoría de quienes ingresaron a la universidad alrededor del año 2020 vivieron la pandemia de manera diferente: las comunidades minoritarias fueron más fuertemente afectadas, y el acceso a una educación secundaria de calidad en línea estuvo orientada a los estudiantes beneficiarios de Pell, cuyos hogares enfrentaban restricciones de conectividad e infraestructura tecnológica creó limitaciones superiores para el potencial de aprendizaje de los estudiantes. Para muchos estudiantes, el desarrollo de habilidades fundamentales en análisis, matemáticas y escritura se vio interrumpido en un momento crítico de su

formación, generando brechas de aprendizaje determinadas por factores circunstanciales (por ejemplo, ¿cuán hábil fue el personal del distrito escolar para obtener recursos para el aprendizaje en línea? ¿Cuánta capacitación recibió el profesorado en pedagogía virtual efectiva, si es que la recibió?). Sin una recolección sistemática de datos que evalúe la preparación académica y la experiencia vivida por los estudiantes antes de ingresar a la universidad, las instituciones corren el riesgo de ubicar a muchos en cursos innecesarios o para los que no están adecuadamente preparados. Por ello, la recopilación de datos evaluativos —como evidencia de exposición a clases y pruebas AP en secundaria— puede vincularse con la probabilidad de que el estudiante complete exitosamente un curso. Si bien la mayoría de los campus requieren inversiones significativas en infraestructura de datos para integrar aplicaciones de matrícula y datos de la escuela secundaria con información acerca del rendimiento académico, el análisis predictivo integrado de estos conjuntos de datos puede producir mejoras sustantivas en indicadores críticos: tasas de reprobación, retención, avance académico y tasas de titulación. Estos aspectos son relevantes para todo el estudiantado, pero lo son aún más para los estudiantes de la nueva generación.

4. Conclusión: un llamado a la acción

a. ¿Cómo pueden las instituciones adoptar la transformación inevitable hacia el uso de datos en apoyo a los estudiantes de la nueva generación y a la misión de acceso? ¿Qué se requiere?

El desarrollo de una infraestructura de datos madura es necesario en toda universidad, pero resulta esencial para aquellas centradas en el acceso y la movilidad social. Es decir, una infraestructura de datos de campus madura es un prerrequisito para apoyar eficazmente las diversas necesidades de los estudiantes que provienen de contextos muy distintos y con variados niveles de preparación académica. Sin una infraestructura adecuada, es imposible construir un modelo integral de datos basado en la teoría acerca de cómo los antecedentes del estudiantado influyen en la efectividad de las distintas

metodologías pedagógicas. Algunas preguntas importantes son: ¿Las trayectorias curriculares deben complementarse con apoyos específicos para quienes tuvieron menos oportunidades en la escuela? ¿Se pueden reducir los prerrequisitos sin comprometer el éxito y la progresión académica, incluso en estudiantes con preparación desigual? ¿Son algunos tipos de apoyo más eficaces para determinados grupos raciales o, por ejemplo, son más efectivos los sistemas de apoyo entre pares del mismo origen étnico? Estas interrogantes solo pueden responderse en instituciones con una infraestructura de datos lo suficientemente madura, capaz de conectar la información demográfica dinámica y los contenidos de las postulaciones con los datos de éxito estudiantil y, por ejemplo, los datos de las plataformas de aprendizaje. En ausencia de una infraestructura comprehensiva e integrada, las decisiones curriculares y pedagógicas en las universidades de acceso se toman en un vacío de datos, confiando en prácticas que “funcionan en otras partes” sin verificar si realmente prácticas de apoyo y decisiones curriculares respaldan la mejora continua de las políticas y prácticas y promueven la mejora continua en el contexto específico que se atiende.

La variabilidad cultural representa un reto particularmente complejo. No conocemos instituciones que no deseen apoyar a estudiantes de orígenes diversos, experiencia y diversidad económica. Sin embargo, servir a estos estudiantes requiere aprovechar de forma integral y teóricamente fundamentada el análisis de datos, de manera que se entienda cómo, cuándo y por qué persisten las brechas de equidad. Comprender los antecedentes culturales únicos de los estudiantes requiere conectar esa información con datos acerca de su experiencia vivida (Hurtado et al., 2012; Hurtado et al., 1999). Investigaciones nacionales han demostrado que los estudiantes de minorías raciales prosperan más en entornos donde tienen acceso a mentores y profesores que comparten sus vivencias (Hurtado et al 2009). Sospechamos que tanto la falta de infraestructura de datos como la persistente dificultad para diversificar el cuerpo docente contribuyen al limitado entendimiento de las universidades acerca de cómo abordar eficazmente estas brechas. La creación de una infraestructura madura requiere una inversión cuidadosa y una

colaboración intencionada entre los equipos de analítica y tecnología, además de apoyo e inversión en un liderazgo audaz.

b. Visión de futuro y reflexiones finales

Guiar instituciones comprometidas con el acceso y la movilidad social, que atienden a un número creciente de estudiantes de la nueva generación, exige liderazgos audaces, basados en décadas de investigación y práctica educativa mientras se desarrollan también soluciones completamente nuevas e innovadoras, fundamentadas en una comprensión profunda, basada en datos acerca de estos estudiantes de la nueva generación y sus aspiraciones. Estratégicamente, las instituciones deben reconocer y abrazar a los estudiantes de la nueva generación como elementos centrales de su misión y de su éxito a largo plazo, no como simples peldaños hacia aspiraciones de mayor selectividad. En términos de teoría educativa, las universidades rigurosas enfocadas en el acceso deben desarrollar la infraestructura y una comprensión profunda de las complejas interacciones entre factores demográficos y socioeconómicos para apoyar de forma efectiva el éxito de todo su estudiantado.

Nota de los autores: Agradecemos a Cori Lucero y Suzanna Bezyan por su apoyo en la preparación de este capítulo, y a José López Arriaza, Corinne Townsend y Andy Boyd por sus comentarios y análisis de datos.

Referencias bibliográficas

- Brint, S., Douglass, J. A., Flacks, R., Thomson, G. & Chatman, S. A new generation: Ethnicity, socioeconomic status, immigration and the undergraduate experience at the University of California. (2007).
- Cleveland-Innes, M. Student demographic change and pedagogical issues in higher education. *Inequal. Innov. Reform High. Educ. Chall. Migr. Ageing Popul.* 159–173 (2020).

- Espinosa, L. L., Turk, J. M., Taylor, M. & Chessman, H. M. Race and ethnicity in higher education: A status report. (2019).
- Greenberg, J. & Mollick, E. Activist choice homophily and the crowdfunding of female founders. *Adm. Sci. Q.* 62, 341–374 (2017).
- Hall, D. T., Yip, J. & Doiron, K. Protean careers at work: Self-direction and values orientation in psychological success. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* 5, 129–156 (2018).
- Hofstra, B. *et al.* The diversity–innovation paradox in science. *Proc. Natl. Acad. Sci.* 117, 9284–9291 (2020).
- Hurtado, S., Milem, J., Clayton-Pedersen, A. & Allen, W. Hurtado, S., Milem, J., Clayton-Pedersen, A., & Allen, W. (1999). Enacting Diverse Learning Environments: Improving the Climate for Racial/Ethnic Diversity in Higher Education. ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 26, No. 8. ERIC Clearinghouse on Higher Education, One Dupont Circle, NW, Suite 630, Washington, DC 20036-1181. *ASHE-ERIC High. Educ. Rep.* 26, (1999).
- Hurtado, S., Cabrera, N. L., Lin, M. H., Arellano, L. & Espinosa, L. L. Diversifying science: Underrepresented student experiences in structured research programs. *Res. High. Educ.* 50, 189–214 (2009).
- Hurtado, S. & Ruiz, A. The Climate for Underrepresented Groups and Diversity on Campus. *High. Educ. Res. Inst. Univ. Calif.* (2012).
- Kazmi, M. A. *et al.* Search committee diversity and applicant pool representation of women and underrepresented minorities: A quasi-experimental field study. *J. Appl. Psychol.* 107, 1414–1427 (2022).
- Kozlowski, D., Larivière, V., Sugimoto, C. R. & Monroe-White, T. Intersectional inequalities in science. *Proc. Natl. Acad. Sci.* 119, e2113067119 (2022).
- Montanari, S., Vogel, R. & Vasquez, M. Student stop out and retention at a Hispanic-serving institution in Southern California: The role of background, academic, and environmental factors. *J. Hisp. High. Educ.* 22, 342–360 (2023).

Universidad Nacional de Chimborazo: una visión autocrítica, reflexiva, divergente e insurgente

*José Rafael Salguero Rosero*¹

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

*Adalberto Fernández Sotelo*²

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

*Angélica María Urquizo Alcívar*³

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

*Gonzalo Nicolay Samaniego Erazo*⁴

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

1. Resumen

En el contexto contemporáneo de la educación superior latinoamericana, las universidades públicas enfrentan desafíos notables en términos de recursos, infraestructura, políticas educativas y exigencias sociales, lo que implica el análisis permanente acerca de su accionar y resultados respecto de la misión institucional. A tales efectos, se ejecutó una investigación, con el propósito de caracterizar la evolución de la UNACH, en la gestión y efectividad de los procesos sustantivos, considerando su misión y proyección internacional, los cambios en la política pública y los criterios de calidad de los modelos de evaluación, desde la perspectiva del rector de la institución, en contraste con la

¹ jsalguero@unach.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5678-4452>

² aferandez@unach.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2026-9202>

³ aurquizo@unach.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2300-8932>

⁴ nasamaniego@unach.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4595-7351>

revisión documental. La investigación siguió la ruta cualitativa, con un proceder metodológico que integró elementos de los diseños narrativo, estudio de caso y etnográfico. El muestreo fue no probabilístico intencional, enfocado en dos unidades muestrales: persona y documentos. En correspondencia con las particularidades de la muestra, las técnicas para la recolección de datos fueron: análisis de los documentos seleccionados mediante la aplicación del proceso de revisión sistemática del Sistema Cochrane y entrevista en profundidad al rector, donde se utilizó como herramienta de análisis el software Atlas.Ti 23 y como perspectiva teórica el análisis crítico del discurso. Los resultados reflejan un proceso evolutivo ascendente de la UNACH, desde 2016, en la calidad de los procesos sustantivos, la gestión y la infraestructura que han permitido alcanzar resultados satisfactorios en la evaluación institucional, fortalecer su imagen corporativa y adaptarse para responder a las exigencias cambiantes del entorno y de las políticas públicas.

Palabras clave: Universidad pública, procesos sustantivos de la universidad, calidad en la gestión universitaria, modelos para la evaluación de las universidades

2. Introducción

La Constitución Política del Ecuador, aprobada mediante referéndum constitucional, vigente desde el 20 de octubre de 2008, en su artículo N°28 estableció que “la educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior” (p. 18).

En el artículo N°344 detalló que:

El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores... y estará articulado con el sistema de educación superior. El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación... (p. 168).

Y en el artículo N°350 refiere que:

El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo. (p. 169).

La Constitución Política marcó lineamientos que, posteriormente, fueron afianzados con la creación, promulgación y vigencia de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), presentada y aprobada por la Asamblea Nacional y la naciente Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), en el 2010.

En tal sentido, la LOES introdujo cambios significativos para su aplicación en el sistema de educación superior del Ecuador y marcó un punto de inflexión, primordialmente en aspectos como: fortalecimiento de la calidad educativa, acceso y equidad, creación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), regulación del sistema de educación superior, autonomía con responsabilidad, fomento a la investigación, meritocracia en la carrera docente, entre otros.

Entre los organismos de control creados o potenciados, en esa época, también estuvo el Consejo de Educación Superior (CES), cuya función primordial fue regular el sistema, definir políticas académicas, coordinar la planificación de las instituciones de educación superior, así como aprobar carreras y dicho control evitó la proliferación de programas que no cumplieran estándares mínimos de calidad, mientras que la LOES promovió la autonomía administrativa y financiera, bajo la supervisión del CES y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad (CEAACES), actualmente CACES.

Otro cambio altamente significativo que promovió la LOES fue el fomento de la investigación, incentivando la creación de Centros de Investigación y la vinculación de las universidades con el sector productivo. El enfoque de la

LOES, sentó las bases de la calidad, la equidad y la regulación, además una educación inclusiva y orientada al desarrollo del país.

En el citado contexto, el CEAACES protagonizó el proceso de evaluación y categorización a las universidades públicas y privadas e instituciones de educación superior, como parte del fortalecimiento de la calidad educativa. Las instituciones se clasificaron en categorías (A, B, C y D) con base en criterios homologados para todas las instituciones de educación superior. Tras este proceso, existieron universidades que fueron intervenidas e incluso, algunas cerraron al no cumplir los estándares mínimos de calidad establecidos.

En el caso particular de análisis, la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), fue evaluada por el CEAACES en 2013 y conforme a la aplicación del Método de Análisis Estadístico Directo se ubicó en la categoría C. Acto seguido, se inició un proceso paralelo y voluntario de recategorización promulgado por el Gobierno de turno (presidente Rafael Correa) y el CEAACES, donde se aplicó el modelo de decisión MAUT (Multi Attribute Utility Theory). En el 2015 se recibió el informe, donde alcanzó un puntaje de 35.35, que significó un revés en la aspiración de obtener la categoría B, tomando en cuenta que, en realidad solo 35 centésimas separaban a la UNACH de la categoría D, que era la más baja posible.

En marzo de 2016, cuando comenzó su gestión el actual rector, se consideró el resultado obtenido en 2015, como una radiografía real del estado de la institución, desde la perspectiva del CEAACES, lo que fue asumido como una oportunidad por el equipo directivo de la Universidad. La evaluación permitió conocer lo que se tenía que hacer para mejorar la categoría y, al mismo tiempo, fue reto y punto de partida para la necesaria transformación. En palabras del actual rector de la UNACH:

... tuvimos que hacer reformas estructurales en la organización, visto desde la organización institucional y desde ahí, recién ese proceso arrojó resultados en el año 2019, o sea, nos llevó al menos 5 años entender toda esa lógica de cambio para obtener resultados en las valoraciones, que nos permitieron estar hoy, entre las 5 mejores universidades del país (G. N. Samaniego, Comunicación personal, 4 de febrero de 2025).

En tal sentido se consideró pertinente y necesario desarrollar una investigación para caracterizar el proceso institucional desde 2016, con el siguiente problema científico: ¿cómo ha evolucionado la UNACH, siendo una institución pública, en la gestión y efectividad de la formación, investigación y vinculación con la sociedad, considerando su misión y proyección internacional, los cambios en la política pública y los criterios de calidad de los modelos de evaluación?

En correspondencia con el problema planteado se concibió como objetivo que define el resultado científico principal: caracterizar la evolución de la UNACH, como institución pública, en la gestión y efectividad de la formación, investigación y vinculación con la sociedad, considerando su misión y proyección internacional, los cambios en la política pública y los criterios de calidad de los modelos de evaluación, desde la perspectiva del rector de la institución, en contraste con la revisión documental.

3. Metodología

La investigación que constituyó punto de partida para el presente trabajo siguió la ruta cualitativa, con diseño metodológico que integró elementos de los diseños narrativo, etnográfico y estudio de caso. En lo narrativo, según Mertens (2005), el estudio efectuado clasifica como autobiográfico, con testimonio vivo de una persona y de tópico, porque está enfocado en la temática: evolución de la UNACH, como institución pública, en la gestión y efectividad de la formación, investigación y vinculación con la sociedad, en la última década.

En correspondencia con el enfoque cualitativo y el objetivo planteado, el muestreo fue no probabilístico intencional, enfocado en dos unidades muestrales: persona y documentos.

- *Persona:* en tanto estudio biográfico, la muestra es el rector⁵ de la UNACH.

⁵ Respecto de la muestra, se consideró necesaria una declaración de conflictos de intereses, como evidencia del comportamiento ético y profesional en el proceder investigativo. Los autores declaran que, aunque son empleados de la UNACH y uno de ellos es el rector, quien fue informante clave en el estudio realizado, no hubo influencia de

- *Documentos*: se seleccionan con base en la problemática y objetivo de la investigación, así como la temporalidad (desde 2010 hasta la actualidad).
- LOES (2010 y actualizaciones).
- Reglamento a la LOES (2022).
- Informe general respecto de la evaluación, acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnicas del CEACES (2013).
- Informe final del proceso de recategorización de la UNACH, emitido por el CEACES (2015).
- Reglamento de régimen académico del CES (2014, 2017, 2019 y 2023 vigente).
- Reglamento de régimen académico de la UNACH (2016 y 2023 vigente).
- Estatuto de la UNACH (2013, 2018, 2022 y 2023 vigente).
- Planificación estratégica institucional (2006-2010, 2017-2021 y 2022-2026).
- Informe de seguimiento y evaluación a la planificación estratégica, táctica y operativa (2023).
- Modelos educativos: Aprender investigando (2008), Aproximación epistemológica desde la Complejidad, para el desarrollo integral de la persona, rearticulando la investigación, formación y vinculación (2014) e Introspección y Prospectiva (2024).

En correspondencia con las particularidades de la muestra, las técnicas aplicadas para la recolección de datos fueron: análisis de los documentos seleccionados y entrevista en profundidad al rector. En consonancia con esto el análisis de datos se efectuó en dos vertientes:

- I. Análisis de documentos, mediante la aplicación del proceso de revisión sistemática del Sistema Cochrane, citado por Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez (2020), bajo los siguientes lineamientos:

un interés secundario, ni se ocasionó un sesgo intencionado en la objetividad del análisis y los resultados obtenidos.

1. Categorías teóricas de la búsqueda; para lo cual se utilizó la IA SciSpace, para la identificación de categorías, dimensiones y subdimensiones que orientaron la construcción de la guía de entrevista en profundidad y el esbozo de la línea discursiva de los resultados
 - a) Calidad (gestión, docencia y resultados de aprendizaje)
 - b) Accesibilidad (número de matriculados y atención a la diversidad=
 - c) Pertinencia,
 - d) Investigación e Internacionalización,
 - e) Vinculación y
 - f) Procesos sustantivos (formación, investigación y vinculación).
 2. Aplicación de criterios de elegibilidad: se consideró la temporalidad partiendo del 2010, donde entra en vigor la LOES, hasta la fecha actual.
 3. Obtención de datos: este procedimiento contempló la organización de la información, agrupada por las categorías declaradas en el lineamiento 1, contrastado en tres momentos; antes (del nombramiento del rector), durante (los dos períodos de gestión) y después (visión prospectiva).
 4. Evaluación del riesgo de sesgo del estudio: se considera como limitación que los investigadores y autores del presente artículo son actores internos de la institución estudiada.
- II. Análisis crítico del discurso contenido en la entrevista al rector, donde se aplicó como herramienta el software Atlas.Ti 23 para la codificación general, axial y selectiva y como perspectiva teórica el análisis crítico del discurso de Van Dijk (2016), que implica:
1. Enfoque sociocognitivo: considera la interacción entre los procesos cognitivos individuales (del rector), las estructuras sociales más amplias (UNACH) y el sistema de educación superior, destacando

como el discurso refleja y refuerza la dinámica del poder social. Widiastuti, et al., (2024).

2. Análisis textual: implica revelar ideologías subyacentes y relaciones de poder presentes en el discurso (detalles, intenciones, coherencia).
3. Análisis contextual: se examinan los contextos: situacional (Región Sierra- Centro), social (administración y política pública LOES 2010) e histórico (categorización de universidades), para comprender su producción y recepción.

4. Resultados y discusión

El proceso de recolección, procesamiento y análisis de datos obtenidos de las diferentes fuentes de información, permitió precisar, en primer lugar, una panorámica de la evolución de la UNACH, a tenor de lo expresado en los informes derivados de las evaluaciones efectuadas por las autoridades de la educación superior en Ecuador, que también reflejan en buenas medida la evolución de las políticas públicas implementadas en el momento histórico que corresponde a cada informe y el impacto de dichas políticas públicas en la institución.

En tal sentido, inicialmente se aplicó un modelo de evaluación, donde se declaró como un objetivo, el aseguramiento de la calidad de la educación superior, en correspondencia con los niveles de logro de objetivos parciales, bajo una estructura de “tipo arborescente en la que cada elemento de cada nivel jerárquico se interpreta como medio para alcanzar los objetivos definidos por el nivel jerárquico superior” (CEAACES, 2013, p. 3).

Los criterios en la estructura de evaluación fueron: academia, eficiencia académica, investigación, organización e infraestructura. Como métodos de análisis de datos para establecer la clasificación de las Instituciones de Educación Superior (IES), se utilizaron el análisis multicriterio, el análisis estadístico directo y el análisis de conglomerados.

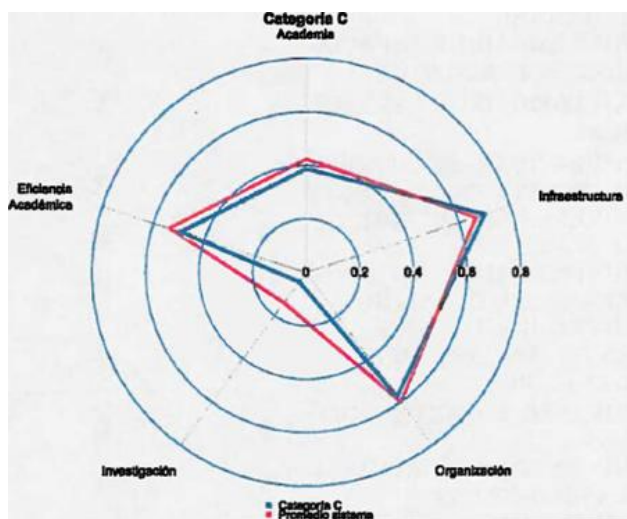
La categorización de las IES se presentó bajo los umbrales de desempeño, propios del Método Directo, o sea: puntaje mayor o igual a 0,6 corresponden a la categoría A. Mayor o igual a 0,45 y menor a 0,6 corresponden a la categoría B. Mayor o igual a 0,35 y menor a 0,45 categoría C y menor o igual a 0,35, categoría

D. Las instituciones categorizadas como A, B y C fueron acreditadas, mientras que las pertenecientes a la categoría D, debieron cumplir con un plan de fortalecimiento institucional que les permitiera, por lo menos, ubicarse en la categoría C.

En dicho proceso la UNACH se ubicó en la categoría C, CEAACES (2013). En la figura 1 se evidencian las principales debilidades detectadas en la UNACH, siendo la Investigación y la Academia, los criterios más críticos. Al respecto, a criterio del rector de la UNACH:

...el modelo estandarizado afectó a muchas universidades como la nuestra, una universidad regional y, creo que salieron ganando y se abrieron más las brechas de las universidades que de alguna u otra manera nos llevaban algún tiempo de desarrollo en relación con las actividades, fundamentalmente de investigación: el famoso tema de las publicaciones científicas, la cantidad de doctores... (G. N. Samaniego, Comunicación personal, 4 de febrero de 2025).

Figura 1: Representación visual del rendimiento de las universidades categoría C —color rojo— y rendimiento de la UNACH —color azul—.



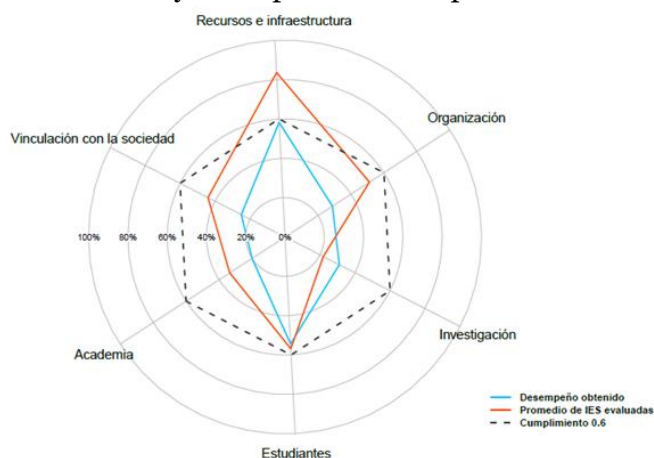
Fuente: elaboración propia

Posterior a ese resultado, la UNACH entró en un proceso voluntario de recategorización, promulgado por CEAACES, con la visión de elevar su categoría, sin embargo, según el resultado reflejado en el informe emitido por CEAACES (2015), según palabras del rector: “sufrimos un golpe fuerte, porque obtuvimos un puntaje de 35,35; tomando en cuenta que por 35 centésimas, más bien, nos íbamos un escalón más abajo en la categoría D, que, a la B, que era la propuesta que se tenía. (G. N. Samaniego, Comunicación personal, 4 de febrero de 2025).

Para este nuevo proceso, el modelo de evaluación presentó algunas actualizaciones y se utilizó el Sistema de Gestión de Información de las Instituciones de Educación Superior (GIIES), para la carga de información, organizada según los siguientes criterios: Organización, Academia, Investigación, Vinculación, Recursos e Infraestructura y Estudiantes.

Los criterios, según su naturaleza, se evaluaban de forma cuantitativa o cualitativa; en dependencia de sus indicadores. Por citar un ejemplo, el criterio academia evaluó indicadores respecto a: formación, doctores a tiempo completo, dedicación -estudiantes por docente a tiempo completo-, tasa de titularidad, horas clase, evaluación docente, docencia mujeres, remuneración, entre otros.

Figura 2: Representación visual del rendimiento de la universidades -color rojo- promedio de las IES evaluadas y desempeño obtenido por la UNACH -color azul.



Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura 2, en todos los criterios la UNACH obtuvo un desempeño por debajo del rendimiento promedio de las IES de la categoría C. Siendo los más críticos, los concernientes a: Academia, Organización, Investigación, Vinculación con la Sociedad y Recursos e Infraestructura. Solo el criterio, estudiantes, estuvo cercano al promedio. Al respecto, el rector manifestó:

...Nuevamente recalco en dos horizontes o dos aristas de este asunto, o sea, está bien que culturalmente tengamos procesos de evaluación, pero lo que no se ha logrado madurar hasta ahora es que esos modelos hasta qué punto deben ser estandarizados en su generalidad. Debe haber particularidades, tomadas en cuenta en función de un sinnúmero de variables que haga cada naturaleza, de cada institución de educación superior, apostarle algo a su visión, a su misión, a su plan estratégico, a su plan prospectivo, sin embargo, nos siguen evaluando con el mismo estándar en todas las universidades (G. N. Samaniego, Comunicación personal, 4 de febrero de 2025).

Con estos antecedentes, en marzo de 2016, se posicionó en su cargo el actual rector y a continuación se valoran sus criterios respecto a la gestión, resultados y evolución de la UNACH. Para ello se aplicó en primer lugar, el análisis del discurso, con base en la información obtenida de la entrevista aplicada al rector, que fue grabada simultáneamente en archivo de video y audio con dos medios técnicos diferentes y, adicionalmente, los miembros del equipo de investigación registraron notas, comentarios e impresiones en la Bitácora individual implementada.

Como parte del proceso de análisis de los datos recopilados en la entrevista, el contenido fue transcrito con ayuda de la herramienta Transcribir de Microsoft Word y dicha transcripción, posteriormente fue revisada y depurada. Una vez listo el texto, se utilizó el software Atlas.Ti 23, para el procesamiento, que arrojó los siguientes datos generales:

- Codificación abierta: 429 códigos
- Redes: 9

- **Codificación axial:** 9 grupos de códigos asociados a las categorías: Autoevaluación, Desarrollo institucional, Evolución institucional, Función sustantiva FORMACIÓN-DOCENCIA, Función sustantiva INVESTIGACIÓN, Función sustantiva VINCULACIÓN-EXTENSIÓN, Gestión institucional, Internacionalización y Política pública e institucional.

Posteriormente, se realizó el análisis integrado de los datos recopilados, confrontando la información aportada por el rector, como informante clave, con lo datos obtenidos de los documentos. Dicho análisis se ejecutó en cada una de las unidades detalladas en el acápite de metodología, que a su vez fueron agrupadas en tres categorías de análisis, en correspondencia con las funciones sustantivas de las IES: Formación-Docencia, Investigación e Internacionalización y Vinculación con la Sociedad, con la particularidad de que dichas categorías generales, tomaron información de las otras categorías, conforme se realizó el análisis crítico del discurso.

4.1 Categoría de análisis, formación-docencia

En el proceso de codificación axial, la categoría Formación-Docencia, integró de forma directa 7 códigos: academia, formación académica, formación docente, metas académicas, políticas educativas, presión académica y profesorado. Para el análisis, además se consideraron códigos externos a la categoría, estos son: desarrollo institucional, desarrollo académico y gestión educativa.

En la revisión documental, en cuanto al primer informe del proceso de evaluación institucional, corresponde analizar los dos primeros códigos: academia, y eficiencia académica. El criterio academia evaluó tres subcriterios: Posgrado, Dedicación y Carrera Docente, midiendo 14 indicadores. El resultado mostró un desempeño por debajo del promedio del sistema, 0,4. El indicador más deficiente fue el de Doctores con dedicación a tiempo completo. Mientras el criterio eficiencia académica evaluó 8 indicadores, entre ellos: eficiencia terminal, admisión a estudios y tasa de retención inicial, tanto a grado como a posgrado. En este criterio, el rendimiento avanzó a un 0,45.

Respecto al informe del 2015, dentro del criterio Academia se evaluó las cualidades de la planta docente, las condiciones laborales y de contratación, las actividades sustantivas de docencia, investigación y vinculación, el tiempo de dedicación, las condiciones de estabilidad, entre otros. El peso del criterio Academia fue del 36% y la UNACH alcanzó un 20% (CEAACES, 2015). Para el rector, el informe de evaluación constituyó una herramienta para iniciar su planificación; según sus palabras:

...era una radiografía real que nos estaban haciendo desde lo externo, entonces fue bueno desde ahí, porque teníamos un punto de partida en donde sentíamos, desde la base, qué tenía que hacerse para ir mejorando esa condición (G. N. Samaniego, Comunicación personal, 4 de febrero de 2025).

Añadió que, en el contexto de la calidad académica, los procesos de formación y la oferta, antes del inicio de su gestión, los procesos de admisión liderados por el Secretaría Nacional de Nivelación y Admisión, SNNA, incidieron primordialmente en la matrícula en la Facultad de ciencias de la educación, que quedó “prácticamente desmantelada” debido a las “condiciones de acceso que afectaban la continuidad de las carreras en esta área”. Los puntajes de acceso estaban sobre los 800 puntos, considerando que las áreas priorizadas por el Gobierno de la época fueron la Educación y la Salud; por tanto, exigían que solo los postulantes que superen dicho puntaje podían acceder a las carreras en estos campos.

... a nuestra Facultad de Ciencias de la Educación, históricamente, un alto porcentaje de estudiantes vienen de fuera, vienen de la ruralidad y vienen de la marginalidad. Hablo yo del sistema de educación superior, de esas asimetrías frente a universidades históricas que tenían más presupuesto. Casa adentro, puedo hablar de esas brechas de conocimientos, brechas económico-sociales, que, en el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación, atravesaban estudiantes que se formaron en la parte urbana frente a los que venían de colegios rurales; de colegios entre comillas pagados o colegios con mejor desarrollo en el tema del conocimiento (G. N. Samaniego, Comunicación personal, 4 de febrero de 2025).

Otro de los indicadores negativos en los procesos de evaluación, previo a la gestión actual, corresponde a la tasa de docentes con titularidad, grados académicos de la planta docente y políticas institucionales que permitan escalafonar. Respecto a la tasa de titularidad, el estándar exigía un 60% de docentes titulares, la institución alcanzó un 27,67%. En cuanto al estándar de docentes a tiempo completo con formación doctoral, se exigía al menos un 55%; la UNACH obtuvo una valoración de 4,56%. Estos indicadores incidían directamente en otros como, el número de horas clase. El indicador exigía de 3 a 16 horas clase para el profesor a tiempo completo; la institución llegaba a 25,11 horas clase.

Para transformar esta realidad, la institución empezó actualizando y transformando su estatuto, de la mano de una actualización de su estructura organizacional, sus reglamentos e incluso sus dependencias. Al respecto, el gestor expresó:

La primera acción global institucional fue encontrar una reforma normativa, con base en ese gran paraguas que era cambiar la estructura orgánica e institucional. Desaparecieron algunos departamentos, unidades y asomaron otras, justamente como: Gestión de la Calidad, Coordinación de Internacionalización, Secretaría Académica; tomando en cuenta que, al ser una institución del Estado, pública, nosotros debemos pasar por diversas fases para poder institucionalizar las reformas. Entonces, eso nos ha llevado un buen tiempo y a raíz de eso, cambiar el principal instrumento institucional que es el Estatuto Universitario, que en la lógica de esos momentos se hablaba ya no de funciones, sino de procesos (G. N. Samaniego, Comunicación personal, 4 de febrero de 2025).

El Estatuto Institucional del 2018 sustentó su estructura organizacional en

...la filosofía y metodología de procesos, servicios y productos; con el propósito de asegurar eficiencia, eficacia y productividad en sus actividades internas orientadas a satisfacer la demanda y requerimientos ciudadanos, se alinea con los elementos que constituyen el direccionamiento estratégico y se operativiza a través del Reglamento Orgánico de Gestión Organizacional

por Procesos, el que deberá guardar armonía con el ordenamiento jurídico nacional... (Estatuto Institucional, 2018, p. 3).

En el artículo 8 del Estatuto, se detallaron como procesos institucionales los siguientes: Direccionamiento Estratégico Institucional, cuyos gestores son los miembros del órgano Colegiado Superior. Gestión estratégica institucional, cuyo gestor es el rector. Gestión de formación, cuyo gestor es el Vicerrectorado académico, apoyado por procesos afines como: Gestión académica, Gestión de admisión y nivelación, Gestión de formación de posgrado, entre otras. Gestión de la investigación, cuyo gestor es el Vicerrectorado de investigación. Gestión de la vinculación con la sociedad, Gestión de la planificación institucional, Gestión de valuación para el aseguramiento de la calidad institucional, Gestión jurídica, Gestión de la calidad, Gestión de la comunicación institucional, Gestión de relaciones nacionales e internacionales, Gestión de auditoría y gestión administrativa (Estatuto Institucional, 2018, p. 4-5).

El Estatuto Institucional tuvo nuevas actualizaciones, tanto en el 2022 como en el 2023. Estas actualizaciones han permitido ir afinando la estructura organizacional, como los procesos rectores. Siendo el Estatuto el “gran paraguas”, desde la parte jurídica se han ido actualizando reglamentos y directrices que han incidido de manera positiva en elevar la calidad.

En el contexto específico de la función sustantiva de Formación-Docencia, otro instrumento fundamental que ha sido actualizado y consolidado es el Modelo Educativo. Antes de la gestión actual, la UNACH contaba con el Modelo Pedagógico denominado “Aprender Investigando” de autoría de los maestros: Carlos Loza, Matilde Quintana y Bertha Lucero, bajo la coordinación de Edgar Martínez. Dicho documento consideró “la investigación como núcleo del Modelo” y contempló la investigación formativa como una actividad didáctica. Impulsaba una visión constructivista “si a la construcción del conocimiento” y “no a la transmisión del conocimiento”, dejando atrás la visión conductista en la formación (Loza et al., 2012, p. 2-3).

Al inicio de la gestión del actual rector, el modelo que estaba vigente, desde el 2015, se denominó: Aproximación epistemológico-metodológica, desde la Complejidad, para el desarrollo integral de la persona, rearticulando la

investigación, formación y vinculación. Este Modelo fue impulsado por el director Académico, Carlos Loza Cevallos, en coordinación con un equipo de trabajo de la Unidad de Planificación Académica, presidido por Tania Guffante.

Esta propuesta presentó como fundamento legal, entre otros, la LOES y el Reglamento de Régimen Académico. Cumplió con un análisis de la evolución histórica y demanda académica por Carreras y sentó las bases para los primeros estudios de pertinencia y el diseño y rediseño de la oferta académica de la UNACH. En su fase diagnóstica, además, se analizaron categorías como: oferta, demanda, áreas del conocimiento, tasas de reprobación y deserción, entre otras.

Desde los marcos teóricos, propios de los Modelos Educativos, se sustentó primordialmente en el paradigma de la Complejidad de Edgar Morin. Los enfoques psicopedagógicos que dieron soporte al Modelo son: el Enfoque Sociocrítico, el Enfoque Holístico y el Enfoque Conectivista. Así también, a partir de esta propuesta, la Universidad asumió la formación profesional bajo un enfoque curricular por competencias.

Otro aspecto para resaltar, en esta propuesta, es que cumplió con una alineación a la política pública de esa época, el Plan Nacional del Buen Vivir. Así también, estableció como principios de la UNACH: Autonomía Responsable, Cogobierno, Igualdad de Oportunidades, Calidad, Pertinencia, Integralidad y Principio de autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento. Su aplicación conllevó a la actualización de la oferta curricular, con base en estudios de pertinencia alineados a la política pública nacional y las tendencias de desarrollo zonal, provincial y local.

Para el 2023, tras un exhaustivo proceso de evaluación al Modelo anterior, se implementó el Modelo Educativo vigente, denominado: Introspección y Prospectiva, que fue impulsado desde el Vicerrectorado Académico, en la persona de Lida Barba, quien trabajó la propuesta con el equipo integrado por: Carmen Varguillas, Danny Velasco (director Académico), Magda Cejas, Paula Moreno y Vicente Benítez. La revisión del Modelo Educativo resaltó la necesidad de adaptarse a las dinámicas actuales de la educación superior.

Con la participación de profesores y estudiantes, se identificaron áreas de mejora, incluyendo la falta de un perfil detallado del egresado. La actualización

del modelo enfatizó la incorporación de tecnologías y modalidades de estudio diversificadas, alineándose con directrices nacionales e internacionales para una educación de calidad, inclusiva y equitativa, fundamentada en la Constitución del Ecuador y la LOES.

La propuesta fortaleció el perfil profesional de la UNACH, razón por la cual se cumplió, nuevamente, una revisión y actualización de las propuestas curriculares de la oferta académica. Los perfiles de egreso se basan en la formación por competencias para desarrollar y evaluar el conocimiento y habilidades de los estudiantes, alineado con el Sistema de Educación Superior del Ecuador. Se distinguen competencias genéricas, necesarias para cualquier profesión, y competencias específicas, propias de cada Carrera. Además, el Modelo presenta como ejes transversales: conocimiento, habilidades blandas y habilidades científicas y ancestrales.

En el plano pedagógico, el Modelo promueve tipologías de aprendizaje como el aprendizaje significativo, aprendizaje situado, aprendizaje profundo y aprendizaje ubicuo. Además, se integran estrategias ligadas a la educación inclusiva, educación disruptiva, interdisciplinariedad, neuroeducación y neurodidáctica, diseño universal para el aprendizaje, didácticas específicas y transposición didáctica.

El Modelo Introspección y Prospectiva establece dentro de su dimensión operativa organizacional, la planificación estratégica que integra los cuatro ejes: academia, investigación, vinculación con la sociedad y condiciones institucionales, con el fin de consolidar la cultura de la calidad educativa. También busca integrar todos los procesos pedagógico-didácticos al Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) gestionando dichos procesos aplicando el ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar y Actuar) y la metodología PEPSU (Proveedor-Entrada-Proceso-Salidas-Usuarios). Finalmente, contempla lineamientos que responden a los procesos de Evaluación para el Aseguramiento de la Calidad Institucional, el Bienestar Universitario y la Cooperación Interinstitucional Nacional e Internacional.

La evolución de la UNACH, tanto en la función sustantiva Formación-Docencia, como en las subsiguientes funciones, es innegable.

El rector manifiesta:

Desde lo que se ve, ya nos hemos referido al tema de poder acreditar en el proceso del 2019, bajo los resultados que se obtuvieron... entre las 5 mejores universidades del país. Por otro lado, desde lo visual, asimismo poder generar una reputación alrededor de estar ubicados en rankings internacionales, algo impensado al menos en las universidades de la zona 3 del Ecuador tanto públicas como privadas (G. N. Samaniego, Comunicación personal, 4 de febrero de 2025).

Para corroborar lo citado, se analizó el último Informe de Seguimiento y Evaluación de la Planificación Institucional Estratégica, Táctica y Operativa, del 2023. La función sustantiva analizada, Formación-Docencia, corresponde al eje institucional Academia, cuyo objetivo estratégico fue “incrementar la pertinencia en los niveles de formación de los estudiantes para que se aporten a la solución de problemas en un contexto local, regional, nacional e internacional” (Dirección de planificación UNACH, 2023, p. 4).

Se señalan como logros, las tasas de titulación, que para pregrado se alcanzó el 51,68%, próximo a la meta que fue el 60%; para Posgrado se superó la meta, llegando al 60,17%. Respecto a número de docentes titulares, a la fecha, la UNACH supera los 320 y aunque no ha llegado al número ideal, el número de profesores titulares se ha elevado, debido a las convocatorias públicas para la titularidad.

Este incremento de docentes titulares incide directamente en la calidad de los aprendizajes; así se demuestra con el indicador sobre el alcance de los resultados de aprendizajes, si bien la meta propuesta fue al menos el 60%, para el 2023 ya se alcanzó el 97% de estudiantes con promedios superiores a 7 y por tanto aprobados en las pruebas RAE.

La institución también ha hecho esfuerzos en indicadores respecto a los procesos de internacionalización del currículo, movilidad docente y estudiantil. Para el 2023 se alcanzó un 38,7% de carreras que ya cuentan con procesos de actualización elaborados con apoyo de redes internacionales. Para el cumplimiento de estas metas fue trascendental la ejecución del 100% de planes de aseguramiento de la calidad institucional, mediante el desarrollo y aplicación

de herramientas informáticas propias (SIAC-PACI) de la Dirección de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad, que permite un seguimiento y monitoreo, en tiempo real, de las acciones e hitos de cada dependencia.

Finalmente, en lo concerniente a la función sustantiva formación-docencia, otro indicador significativo fue el cumplimiento del 97% de docentes con una evaluación integral mayor o igual a 90 puntos. Para llegar a esta meta, se trabaja permanentemente en procesos de capacitación y perfeccionamiento docente. A la fecha el 94,10% de docentes han recibido capacitación, un 25% de cursos son de carácter general, que abordan metodologías de enseñanza-aprendizaje e investigación. Un 65% de cursos responden a temáticas específicas vinculadas al campo de conocimiento de cada carrera y el 10% de cursos responden a necesidades especiales de aprendizaje. Así también, la institución ha logrado una tasa de 32,27% de formación de profesores con grado de Ph.D. o más de una maestría.

4.2 Categoría de análisis, investigación e internacionalización

Respecto a esta categoría de análisis, resulta significativo que contiene un total de 16 códigos (12 en investigación y 4 en Internacionalización), que representan el 28,57% del total de 56 códigos reportados, lo que representa poco más de la cuarta parte del total y ratifica la importancia de esta categoría según la percepción de la máxima autoridad de la institución estudiada, lo que coincide con lo expresado en la LOES y en los documentos analizados que se relacionan con la evaluación, acreditación y categorización de las universidades, que resaltan la trascendencia de los proyectos de investigación, la publicación científica y la cooperación internacional, en la gestión universitaria.

Por otra parte, el análisis crítico del discurso contenido en lo expresado por el rector, permitió identificar, tomando en cuenta que inició su gestión en el 2016, las debilidades percibidas antes de la gestión actual en investigación e internacionalización, donde señaló cinco puntos críticos, a saber: insuficiencias en la infraestructura y recursos, desorganización, limitada evaluación de la calidad de la investigación, baja movilidad académica y desconexión de la investigación con las necesidades del territorio.

Al respecto, es relevante el análisis contextual previo a 2016, donde las autoridades nacionales del gobierno de turno, dieron apertura a una política de importación de investigadores para que, por una parte, agrupados en el denominado Programa PROMETEO, ayudaran a desarrollar trabajos hacia el cambio de la matriz productiva y por otra parte, estimularon el reclutamiento y selección de investigadores internacionales con grado académico de PhD, para que trabajaran como docentes investigadores en la universidades ecuatorianas, sin embargo, muchos llegaron al país y no encontraron la infraestructura necesaria, ni los recursos humanos preparados, para apoyar y poder desarrollar proyectos de investigación.

En esta misma línea, el análisis textual devela que la contratación acelerada de Doctores en Ciencias, sin una planificación estratégica clara, impidió establecer líneas de investigación en correspondencia con las necesidades para el desarrollo estratégico el país e incidió negativamente en la organización, la dirección y el control de los Proyectos de Investigación, reflejando el bajo cumplimiento de los objetivos de investigación.

El Programa PROMETEO, estaba previsto hasta diciembre del 2017, con un presupuesto de USD 260 millones. El valor incluía la campaña de difusión del proyecto, conferencias y convenciones, gastos administrativos y el pago de las becas a los académicos. El proyecto se cerró según lo previsto, pero con una ejecución mucho menor, por ejemplo, de los 247 millones planificados para becas, se gastaron solamente USD 54,89 millones en los sueldos de los extranjeros que vinieron al país, Cali (2019), lo que refleja lo antes mencionado.

Unido a lo anterior el enfoque de evaluación de la calidad de la investigación basado en títulos y publicaciones en ese momento histórico, fue criticado, en tanto se consideró que no reflejaba objetivamente el desempeño docente y la relevancia del contenido académico frente a las necesidades de la universidad y la sociedad y en tal sentido, se enfatizó en que la investigación no estaba suficientemente alineada con las necesidades locales, lo que limitaba su impacto social.

Adicionalmente, el entrevistado aseguró que antes de 2018, debido a la falta de reglamentación y a la escasa reputación institucional de la UNACH en el ámbito internacional, no se contaba con un sistema efectivo de movilidad académica, lo que limitaba las oportunidades de internacionalización para estudiantes y docentes.

Estas debilidades reflejan la necesidad de una reestructuración y un enfoque más estratégico en la investigación y la internacionalización para mejorar la calidad y la relevancia de las actividades académicas en la universidad.

En ese contexto histórico, el entrevistado, desde su posicionamiento como rector, adoptó varias estrategias con un enfoque integral para abordar las debilidades identificadas y mejorar tanto la investigación como la internacionalización en la universidad. Al respecto, en primer lugar, se decidió crear la Unidad de Internacionalización a nivel institucional, lo que permitió mejorar coordinación y gestión de las actividades relacionadas con la movilidad académica y la colaboración con instituciones internacionales, simultáneamente se implementaron proyectos internacionales emblemáticos, como el proyecto PONCHO, que involucró a 21 universidades de diferentes regiones, incluyendo Europa y Sudamérica. Este proyecto busca generar modelos de gestión de la internacionalización y ha permitido establecer laboratorios de colaboración con universidades de Norteamérica.

Al respecto, en el proceso de autoevaluación institucional efectuado en noviembre de 2024, se constató un total de 13 proyectos con financiamiento externo, de los cuales la Facultad de Salud tiene 7 proyectos; la Facultad de Educación cuenta con 5 y la Facultad de Ingeniería presenta un proyecto. En cuanto a proyectos con participación en redes internacionales o nacionales hay un total de 59 en la universidad, de los cuales, la Facultad de Ciencias de la Salud tiene 7 proyectos, la Facultad de Educación tiene 7, la Facultad de Ingeniería 27 y la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas tiene 18 proyectos (DEACI, 2024).

En otro orden de cosas, se promovió la movilidad académica, permitiendo que estudiantes, docentes y administrativos hayan participado en pasantías y eventos académicos internacionales. Al respecto, en mayo del 2017, la UNACH fue aceptada como integrante del Consejo de rectores para la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS).

Como consecuencia, en 2018 la UNACH lanza a la comunidad universitaria la primera convocatoria de movilidad estudiantil internacional para el periodo académico 2019-1s (2019–1er semestre) y comenzó a ejecutarse lo planificado, que, aunque fue interrumpido en el 2019-2s a causa de la pandemia por COVID-19, se retomaron sin interrupciones a partir del 2020-1s.

En tal sentido, según datos aportados por la Dirección de Relaciones Internacionales, la movilidad de estudiantes de la UNACH hacia universidades de otros países refleja la salida de 34 estudiantes por concepto de intercambio estudiantil, 10 para cursar estancias o pasantías de prácticas, de investigación y/o de docencia, incluidas las de titulación, 72 para participar en eventos de corta duración y 2 estudiantes por movilidad libre. Adicionalmente se ha registrado 31 estudiantes procedentes de universidades de otras latitudes como movilidad entrante por concepto de las categorías mencionadas (A. M. Dávila, comunicación personal, 18 de marzo de 2025).

Otra de las estrategias implementadas fue el fortalecimiento de la investigación, enfatizando en la necesidad de que la investigación esté alineada con las necesidades territoriales, promoviendo la creación de proyectos de investigación en respuesta a problemas locales, lo que adicionalmente ha contribuido a la pertinencia social de la universidad.

En sintonía con lo anterior, se implementaron procesos de evaluación y mejora continua, como estrategia para asegurar que las actividades de investigación y vinculación con la sociedad generen impactos tangibles, lo que incluyó realizar evaluaciones de impacto y ajustar las estrategias en función de los resultados obtenidos.

Por último, se proyectó una estrategia para el desarrollo de capacidades, centrada en la capacitación del personal académico, para que todos los docentes puedan asumir un rol como investigadores, lo que contribuyó a mejorar la calidad de la investigación y su alineación con las necesidades de la comunidad.

Respecto a la gestión institucional, en su intervención, el Rector destacó que la LOES, ha tenido un impacto significativo para la transformación de la educación superior en Ecuador, promoviendo la investigación y la internacionalización como pilares fundamentales para mejorar la gestión y la calidad educativa en las universidades y para apoyar su criterio destacó algunas cuestiones que considera fundamentales, por ejemplo, lo que denominó como carácter obligatorio de la investigación, por cuanto la promulgación de la LOES obligó a las universidades a establecer proyectos y líneas de investigación, lo que implicó que los docentes, especialmente los de categorías principales, se

convirtieran en investigadores, fomentando un cambio en la cultura académica hacia la práctica sistemática de la investigación científica.

Por otra parte, expresó que la LOES, de alguna manera, abrió las puertas a la colaboración internacional, por ejemplo, a través de proyectos como el Programa PROMETEO, que trajo investigadores de diversas partes del mundo a Ecuador, aunque la implementación de estos proyectos no siempre fue exitosa, ni llegó a cumplir el 100% de las expectativas creadas, debido, entre otras cuestiones a la falta de infraestructura adecuada y recursos necesarios para llevar a cabo investigaciones efectivas.

También opinó que desde la implementación de la LOES, se ha incrementado la movilidad académica, permitiendo la participación de estudiantes y docentes en actividades de intercambio y colaboración con universidades en el extranjero, lo que ha sido clave para la internacionalización de la educación superior en Ecuador, aunque considera que aún existen desafíos en la estandarización curricular y en la creación de redes efectivas con instituciones internacionales.

Por otro lado, se pronunció respecto a la trascendencia de la LOES en la introducción de los procesos de evaluación y categorización de universidades, lo que a su juicio ha influido en la calidad académica y administrativa, por ello, las universidades han tenido que adaptarse a estos estándares, lo que ha generado un círculo virtuoso de mejora continua en la investigación y la calidad educativa.

Así mismo, resaltó que, aunque la emisión de la LOES, en su opinión potenció la necesidad de fortalecer el compromiso de la investigación con el contexto local, la investigación realizada en las universidades debe alinearse con las necesidades del contexto local, lo que implicará que las líneas de investigación deben ser relevantes y responder a los desafíos específicos de la comunidad, lo que a su vez contribuye a la sostenibilidad y pertinencia de las actividades académicas.

En relación con los resultados de investigación e internacionalización que presenta la UNACH hasta esta fecha y que en su criterio reflejan un esfuerzo institucional permanente para mejorar la calidad académica y relevancia de la institución en el contexto nacional e internacional, alineándose con las demandas de la LOES y las necesidades de su entorno, se consideró entre los aspectos destacados:

Primero: la mejora en la Categoría Universitaria, en tanto la UNACH ha sido reconocida entre las cinco mejores universidades del país, lo que refleja un avance considerable en sus procesos de evaluación y acreditación, logrado luego de las reformas estructurales efectuadas y de la aplicación de un enfoque en la calidad educativa y de investigación.

Segundo: el hecho de que la universidad ha implementado Proyectos de Investigación con el propósito de alinearse con las necesidades territoriales, enfatizando en la importancia de que la investigación surja desde las unidades académicas, en interacción con el entorno y los actores sociales, lo que ha permitido un enfoque más contextualizado y relevante para la comunidad.

Tercero: la UNACH, desde 2018, ha potenciado la movilidad académica, gracias a convenios con universidades en Norteamérica y Europa, lo que ha permitido participar en intercambios y enriquecer la formación académica del personal.

Cuarto: se ha establecido colaboración con varias instituciones internacionales, lo que ha permitido realizar acciones conjuntas, tales como el proyecto CRISCOS, que involucra a 41 universidades, el ya mencionado proyecto PONCHO que involucró a 21 universidades de diferentes regiones, incluyendo Europa y Sudamérica y otros proyectos con universidades de Estados Unidos y Europa.

Quinto: creación de la Coordinación de Relaciones Nacionales e Internacionales, lo que ha permitido una mejor gestión de las relaciones internacionales y la implementación de estrategias para aumentar la visibilidad y reputación de la universidad a nivel global.

Sexto: incremento del impacto social de la investigación, en tanto aproximadamente el 50% de las propuestas de investigación ejecutadas por personal de la UNACH, ha logrado un impacto positivo y sostenible en la realidad contextual, lo que demuestra un compromiso con el desarrollo social y la pertinencia de la investigación realizada.

Con relación a la categoría Investigación e Internacionalización, la visión prospectiva del Rector de la UNACH, en tanto forma de observar y anticipar el futuro, a largo plazo, con el objetivo de identificar oportunidades y retos, se centra en varios aspectos clave, tales como:

1. Alcanzar Acreditación y Reconocimiento a nivel Internacional, respecto a lo que ha expresado la aspiración de que la UNACH logre acreditaciones con organismos internacionales, lo que incluye la participación en rankings internacionales como *Times Higher Education* y QS, lo que contribuiría a mejorar la reputación de la universidad y permitiría medir su calidad a nivel global.
2. Investigación Contextualizada, alineada con las necesidades del territorio, promoviendo que surja desde las unidades académicas en contacto con la comunidad y los actores sociales, o sea, que cada facultad y carrera identifique sus propias necesidades de investigación, lo que permitirá un enfoque más pertinente y efectivo.
3. Desarrollo de Posgrados que respondan a las líneas de investigación y que sean sostenibles en el tiempo, lo que implica la concepción y ejecución de la investigación no solo en función de publicar, sino también de generar programas académicos que beneficien a la comunidad.
4. Movilidad Académica: La UNACH ha incrementado la movilidad académica, permitiendo que estudiantes y docentes participen en intercambios internacionales. Esto es visto como una herramienta clave para la internacionalización y mejora de la calidad académica.

En cuanto los desafíos que debe enfrentar la institución, de cara al futuro inmediato, lo que propio de la visión del Rector y adicionalmente también contiene elementos incluidos en la planificación estratégica de la UNACH para el período 2022-2026, el análisis apunta a que la institución está en un proceso de transformación hacia niveles superiores en investigación e internacionalización, donde se consideran como prioridades:

1. Implementación de Procesos Normativos: en tanto, a pesar de contar con un Estatuto institucional que regula los procesos, es necesario superar desafíos en la implementación efectiva de esos procesos, que en la actualidad afectan, en alguna medida, la eficiencia administrativa y académica de la universidad.

2. Promover un cambio de mentalidad constante: por cuanto hay que responder a los nuevos tiempos y resulta imprescindible ser más eficientes y adaptarse a un enfoque más empresarial en la gestión, sin perder de vista la naturaleza del servicio educativo y de investigación de calidad.
3. Garantizar infraestructura y recursos para la investigación: considerado como un desafío por cuanto, la falta de infraestructura adecuada y de recursos, ha sido un obstáculo significativo que ha limitado la capacidad de los investigadores para llevar a cabo proyectos de manera exitosa.
4. Lograr la articulación de la investigación con el contexto local: aunque se ha avanzado con relación a 2015-2016, todavía falta para asegurar que la investigación y la docencia estén verdaderamente alineadas con las necesidades del contexto local y que se logre un impacto social significativo.

4.3 Categoría de análisis: vinculación con la sociedad

La evaluación del 2015 consideró a la Vinculación con la Sociedad como un criterio con dos subcriterios: Institucionalización (con 2 indicadores) y Resultados de la vinculación (con 1 indicador). Contempló un total de 3 indicadores cada uno con un estándar y una valoración cualitativa con niveles: satisfactorio, medianamente satisfactorio y deficiente. En el indicador Planificación de la vinculación se obtuvo un resultado deficiente, en Gestión de recursos para vinculación se obtuvo un resultado medianamente satisfactorio y en Programas y/o proyectos de vinculación un resultado medianamente satisfactorio.

En contraste a esto, la evaluación del 2019 fue más estructurada, se consideró a esta función sustantiva como un Eje y se establecieron 3 dimensiones: Planificación, Ejecución y Resultados cada una con un estándar y 5 elementos fundamentales. La valoración fue también cualitativa, pero con los niveles: cumplimiento satisfactorio; aproximación al cumplimiento; cumplimiento parcial; cumplimiento insuficiente e incumplimiento. La UNACH obtuvo en la valoración de todos los estándares el nivel de cumplimiento satisfactorio.

Al respecto el Rector manifiesta que los esfuerzos se centraron en un primer momento en la supervivencia institucional por cuestiones de acreditación, para darle seguridad, identidad, pertinencia, reputación y para ello se emprendieron

algunas acciones en base a la autonomía responsable como las actualizaciones a las normativas del Reglamento del Personal Académico, en donde, para efectos de promoción ya no se considera únicamente a la investigación sino también a la vinculación.

Aunque actualmente existen proyectos emblemáticos en cada una de las Facultades, que para su planificación considera aspectos como los pedidos de la comunidad y las necesidades específicas de las carreras, y que de forma directa o indirecta han tenido impacto, reconoce también que se debe mejorar la evaluación del impacto de la vinculación con criterios más técnicos.

Estos esfuerzos se reflejan también en la planificación estratégica institucional 2022-2026 que considera como el objetivo estratégico para este eje: “Incrementar la generación de capacidades y el diálogo de saberes acorde con los dominios académicos para contribuir a la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de la provincia de Chimborazo y su zona de influencia” (Dirección de Planificación, 2023, p.64) y para ello se plantearon ocho metas.

Resulta importante mencionar el diagnóstico utilizado como base para este plan, donde se indica que en cuanto a porcentaje de efectividad de los resultados de proyectos de vinculación con la sociedad en el 2019 se alcanzó un 95%, en el 2020 un 100% y en el 2021 disminuye a 72%; así mismo en cuanto al porcentaje de satisfacción de los Beneficiarios de los proyectos de vinculación ejecutados se presentan los resultados del 2019 con un 96%, en el 2020 se tuvo un porcentaje mayor con un 99,21 y 2021 con un 95%.

En cuanto al porcentaje de cobertura en la provincia de Chimborazo y la zona de influencia de los programas de vinculación con la sociedad, se establece que del 2019 al 2021 se mantuvo un porcentaje mayor al 70%, que fue la meta establecida. Por último, en cuanto al porcentaje de programas y/o proyectos de vinculación ejecutados en convenio con organizaciones públicas y/o privadas, nacionales o internacionales, se reporta 100% en el período de 2019 a 2021. El descenso en algunos porcentajes del 2021 estuvo influenciado sin duda por la pandemia del Covid-19.

En el informe de gestión 2023, donde se publica el seguimiento a este eje, los indicadores de las metas que mejores resultados obtuvieron fueron: tasa de proyectos de vinculación alcanzan los resultados planificados donde en el periodo

2022-2S se alcanzó un 99% y en el 2023 un 98,47%; así mismo en la tasa de satisfacción de beneficiarios de proyectos de vinculación con la sociedad ejecutados, donde se indica que en período 2022-2S se alcanzó un 98,44% y en el 2023 un 98% por último en la tasa de presupuesto ejecutado del eje de Vinculación se reporta un 92,45%. En estos tres indicadores se superó la meta planteada en el plan estratégico.

En los indicadores que se estuvo próximo a las metas, fueron: tasa de beneficiarios que participan activamente en los proyectos de vinculación con la sociedad, el cual en el 2022-2S llegó a la meta del 80% pero en el 2023 descendió a un 70% aproximadamente; tasa de cobertura de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad en la provincia de Chimborazo, que en 2022-2S reporta un 75,55%, y en la primer semestre del 2023 se incrementa al 93,33% sin embargo luego decae a 84,44%, donde la meta era del 85%.

Por otro lado, los indicadores cuyos resultados están muy por debajo de las metas propuestas son: tasa de cobertura de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad en su zona 3, número de redes o asociaciones nacionales /internacionales de vinculación con la sociedad, tasa de beneficiarios que participan activamente en los proyectos de vinculación con la sociedad.

Con todos estos resultados, y dentro de la cultura de autoevaluación que se implantó en la UNACH, se realizó un exigente proceso de autoevaluación institucional en noviembre 2024, donde se evaluó el período 2024-1S, y en un proceso objetivo con fines de mejora y con proyección de acreditación nacional e internacional, que incorporó indicadores del modelo nacional y de acreditadoras internacionales, se han identificado algunos indicadores con valoración poco satisfactorio y deficiente, Estos resultados se usarán con el fin de poder aplicar planes de mejora y alcanzar su cumplimiento para efectos de evaluación externa y acreditación.

Es el citado contexto, en cuanto a lo prospectivo, en la entrevista el rector considera como un desafío a cumplir integrar la interdisciplinariedad que permita un mejor conocimiento y mayor interacción para poder lograr programas y proyectos grandes que trasciendan en el tiempo pensando en una sostenibilidad de 5 a 10 años y que resuelvan grandes problemas sociales donde se puedan integrar al talento humano de la institución y que sean fruto de diálogos con la comunidad.

Esta visión se resume en una frase “es como el horizonte, que se va moviendo en la medida en que se va caminando hacia él” (G. N. Samaniego, Comunicación personal, 4 de febrero, 2025), considera que mientras más capacidad de mirar ese horizonte y más lejos, nos aseguramos un mejor futuro y que será responsabilidad también de las futuras autoridades alcanzar estos desafíos en base a una visión de futuro y liderazgo.

Conclusiones

La evaluación de las universidades por el CEAACES y la categorización mediante un modelo estandarizado no consideró las particularidades y nivel de desarrollo de cada institución, por lo que inicialmente, los resultados afectaron la imagen, reputación institucional y asignaciones presupuestarias a la UNACH, aunque también hubo un impacto positivo, en cuanto al impulso de la transformación del sistema de educación superior ecuatoriano y particularmente en nuestra institución.

La actualización del Estatuto Institucional y otras normas jurídicas internas, permitió, por una parte, adoptar la gestión por procesos, la reorganización administrativa con la creación de unidades orgánicas como: la Dirección de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad Institucional (DEACI), la Coordinación de Gestión de la Calidad (SGC), la Coordinación de Relaciones Nacionales e Internacionales, la Secretaría Académica, entre otras. Por otra parte, la generación de la Planificación Estratégica Institucional (PEI) con objetivos estratégicos y tácticos organizados por ejes; robusteció la gestión institucional y consolidó procesos permanentes que inciden en la calidad. Actualmente, la UNACH está preparada para futuras evaluaciones, ya no solo con criterios propios de los modelos nacionales, sino orientada a cumplir estándares de modelos internacionales.

En el período analizado, desde la implementación de la LOES, la UNACH ha evolucionado de manera sistemática y progresiva, pasando de un resultado evaluativo con calificación casi deficiente en 2015, a ser considerada por las autoridades de la educación superior de Ecuador, entre las 5 mejores del país en 2019 y en la actualidad, según calificación del *Scimago Institutions Rankings (SIR)*,

que evalúa a las instituciones académicas y de investigación con base en investigación, innovación e impacto social, está ubicada, en el primer lugar de las universidades de la Región Sierra de Ecuador y en el lugar 10, entre 27 universidades ecuatorianas, superando a otras instituciones con mayor trayectoria.

La investigación realizada apunta prospectivamente a la necesidad de reestructurar el Estatuto de la UNACH, para potenciar un enfoque más estratégico en la investigación y la internacionalización en función de mejorar la calidad y la relevancia de las actividades académicas en la universidad, lograr que las unidades académicas generen las políticas de investigación institucional, a partir de las necesidades estratégicas de la práctica de la profesión y del desarrollo profesional de su personal.

Desde la visión del rector quedan desafíos por cumplir; por un lado, la evaluación del impacto de las funciones sustantivas, con enfoques más técnicos y profundos, que no prioricen la evidencia documental, sino que observen en la práctica, los procesos transformadores impulsados por la UNACH. Por otro lado, lograr programas y proyectos sustentables en el tiempo, a mediano y largo plazo, que logren trascender la disciplinariedad y sean inter transdisciplinarios, que puedan resolver grandes problemas de la comunidad en la zona de influencia y, por último, involucrar más a toda la comunidad universitaria y lograr una mejor interrelación entre todas las funciones sustantivas.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional Constituyente. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. Asamblea Nacional.
- Barba, L., Varguillas, C., Velasco, D., Cejas, M., Moreno, P. y Benítez, V. (2024). Modelo Educativo: Introspección y Prospectiva. UNACH
- CEAACES (2013). Informe general sobre la evaluación, acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnicas del CEAACES. CEAACES
- (2019). Informe final del proceso de recategorización de la UNACH, emitido por el CEAACES. CEAACES

- Celi, E. (2019). Prometeo: el proyecto que movilizó académicos de Venezuela y España hacia el país. Primicias.
<https://www.primicias.ec/noticias/politica/becarios-proyecto-prometeo/>
- Consejo de Educación Superior (2014). Reglamento de régimen académico. CES.
- (2017). Reglamento de régimen académico. CES.
- (2019). Reglamento de régimen académico. CES.
- (2023). Reglamento de régimen académico. CES.
- Consejo Universitario (2013). Estatuto institucional de la UNACH. UNACH.
- (2016). Reglamento de régimen académico de la UNACH. UNACH.
- (2018). Estatuto institucional de la UNACH. UNACH.
- (2022). Estatuto institucional de la UNACH. UNACH.
- (2023). Estatuto institucional de la UNACH. UNACH.
- (2023). Reglamento de régimen académico de la UNACH. UNACH.
- Dirección de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad Institucional (2024). Informe preliminar de autoevaluación. Periodo de evaluación 2024-1s. DEACI, UNACH.
- Dirección de Planificación (2006-2010). Planificación estratégica institucional. UNACH.
- (2017-2021). Planificación estratégica institucional. UNACH.
- (2022-2026). Planificación estratégica institucional. UNACH.
- (2023). Informe de seguimiento y evaluación a la planificación estratégica, táctica y operativa. UNACH.
- Loza, C., Quintana, M., Lucero, B. y Martínez, E. (2012). Modelo Educativo: Aprender investigando. UNACH.
- Loza, C., Guffante, T., (2014). Modelo Educativo: Aproximación epistemológica desde la complejidad, para el desarrollo integral de la persona, rearticulando la investigación, formación y vinculación. UNACH.
- Mertens, D. (2005). Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Thousand Oaks: Sage.

- Pardal-Refoyo, J. y Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL*, 11(2), 155-160.
<https://dx.doi.org/10.14201/orl.22882>
- Presidencia de la República de Ecuador (2011). Decreto Ejecutivo 865, Registro Oficial Suplemento 526 de 02-sep-2011: Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Superior. Presidencia de la República de Ecuador
- Van Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45955901010>
- Widiastuti, T., Suaib, NR y Nagib, A. (2024). Análisis del discurso de Van Dijk sobre la cobertura de Palestina vs. Israel en NBC News y Liputan6. *Estudios de Comunicación y Lingüística*, 10(4), 75-80.
<https://doi.org/10.11648/j.cls.20241004.11>

Autonomía, equidad y sostenibilidad: la Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires (UNNOBA), frente a los desafíos estructurales de la educación superior Argentina

*Guillermo Tamarit*¹

Universidad Nacional del Noroeste, Buenos Aires. Argentina

*Florencia Castro*²

Universidad Nacional del Noroeste, Buenos Aires, Argentina

*Mariana Saenz*³

Universidad Nacional del Noroeste, Buenos Aires, Argentina

1. Resumen

Este capítulo propone una reflexión sistémica acerca del devenir de las políticas públicas en el ámbito de la educación superior en Argentina, desde la Reforma Universitaria de 1918 hasta la actualidad. Se adopta una perspectiva situada que articula los contextos históricos y normativos con los desafíos contemporáneos que enfrentan las universidades públicas. En particular, se analiza la experiencia de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), una institución reformista del interior bonaerense que asume un compromiso explícito con el desarrollo regional, la inclusión educativa y la sostenibilidad

¹ gtamarit@unnoba.edu.ar

² fcastro@unnoba.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9383-8248>

³ marianasaenz@unnoba.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9828-2613>

ambiental. A partir de un enfoque histórico-documental y de la trayectoria institucional de la UNNOBA, se examina la interacción entre autonomía, equidad y sostenibilidad como dimensiones estratégicas para la construcción de un modelo universitario pertinente, innovador y con proyección transformadora. Se concluye que, aunque el sistema universitario argentino ha logrado avances sustantivos en materia de acceso y federalización, persisten tensiones estructurales que requieren políticas públicas consistentes, visión de futuro y una renovada articulación entre universidad, estado y sociedad.

Palabras clave: universidad pública, Reforma Universitaria, políticas públicas, equidad, UNNOBA, sostenibilidad.

2. Introducción

La historia de la educación superior en América Latina —y particularmente en Argentina— se encuentra profundamente atravesada por procesos políticos, sociales y culturales que modelaron su evolución como parte del proyecto de modernización de los estados nacionales. Desde la fundación de las primeras universidades coloniales, la universidad fue concebida como un espacio de producción de saberes legitimadores de los órdenes sociales dominantes (Tünnermann Bernheim, 2008). Sin embargo, a comienzos del siglo XX, los cambios económicos, las transformaciones sociales y las nuevas corrientes ideológicas dieron origen a una profunda crisis del modelo universitario tradicional, cuyo clímax en Argentina fue la Reforma Universitaria de 1918.

El movimiento reformista iniciado en Córdoba no sólo representó una revuelta estudiantil, sino que articuló una nueva concepción de universidad: autónoma, democrática, cogobernada, libre en su enseñanza y comprometida con la transformación social. Como han destacado Rinesi (2018) y Porta (2019), la Reforma planteó una ruptura estructural que redefinió la universidad como un actor político estratégico en la democratización del saber y la construcción de ciudadanía crítica en América Latina.

Desde entonces, los principios de autonomía, cogobierno, libertad de cátedra, extensión universitaria y compromiso social se consolidaron como

elementos esenciales de la identidad universitaria pública en Argentina. Sin embargo, este proceso de democratización ha conocido avances y retrocesos, enmarcados en coyunturas políticas que, en ocasiones, reforzaron y, en otras, vulneraron la autonomía y la función crítica de las universidades.

A partir del retorno democrático en 1983, y especialmente durante las dos primeras décadas del siglo XXI, las políticas públicas orientadas al fortalecimiento de la educación superior promovieron una expansión territorial inédita del sistema universitario. La creación de nuevas universidades nacionales en el interior del país, como la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), respondió a una estrategia de federalización, inclusión y desarrollo regional que amplió significativamente las oportunidades de acceso a la educación superior para sectores históricamente postergados (Krotsch, 2020).

La transformación digital, los desafíos de la sostenibilidad, la internacionalización crítica y el avance de la inteligencia artificial redefinen hoy el horizonte de la educación superior. Como advierte Krotsch (2020), las universidades públicas latinoamericanas deben afrontar una doble tensión: sostener su misión histórica de democratización del saber, mientras reformulan sus prácticas institucionales para responder a los desafíos globales emergentes. En este contexto, las universidades no sólo deben formar profesionales competentes, sino también ciudadanos críticos, capaces de construir sociedades más justas, sostenibles y democráticas.

Este artículo se propone analizar el recorrido histórico de las políticas públicas en educación superior en Argentina, con especial énfasis en el impacto de los procesos de expansión, democratización y transformación reciente. A partir de la experiencia de la UNNOBA como universidad reformista del interior, se examinan los desafíos y oportunidades que enfrenta el sistema universitario argentino en la construcción de un futuro inclusivo, equitativo y sustentable.

3. Metodología

El presente trabajo adopta un enfoque cualitativo y analítico que combina la revisión histórica-documental con una perspectiva institucional situada. Esta metodología permite reconstruir el devenir de las políticas públicas en educación

superior desde la Reforma Universitaria de 1918 hasta la actualidad, incorporando tanto fuentes normativas y bibliográficas como la experiencia concreta de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) en su trayectoria de gestión, crecimiento y articulación con el entorno.

El análisis se sustenta en fuentes primarias tales como leyes, declaraciones internacionales, documentos institucionales y lineamientos estratégicos del sistema universitario argentino, así como en literatura académica producida en el campo de la educación superior en América Latina. A su vez, se consideran informes elaborados por organismos nacionales —como la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)— e internacionales —como la UNESCO, el IESALC o el Banco Mundial—, a fin de contextualizar el caso argentino en los debates globales acerca de autonomía, equidad, calidad y sostenibilidad.

Particular atención se presta a cinco momentos históricos que marcaron inflexiones en la política universitaria argentina:

- La Reforma Universitaria de 1918 y sus proyecciones fundacionales.
- Las políticas de expansión del sistema durante las décadas de 1980 y 1990.
- La creación de nuevas universidades nacionales en el siglo XXI.
- La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en las agendas institucionales.
- Las tensiones presupuestarias y regulatorias contemporáneas, en diálogo con los desafíos emergentes.

En este recorrido, se analiza la articulación de tres ejes estratégicos —autonomía, equidad y sostenibilidad— como categorías clave para comprender la evolución del sistema universitario argentino y su capacidad para responder a contextos en transformación. Estos ejes no sólo organizan la reflexión teórica, sino que orientan las decisiones de gestión y planificación institucional en la UNNOBA.

El enfoque adoptado también reconoce el valor de la sistematización institucional como fuente de conocimiento. Por ello, se incorporan evidencias y

aprendizajes provenientes del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), de los procesos de evaluación externa realizados por la CONEAU, y de las prácticas de extensión, investigación aplicada y vinculación tecnológica desarrolladas por la universidad en su relación con el territorio.

Desde esta mirada, el análisis no se limita a la descripción de políticas, sino que busca problematizar los efectos de dichas políticas en la dinámica cotidiana de las universidades públicas, particularmente aquellas que —como la UNNOBA— han asumido la misión de construir una educación superior transformadora, territorialmente anclada y socialmente pertinente.

4. De la Reforma Universitaria de 1918 a la expansión democrática: un siglo de construcción del sistema público de educación superior en Argentina

El sistema universitario público argentino hunde sus raíces en procesos históricos profundamente vinculados al devenir de la nación. La Reforma Universitaria de 1918, surgida en la Universidad Nacional de Córdoba, constituye el hito fundacional más significativo de la educación superior moderna en América Latina. Lejos de circunscribirse a un conjunto de demandas estudiantiles, aquella irrupción articuló una propuesta institucional de largo alcance, orientada a democratizar la universidad y consagrar principios que hoy consideramos esenciales: la autonomía institucional, el cogobierno, la libertad de cátedra, la gratuidad y la función social de la universidad (Tünnermann Bernheim, 2008).

Desde entonces, estos postulados se consolidaron como pilares estructurantes del modelo universitario argentino. Sin embargo, su vigencia no ha estado exenta de tensiones. A lo largo del siglo XX, el sistema universitario atravesó múltiples momentos de expansión, pero también de repliegue y vulneración, especialmente durante los regímenes autoritarios que intervinieron y disciplinaron a las universidades públicas, desarticulando el vínculo entre universidad y sociedad.

La gratuidad universitaria, establecida en 1949 durante el gobierno de Juan Domingo Perón, significó una política pública de gran impacto redistributivo,

permitiendo que amplios sectores populares accedieran por primera vez a la educación superior. No obstante, este avance convivió con estructuras académicas y administrativas que continuaban reproduciendo inequidades de origen y limitaban la universalización plena del derecho a la educación.

El retorno democrático en 1983 representó un punto de inflexión. El gobierno del presidente Raúl Alfonsín impulsó una política decidida de restitución de la autonomía universitaria, promoción del pluralismo ideológico y fortalecimiento del sistema científico nacional. En este nuevo contexto, las universidades volvieron a ocupar un lugar estratégico en la construcción de ciudadanía, el debate público y la producción de conocimiento orientado al desarrollo.

Durante los años noventa, la adopción de políticas neoliberales en el marco del *Consenso de Washington* introdujo nuevas tensiones en la educación superior. La sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en 1995 instauró un régimen de evaluación institucional y acreditación de carreras que, si bien apuntaba a mejorar la calidad académica, suscitó controversias respecto de su compatibilidad con el principio de autonomía. A su vez, el crecimiento de las universidades privadas y la introducción de criterios de eficiencia en la asignación de recursos plantearon nuevos interrogantes acerca del rol del estado y la función social de las universidades públicas (Rinesi, 2018).

En este mismo período, no obstante, comenzó a delinearse una estrategia de expansión del sistema universitario con una mirada federal. Se fundaron universidades en regiones históricamente postergadas, con el propósito explícito de democratizar el acceso, promover el desarrollo regional y corregir los desequilibrios territoriales acumulados. Esta tendencia se profundizó tras la crisis de 2001, cuando el Estado nacional retomó una función protagónica en la política educativa y en la planificación del sistema universitario.

Desde 2003, una nueva etapa de políticas públicas orientadas por los principios de inclusión, gratuidad y derecho a la educación permitió incrementar significativamente la inversión en educación superior, fortalecer las capacidades institucionales de las universidades existentes y crear nuevas instituciones en territorios del interior del país. Es en este marco que nace la UNNOBA, cuya misión fundacional se asocia directamente con la voluntad política de federalizar

el acceso a la educación superior, promover la equidad territorial y generar conocimiento estratégico para el desarrollo productivo y social.

Este proceso de expansión se refleja con claridad en el crecimiento sostenido de la matrícula universitaria durante las últimas tres décadas. Entre 1990 y 2020, la cantidad de estudiantes en universidades estatales pasó de 750.000 a más de 2.060.000, lo que representa un incremento del 175,3 %. En el mismo período, las universidades privadas experimentaron un crecimiento del 166,2 %, al pasar de 250.000 a más de 665.000 estudiantes. Si bien ambos sectores muestran una tendencia ascendente, el crecimiento del sistema público ha sido más pronunciado, lo que refuerza el impacto de las políticas estatales orientadas a democratizar el acceso a la educación superior. Estos datos, publicados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), evidencian el efecto acumulado de las decisiones estratégicas de planificación, inversión y creación de nuevas universidades en todo el país (Secretaría de Políticas Universitarias, 2022).

Finalmente, la adhesión del Estado argentino a la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y su compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aportaron una nueva dimensión al rol de las universidades públicas. Ya no se trata únicamente de garantizar el acceso a la educación, sino de asegurar que este acceso se oriente a la formación de ciudadanía crítica, el fortalecimiento de la cohesión social, la sostenibilidad ambiental y la innovación inclusiva. Las universidades están llamadas, en este nuevo escenario, a ser laboratorios institucionales de las transformaciones que el mundo necesita con urgencia.

La Reforma Universitaria (de 1918) no solo implicó un cambio en la gobernanza interna de las universidades, sino que redefinió el rol social de la educación superior en la región. Como ha sostenido Rinesi (2018), el proyecto reformista propuso una universidad crítica, popular y latinoamericana, capaz de constituirse en un actor político e intelectual relevante para la emancipación de los pueblos. Esta concepción excede lo estrictamente académico y se inscribe en una visión humanista que reconoce al conocimiento como bien común, a la universidad como espacio público, y al vínculo con la sociedad como parte inseparable de su misión. En este sentido, la Reforma sigue siendo una fuente de legitimidad normativa y cultural para las universidades públicas, especialmente

en un contexto como el actual, marcado por la reconfiguración global del conocimiento y por la creciente presión hacia la mercantilización de la educación.

En las últimas dos décadas, la expansión territorial del sistema ha significado no sólo una respuesta a demandas acumuladas, sino también una redefinición del mapa universitario argentino. Esta expansión estuvo acompañada de un fortalecimiento del rol del Estado en la planificación y financiamiento del sistema, promoviendo políticas de inclusión, articulación regional e innovación. No obstante, estos avances han comenzado a ser seriamente amenazados en los últimos años. A partir de 2023, el presupuesto universitario sufrió recortes del orden del 30% en términos reales y el gasto por estudiante cayó a su nivel más bajo en casi tres décadas, generando una situación crítica para la continuidad de las funciones sustantivas de las universidades públicas (Centro RA, 2024). Esta involución no sólo compromete la sostenibilidad del sistema, sino que también pone en riesgo el derecho social a la educación superior como pilar de la ciudadanía democrática y el desarrollo nacional.

Como ha señalado Krotsch (2012), las universidades públicas latinoamericanas deben asumir su responsabilidad no sólo como instituciones de transmisión de conocimiento, sino también como agentes de democratización social, de construcción de ciudadanía y de transformación de las realidades territoriales. En este marco, instituciones como la UNNOBA encarnan una nueva generación de universidades públicas que no sólo reproducen las funciones tradicionales de formación e investigación, sino que asumen una responsabilidad activa en la transformación territorial, social y productiva.

Asimismo, como advierte Krotsch (2020), en un contexto de transformación global y creciente incertidumbre, las universidades públicas deben fortalecer su capacidad de innovación y su compromiso ético con los problemas de sus sociedades. La autonomía, la democratización interna y la pertinencia social del conocimiento se configuran como dimensiones esenciales para afrontar los desafíos contemporáneos sin perder de vista la misión histórica de la universidad pública latinoamericana. Desde esta perspectiva, la UNNOBA reafirma su compromiso de ser una institución que

articule excelencia académica, inclusión social y contribución efectiva al desarrollo sostenible de su región.

5. Impacto de las políticas públicas en las universidades públicas argentinas: logros, tensiones y desafíos estructurales

El devenir de las universidades públicas en Argentina ha estado profundamente condicionado por las políticas públicas implementadas en diferentes etapas de la historia nacional. Estas políticas no sólo han configurado el marco institucional del sistema universitario, sino que han incidido directamente en su capacidad para garantizar derechos, producir conocimiento pertinente y sostener el ideal reformista de una universidad comprometida con la transformación social. El análisis de su impacto exige, por tanto, una mirada compleja y situada que dé cuenta de logros indiscutibles, pero también de tensiones estructurales aún no resueltas.

Uno de los avances más significativos de las últimas décadas ha sido la expansión del sistema universitario público como estrategia de inclusión social y territorial. La creación de nuevas universidades nacionales en zonas del interior del país —lejos de los grandes centros urbanos— constituye una política que reconfiguró el mapa de oportunidades en educación superior y acercó el conocimiento a comunidades históricamente excluidas. La UNNOBA forma parte de este proceso, cumpliendo un rol articulador entre el sistema científico, el desarrollo regional y el derecho a la educación en contextos periféricos.

Esta expansión ha sido acompañada por políticas compensatorias y dispositivos de acceso que han contribuido a diversificar la matrícula. Programas como las becas PROGRESAR, los ciclos de articulación con la escuela secundaria y las iniciativas orientadas a estudiantes con discapacidad, migrantes o pertenecientes a pueblos originarios, dan cuenta de una concepción del acceso no meramente formal, sino orientada a la equidad sustantiva.

Sin embargo, la federalización del sistema no ha implicado necesariamente una homogeneización de las condiciones. Persisten desigualdades en infraestructura, disponibilidad de docentes con formación avanzada, acceso a

tecnologías y niveles de inversión per cápita entre las instituciones. Ello plantea el desafío de pensar políticas diferenciadas que reconozcan la especificidad de cada universidad y las doten de los recursos necesarios para garantizar igualdad de oportunidades reales.

La autonomía universitaria —entendida como la capacidad de las universidades públicas para autogobernarse, definir sus planes académicos y administrar sus recursos— constituye uno de los principios más valiosos heredados de la Reforma de 1918. Su reafirmación en la Ley de Educación Superior (1995) implicó un reconocimiento formal de esta prerrogativa, aunque no exento de tensiones.

En las últimas décadas, la consolidación de sistemas de evaluación externa y acreditación de carreras —particularmente por medio del accionar de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)— ha introducido una nueva dimensión en la relación entre el Estado y las universidades. Estos mecanismos han contribuido de manera significativa al fortalecimiento de la calidad académica, a la mejora continua de los procesos formativos y al desarrollo de una cultura institucional orientada a la autoevaluación. Al mismo tiempo, su implementación ha generado debates legítimos acerca de la necesidad de resguardar la diversidad institucional y de garantizar que los estándares de calidad respeten la especificidad de los contextos. En este sentido, resulta fundamental que el vínculo entre evaluación y autonomía se construya sobre principios de colaboración, transparencia y respeto mutuo, favoreciendo procesos de mejora que respondan tanto a los objetivos nacionales como a las particularidades territoriales y misionales de cada universidad.

Desde nuestra perspectiva institucional, reafirmamos la importancia de una autonomía con responsabilidad social, que implique no sólo libertad de gestión, sino también compromiso activo con la rendición de cuentas, la transparencia y la planificación participativa.

El financiamiento público del sistema universitario ha experimentado mejoras sustantivas en determinados períodos. Particularmente entre 2003 y 2015, la inversión en educación y ciencia alcanzó niveles históricos, posibilitando la ampliación de la oferta académica, el mejoramiento salarial del personal

docente y no docente, la construcción de infraestructura edilicia y la consolidación de políticas de bienestar estudiantil.

Sin embargo, esta evolución ha sido discontinua. Los ciclos de ajuste fiscal, inflación y recesión económica han afectado gravemente la capacidad operativa y de planificación de las universidades. La creciente complejidad de las funciones universitarias —que incluyen formación, investigación, vinculación, internacionalización y extensión— exige una asignación presupuestaria que contemple esa diversidad y garantice sostenibilidad institucional en el mediano y largo plazo.

El financiamiento también está ligado al principio de gratuidad, que constituye una de las principales conquistas del sistema universitario argentino. Defender esta política no implica ignorar los costos reales de la educación superior, sino comprometerse a que dichos costos sean asumidos colectivamente por el Estado, como garantía de un derecho social y no de un privilegio individual.

En el siglo XXI, las universidades ya no pueden concebirse únicamente como espacios de formación académica o investigación básica. Su capacidad para vincularse con los actores del entorno, transferir conocimientos, desarrollar soluciones tecnológicas y contribuir al bienestar de sus comunidades es parte constitutiva de su legitimidad social.

Las políticas públicas han impulsado esta visión mediante programas que fortalecen la extensión universitaria, la innovación productiva y el desarrollo local. La UNNOBA ha avanzado decididamente en esta dirección, con proyectos orientados a la bioeconomía, la agricultura sustentable, la salud pública y la gestión de los recursos naturales. Estas iniciativas consolidan un modelo de universidad contextualizada, que pone el conocimiento al servicio del territorio y, a la vez, en diálogo con la ciencia global.

A pesar de los logros alcanzados, persisten desafíos estructurales que requieren atención prioritaria. La articulación entre la educación secundaria y la universidad sigue siendo débil, lo que impacta en los índices de deserción temprana y en la fragmentación de las trayectorias estudiantiles. Según un informe de *Argentinos por la Educación*, en 2022, el 15,1% de los estudiantes de 17 años había abandonado la escuela secundaria, y solo el 46,6% se encontraba en

el curso correspondiente a su edad, evidenciando altos niveles de sobreedad y abandono escolar.

Este panorama se refleja también en el nivel universitario. Aunque la matrícula en carreras de pregrado y grado creció un 49,2% entre 2005 y 2020, alcanzando más de 2,3 millones de estudiantes, se observan limitaciones en la continuidad de las trayectorias académicas. Factores como la falta de preparación académica adecuada, dificultades socioeconómicas y la escasa implementación de políticas integrales de bienestar universitario contribuyen a la deserción y al abandono de los estudios superiores.

Por otro lado, a pesar de que la mayoría de los estudiantes egresados del nivel secundario manifiestan aspiraciones de continuar estudios superiores, una proporción significativa no logra concretar ese tránsito. Según un estudio del Observatorio de Argentinos por la Educación (2023), mientras el 85 % de los estudiantes del último año de secundaria expresa su intención de ingresar a la universidad o al nivel terciario, sólo el 38 % de los jóvenes de entre 19 y 25 años efectivamente accede a estudios superiores. Esta brecha entre expectativas y logros se profundiza al considerar el nivel socioeconómico: en el decil más alto de ingresos, el 51 % accede a la educación superior, mientras que en el más bajo sólo lo hace el 21 %. Estos datos revelan que, a pesar de la gratuidad y el ingreso abierto en las universidades públicas, subsisten barreras estructurales que limitan el acceso real y equitativo, en particular para los sectores más vulnerables. La mejora de la articulación entre niveles y la consolidación de políticas de apoyo académico y social son, en este sentido, desafíos prioritarios para reducir la fragmentación de las trayectorias y ampliar las oportunidades de formación superior.

Por otro lado, la aceleración de los procesos de transformación digital ha visibilizado nuevas formas de desigualdad en el sistema universitario, particularmente en lo que respecta al acceso a la conectividad, a dispositivos tecnológicos y a la formación docente en herramientas pedagógicas virtuales. La pandemia de COVID-19 no solo intensificó estas brechas, sino que evidenció la urgencia de políticas estructurales orientadas a garantizar la inclusión digital y a asegurar condiciones de equidad en los entornos de aprendizaje híbridos. Como advierte Krotsch (2020), la incorporación de tecnologías digitales en las

universidades latinoamericanas debe entenderse no simplemente como una modernización instrumental, sino como un proceso político y cultural que redefine las condiciones de acceso, producción y circulación del conocimiento. En este sentido, la transformación digital constituye una oportunidad, pero también un desafío que exige abordar las desigualdades estructurales preexistentes con estrategias inclusivas, innovadoras y socialmente comprometidas.

6. Autonomía y democratización: desafíos actuales de la universidad pública

Desde la Reforma Universitaria de 1918, la autonomía institucional y el cogobierno han sido pilares fundamentales de la identidad de la universidad pública argentina. Estos principios, lejos de constituir garantías meramente formales, expresan una concepción de la universidad como un espacio de producción libre de conocimiento, crítico del orden social, y comprometido con los procesos de democratización social y política (Tünnermann Bernheim, 2008; Rinesi, 2018).

La autonomía universitaria se entiende en este marco como la capacidad de las instituciones de educación superior para gobernarse a sí mismas, definir sus planes de estudio, gestionar sus recursos y orientar su producción académica y científica en función de las necesidades sociales. Sin embargo, esta prerrogativa ha estado históricamente tensionada por distintos procesos políticos: desde las intervenciones autoritarias durante los períodos dictatoriales hasta las dinámicas de mercantilización y evaluación externa promovidas en contextos de reformas neoliberales.

La sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en 1995 introdujo nuevas condiciones de regulación y evaluación para las universidades públicas, buscando mejorar la calidad académica y garantizar la rendición de cuentas frente al Estado y la sociedad. Aunque estos instrumentos han fortalecido ciertos aspectos de la gestión institucional, también han suscitado debates legítimos respecto al equilibrio necesario entre la regulación estatal y el respeto a la autonomía universitaria (Krotsch, 2020).

Como señala Beorlegui (2017), el concepto contemporáneo de autonomía universitaria debe ser entendido en clave de responsabilidad social. Es decir, la autonomía no puede desvincularse de la obligación institucional de responder a las necesidades colectivas, de democratizar el acceso al conocimiento, y de producir saberes pertinentes para la transformación de las realidades territoriales. Desde esta perspectiva, la autonomía no es un privilegio corporativo, sino una condición para garantizar la libertad de pensamiento, la creatividad intelectual y el compromiso ético de la universidad con su entorno.

La expansión del sistema universitario argentino en las últimas dos décadas, acompañada por políticas de inclusión y federalización, ha renovado los sentidos de la democratización universitaria. El acceso abierto, la gratuidad, el respeto por la diversidad cultural y de género, y la promoción de trayectorias académicas integrales constituyen avances sustantivos en la construcción de una universidad más justa y equitativa. Sin embargo, la democratización interna —particularmente en los órganos de cogobierno—, el acceso efectivo a la carrera académica, y la igualdad de condiciones para estudiantes provenientes de contextos vulnerables siguen siendo desafíos pendientes.

La universidad pública del siglo XXI debe, por tanto, conjugar la defensa de su autonomía con una profunda autocrítica institucional que permita revisar las barreras invisibles que persisten al interior de sus estructuras. Como advierte Krotsch (2020), “no basta con garantizar el acceso formal a la universidad; es necesario transformar las condiciones materiales y simbólicas que permitan a todos los sectores sociales habitarla, producir en ella, y construir nuevos saberes emancipadores” (p. 54).

En este sentido, experiencias como la de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) resultan ilustrativas de un modelo universitario que entiende la autonomía como compromiso público, y la democratización no sólo como ampliación del acceso, sino como transformación profunda de las condiciones de producción, transmisión y aplicación del conocimiento.

7. Desafíos globales y la universidad del futuro: sostenibilidad, inclusión y transformación digital

La educación superior se encuentra inmersa en un proceso de transformación profunda, impulsado por fenómenos globales que redefinen sus misiones tradicionales y exigen nuevas capacidades institucionales. La aceleración tecnológica, la emergencia climática, el avance de la inteligencia artificial, las desigualdades persistentes y las tensiones geopolíticas son parte de un escenario que interpela a las universidades públicas no sólo en su dimensión académica, sino también en su responsabilidad ética y política.

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018) ha insistido en que la universidad debe asumir una función emancipadora, orientada por los valores de la equidad, la democracia, la paz, la justicia social y el desarrollo sustentable. Desde esta perspectiva, no es posible pensar una universidad del siglo XXI sin una profunda transformación de sus prácticas institucionales, de sus vínculos con el entorno y de sus modos de producir y socializar el conocimiento.

7.1 Sostenibilidad en la universidad pública: dimensiones estratégicas para el siglo XXI

La noción de sostenibilidad ha adquirido una centralidad creciente en la agenda global, en especial a partir de la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) por parte de las Naciones Unidas en 2015. Esta agenda convoca a las instituciones de educación superior a desempeñar un rol estratégico en la construcción de un desarrollo socialmente justo, ambientalmente responsable y económicamente viable. Lejos de ser un enfoque accesorio, la sostenibilidad constituye hoy un principio estructurante que interpela las funciones sustantivas de las universidades: docencia, investigación, extensión y gestión (UNESCO, 2022).

En este sentido, la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires ha integrado la sostenibilidad como principio transversal de su planificación institucional. Mediante de la promoción de prácticas ambientales responsables, la incorporación de contenidos vinculados a los ODS en la formación

de grado, y el impulso de proyectos de investigación y vinculación orientados a la bioeconomía, las energías renovables y la economía circular, la UNNOBA busca consolidarse como una universidad social y ambientalmente comprometida.

Este enfoque no sólo responde a una exigencia internacional, sino también a una convicción institucional: no es posible pensar el desarrollo del país sin un modelo productivo sustentable, inclusivo y basado en el conocimiento. Las universidades del interior no pueden limitarse a replicar modelos tradicionales, sino que deben pensar un desarrollo que parta del conocimiento y que esté al servicio de las comunidades” (Tamarit, 2021, p. 60).

a. Sostenibilidad económica e institucional

La sostenibilidad económica remite a la capacidad de las universidades públicas para proyectar su funcionamiento, crecimiento y mejora continua en el mediano y largo plazo. En el caso argentino, esta dimensión ha estado históricamente sujeta a la volatilidad macroeconómica, a los cambios de orientación de las políticas estatales y a disputas en torno al financiamiento. La persistencia de modelos de asignación presupuestaria poco sensibles a las desigualdades territoriales o institucionales ha dificultado la consolidación de un sistema verdaderamente equitativo.

A partir de 2003, la expansión presupuestaria permitió fortalecer las capacidades de las universidades, crear nuevas instituciones y ampliar el acceso a carreras estratégicas. Sin embargo, los recortes recientes —como los ocurridos en 2023–2024, que implicaron una caída del 30 % en términos reales del presupuesto universitario y el menor gasto por estudiante desde 1997 (Centro RA, 2024)— evidencian los riesgos estructurales que amenazan la sostenibilidad del sistema. Como plantea Krotsch (2020), sin previsibilidad financiera no hay planificación posible, y sin planificación no puede haber calidad, equidad ni compromiso con el futuro.

Las universidades deben construir estrategias de gestión que combinen eficiencia con justicia distributiva, diversificación de fuentes de financiamiento sin perder su carácter público, y transparencia en la administración de los recursos. La sostenibilidad económica no puede ser pensada como

autofinanciamiento, sino como garantía del derecho a la educación superior para las próximas generaciones.

b. Sostenibilidad ambiental y territorio

La sostenibilidad ambiental se ha instalado en la agenda universitaria como una responsabilidad ineludible frente a la crisis ecológica global. Las universidades tienen un rol clave en la producción de conocimiento científico-tecnológico orientado a la mitigación del cambio climático, la gestión sostenible de los recursos naturales, la innovación ambiental y la educación para la conciencia ecológica.

En este plano, la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) ha desarrollado una serie de iniciativas institucionales que dan cuenta de su compromiso ambiental: incorporación de criterios de eficiencia energética en su infraestructura, promoción de la movilidad sustentable, gestión responsable de residuos y oferta curricular con perspectiva ambiental. Asimismo, sus programas de investigación en bioeconomía, biotecnología y agronomía sustentable posicionan a la institución como un nodo regional en el desarrollo de soluciones innovadoras para los sistemas productivos locales.

Como advierte Gudynas (2011), el enfoque ambiental no debe quedar reducido a lo técnico o curricular, sino que debe atravesar las culturas institucionales, las decisiones estratégicas y las prácticas cotidianas. La sostenibilidad ambiental en las universidades es, por tanto, una dimensión política y ética que pone en juego la responsabilidad social del conocimiento.

c. Sostenibilidad social y compromiso con la equidad

La sostenibilidad social refiere a la capacidad de las universidades para garantizar inclusión, participación, justicia educativa y cohesión en el acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes. En sociedades marcadas por profundas desigualdades estructurales, el sistema universitario no puede concebirse como una esfera neutral. Como han planteado Mancebo y Gutiérrez (2019), los procesos de inclusión educativa son inseparables de políticas de bienestar estudiantil,

acompañamiento académico, reconocimiento de la diversidad y eliminación de barreras simbólicas y materiales.

La UNNOBA ha avanzado de manera consistente en esta línea: desde sus dispositivos de tutorías académicas y becas integrales hasta los programas de articulación con la escuela media, la universidad construye condiciones de posibilidad para que el derecho a la educación superior se concrete efectivamente. A su vez, el enfoque de derechos humanos, género e interculturalidad se ha incorporado en la formación, en las políticas institucionales y en la gestión cotidiana.

Sostener la equidad social en la universidad pública exige revisar las formas de exclusión que persisten, pero también innovar en mecanismos de gobernanza, participación estudiantil y articulación con el entorno. Como bien señala Krotsch (2020), “una universidad sostenible es aquella que es capaz de transformarse a sí misma en función de los desafíos sociales, culturales y económicos de su tiempo”.

7.2 Inclusión Educativa: acceso Formal a la Permanencia Efectiva

La inclusión educativa ha sido, en las últimas décadas, una prioridad del sistema universitario argentino. La gratuidad, la expansión territorial y las políticas de ingreso abierto constituyen avances indiscutibles. No obstante, el verdadero desafío actual radica en garantizar la permanencia, el egreso y la trayectoria académica completa, especialmente para aquellos estudiantes que ingresan con condiciones de desigualdad estructural.

La UNNOBA ha implementado una política integral de bienestar universitario que incluye tutorías académicas, becas de conectividad, dispositivos de acompañamiento psicosocial, y programas de articulación con el nivel medio. Estas acciones buscan construir condiciones reales de igualdad, entendiendo que el derecho a la educación no se agota en el acceso, sino que exige sostener trayectorias diversas, con apoyos institucionales oportunos y pertinentes.

Como ha señalado la UNESCO (2022), una universidad verdaderamente inclusiva es aquella que reconoce y valora la diversidad como una riqueza, que adapta sus prácticas pedagógicas a los contextos concretos, y que construye entornos institucionales accesibles, seguros y culturalmente respetuosos.

7.3 Transformación Digital: Oportunidad para la Innovación y Democratización del Saber

La irrupción de la pandemia de COVID-19 aceleró un proceso de transformación digital que ya venía gestándose. La adopción de tecnologías educativas, la virtualización de contenidos y la implementación de entornos híbridos redefinieron las condiciones de enseñanza, aprendizaje y gestión universitaria. Sin embargo, este proceso puso en evidencia profundas brechas digitales que afectan especialmente a las universidades del interior y a los sectores estudiantiles más vulnerables.

La digitalización no debe ser concebida como una mera incorporación de herramientas tecnológicas, sino como una transformación pedagógica, organizacional y cultural. Implica repensar los tiempos, los espacios, los vínculos entre docentes y estudiantes, y las formas de evaluación y producción del conocimiento.

La UNNOBA ha asumido esta transformación como una oportunidad para innovar en su propuesta pedagógica, ampliar el acceso al conocimiento y fortalecer su vinculación regional. La creación de aulas híbridas, la capacitación docente en entornos virtuales, la producción de contenidos educativos abiertos y la gestión digital de los procesos administrativos son parte de una estrategia institucional orientada a consolidar un ecosistema universitario accesible, flexible y centrado en el aprendizaje.

A su vez, esta transformación digital requiere una inversión sostenida en infraestructura, conectividad y alfabetización digital, de modo que todas las personas puedan ejercer efectivamente su derecho a una educación de calidad en la era del conocimiento.

a. Inteligencia artificial y nuevos paradigmas del conocimiento

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el campo educativo representa uno de los cambios paradigmáticos más significativos de la historia reciente. A partir de avances en el aprendizaje automático, la minería de datos,

los sistemas de recomendación y los modelos generativos de lenguaje, la IA redefine no solo los métodos pedagógicos, sino también los modos de producción, validación y circulación del conocimiento. Este fenómeno, lejos de ser exclusivamente tecnológico, plantea desafíos éticos, epistemológicos y políticos de enorme envergadura para la universidad pública contemporánea.

Según la UNESCO (2023), la IA en educación superior tiene el potencial de democratizar el acceso al saber, personalizar los procesos de aprendizaje, optimizar la gestión institucional y ampliar las fronteras de la investigación científica. Sin embargo, también puede profundizar las desigualdades existentes si no se aborda con una perspectiva crítica y centrada en derechos. Las brechas en infraestructura tecnológica, formación docente, acceso a datos y competencias digitales constituyen riesgos concretos que deben ser considerados al pensar la incorporación de estas tecnologías.

Desde una perspectiva latinoamericana, Krotsch (2020) advierte que la introducción de tecnologías inteligentes en las universidades no puede ser entendida como un proceso de modernización neutral. Por el contrario, implica decisiones políticas acerca de qué tipo de conocimientos se priorizan, qué relaciones de poder se establecen y qué visiones de futuro se promueven. Así, la transformación digital debe ser concebida como parte de una estrategia institucional que preserve la autonomía académica, promueva la justicia epistemológica y garantice la soberanía tecnológica en el ámbito universitario.

El impacto de la IA también alcanza las prácticas científicas. Nuevas metodologías de investigación basadas en el análisis masivo de datos (big data), la modelización predictiva y la automatización de procesos experimentales están reconfigurando las dinámicas tradicionales de producción de conocimiento. Como señala Brunner (2023), los algoritmos no son neutrales: sus diseños, sesgos y patrones de entrenamiento reproducen —y a veces amplifican— desigualdades sociales preexistentes. La universidad pública tiene, por tanto, la responsabilidad de formar profesionales capaces de comprender críticamente los fundamentos, los riesgos y las potencialidades de estas herramientas.

En el plano pedagógico, la utilización de plataformas inteligentes, sistemas de tutoría automatizada, y entornos virtuales adaptativos ofrece oportunidades para personalizar el aprendizaje y optimizar los trayectos educativos. No obstante,

estos avances deben ser regulados bajo principios de transparencia algorítmica, protección de datos personales y equidad en el acceso. Como sostiene Echeverry Restrepo (2022), “la inteligencia artificial no debe reemplazar la labor educativa humana, sino potenciarla, respetando siempre el carácter dialógico, ético y emancipador del acto educativo” (p. 88).

Desde la experiencia de la UNNOBA, la transformación digital ha sido entendida como una oportunidad estratégica para consolidar un ecosistema universitario inclusivo, innovador y conectado a las demandas contemporáneas. La incorporación de aulas híbridas, la implementación de sistemas de gestión académica digitalizados, y el impulso a proyectos de alfabetización digital para docentes y estudiantes son ejemplos de cómo la universidad articula innovación tecnológica con compromiso social.

La cuestión central que se plantea ante la inteligencia artificial en educación superior no es simplemente tecnológica, sino esencialmente política: ¿qué tipo de universidad queremos construir en la era de la información automatizada? ¿Cómo garantizar que las transformaciones digitales refuercen, en lugar de debilitar, los valores de equidad, autonomía, calidad y democracia que sustentan el proyecto histórico de la universidad pública?

Frente a estos interrogantes, resulta indispensable consolidar políticas institucionales que orienten el uso crítico, ético y socialmente responsable de la inteligencia artificial, al tiempo que se fortalece la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de interactuar creativamente con estas nuevas herramientas, construyendo conocimientos pertinentes para la transformación de sus territorios y de sus sociedades.

8. Perspectivas para la UNNOBA: consolidación de una universidad reformista en el siglo XXI

La UNNOBA se proyecta como una institución que articula el ideario reformista de 1918 con los desafíos complejos de la contemporaneidad. Nacida en un contexto de democratización territorial de la educación superior, su trayectoria institucional se ha caracterizado por un fuerte compromiso con la

equidad, el desarrollo sostenible, la excelencia académica y la innovación orientada al bienestar social.

Lejos de replicar modelos tradicionales, la UNNOBA ha construido una identidad institucional propia, fundada en la convicción de que las universidades del interior no deben ser subsidiarias del centro, sino motores del desarrollo regional. Esta perspectiva se traduce en políticas concretas de formación, investigación, extensión y gestión universitaria, que buscan responder a las necesidades específicas de su entorno sin renunciar a los estándares internacionales de calidad académica.

Desde sus inicios, la universidad ha priorizado la vinculación con el territorio como estrategia institucional. Esta articulación se expresa en múltiples niveles: desde proyectos de transferencia tecnológica para el sector agroindustrial, hasta programas de salud pública, educación ambiental, derechos humanos y fortalecimiento de gobiernos locales. La idea de “una universidad al servicio de la comunidad” no constituye un eslogan, sino una práctica cotidiana que orienta las decisiones estratégicas y la planificación institucional.

Como sostiene Jaime Echeverry (2013, p. 76), “el desarrollo de un país no puede prescindir de sus universidades, porque son ellas las que deben generar pensamiento crítico y soluciones pertinentes a los problemas sociales”. En este sentido, la UNNOBA asume plenamente su responsabilidad como institución generadora de conocimiento, formadora de ciudadanía democrática y constructora de futuro.

La consolidación de una universidad reformista en el siglo XXI requiere, además, una profunda transformación interna. Es necesario fortalecer las capacidades institucionales, promover la actualización constante del cuerpo docente, renovar las estrategias pedagógicas y garantizar el acceso abierto a la producción científica. Pero también exige una actitud crítica y autocrítica, capaz de revisar las prácticas institucionales desde la perspectiva de los derechos humanos, la justicia social, la equidad de género y la sostenibilidad ambiental.

Asimismo, la universidad debe ser capaz de imaginar escenarios futuros y anticiparse a los cambios. La prospectiva no es una práctica especulativa, sino una herramienta estratégica para orientar la toma de decisiones en

contextos de incertidumbre. En este plano, el diseño de políticas institucionales basadas en evidencia, la planificación participativa y la construcción de alianzas interinstitucionales resultan claves para proyectar una universidad pública robusta, resiliente y transformadora.

La UNNOBA se reconoce como parte activa del sistema universitario público argentino, con sus tradiciones, sus fortalezas y sus tensiones. Pero también reivindica su singularidad como universidad del interior, con una mirada situada y comprometida con los desafíos específicos de su región. Desde esta posición, contribuye a la construcción de un modelo de educación superior más justa, más federal y más sensible a las transformaciones del mundo contemporáneo.

Reflexiones finales y prospectiva estratégica de la universidad pública argentina

El recorrido histórico, institucional y político presentado en este trabajo permite afirmar que la universidad pública argentina constituye una construcción colectiva profundamente arraigada en los valores de la Reforma de 1918, pero al mismo tiempo abierta a los desafíos del presente y del futuro. Su carácter gratuito, autónomo, cogobernado y comprometido con el desarrollo social ha permitido que millones de estudiantes a lo largo del país accedan al conocimiento como derecho y no como privilegio.

En perspectiva, el horizonte 2030 exige redoblar esfuerzos en torno a tres grandes vectores estratégicos: la defensa activa de la autonomía universitaria como garantía de libertad crítica; la profundización de las políticas de inclusión social para cerrar las brechas educativas persistentes; y la consolidación de modelos de sostenibilidad que integren la dimensión económica, ambiental y social de manera transversal.

Como advierte Krotsch (2020), las universidades públicas deben pensarse a sí mismas como laboratorios de ciudadanía democrática y justicia social, anticipando los cambios estructurales que plantea un mundo en transición acelerada. A su vez, como señala Rinesi (2018), la defensa de la universidad pública no puede limitarse a la reivindicación de derechos conquistados, sino que debe

proyectarse como una construcción política activa, capaz de imaginar nuevas formas de articulación entre conocimiento, democracia y transformación social.

La UNNOBA, desde su identidad reformista y territorial, se posiciona estratégicamente para liderar este proceso. Su compromiso con la innovación, la equidad y la sostenibilidad la proyecta como una universidad capaz de ser relevante no solo en su región, sino en el concierto nacional y latinoamericano. El desafío será, entonces, consolidar una universidad que no solo resista los embates de la coyuntura, sino que sea protagonista activa de la construcción de futuros más justos, inclusivos y sostenibles.

Como sostiene la UNESCO (2022), las universidades del futuro deberán ser más inclusivas, resilientes y comprometidas con el bienestar planetario. La UNNOBA, en este sentido, asume el desafío de ser "una universidad del presente que construye futuro", enraizada en su tiempo, abierta a las transformaciones y firmemente comprometida con la justicia social y la dignidad humana.

En este escenario, las universidades del interior —y en particular aquellas de creación más reciente como la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires— han tenido un rol estratégico en el proceso de federalización de la educación superior. La UNNOBA, con una visión situada y reformista, ha sabido articular el legado reformista con un enfoque orientado por la sostenibilidad, la equidad, la innovación pedagógica y el compromiso territorial.

Como ha señalado la CRES (2018), la educación superior no es sólo un bien público social y un derecho humano fundamental, sino también una herramienta indispensable para el desarrollo democrático, la integración regional y la construcción de paz. Las universidades están llamadas a asumir un liderazgo transformador, no solo formando profesionales competentes, sino también construyendo ciudadanía crítica, promoviendo la justicia social e impulsando alternativas sostenibles al modelo de desarrollo dominante.

En este contexto, la UNNOBA reafirma su compromiso con la producción de conocimiento relevante, la calidad académica y la inclusión. Lo hace desde una ética institucional basada en la responsabilidad social, la transparencia en la gestión, la planificación estratégica y la rendición pública de cuentas. Y lo hace, también, desde la convicción de que el presente de la universidad pública debe construirse con una

mirada de largo plazo, capaz de anticipar los cambios, reconocer las tensiones y generar consensos transformadores.

Como expresó con claridad Jaime Echeverry (2013, p. 82), “las universidades no sólo deben enseñar y generar conocimiento, sino también ejercer un liderazgo ético y político en sus comunidades, ayudando a resolver los problemas más urgentes de su tiempo”. Este imperativo interpela especialmente a las universidades del interior, que poseen la oportunidad —y la responsabilidad— de articular saberes con territorios, instituciones con ciudadanía, y tradición con innovación.

En tiempos de incertidumbre y crisis múltiples, la universidad pública se revela una vez más como una institución indispensable. La UNNOBA, desde su identidad reformista y territorialmente anclada, continuará trabajando para fortalecer esa misión: ser una universidad del presente con capacidad de construir futuro, comprometida con su tiempo, con su comunidad y con el destino colectivo de la nación.

Frente a estos desafíos, la universidad pública debe reafirmar su papel como agente de democratización, innovación y justicia social. Ello requiere no sólo financiamiento adecuado, sino también una orientación estratégica que ponga en el centro el bienestar estudiantil, la calidad académica, la equidad territorial y la sostenibilidad como principios rectores del quehacer universitario.

Referencias bibliográficas

- Brunner, J. J. (2023). Educación superior y revolución digital: riesgos, oportunidades y desafíos. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Centro RA. (2024). El financiamiento del sistema universitario argentino: los desafíos urgentes y los importantes. Universidad de Buenos Aires. <https://centrora.economicas.uba.ar/el-financiamiento-del-sistema-universitario-argentino-los-desafios-urgentes-y-los-importantes/>
- Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior 2018. Córdoba,

- Argentina: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC)
- Echeverry, J. (2013). Educación superior y desarrollo: una mirada desde América Latina. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Echeverry Restrepo, J. (2022). Educación superior y transformación digital: escenarios para América Latina. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Krotsch, P. (2012). La universidad latinoamericana: entre la tradición y la innovación. Ediciones UNGS.
- (2020). Universidad y sociedad en América Latina: entre la crisis y la reinención. CLACSO.
- Observatorio de Argentinos por la Educación (2023). Transición entre el secundario y el nivel superior: intenciones, barreras y trayectorias. <https://argentinosporlaeducacion.org>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). Replantear nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación. París: UNESCO.
- (2023). Inteligencia artificial y educación superior: directrices para políticas inclusivas y éticas. París: UNESCO.
- Rinesi, E. (2018). La universidad en disputa: ensayos sobre autonomía y democracia. Buenos Aires: CLACSO.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2022). Síntesis de información estadística del sistema universitario argentino 2021–2022. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf
- Tamarit, G. R. (2021). Universidades del interior: desafíos para una agenda federal del conocimiento. En G. R. Tamarit (Ed.), *Pensar la universidad desde el territorio* (pp. 55-65). Junín: UNNOBA Editorial.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). La Reforma Universitaria de Córdoba: impacto y proyecciones. Caracas: UNESCO-IESALC.

Avances y desafíos de un modelo de universidad pública¹: el caso de la Universidad Nacional de la Plata

*Fernando Tauber*²

Universidad Nacional de la Plata, Argentina

*Cada vez que das un paso adelante,
estás destinado a perturbar algo.
Agitas el aire mientras avanzas, levantas polvo, alteras el suelo.
Vas atropellando cosas.
Cuando una sociedad entera avanza,
ese atropello se hace en una escala mucho mayor;
y cada cosa que trastornes, los intereses creados que quieras suprimir,
todo se convierte en un obstáculo
(NdeA: un obstáculo a vencer, siempre a vencer).*

Mahatma Gandhi

1. Resumen

¹ Aquí parafraseamos lo que compone el Proyecto Institucional de base para gestionar el Plan Estratégico de la UNLP 2026-2030 –esta vez en su 7ª versión desde su inicio en el año 2004-. Aquí se describe el estado de situación y propone y confirma modelo, objetivos generales, particulares, orientaciones y acciones en marcha y a seguir en cada capítulo de las políticas activas que moviliza la institución y justifica su existencia evolucionando de acuerdo a sus objetivos: a las necesidades propias y sociales, responsabilidades y compromisos, dificultades y oportunidades propias de su tiempo.

² <https://orcid.org/0000-0003-4035-2345>

Damos cuenta de los contextos nacional, macro y microrregionales, proponiendo, con nuestra visión y experiencia, el proceso que impactó e impacta en políticas públicas educativas y globales de la región. La UNLP prospecta futuro en la Educación Superior, proponiendo reformas necesarias que definen escenarios de posibilidad y oportunidad para los retos sociales, tecnológicos, educativos, culturales y políticos.

Palabras clave: Universidad pública, autonomía, reformismo, Argentina, emancipación

2. Los objetivos de nuestra Universidad Pública

Las universidades de América Latina y el Caribe acordamos hace tiempo que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad del Estado. Desde la década del 90 defendimos esa visión en cada debate dado en los foros educativos mundiales contraponiendo este modelo al representado en otros países del resto del mundo que entiende el acceso a los conocimientos superiores como un bien selectivo, transable en el mercado.

La expectativa de nuestro desarrollo como país y nuestro progreso individual estuvieron siempre sustentados en la igualdad universal de oportunidades basada en principios fundamentales de inclusión. El ingreso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza universitaria garantizadas definitivamente en la Argentina por la ley 27.204 sancionada el 28 de octubre y promulgada por la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner el 9 de noviembre de 2015, ya nacieron en las ideas de la Generación del '80 –Sarmiento, Avellaneda, Roca– plasmadas en 1884 en la Ley 1.420 de Educación Común con los preceptos de “laica, obligatoria y gratuita” para la educación primaria, extendida luego a la secundaria; se plasmaron en el ideario de la Reforma Universitaria de 1918; y se concretaron inicialmente en el Decreto 29.337 que firmara el Presidente Juan D. Perón el 22 de noviembre de 1949.

Hoy a nadie se le ocurre proponer revisar los conceptos de gratuidad para la educación obligatoria inicial, primaria y secundaria y debemos asegurarnos de que, en esa línea no queden bolsones de resistencia al

derecho universal a la gratuidad de la enseñanza universitaria de grado, aspirando a multiplicar esa oferta gratuita en el posgrado. El modelo nacional, largamente centenario, impone el derecho a la educación de todo el que esté dispuesto a hacer el esfuerzo de superarse, adquiriendo y acreditando más conocimientos.

La universidad debe ser un espacio para tener ideas y discutirlos, alejada del pensamiento único, promotora del pensamiento diverso, original y propio; caracterizada por estar llena de inquietudes, rechazos, audacias, escrúpulos y esperanzas que custodian el comportamiento ético, transparente, republicano y democrático de sus miembros.

Debe ser firmemente inclusiva y entender a “la educación” como una línea ininterrumpida e ininterrumpible que no corresponde que se corte por una falla del sistema que frene el proceso de toma de conocimientos de aquel que quiere seguir sumándolos por un fracaso, dificultad o deficiencia circunstancial.

Si un estudiante no sabe lo suficiente para avanzar a un estadio superior en el proceso de su formación, pero tiene la firme voluntad de resolver sus déficits esforzándose en sus estudios, la universidad debe darle siempre esa oportunidad. No puede dejarlo flotando en un limbo que no le permita ni retroceder ni avanzar. Y esto debe suceder desde el ingreso hasta la finalización de sus estudios.

Esto no significa resignar calidad (ni pertinencia, ni la siempre bien defendida búsqueda de la excelencia), por el contrario, significa agregarle responsabilidades al Sistema. Ese es el verdadero “contrato” que firmamos cuando este modelo fue concebido para desarrollar al país y multiplicar las oportunidades para el progreso colectivo. La calidad y la masividad, asociada al esfuerzo y al compromiso son un conjunto indisoluble. Si existe uno de estos factores, necesariamente deben existir los otros en la universidad pública argentina.

No puede considerarse realmente de calidad la educación superior de un país que acepta dejar afuera a la mayoría de la población y no apunta a ofrecerle oportunidades de acceso. La calidad incluye a la ética y a la conciencia social y es claro que cuando el acceso a la educación superior se limita a pocos, ella tiene características que la asemejan a un bien de mercado y no a un derecho humano universal.

Los principios de la Reforma de 1918, nacidos en la Universidad Nacional de Córdoba, quizás la última gran revolución en la Educación Superior de alcance continental, fueron asimilados inmediatamente por las Universidades Nacionales de La Plata y Buenos Aires, y las Provinciales de Tucumán y el Litoral (únicas en ese momento en la Argentina) y se propagaron inmediatamente por América Latina y el Caribe.

Sus postulados de autonomía, cogobierno, libertad de cátedra, gratuidad, ingreso irrestricto, ingreso a la docencia por concurso, extensión universitaria y concebir a la Universidad como el ámbito natural de debate de los temas que le importan e interesan a la Sociedad, señalaron el camino ya centenario para la construcción de un modelo de inclusión, todavía incompleto en su concreción en vastos territorios de nuestro continente, que se sostiene en la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria.

Sin embargo, las tremendas asimetrías sociales en contar con oportunidades de progreso y la permanente y creciente defensa de la construcción de nuestros países a partir de decisiones democráticas y soberanas, imponen sumar a esos postulados básicos, a la producción (sostenida en el desarrollo de proyectos científico tecnológicos y su transferencia) y al trabajo (impulsado por la innovación, el emprendedorismo y el fortalecimiento de nuestros recursos humanos formados en todos los niveles, incluso el de educación formal alternativa, desde la propia gestión universitaria).

Es un objetivo laborioso y difícil, pero no nos atrevemos a muchas cosas porque son difíciles, pero son difíciles porque no nos atrevemos. Todo parece imposible hasta que se hace y desde ya, lo importante nunca es fácil, pero nos estamos demostrando que desde el conocimiento podemos concretar nuestros sueños y convicciones. “Somos lo que hacemos” diría J. P. Sartre y como universidad pública, debemos hacer lo que es necesario (no es suficiente con lo posible) por el mejor futuro para nuestro pueblo.

Necesitamos que la Universidad Pública reafirme su condición de herramienta para la transformación positiva de nuestra Patria y de progreso generalizado de sus habitantes, fundamento de las decisiones soberanas y fábrica de oportunidades para el conjunto de nuestra sociedad ¿puede esta o cualquier

coyuntura que nos desafía e interpela, aunque amenace a ser recurrente, hacernos arriar las banderas que aprendimos a levantar con enorme sacrificio, pero también con firme convicción y compromiso? No sintamos nostalgia por lo que todavía no sucedió. Ayudemos desde la universidad pública a construir el mejor futuro para nuestra Patria.

3. El modelo de universidad en la Universidad Nacional de La Plata

Este modelo transparente e inclusivo comprende brindar los conocimientos específicos para concebir al mejor profesional, pero también generar el ambiente imprescindible para contribuir fuertemente a dotarlo de los valores fundamentales para consolidarlo como el mejor ciudadano, pleno de solidaridad, consciente de su responsabilidad para los que menos tienen, tolerante hasta la exageración (para algunos), sabiendo que el debate, el pensamiento diferente y las culturas generacionales siempre son más que el silencio homogéneo e indiferente.

Estamos convencidos de que la democracia es un bien indispensable para poder alcanzar nuestros objetivos más preciados, que nos costó mucho lograrla y sostenerla y que no es una condición natural inextinguible si no la protegemos y la mejoramos con más calidad y más derechos; que la defensa firme del medio ambiente es una acción de conciencia para dejarle a nuestros hijos y a sus hijos un mundo mejor que el que recibimos y en el que vivimos; que los derechos humanos no sólo significan la custodia de nuestra memoria en la búsqueda de la verdad y de la justicia para saldar las deudas de un pasado injusto, brutal y doloroso y un presente inquietante, sino que acompañan cada acto de nuestra vida, basados en la convivencia, en la mentada búsqueda de la igualdad, en el reconocimiento del diferente, de las minorías y de cada uno de nosotros como un par.

En un mundo donde el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la Universidad Pública, tal como la concebimos, constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación colectiva de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así

como para la promoción de una cultura de paz, en la convicción que la búsqueda de la igualdad y la inclusión, a partir de una sociedad con las mismas oportunidades de acceso al conocimiento, es indispensable para consolidar una Patria soberana.

Para entender la base conceptual que fundamenta la razón de ser de la UNLP en estos tiempos, nuestra universidad tiene y confirma como objetivos primordiales:

- Formar estudiantes en el pregrado, grado y posgrado volviéndolos graduados firmes en sus conocimientos específicos y en sus condiciones y convicciones ciudadanas, comprometidos siempre con su comunidad, buscando el crecimiento constante de la matrícula, la permanencia con avances sostenidos y continuos en sus carreras que permitan su culminación en tiempos acordes y conscientes del esfuerzo social y personal necesario de hacer para alcanzar su graduación. No debemos conformarnos con sospechar que el sólo paso por la universidad transforma positivamente al individuo. El país necesita de profesionales probos que apunten su transformación y la universidad pública tiene la alta responsabilidad de proporcionarlos.
- Este supuesto “del sólo paso” puede valer para el conjunto de la sociedad. No para quienes tenemos la responsabilidad de educar y ayudar a formar. Para nosotros, cada estudiante que abandona sus estudios es un “fracaso” que debemos impedir con nuestro esfuerzo.
- La UNLP también se propone producir conocimientos útiles para el desarrollo del país y el bienestar de la humanidad, con una agenda científica, tecnológica y artística convergente con las necesidades de nuestra sociedad y las demandas de nuestro país para su desarrollo soberano. Entendemos que no hay soberanía sin conocimiento propio y generalizado. El hambre, la pobreza, las enfermedades y plagas que nos aquejan sin acceso universal a vacunas y medicamentos, la falta de una vivienda digna y toda demanda insatisfecha para una mejor calidad de vida, la preservación de los recursos y bienes naturales, la producción ambientalmente sustentable y responsable y la colaboración con toda

política pública apuntada a las necesidades sociales y al desarrollo nacional y regional, constituyen las grandes líneas para una investigación orientada, emergente de una sólida investigación básica y promotora de una investigación aplicada transferible y traducida en producción concreta y tangible, que se constituya en guía experimental de avanzada, funcional a la concreción de estas metas.

- Para esto debe proteger y crecer en sus recursos humanos formados que son su mayor capital. La infraestructura y el equipamiento adecuado y los insumos indispensables son fundamentales, pero también cáscaras vacías de contenido si no contamos con un capital humano capacitado y dotado de los valores en los que creemos, creciente y convencido que ese es el camino. Lo demuestra el papel de nuestros investigadores, tecnólogos y artistas, respaldados por nuestros docentes, No docentes y estudiantes, quienes cumplen un rol fundamental en esta crisis humanitaria estructural de nuestro pueblo, rodeada además de otras pestes prioritarias de resolver para y desde nuestra región como por ejemplo el dengue, el Mal de Chagas o el hambre.
- Es una responsabilidad y objetivo fundamental interactuar con nuestros graduados emprendedores e innovadores que integren o no formalmente el sistema científico-tecnológico-artístico pero que invierten esfuerzo y conocimiento en un sistema productivo nacional y regional, siempre constructor de soberanía y de una mayor equidad. Además de actualizar permanentemente sus conocimientos, procuramos igualar oportunidades y protegerlos, entusiasmarlos e incentivarlos ofreciéndoles nuestra infraestructura, nuestro equipamiento sofisticado (que se vuelve obsoleto antes de volverse viejo, muchas veces subutilizado si su único rol es la enseñanza y la investigación), nuestros vínculos, promoción y avances, sin abandonarlos ni tomar distancia una vez concluido el ciclo formativo formal.
- La Universidad tiene múltiples relaciones con el sistema productivo e institucional regional, nacional y mundial, pero las que debe conformar con sus graduados deben ser nítidas, contundentes y permanentes. Nuestro país y nuestra región necesita de profesionales, de recursos humanos

formados para la ciencia, el desarrollo tecnológico, el artístico y también para ser capaces de insertarse en el tejido productivo y de servicios indispensables para un país más soberano y para una sociedad más integrada. Cada vez más profesiones requieren de equipamientos y logística que resulta inaccesible desde un emprendimiento particular, sea individual o colectivo. En nuestra universidad lo puede encontrar y nosotros se lo tenemos que brindar. La Universidad Pública y sus graduados son eslabones de una misma cadena que será robusta e indestructible si comprende que su alianza permanente en la formación, el trabajo y la producción, es desarrollo generalizado, fortaleza en las circunstancias amenazantes y certeza de progreso colectivo.

- La UNLP se obliga, con vocación infinita, a integrar la red social en todos sus niveles e interactuar naturalmente con la comunidad, intercambiando saberes y miradas, como parte de un proceso formativo recíproco, especialmente con aquellos conciudadanos que tienen menos y sufren más necesidades. La extensión universitaria como parte del proceso formativo de estudiantes, docentes y No docentes debe ocupar un lugar de jerarquía que se ensanche con la capacitación formal alternativa de aquellos sectores de la comunidad que precisan adquirir y certificar conocimientos y habilidades que multipliquen sus oportunidades en el mundo del trabajo y formalizar y fortalecer capacidades comunitarias para mejorar sus condiciones de vida. La universidad pública debe saber armonizar en su actividad la educación formal de pregrado, grado y posgrado, la producción científica, tecnológica y artística, la transferencia de sus frutos y su integración académica a la región y al mundo, con la necesaria cercanía a las necesidades coyunturales y estructurales del Pueblo del que proviene.
- La inmensa mayoría de nuestros conciudadanos con necesidades de más conocimientos para vivir mejor mira a la universidad pública como fuente de oportunidades, demandándole conocimientos para insertarse mejor en su medio, espacios de encuentro para intercambiar saberes, construir agendas y trabajar en su desarrollo, no asumiendo la función de otros estamentos, pero sí su propio rol como parte del Estado.

- El aula universitaria, el taller, el laboratorio tienen tiempos y espacios disponibles para poblarse de ciudadanía con voluntad y entusiasmo por aprender siempre y a toda hora. Esto nos consolidará como una sociedad más fuerte, hábil, sabia, capaz de entender que las oportunidades están hasta en los tiempos más difíciles y debemos saber producirlas.
- Además, nuestra Universidad debe responder a las demandas institucionales crecientes que le hace la sociedad y crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Formar parte de la comunidad académica regional y mundial, intercambiar saberes y experiencias, integrar redes universitarias formativas, científicas, artísticas, solidarias, que nos permita estar a la altura de nuestro tiempo y comprender los escenarios en los que nos toca evolucionar, movilizándolo estudiantes, profesores, artistas e investigadores en un intercambio productivo que suma siempre en la interacción; y además integrar redes de instituciones no universitarias, comunitarias, profesionales –especialmente de nuestros graduados-, siendo rigurosos en la prioridad de la selección, conscientes que pertenecemos y construimos un modelo que tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión social generalizada.

Sobre estas bases asentamos nuestra acción y nuestras estrategias académicas, pero también científicas, tecnológicas, artísticas y de compromiso institucional ante el devenir de nuestra historia, plagada de deudas sociales y con el desarrollo nacional y de necesidad de crecimiento soberano.

4. Las prioridades en la UNLP

Una institución educativa de gran complejidad como la Universidad Nacional de La Plata afronta y desarrolla centenares de programas y proyectos emergentes de políticas académicas, científicas, artísticas y sociales que trazan objetivos acordes con las definiciones expuestas. El Plan Estratégico de la UNLP, instrumento de gestión participativa emergente de un *Proyecto institucional* que comenzó a sistematizarse como herramienta en el año 2004, cuenta hoy con

más de 1.400 programas y proyectos, que distingue a los prioritarios de acuerdo con nuestros objetivos y que se renuevan con distinta periodicidad.

Todos coadyuvan a consolidar el modelo, los objetivos y las estrategias o caminos expuestos para poder alcanzarlos. La mayoría estuvo siempre presente en el Plan, sin embargo, su concreción o la celeridad y profundidad de los cambios de escenarios en todas las escalas, exigen y definen prioridades. Este es un tiempo para gestionar por prioridades:

- El mayor rendimiento académico y el incremento de la graduación en tiempos proporcionados con la vida útil de cada ciclo formativo son una condición imprescindible para situar a nuestra universidad como una institución útil a la demanda insistente de un país y una sociedad que nos sostiene. Debemos atender las razones particulares y generar políticas para resolver las razones generales. No podemos darnos el lujo como institución y como país, de tener un desgastamiento estudiantil feroz, una duración laxa de las carreras ni de un raquítico nivel de egreso. No nos lo debemos permitir.
- La mejora del rendimiento académico y del egreso se basan en la voluntad del estudiante de hacer mayores esfuerzos para progresar en su carrera, pero hemos avanzado en proveerle más opciones que las que tenía hasta ayer.
- Implementamos una ampliación optativa del calendario académico con los estudiantes de grado activos. Todavía en muchos casos –carreras y materias–, un tercio del año el docente se separa del estudiante, salvo para tomarle algún examen. Ahora los cursos de ingreso y de adaptación a la vida universitaria empiezan entre la segunda quincena de enero y la primera de febrero en la mayoría de las facultades. Si las cursadas normales comienzan en abril, entonces febrero y marzo son meses de cursadas intensivas de verano y recuperatorios. Las vacaciones de julio y las de verano sirven para recuperar parciales, reforzar conocimientos, completar cursadas que quedaron incompletas, tener mesas de consulta para aclarar dudas previo a los exámenes, hacer cursos integradores que reemplacen al examen si la cursada está aprobada o preparatorios de

repaso previos al examen. Incluso para cursar en forma intensiva materias cuatrimestrales.

- Pasamos de un calendario de 8 a uno de 11 meses con el alumno con voluntad de avanzar en su carrera en el aula. Las materias tienen, en su inmensa mayoría, un sistema promocional alternativo para toda la cursada, igual de exigente en la aprobación, pero dando la opción al muchas veces traumático examen final. Los tutores alumnos avanzados y los docentes tutores hacen un acompañamiento personalizado del estudiante en la masividad durante toda la carrera, poniendo énfasis en el año de ingreso y en los trabajos finales para el egreso. Si las materias son cuatrimestrales, deben brindarse en los dos cuatrimestres. Debemos recuperar a los estudiantes avanzados que por alguna causa dejaron la carrera con más del 80% de las materias aprobadas, si es necesario yéndolos a buscar. La sociedad invirtió mucho en ellos para que puedan ser profesionales.
- La tecnología necesaria para la educación virtual forzada desde el 2020 en tiempos de pandemia con el Covid, avanza para transformarse en un complemento definitivo de la educación y la evaluación presencial que permita más inclusión en esta universidad masiva. Ya pensamos que la “presencialidad” también puede ser virtual y alternarse con la presencia física con el objetivo central de poder seguir creciendo, incluyendo. Sería imposible e impensable pensar en lograr una verdadera inclusión masiva basada solamente en el crecimiento de nuestra infraestructura edilicia. Tenemos que lograr que la tecnología educativa sea una herramienta de inclusión que permita presencialidad a distancia, mixta, en grupos integrados por estudiantes en el aula y en otros lugares, participando e interactuando de la misma forma. La presencialidad por medio de la virtualidad digital debe ser una herramienta más para multiplicar las posibilidades de la mayoría.
- Empezamos este proceso de calendario continuo en junio de 2018 y aunque el calendario académico se mide del 1º de abril al 31 de marzo, en marzo de 2024 llevamos más de cinco años de implementación paulatina de este ensanche de oportunidades para el estudiante con voluntad de

avanzar en su carrera, invirtiendo un mayor esfuerzo y los resultados son muy importantes: en marzo de 2024 (ciclo 2023) los estudiantes de grado de la UNLP aprobaron 53.044³ materias más en el año, que en el ciclo 2017, último con el sistema anterior (que cerró en marzo del 2018). Esto es un 18,6% de crecimiento en materias aprobadas en cinco años y con un sistema que recién empieza a implementarse y que crece permanentemente.

- La pandemia nos encontró en medio de este proceso y nos impuso un nuevo desafío: la adecuación a la educación virtual en nuestros cinco colegios de Educación Inicial, Primaria y Secundaria con sus 5.000 estudiantes, en nuestras 17 facultades con sus más de 130.000 estudiantes de grado y 30.000 de posgrado y en nuestra Escuela de Oficios y otras dependencias con más de 40.000 estudiantes de educación formal alternativa en tiempos de pandemia.
- Compramos patentes, utilizamos software libre, acompañamos la gestión generalizada de la gratuidad de los pulsos telefónicos, aprovechamos nuestras plataformas. Cada Facultad, Colegio y Cátedra fue produciendo la modalidad que le resulta más cómoda y funcional. También nos capacitamos fuertemente en cada una de esas modalidades. Desde marzo de 2020, las primeras 20 semanas dimos cursos virtuales de capacitación a nuestros docentes que seguimos complementando y actualizando, con aceptación y asistencia masiva.
- En la UNLP funcionan 3.270 cátedras de grado. Entre las cuatrimestrales y las anuales, en el primer cuatrimestre deben funcionar 1.975 y durante 2020 lo hicieron virtualmente 1.916 –el 97%-. Lo mismo sucedió en el segundo cuatrimestre y desde ya, se normalizaron en los años siguientes.
- Equipamos nuestro taller de recuperación de computadoras, tablets y notebooks, que acepta miles de donaciones de artefactos en desuso de instituciones y particulares, los actualiza y repara, y además compramos

³ En el ciclo 2017 nuestros estudiantes aprobaron 284.643 materias y en el ciclo 2023 aprobaron 337.687 materias.

tablets, lanbooks y notebooks (hasta ahora aproximadamente 5.000) para dotar de tecnología a aquellos estudiantes que no tienen ni siquiera un teléfono celular. Son miles y los artefactos son caros, pero estamos enfocados en lograrlo.

- La virtualidad cumple un rol complementario mucho más importante del que cumplía antes de la pandemia. La presencialidad se enriqueció. Por lo pronto, estamos transitando la crisis avanzando por el mismo camino y con el mismo objetivo prioritario: incluir a todo estudiante que esté dispuesto a hacer el esfuerzo y avanzar.
- Este conjunto de acciones conformó el Programa de Rendimiento Académico y Egreso –PRAE-. Hoy se consolida y subordina a un proceso estructural de titulaciones intermedias, tecnicaturas, reducción de las carreras de grado que lo permitan, a 4 años teóricos y gratuidad de los posgrados. A partir de la reforma de nuestro estatuto en el año 2008, ya son gratuitos los doctorados para los docentes y No docentes de la UNLP y triplicamos con creces la cantidad de doctorandos y doctores entre nuestros docentes investigadores⁴. También son gratuitas para nuestra Comunidad (y masivas) las especializaciones en Docencia Universitaria y en Gestión de la Educación Superior. Avanzamos en el Programa gratuito 4+2 para que nuestros estudiantes puedan alcanzar la titulación en el grado a los 4 años en la mayor cantidad de carreras posible y puedan alcanzar opcionalmente y también en forma gratuita, formación de posgrado, sea en especializaciones o maestrías.
- La consecuencia directa de estos nuevos procesos es el acercamiento entre la duración real de las carreras a la duración teórica, las titulaciones sistemáticas acreditando conocimientos y el crecimiento en la cantidad de

⁴ La UNLP contaba en marzo del año 2024 con 2.859 docentes con título de doctor, 626 con título de magíster y 757 con título de especialización –total: 4.242⁴ (cifra de crecimiento satisfactorio ya que tenía 918 doctores en el año 2008, año en el que se reformó el Estatuto y se garantizó la gratuidad de los doctorados para los docentes de la UNLP)-.

graduados. Cambiamos el paradigma del funcionamiento en el pregrado, grado y posgrado. La conclusión elemental es que cuando el Estado está presente exigiendo esfuerzos individuales y colectivos, pero ofreciendo oportunidades de progreso, la Comunidad las aprovecha y la Sociedad en su conjunto se beneficia.

- Por su lado, las prioridades para las nuevas carreras de grado en una Universidad prolífica en su oferta están reservadas a las demandas acuciantes de una sociedad en transformación y a las necesidades de estar a la altura de un rumbo mundial de producción de nuevos conocimientos y tecnologías. Mucho tenemos para hacer en la adecuación a las demandas contemporáneas de nuestro actual sistema.
- El crecimiento de los desarrollos científicos, tecnológicos y artísticos enfocados en las necesidades sociales, el cuidado ambiental y el desarrollo soberano de nuestro país ocupan un lugar central en nuestras políticas. Como universidad pública tenemos que ser y demostrar ser una herramienta imprescindible para el progreso colectivo nacional y para eso debemos producir conocimiento útil y transferirlo intensamente a las instituciones de la Sociedad Civil, a la micro, pequeña y mediana empresa, al Estado en todos sus niveles. Sin embargo, el crecimiento y la protección firme de nuestros recursos humanos formados son la única garantía para que podamos seguir dando respuesta al sinnúmero de demandas sociales e institucionales a la ciencia, a la tecnología, al arte.
- Nuestros programas apuntan a garantizar el funcionamiento de nuestras unidades de investigación y transferencia (cerca de 200 incluyendo 150 Laboratorios, Centros e Institutos), muchas de doble y triple dependencia con la CICpBA (Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires) y el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), en dotarlas de infraestructura y equipamiento adecuado, de asegurarnos que esos equipamientos sean reparados cuando tienen alguna dificultad (y esto significa muchas veces grandes esfuerzos), pero fundamentalmente se enfocan en nuestros recursos humanos: que cuenten con las becas y subsidios elementales

para sostenerse en el sistema y seguir produciendo, haciendo todo lo posible para brindarles estabilidad y máxima dedicación, protegiéndolos en las épocas en las que otros sectores del Estado los rechazan o expulsan, ayudándolos en sus viajes de estudio en épocas de normalidad, en los eventuales costos para publicar, en la organización, gastos y logística de encuentros de intercambio virtuales, presenciales o mixtos.

- Desarrollamos un sistema propio de categorización docente más amplio e inclusivo que los nacionales vigentes: el SICADI, Sistema de Categorización de Docentes Investigadores/as de la UNLP, para involucrar a más docentes en proyectos de investigación con reconocimiento curricular y crecer en actores y directores de proyectos, rigurosamente evaluados en todos los campos del conocimiento. Dimos el debate y transformamos el programa en Ordenanza en nuestro Consejo Superior por unanimidad de nuestro cogobierno. Fuimos por el mismo camino y con el mismo objetivo en una nueva Ordenanza para acreditar nuestros Laboratorios, Centros, Institutos y Unidades de Investigación. El crecimiento de nuestra comunidad de investigadores y de las instituciones que los contienen es notable.
- El aporte de nuestros investigadores en las tareas de diagnóstico, en avances científicos y tecnológicos funcionales y convergentes a la causa de nuestra crisis social y necesidades de desarrollo soberano y en el voluntariado social en los más diversos campos, es formidable.
- Insistimos en afirmar que es imprescindible involucrarnos con el sistema productivo y de servicios, sobre todo a partir de nuestros graduados emprendedores e innovadores, articulando con ellos nuestro inmenso dispositivo de infraestructura, equipamiento y producción de nuevos conocimientos. Poniéndolo a disposición de facilitar y acelerar su creatividad, su cultura emprendedora y su capacidad de asociarse produciendo sinergias mucho más potentes que las posibles desde su esfuerzo aislado e individual, constituyéndonos en núcleos de vinculación complejos y útiles al progreso de quienes formamos. Esto promueve un efecto multiplicador que acentúa el perfil de una región como la nuestra,

que se caracteriza por una alta proporción de población formada y que, sin embargo, no tiene activos naturales, ni humanos que tengan ni cerca, la dimensión que le puede dar el valor agregado del conocimiento.

- El paso en esta etapa es lograr la construcción de Centros Logísticos Tecnológicos y de Extensión dotados de equipamiento y fibra óptica potente que además complementen la actividad formativa y de investigación de cada Facultad en las más diversas ramas del conocimiento. Las Empresas de Base Tecnológica –EBT- conformadas por nuestros graduados, son fundamentales y crecen en forma permanente.
- Creamos Mesas de debate entre nuestros investigadores y tecnólogos acerca de temas estratégicos para nuestro desarrollo, que promuevan el ambiente emprendedor: las Mesas del Litio, del Cobre, del Hidrógeno, de la vivienda social y de la Inteligencia Artificial, convocaron a decenas de grupos que están investigando en esos campos, la mayoría, desde hace décadas. Seguramente se formarán otras Mesas. El desarrollo y lanzamiento de satélites universitarios, el desarrollo propio de vacunas, la electromovilidad traducida en colectivos urbanos, trenes y hasta un avión eléctrico con baterías de litio son ejemplo de estos procesos. El emprendedorismo público, público /privado y de nuestros graduados, se consolida como línea fundamental de nuestro modelo de universidad.
- Construimos un Centro Informático de la Facultad homónima asociado a grandes y hasta microempresas nacidas en la Universidad —más de 70— y los resultados son muy alentadores. Un Centro de Desarrollo Tecnológico —FAUtec— en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, un Centro de Extensión (en calle 2 entre 43 y 44) de la Facultad de Psicología, una Escuela de Oficios que lidera la Facultad de Trabajo Social, un Centro Público de Arte que dirige la Facultad de Artes que también cuenta con un moderno set de cine y un taller de escenografía, un Hotel Escuela para la carrera de Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas (42 habitaciones dobles con auditorio para 180 personas y aulas), un Hospital Integrado con alta tecnología que usa la robótica para la simulación en las prácticas tanto en la Facultad de Medicina como en la de Odontología, nuevos Hospitales

Escuela en las Facultades de Veterinarias, Psicología y Trabajo Social en la carrera de Fonoaudiología.

- La Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas cuenta con el Planetario y con un complejo de edificios astronómicos del siglo XIX que es considerado para ser declarado Patrimonio de la Humanidad.
- Y la Facultad de Ciencias Naturales coordina el Centro Interdisciplinario de Investigaciones Aplicadas al Agua y al Ambiente –CIIAAA- acompañada por las Facultades de Ingeniería y la de Ciencias Astronómicas y Geofísicas y otras universidades e instituciones científicas. La Facultad de Ciencias Naturales cuenta también con el Museo de La Plata, uno de los museos de Ciencias Naturales más importante de América Latina, considerado Patrimonio Nacional.
- La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en las carreras de Educación Física, dispone además de su propio complejo de canchas, polideportivos y pileta cubierta climatizada, con el Centro de Educación Física de la UNLP, pero también cuenta con herramientas potentes de vinculación comunitaria como el PEPAM –Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores- y la Escuela de Lenguas que ofrece enseñanza para diversas lenguas: francés, inglés, italiano y portugués. Y que articula con el Instituto Confucio que funciona en el Instituto de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales para la enseñanza del chino mandarín. El IRI además dicta cursos de enseñanza de los idiomas japonés, coreano y ruso.
- La Facultad de Ingeniería cuenta con el complejo tecnológico del “Instituto Malvinas” y participa de múltiples actividades con otras Facultades, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social lidera el funcionamiento del Canal, la Radio AM y FM y la Editorial de la UNLP y realiza una intensa tarea de extensión y voluntariado en su propia sede y en diversos centros periféricos al igual que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, esta última encabeza la larga lista de oferta de formación universitaria en contexto de encierro.

- Las Facultades de Ciencias Agrarias y Forestales y de Ciencias Veterinarias comparten varios campos y centros experimentales. La primera además cuenta con el Centro Tecnológico de la Madera orientado a construir todo tipo de piezas, pero en particular unidades habitacionales y muebles para la emergencia social. Con un centro de producción de alimentos deshidratados -150.000 raciones diarias de legumbres, hortalizas y carnes- para contribuir a dar respuesta a la emergencia social en su lucha contra el hambre, apuntalado fuertemente por el CIDCA, Centro de Investigación especializado en alimentos de la Facultad de Ciencias Exactas y el CONICET, articulado con nuestro importante corredor hortícola, ayudándolos con la deshidratación de sus excedentes, los que siempre fueron desechados. Esta Fábrica pública de alimentos deshidratados se transformó en el núcleo de un sinnúmero de emprendimientos alimenticios con el valor agregado de nuestros conocimientos: prebióticos, probióticos, kéfir, subproductos de la horticultura regional y tantos otros que conocemos y otros que se fueron incorporando, como la Biofábrica, que produce fertilizantes y pesticidas naturales sobre la base de la fermentación de la ortiga, de gran efectividad y bajísimo costo y que gana cada vez más espacio entre los productores de diversa escala en nuestro corredor flori, frutihortícola, el más extenso de la Argentina, abarcando centralmente, los distritos de La Plata, Berazategui y Florencio Varela.
- Ciencias Veterinarias comparte con otras facultades múltiples proyectos y cuenta, como ya hicimos referencia, con el Hospital Escuela de Grandes y Pequeños Animales.
- Seguimos con Energía alrededor de Y-TEC, una empresa pública potente, de YPF y el CONICET, que logramos que se asentara en una parcela proporcionada por la UNLP formando parte de un predio mucho mayor. También en ramas del conocimiento en donde tenemos fortalezas que ofrecer: agua, alimentos, medicamentos y vacunas, industrias culturales, de la madera para vivienda social y muebles, viviendas de hormigón levantadas con Impresoras 3D diseñadas por la UNLP junto a los

Astilleros Río Santiago, entre otras que se van conformando desde nichos más específicos.

- Construimos y pusimos en marcha el Polo Tecnológico “Jorge Sábato”, un complejo edilicio de 10.212 m² que integran las Facultades de Informática, Ciencias Exactas, Naturales, Arquitectura, Ingeniería, Veterinarias, Medicina, entre otras, destinado a alojar desarrollos y producciones de un alto valor agregado de conocimientos. Entre ellas un centro para la investigación, desarrollo, evaluación y sobre todo producción de vacunas, una Fábrica de celdas y baterías de litio –UNILIB-, articulados y asociados a Y-TEC (YPF, CONICET). También la Facultad de Ciencias Exactas cuenta con una Unidad de Producción de Medicamentos capaz de producir todo el vademécum básico de los hospitales públicos de la región y de la provincia.
- El Hospital Escuela Odontológico Universitario de esa Facultad es el más importante del país, con 200 sillones en sala y 60 unidades de atención periféricas a las que se suman los 16 sillones en consultorios del ex Sanatorio de la Carne de Berisso, dotado de tecnología de última generación –totalmente gratuito, atiende hasta 2.000 personas diarias- es un ejemplo de solidaridad, pero también de sinergia y articulación con sus graduados.
- El sistema de enseñanza en Ciencias de la Salud es una particularidad. Lo integran 14 carreras de diferentes facultades con unos 25.000 estudiantes y 3.000 docentes. Avanza en un sistema integrado de prácticas denominado Hospital Público Universitario en red, con el sistema de salud pública regional tanto provincial como municipal, integrado por 7 hospitales públicos de alta complejidad, 14 de complejidad intermedia y 67 unidades de atención primaria a la salud. La práctica se inicia desde el primer año del grado.
- Implementamos el Programa SURES (Sistema Universitario Regional de Salud), que persigue el objetivo de fortalecer las redes locales para contribuir al acceso del derecho a la salud en barrios de La Plata. El SURES, pensado inicialmente con 5 salas y una posta itinerante, es una forma de continuar con las tareas de coordinación y articulación que se llevaron adelante desde esta Universidad en conjunto con el sistema de salud

provincial en el marco del voluntariado desarrollado durante la pandemia COVID-19 y se realiza conjuntamente entre la Secretaría de Extensión y la Secretaría de Salud de la UNLP mediante propuestas de curricularización de prácticas extensionistas y profesionales.

- La capacitación extracurricular formalizada que acerque y nos integre a sectores de nuestra comunidad que siempre estuvieron alejados de la universidad pública, sin advertir (ambos) que podemos ser el soporte con el que puedan asentar sus expectativas de progreso o la satisfacción de sus inquietudes acerca de determinados conocimientos, es el desafío más importante de nuestro tiempo para la extensión universitaria. Debemos adecuar los criterios de la educación formal en todos sus niveles a las demandas de nuestra sociedad en este tiempo, pero existe un sector enorme de esa sociedad que no recorrerá ese camino y sin embargo necesita de nosotros, de lo que sabemos hacer y requiere que lo compartamos y comprendamos lo que ellos saben y pueden hacer. Esa conjunción de saberes nos dará la oportunidad de consolidarnos como universidad popular, naturalizada en la vida cotidiana de nuestro pueblo. Esa política no solo nos llevó a construir una Escuela –Fábrica- de Oficios, sino a ofrecer saberes y capacitaciones alternativas a un colectivo social que crece de a miles por año. El último relevamiento anual sumó más de 40.000 personas formándose en estas capacidades en nuestra universidad pública.
- Una muestra puntual de su potencialidad fue la convocatoria 2021 en pandemia, a sólo 12 talleres virtuales de oficios en los que se inscribieron 43.000 vecinos en sólo 3 días, inédito desafío que derivó en el diseño en tiempo real de un Programa Abierto a la Formación Profesional con soporte en Aulas Web mediante el que 14.000 personas pudieron establecer un recorrido autoadministrado por el contenido de los cursos en diversos formatos didácticos de apoyo y la posibilidad de adquirir certificaciones de esos saberes teóricos que continuó en años posteriores.
- La enseñanza de oficios y el dictado de cursos que amplíen los conocimientos de nuestra sociedad de acuerdo con sus necesidades e

inquietudes acentúa la naturalización de la institución universitaria en sectores que no registran o no encontraban un sentido firme de vincular sus vidas con la universidad pública. El Centro Regional de Extensión Universitaria –CREU- que aloja a la Escuela de Oficios articula su plan regional de extensión con centros de extensión universitaria en los barrios periféricos de la región y otros centros comunitarios que conforman una amplia red de contención e intercambio social.

- La construcción e integración de redes sociales con los distintos actores institucionales formales y no formales de nuestra región, nuestra consolidación como ámbito de debate e instrumento de acción colectiva y la multiplicación de vínculos activos y productivos con los distintos espacios de educación superior y ciencia en la región y el mundo, consolidando una agenda de intercambio orientada a la convergencia de necesidades concretas para alcanzar los objetivos trazados conforman un núcleo de actividades que debe consolidarse y crecer, y que se ponen en valor en estas circunstancias críticas. La cohesión social es la amalgama de sus instituciones y de sus organizaciones en general.
- La UNLP consolidó importantes redes de vinculación en su región como el Consejo Social, el Consejo Consultivo de Instituciones de la Comunidad, el Consejo Consultivo de Colegios Profesionales y el Consejo Consultivo Empresario, además de vínculos estrechos con organizaciones de Derechos Humanos, de la Tercera Edad y de Organizaciones de Base, así como con las diversas Redes Interuniversitarias dependientes del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional). Trabaja articulada con los gobiernos locales, provinciales y Nacional. En la macrorregión sus vínculos y participación crecen en redes de universidades como el Grupo Montevideo, UDUAL (Unión de Universidades de América Latina) y Macrouniversidades. En el mundo, interactúa en el campo académico y científico con numerosas universidades en proyectos de intercambio de estudiantes, docentes y científicos e investigaciones comunes, manteniendo su visión integradora en la convergencia de saberes que consoliden su

compromiso con el fortalecimiento de la agenda social, la ambiental y de desarrollo soberano.

- Hoy la agenda propone una convergencia de las tecnologías y la presencialidad para reconfigurar la agenda universitaria mundial. Por lo pronto, nosotros vamos en esa dirección.
- También el crecimiento de los servicios a los estudiantes que ayuden a su integración armónica a la vida universitaria y su sostenimiento, la continuidad del plan de obras y equipamientos, el mejoramiento constante de los sistemas de administración y finanzas, los beneficios, estabilidad y acompañamiento a la comunidad trabajadora docente y no docente, la atención especial a las identidades de género autopercebidas, los derechos humanos y en su contexto la discapacidad y la importancia creciente social, académica y científica de comprender holísticamente a la salud, así como cada una de las actividades que nos transforma en una institución activa y en crecimiento sostenido, son fundamentales en nuestra agenda que se acentúa en las actuales circunstancias.
- Todas estas son condiciones que reunimos para asumir con más fuerza la responsabilidad máxima de ser una institución comprometida en su presente y en su futuro con la construcción de oportunidades para nuestra gente y de alternativas de progreso para nuestra Patria.
- El modelo centenario de la Reforma Universitaria tal como la vivimos hoy, promueve un conjunto de principios y condiciones que nos definen como Institución. Es un proceso en constante evolución acompañando las demandas de una sociedad que también evoluciona vertiginosamente, más allá de la pandemia. Cada momento de nuestra historia se configura en un escenario distintivo y cada escenario ordena las prioridades de ese proceso según las circunstancias que alinean nuestras más profundas convicciones con el tiempo que nos toca vivir. Comprender estas condiciones es nuestra oportunidad de ser realmente útiles al progreso de nuestra sociedad.

Nuestro Proyecto Institucional reafirma nuestros principios y consolida con fundamentos sólidos su defensa, dándole al debate general el respaldo necesario para poder afrontar un presente desafiante y crítico e imaginar responsablemente un futuro deseado, con la certeza que estamos respaldados por la mirada atenta y lúcida de nuestra sociedad y nuestros pares, que nos alerta respecto de cada intento de desvirtuar nuestra esencia y fundamenta las aristas más sutiles que nos permiten avanzar en la construcción de una universidad comprometida con su historia y con una Comunidad que la reclama. Ese debe ser nuestro compromiso, cortar la maleza que nos enreda, lastima y demora, y avanzar, siempre avanzar.

5. Algunas cifras orientativas de la evolución de la UNLP desde el inicio de su Plan Estratégico

En 9 de los 11 rankings mundiales que aparecieron en la web en el 2023/2024, la UNLP fue ubicada 2^a. en la Argentina, entre las 10/20 más importantes en América Latina y el Caribe de las hasta 4.000 universidades registradas en el subcontinente y entre las 500/600 más importantes en el mundo entre las hasta 31.000 universidades registradas. En los otros dos rankings la ubican primera en Argentina, una 2^a y otra 4^a en América Latina y 281 y 315 en el mundo.

En el ranking de impacto de la producción científica a julio de 2024 medida en citas a la producción de sus investigadores, la UNLP, con 1.970.971 citas⁵, se ubica 1^a en Argentina, 6^a en América Latina y el Caribe, y 281 en el mundo, sobre un total de 6.054 instituciones de educación superior (de un universo de 32.000)

⁵ El Ranking Google Académico de Transparencia actualizado semestralmente en el mundo, mide la cantidad de citas a los artículos de los investigadores más importantes de cada universidad descartando los 20 primeros y contando las citas de los segundos 290. Es decir, del 21 al 310. Este sistema favorece a las instituciones de menor producción y de comunidades científicas reducidas. La UNLP suma en julio del 2024 unos 6.741 investigadores con perfiles en el Google Académico y sus primeros veinte – que no se consideran en el ranking- suman 2.332.763 citas, cifra superior a las 1.970.971 citas que suman los 290 que les siguen. Y la UNLP reúne entre todos sus investigadores 6.784.961 citas.

que cumplieron con la condición mínima y básica de superar las 1.000 citas en toda la universidad.

La UNLP cuenta con 17 facultades y cinco colegios (una escuela inicial y primaria y cuatro bachilleratos con anexos barriales con orientación laboral). Dicta 160 carreras de grado y 233 carreras de posgrado acreditadas -221 carreras validadas: 31 doctorados, 68 maestrías, 122 especializaciones-.

La UNLP contaba con 40.000 integrantes —estudiantes y trabajadores docentes y no docentes— en el período normalizador democrático de 1984. En marzo del 2024 ronda los 223.000 discriminados en 5.000 estudiantes de educación inicial, primaria y secundaria; 130.000 estudiantes de grado, 17.000 estudiantes de carreras de posgrado, 13.000 estudiantes de cursos de posgrado, 40.000 estudiantes de oficios y cursos alternativos a la formación de grado, 3.322 no docentes, 15.659 docentes y 3.400 preuniversitarios.

La UNLP pasó de 2.221 graduados en el año 2013 a 6.548 graduados en el grado en 2023. Proyecta, con las medidas en marcha, llegar a los 10.000 graduados anuales en los próximos 5 años sin crecer en cargos docentes sino reforzando el salario por una mayor carga horaria de quienes se sumen al Programa de Promoción del Rendimiento Académico y el Egreso —PRAE—. La tasa ingreso-egreso en los últimos años ha oscilado entre un 20 y un 30% según cómo se la mida. Aspiramos a mejorar sistemáticamente esa relación, para que llegue al menos a un 50% en el período expuesto.

La educación formal alternativa a la formación de grado era inorgánica e incipiente hace diez años. Hoy suma un acumulado de 4.000 estudiantes de oficios con certificación de competencias en cursos de hasta dos años y otros 36.000 en otros refuerzos de conocimientos no convencionales.

Como referencia, en marzo de 2021 —en medio de la pandemia del COVID-19— se llamó a inscripción a 12 cursos a distancia con una mínima carga presencial y se anotaron 43.000 personas.

Las redes institucionales microrregionales de la UNLP integran 500 instituciones de la Sociedad Civil y organizaciones de base nucleadas en Consejos Consultivos y el Consejo Social. El trabajo en red es cotidiano y creciente.

El sistema científico tecnológico de la UNLP comprende 151 Laboratorios, Centros e Institutos de Investigación y 50 Unidades independientes que concentran

unos 7.000 investigadores y becarios que acreditan unos 750 proyectos de investigación por año y producen más de 5.000 publicaciones indizadas (27 Institutos comparten la dependencia con el CONICET y 35 con la CICBA).

Desde que pusimos en marcha el Plan Estratégico de la UNLP en el año 2004 construimos unos 220.000 m² y recuperamos, restauramos y pusimos en condiciones 150.000 m² de los 310.000 que existían hasta ese momento (71% de m² nuevos y 50% de m² reacondicionados).

Se construyeron y recuperaron aulas, laboratorios, bibliotecas, facultades enteras, colegios y anexos y numerosas infraestructuras especiales: un planetario, un centro de convenciones y eventos para 4.000 personas, un hotel escuela universitario para 84 personas (42 habitaciones, auditorio y aulas), un centro de arte y hasta un Banco.

En el área de la salud: un hospital odontológico escuela con 200 sillones (más 70 sillones externos), un hospital médico integrado de prácticas y simulaciones totalmente robotizado, un hospital escuela de psicología, un hospital escuela de fonoaudiología, un hospital escuela para grandes y pequeños animales, cuatro bioterios grandes y medianos, una unidad de producción social de medicamentos y otra de vacunas, un laboratorio de análisis clínicos gratuitos y una unidad de producción de anteojos gratuitos.

En el área académica, científica y tecnológica; un centro de posgrado de 60 aulas y auditorios que complementan las instalaciones de cada unidad académica, una escuela de oficios, centros de innovación tecnológica con unidades de producción de alimentos deshidratados (con deshidratadoras de 3 toneladas diarias de legumbres, hortalizas y frutas), articulada con frigoríficos y con el cinturón hortícola de la región, con una capacidad de producir 150.000 raciones diarias. Una biofábrica de fertilizantes y pesticidas, de viviendas, de medicamentos, de vacunas y de celdas y baterías de litio.

En el área vivienda además de la fabricación de distintos modelos de viviendas prefabricadas y muebles y el desarrollo de impresoras 3D para viviendas de hormigón; un albergue estudiantil de 200 habitaciones individuales y dependencias, un barrio de 72 viviendas para no docentes. Estamos dando los primeros pasos para construir un barrio de 100 viviendas para docentes

y un barrio de viviendas con alquiler social de 1.000 unidades para estudiantes del interior que crece en alojamiento para 100 estudiantes por año.

En el área de la comunicación: un set de cine, uno de televisión, un canal de aire y dos radios.

Además, la Universidad cuenta con 17 museos y 23 bibliotecas, con una larga tradición de excelencia de calidad en productos, servicios y patrimonio.

Los servicios estudiantiles sumaron en el año 2006, la reapertura después de 30 años, del Comedor Universitario con turnos al mediodía y viandas nocturnas y de fin de semana al que asisten hasta 10.000 estudiantes diarios. Es gratuito para el estudiante de escasos recursos y con un costo subsidiado desde un 60% para el resto.

Como mencionamos, también sumamos el Albergue Universitario para 200 estudiantes sin recursos (habitaciones individuales con calefacción centralizada), que no podrían acceder a los estudios universitarios sin la asistencia total de nuestra universidad pública. Disponen de las cuatro comidas diarias, bicicleta, salas de estudio, recreación y canchas y espacios de deportes, SUM, atención médica, psicológica y social. El requisito de ingreso son sus dificultades económicas extremas y el de permanencia es acreditar la aprobación del 17% de las materias de su carrera por año. Se recibe el 90% de los ingresantes en las más diversas disciplinas.

Pusimos en marcha una línea de micros universitarios de 4 unidades, denominada “Rondín Universitario” que une el centro de la ciudad con la puerta de las 17 facultades y 4 colegios urbanos de la UNLP. También un Tren Universitario, recuperando 9 km de vías existentes y construyendo 10 paradores que contribuyen con el transporte público de universitarios y de toda la sociedad, uniendo la estación central de 1 y 44 con el Hospital San Juan de Dios, pasando por varias Facultades y el Hospital Policlínico. Ya firmamos un convenio con el Ministerio de Transporte para ampliar en 5 km más con 4 paradores el recorrido original, pasando por Gambier y llegando a Los Hornos. También contamos con dos rondines de “Ecobus” (pequeños micros eléctricos urbanos gratuitos que funcionan con baterías de Litio) que recorren la zona de El Bosque y entregamos anualmente centenares de bicicletas estudiantiles en comodato hasta el final de la carrera.

Las otras becas estudiantiles que se suman a las del comedor, del albergue y de transporte (de ayuda económica, para estudiantes inquilinos, para estudiantes con hijas /os, para acceder a una PC, para una mejor conectividad, para acceder a una bicicleta, para estudiantes con alguna discapacidad, para estudiantes liberados) se multiplican en forma permanente en monto y número.

Participamos en la redacción y fuimos la única universidad que gestionó para todos la Ley del Boleto Estudiantil en la provincia de Buenos Aires (N°14.735). Con una fuerte participación estudiantil, en múltiples marchas y acciones, conseguimos la aprobación unánime en ambas cámaras de la Legislatura Bonaerense. El 16 de septiembre de 2016, día del 40 aniversario de “La Noche de los Lápices”⁶ (hecho luctuoso en épocas de la dictadura cívico-militar donde una decena de estudiantes secundarios –la mayoría de la UNLP- fue torturado y muerto por luchar y reclamar el boleto estudiantil) el transporte público urbano empezó a recoger estudiantes universitarios con 45 pasajes mensuales gratuitos y la totalidad de los estudiantes de educación primaria y secundaria de toda la Provincia y de otras universidades en forma gratuita.

También fuimos la única Universidad que gestionó en forma constante hasta conseguir su sanción y promulgación la Ley Nacional 27.204 de reforma de la vieja

⁶ La denominada “Noche de los Lápices” formó parte del plan sistemático de exterminio efectuado por la última dictadura cívico-militar, tal como lo demostraran sentencias judiciales e investigaciones académicas que dieran sustento a la Resolución 1048/15 producida por la Presidencia de la UNLP a partir de las contribuciones de su Secretaría de Derechos Humanos. Esas producciones dan cuenta de la persecución iniciada a fines de 1975 con el asesinato de Ricardo Arturo “Patulo” Rave, dirigente de la UES de La Plata; y de los secuestros y desapariciones forzadas de estudiantes secundarios –en su mayoría con militancia política y estudiantil- perpetrados durante septiembre de 1976. La conquista del gobierno democrático y la realización del Juicio a las Juntas posibilitaron visibilizar este hecho cuyo sentido político fue profundizándose a lo largo de los años en torno a las reivindicaciones del Boleto Estudiantil Secundario. En 2011 se sancionó la Ley provincial 10.671 que establece la fecha del 16 de septiembre como el “Día de los Derechos del Estudiante Secundario”; y más recientemente, en 2015 con la activa participación de la UNLP, se sancionó la Ley provincial 14.735 de Boleto Especial Educativo, que establece su gratuidad para estudiantes de todos los niveles del sistema educativo reglamentada con el Decreto N°863/2016. Para verificar, disponible en el siguiente acceso.

<https://drive.google.com/drive/folders/1JxLpyNt6IUMCd12Y5sOPf6XeZxuavm2o?usp=sharing>

Ley de Educación Superior 24.521/95 a partir de la cual reafirmó la autonomía universitaria y se garantizó el ingreso irrestricto y la gratuidad de los estudios universitarios en todo el territorio nacional. La Ley fue sancionada el 28 de octubre y promulgada el 9 de noviembre de 2015.

Profundizando lo que enunciamos, en acuerdo con el Movimiento Estudiantil, en 2024 empezamos a construir la “Ciudad Universitaria” un complejo de 1.000 departamentos en bloques de 24 unidades en planta baja y dos pisos más terraza con sala de estudios, lavadero y solarío, para 5.000 estudiantes que mediante “alquileres sociales” determinados por el Consejo Superior de la UNLP, influye en el precio del alquiler para estudiantes en toda la región y facilita el acceso y la permanencia fundamentalmente de los estudiantes del interior. Este año licitamos el primer bloque e iremos escalando todos los años con nuevas etapas.

Cada uno de estos pasos hacia la consolidación de nuestro modelo de universidad pública, complementan el trabajo contundente de nuestro sistema académico, de extensión y de investigación y transferencia fuertemente articulado con la Comisión de Investigaciones Científicas de la PBA y con el CONICET, que nos posicionan entre las Universidades más destacadas del país, el continente y el mundo, marcando una vocación que incorpora al proceso de producción y transferencia de conocimientos, la producción propia, administrada y articulada.

El modelo centenario de la Reforma Universitaria tal como la vivimos hoy, promueve un conjunto de principios y condiciones que nos definen como Institución, pero es un proceso en constante evolución acompañando las demandas de una sociedad que también evoluciona vertiginosamente.

Cada momento de nuestra historia se configura en un escenario distintivo y cada escenario ordena las prioridades de ese proceso según las circunstancias que ordenan nuestras más profundas convicciones con el tiempo que nos toca vivir. Comprender estas condiciones es nuestra oportunidad de ser realmente útiles al progreso de nuestra sociedad.

Nuestro Proyecto Institucional reafirma nuestros principios y consolida con fundamentos sólidos su defensa, dándole al debate general el respaldo necesario para poder afrontar un presente desafiante y crítico e imaginar responsablemente un futuro deseado, con la certeza que estamos respaldados por

la mirada atenta y lúcida de nuestra sociedad y nuestros pares, que nos alerta acerca de cada intento de desvirtuar nuestra esencia y fundamenta las aristas más sutiles que nos permiten avanzar en la construcción de una universidad comprometida con su historia y con una Comunidad que la reclama.

Referencias bibliográficas

- Tauber, F. (2006). Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata.
- (2007). Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata de 2007-2010
- (2010). Pensar la Universidad nacional de la Plata
- (2010). Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata de 2010-2014
- (2011). Pensar la Universidad Nacional de La Plata 1 (2010-2014). Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
- (2013). Pensar la universidad 1 (2013)
- (2014). Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata de 2014 – 2018. (director).
- (2014). Compromiso: Gestión 2010-2014
- (2015). Hacia el segundo manifiesto: los estudiantes universitarios y el reformismo hoy. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP)
- (2016). Proyecto Institucional de la Universidad Nacional de La Plata en (2018-2022). Pensar la Universidad.
- (2016). Pensar la universidad 2. Proyecto institucional de la Universidad Nacional de La Plata 2018-2022
- (2016). Pensar la universidad 2 (2016)
- (2018). Pensar la universidad 3 (2018)
- (2019). UNLP Un Modelo de Universidad Pública Argentina. Revista Universidades
- (2020). Universidad Nacional de la Plata 2020. Avances y desafíos de un modelo de universidad pública

- (2020). Construyendo los cimientos para una segunda reforma universitaria.
 - (2020). Las respuestas de la universidad pública a los desafíos actuales.
 - (2020). Respuesta institucional ante la pandemia. Radio Universidad
 - (2021). Fábrica Universitaria de Alimentos Deshidratados para fines sociales. Una apuesta de la UNLP en la lucha contra el hambre
 - (2021). Relaciones entre el sistema de Ciencia y Técnica de Argentina y las Universidades Públicas para el desarrollo industrial del litio con perspectiva soberana.
 - (2022). Presentación del Plan Estratégico de Gestión 2022-2026 de la UNLP.
 - (2023). Entrevista al Dr. Arq. Fernando Tauber sobre las líneas de investigación, desarrollo y acciones que lleva a cabo la UNLP en materia de energías sustentables. In-Genium.
 - (2023). El modelo de la UNLP para un desarrollo sustentable de la región incluye a todos.
 - (2023). La autonomía energética y el desarrollo regional.
 - (2023). El esfuerzo de las instituciones públicas argentinas para desarrollar la soberanía.
 - (2023). El rol del conocimiento como insumo del desarrollo soberano.
 - (2023). Reconstruyendo la universidad reformista en el siglo XXI.
 - (2023). Construyendo soberanía a través del conocimiento.
 - (2023). Universidad, ciencia y soberanía.
 - (2023). La soberanía a través del conocimiento: una utopía posible.
 - (2023). La Universidad Pública y el compromiso ante un país en crisis.
 - (2024). Universidad y Ciencia Pública: el camino para resolver las necesidades de la comunidad.
 - (2024) La importancia de la UNLP para el desarrollo del país.
 - (2024) Desafíos y estrategias de la UNLP en el contexto actual.
- Tauber, F., & Díaz, F. J. (2020). La visión de la Universidad Nacional de La Plata en la promoción del desarrollo.

Retos y Desafíos de las Instituciones de educación superior en México. Una perspectiva desde la Universidad de Guanajuato

Claudio Gómez López
Universidad de Guanajuato, México

1. Resumen

El capítulo aborda los retos y desafíos de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, con énfasis en la Universidad de Guanajuato, en un contexto global marcado por transformaciones tecnológicas, ambientales y sociales. Para desarrollar el capítulo se utilizó el análisis documental, que consistió en literatura, además de información y datos de instituciones oficiales de gobierno, agencias de información y Universidades.

Las IES deben adaptarse para cumplir su misión de formación integral, investigación y vinculación con la sociedad, guiadas por normativas internacionales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y nacionales como la *Ley General de Educación Superior*. En México, la cobertura educativa superior alcanza el 43.8%, con desigualdades en acceso y calidad. Guanajuato, con un 38.1% de cobertura, enfrenta desafíos como la brecha de género y la necesidad de impulsar la ciencia y tecnología, donde el gasto en innovación es bajo (0.28% del PIB). Los planes estatales (Guanajuato 2040 y 2050) buscan modernizar la educación y la economía, pero persisten problemas como el financiamiento insuficiente y recortes presupuestales en las universidades públicas.

La inteligencia artificial (IA) emerge como herramienta clave para personalizar la enseñanza y mejorar la eficiencia educativa, aunque su implementación enfrenta barreras como la desigualdad en el acceso y la capacitación docente. Además, las IES deben fortalecer políticas de igualdad de

género y cultura de paz, donde avances como el lenguaje inclusivo y protocolos contra la violencia son insuficientes.

La Universidad de Guanajuato destaca por su autonomía, transparencia y programas de inclusión, pero el texto subraya la urgencia de colaboración entre gobiernos, sector privado y sociedad para superar estos desafíos y garantizar una educación superior equitativa y de calidad.

Palabras clave: Instituciones de Educación Superior; innovación tecnológica; inteligencia artificial; autonomía universitaria; equidad e igualdad.

2. Introducción

El mundo atraviesa profundas transformaciones impulsadas por diversos factores, entre los que destacan las innovaciones tecnológicas, las alteraciones en el medio ambiente, los cambios demográficos, los movimientos sociales y los conflictos bélicos en varias regiones, entre otros. Estos cambios exigen que gobiernos, empresas, organismos y la sociedad en general implementen planes de acción para afrontar los retos y desafíos que surgen con estas transformaciones.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) no son la excepción. Sus procesos de transformación abarcan desde actividades académicas hasta aspectos de gobernanza y gestión (Zhang et al., 2024). Estas modificaciones son provocadas en gran medida por los acontecimientos externos, con el propósito de ofrecer soluciones a las problemáticas que emergen en los entornos donde se encuentran sus espacios universitarios (Toscano-Hernández et al., 2024).

La misión de las IES comprende la formación integral de las personas estudiantes, la investigación científica y aplicada de vanguardia, la extensión y la vinculación con los sectores productivos y sociales. Sus impactos se reflejan en la sociedad, por lo que resulta imprescindible que estas instituciones se encuentren en constante evolución (Kostyukova & Ayupov, 2022). Para cumplir con su misión, las IES se guían por instrumentos internacionales y nacionales que marcan directrices y tendencias para el desarrollo de la educación superior, tales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, el proceso Tuning, el proyecto 6x4 de la UEALC (Unión Europea, América Latina y el Caribe) y la

tercera Conferencia Mundial de Educación Superior organizada por la UNESCO en 2022 (Enrique et al., 2007).

En el caso de México y específicamente de la Universidad de Guanajuato, se suman a estos instrumentos la *Ley General de Educación Superior*, vigente desde 2021; la *Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación* de 2023; la *Ley de Educación Superior del Estado de Guanajuato*, también de 2023; además del *Plan México 2030*, el *Plan Estatal de Desarrollo Guanajuato 2040 y 2050*, y el *Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guanajuato 2021-2030*. Estos instrumentos sirven como guías rectoras para las funciones académicas y de gestión de la institución.

Las normativas mencionadas establecen líneas de acción en áreas como los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño curricular, la organización y evaluación de programas de estudio, la internacionalización, así como el desarrollo de la investigación científica, tecnológica, la innovación, el arte y la cultura (Lora & Santorun, 2023). Todo ello, adaptado a las particularidades de las regiones donde se ubican las instituciones, pero con alcance global (Rozhnova et al., 2024).

3. Contexto nacional y local

Según el FMI, en 2024 la economía mexicana ocupó la posición número 13 a nivel mundial y el segundo lugar en América Latina y el Caribe (FMI, 2024). La cobertura de la educación superior en México alcanza el 43.8% sin incluir posgrado (Ramírez Amaya et al., 2024), ofreciendo modalidades escolarizadas y no escolarizadas. Del total de matrícula, el 61.7% corresponde al sector público y el 38.3% al sector privado. En cuanto al género, el 53.9% son mujeres y el 46.1% hombres, mientras que la población que cursa estudios de posgrado apenas representa el 1% (Ramírez Amaya et al., 2024).

Al 2024, el sistema de educación superior en México está compuesto por 1,078 instituciones públicas, incluyendo federales, estatales, de apoyo solidario, el Tecnológico Nacional de México, universidades tecnológicas, interculturales, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), politécnicas,

normales públicas y centros del CONACYT. Además, existen 3,258 instituciones privadas (UNAM, 2024).

En materia de ciencia, tecnología e innovación, el gasto dedicado en 2021 representó el 0.28% del PIB, cifra por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE, que ronda el 2.5% (Gobierno de México, 2024; OCDE, 2024).

El estado de Guanajuato, con una población de 6,166,934 habitantes según el censo 2020 (Gobierno de México, 2024b), aportó en 2023 el 4.4% del PIB nacional. Sus principales actividades económicas son: sector primario (4.9%), secundario (37.7%), terciario (51.2%) impuestos y subsidios a los productos netos: 6.2% de acuerdo con información de (INEGI, 2024).

De acuerdo con los datos del Censo Económico 2019, los sectores económicos que concentraron más unidades económicas en Guanajuato fueron el comercio al por menor, que representa el 44.3%, seguido por los servicios en hospedaje, preparación de alimentos y bebidas, salud y otros, que en conjunto constituyen el 29.88%. Las industrias manufactureras representan el 13% ¹. Destaca especialmente el sector manufacturero, ya que aporta significativamente a la producción estatal y constituye una fortaleza que fomenta un entorno propicio para el desarrollo de la innovación. Estos datos ponen de relieve la incidencia que tiene las Universidades en la formación integral de recursos humanos que, en el corto plazo se insertan en el mercado laboral en algunos de los sectores, y en el desarrollo de investigación para atender las necesidades de la sociedad Guanajuatense.

El Plan Estatal de Desarrollo, Guanajuato 2050, establece directrices para el desarrollo y progreso del estado. En lo que respecta a la educación superior, el plan define las bases para impulsar este sector y el papel que desempeñará en el cumplimiento de los altos objetivos planteados. Entre estas bases se encuentran estrategias como la ampliación de la cobertura educativa en todos los niveles, el impulso a la permanencia y las trayectorias escolares, la lucha contra el rezago educativo, el aprovechamiento y la mejora de la calidad de los aprendizajes en entornos seguros, y el desarrollo de un nuevo modelo educativo:

¹ Data México, 2024;

<https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/guanajuato-gt>

integral, personalizado, adaptativo y pertinente a los requerimientos del futuro. Además, se fomenta la formación, producción y difusión artística y deportiva como parte del desarrollo de identidad. En el ámbito económico, el plan incluye estrategias para transitar hacia una economía Net Zero, promover la innovación y la transferencia tecnológica en sectores tradicionales, entre otras acciones (Plan Estatal de Desarrollo Visión 2050, Documento Síntesis, s.f.).

Por otro lado, el Plan Estatal de Desarrollo Guanajuato 2040, en su Dimensión Economía, contempla a la Ciencia, Tecnología e Innovación como pilares para afrontar la cuarta revolución industrial o Industria 4.0. En este documento se destacan proyectos que dinamizarán la economía, como la implementación de Industria 4.0, logística y transporte, conectividad, internacionalización de la economía, generación de energías limpias y alternativas para la seguridad energética, así como la potenciación de nuevos modelos de negocio. Ambos planes responden a distintas prioridades estratégicas; el PED 2050 adopta un enfoque resiliente y de sustentabilidad, elaborándose en un contexto postpandemia, con ejes principales en paz, inclusión, desarrollo sostenible y gobernanza. En contraste, el PED 2040, elaborado antes de la pandemia, centra su atención en consolidar el crecimiento económico industrial.

Respecto a la cobertura de educación superior en Guanajuato, al cierre de 2023, alcanza el 38.1% (Ramírez Amaya et al., 2024). La entidad cuenta con 167 instituciones de educación superior distribuidas en los 46 municipios, con una oferta educativa de 2,084 programas académicos en los sectores público y privado.

Estos datos revelan que aún persisten desafíos para mejorar los indicadores y, principalmente, para incrementar la cobertura educativa en educación superior con calidad y equidad en México, y en particular en Guanajuato. Es fundamental avanzar en la mejora continua de la calidad de la oferta educativa, asumiendo una responsabilidad social y utilizando tecnologías educativas que permitan incorporar a más personas a la educación superior. La educación superior es una de las principales vías para el progreso y el desarrollo social (Casas Armengol, 2005).

Las constantes transformaciones y los diversos desafíos han provocado que las instituciones de educación superior modifiquen sus procesos, incrementando su capacidad creativa y de adaptación para hacer frente al entorno (Workneh,

2018). Esto implica desarrollar nuevos conocimientos, competencias y habilidades, así como fortalecer capacidades institucionales (Al-Naqbi & Alshannag, 2018). Igualmente, los gobiernos federales y estatales deben priorizar la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación mediante políticas públicas que faciliten su desarrollo y crecimiento; de lo contrario, los países corren el riesgo de rezagos que pueden comprometer su desarrollo nacional (Ferro De Guimaraes et al., 2020). Además, las instituciones de educación superior deben ser sensibles a las necesidades y problemáticas de las regiones donde están ubicadas (Lichy & McLeay, 2021).

Asimismo, las IES tienen la responsabilidad de actualizar sus planes de desarrollo, modelos educativos y académicos, habilidades docentes y experiencias de aprendizaje, adaptándose a las nuevas generaciones que están inmersas en el lenguaje digital y tecnológico, por lo que resulta urgente implementar estas actualizaciones (Bayo-Moriones et al., 2021).

Es un hecho que en varias regiones del mundo, donde la oferta de educación superior en el ámbito público, las IES están sufriendo fuertes recortes presupuestales por parte de los gobiernos, lo que dificulta en ocasiones cumplir con la misión educativa, sin embargo, puede representar una oportunidad para que con creatividad, sinergia y unidad busquen alternativas de financiamiento, con su capacidad instalada; de ahí la importancia de realizar vinculación con los sectores productivos, en particular con el privado (Ozgeldi & Hamitoglu, 2019). A lo que autores como (Di Vaio & Varriale, 2018); (Profiroiu et al., 2019) ; (Suarez et al., 2020) denominan una apropiación y adaptación de modelos organizacionales universitarios con prácticas de instituciones privadas, a efecto de comercializar el conocimiento científico y tecnológico desarrollado por las IES, para la obtención de recursos para financiar proyectos de investigación o educativos.

Un tema de relevancia es la gobernanza en las IES, de tal forma que permita enfocarse atender sus fines y los retos que le rodean, para ello se requiere de la certeza jurídica y financiera, destacando el respeto a la autonomía universitaria, y a los órganos de gobierno. En lo que concierne al tema financiero una asignación presupuestal definido en términos de parámetros económicos; por su parte las IES deben realizar el ejercicio de los recursos con responsabilidad, transparencia

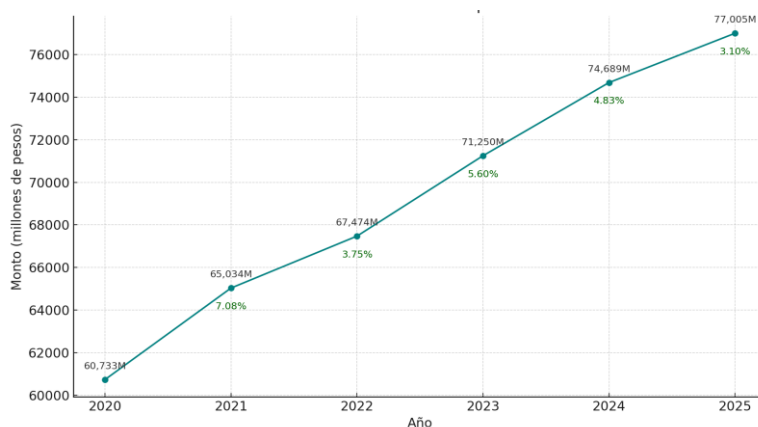
y rendición de cuentas. Con lo anterior se puede garantizar el avance de la educación superior que redundará en beneficio de la sociedad.

4. Retos y desafíos de la Universidades Públicas Estatales en México.

Entre 2020 y 2024, el presupuesto destinado a las universidades públicas estatales en México experimentó diversas modificaciones, reflejando tanto incrementos como desafíos en su asignación y ejercicio.

En la siguiente gráfica, se presenta en escala nominal el incremento que se ha otorgado a las UPES, el programa denominado subsidios para organismos descentralizados estatales, en el periodo mencionado líneas arriba.

Gráfico 1. Comportamiento subsidio para organismos descentralizados 2020-2025.



Fuente: Elaboración propia con base al Presupuesto de Egresos de la Federación años 2020 a 2025.

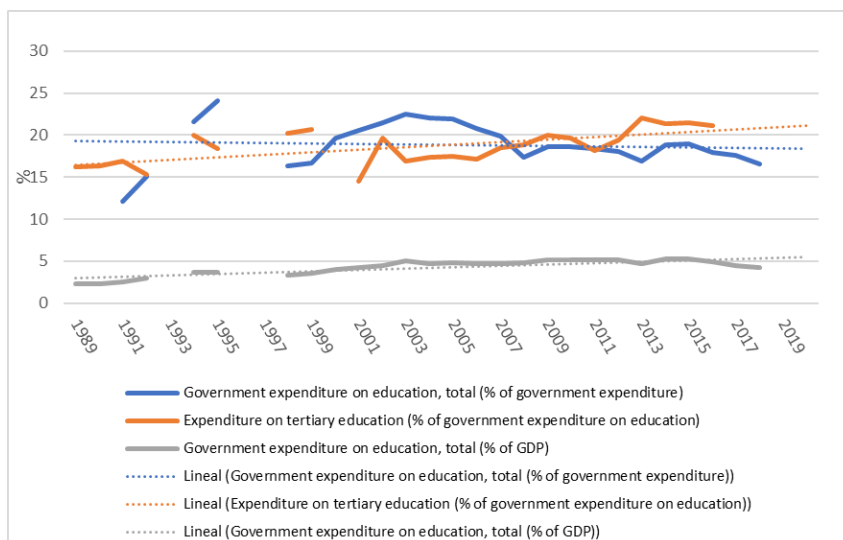
El destino de dicho subsidio se aplica para el gasto ordinario de las Casas de Estudio, es decir para el pago de remuneraciones y prestaciones del personal, así como, para el gasto de operación. Si bien, el gráfico muestra incrementos, en realidad estos no corresponden a las necesidades, pues la inflación en los mismos

años ha estado por arriba de los incrementos, lo que pone a las Instituciones en presiones financieras para cumplir con sus propósitos.

Una vez analizada la situación financiera actual de las Instituciones de Educación Superior en México, así como las consideraciones de la designación del presupuesto federal y su tendencia lineal demuestran que el gasto en educación total como porcentaje del PIB es decreciente.

La ONU, “*El Marco de Acción Educación 2030 propuso dos patrones de referencia como ‘puntos de referencia cruciales’: destinar al menos de un 4% a un 6% del PIB a la educación, y/o destinar al menos de un 15% a un 20% del gasto público a la educación.*” (UNESCO, 2017).

Gráfico 2. Gasto en educación en México



Fuente: elaboración propia en base a datos del Banco Mundial

Las universidades públicas, en los últimos años han incrementado su matrícula, y en general han mejorado significativamente sus indicadores de calidad y competitividad académica; pero en temas presupuestales están los grandes desafíos, tal es el caso de que se presenta una gran ausencia de reglas

claras para la asignación del presupuesto; incumplimientos de los gobiernos estatales, en el otorgamiento de recursos del porcentaje que les corresponde del subsidio²; grave déficit generado por el esquema de pensiones y jubilaciones en la mayoría de las UPES; y reconocimiento parcial de las plantillas de personal y de prestaciones por parte de la autoridad federal (ANUIES, 2020).

Por otra parte desde el 2019 se han suprimido programas de subsidio extraordinario por parte del gobierno de México, como lo son: Apoyos para saneamiento financiero y la atención a problemas estructurales de las UPES; el Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE); Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE). Dichos programas tenían fines específicos encaminados a fortalecer la calidad educativa, a través de infraestructura, equipamiento de laboratorios para la docencia, modernización de equipos para la docencia y el desarrollo de las actividades sustantivas, pero a la fecha esos programas no cuentan con recursos, por lo que son inexistentes. Subsisten el programa de fortalecimiento de aportaciones múltiples (FAM) que apoya a la modernización y construcción de infraestructura, así como, los programas relativos a la expansión de la educación media superior y superior; y para el desarrollo del personal docente de tipo superior (PRODEP); este último apoya la consolidación de la carrera profesional del personal docente. Sin embargo, dichos programas en los últimos 6 años han sufrido disminuciones significativas (ANUIES, 2020).

Lo anterior, refuerza el compromiso de las IES para optimizar los recursos técnicos, humanos y financieros para cumplir con su máxima misión, la formación de personas con calidad y excelencia. Pero también les representa una

² De conformidad con los lineamientos operativos emitidos por la Secretaría de Educación Pública, el otorgamiento de subsidios para organismos descentralizados estatales, conforme al programa presupuestario correspondiente, estará condicionado a que las entidades federativas aporten la parte que les corresponda con cargo a sus presupuestos autorizados. El mecanismo principal de asignación de recursos es el Convenio tripartita de Coordinación para el Apoyo Financiero, que establece el monto de recursos federales y estatales, objetivos, metas e indicadores y los compromisos administrativos, académicos y financieros, sujetos al cumplimiento de los principios de austeridad, eficiencia y transparencia.

oportunidad, como ya se mencionó líneas arriba, para buscar financiamiento a través de otros fondos o por medio de la vinculación con los sectores productivos.

La responsabilidad social de las IES, es ejercer los presupuestos, con transparencia y rendición de cuentas, ello aumenta la confianza en la sociedad y en congruencia con la ética, que es lo que permea en la formación de su comunidad estudiantil; por ello es imperante la necesidad de fortalecer mecanismos de supervisión y rendición de cuentas para garantizar una educación superior de calidad.

5. Las UPES ante la Inteligencia Artificial y la era Digital.

En los últimos años, México se ha consolidado como el segundo país latinoamericano con mayor número de empresas dedicadas a la Inteligencia Artificial, pasando de 34 que existían en 2018 a 362 unidades económicas para el 2024, con una inversión mayor a 500 millones de dólares entre 2022 y 2023, de acuerdo al reporte “La Era de la IA en México: Panorama, Tendencias y datos 2024”, pese a la gran expansión que ha tenido este sector en México, más del 60% de la industria en México no ha logrado incorporar efectivamente la tecnología en sus operaciones, aun cuando reconocen el potencial transformador de la IA (Endeavor & Santander, 2024).

De acuerdo con el Instituto Mexicano de Competitividad, la Inteligencia Artificial Educativa puede orientarse a tres niveles específicos; al sistema educativo nacional, a la capacitación de la planta docente y a la personalización de las experiencias educativas de los estudiantes. (IMCO, A.C., 2023). Para México existen dos limitaciones fundamentales para la implementación de la IA: el acceso equitativo a herramientas IA y la preparación de los docentes. (UNESCO, 2023)

La aplicación de la IA en la educación superior la está transformando, en particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto a que contribuye en la calidad y eficiencia de la enseñanza, lo que les permite a los estudiantes acceder a más información, así como, a reforzar conocimientos y habilidades, a través de técnicas didácticas personalizadas o ad hoc a cada estilo de aprendizaje del estudiante (Stöhr; Ou; Malmström, 2024).

Un aspecto importante es que, en los últimos años ha fortalecido el sistema de educación superior para los estudiantes a través de la certificación de competencias o conocimientos muy específicos, reconocidos como microcredenciales, y que la IA ha potenciado su utilización, otorgándoles a los estudiantes una formación integral o complementaria, acorde a las necesidades del mercado laboral de cada región.

Adicionalmente, la IA contribuye en la curación de contenidos educativos digitales, que, por medio de procedimientos de aprendizaje automatizado y lenguaje natural, los algoritmos son capaces de analizar grandes volúmenes de contenidos que contribuyen a identificar las técnicas pedagógicas que mejor se alinean a los objetivos, así como, a los requerimientos específicos de los estudiantes. Docentes y alumnos pueden usar la IA para la elaboración de materiales didácticos, materiales gráficos y de audio, en la coadyuvancia en el análisis de gran volumen de datos, para el perfeccionamiento y aprendizaje de otros idiomas, análisis de textos, elaboración de presentaciones; de modo que pueden optimizar tiempos y recursos (González-Sánchez; Renato Villota-García; Michael Bazurto-Aarévalo, 2023).

Uno de los desafíos que presenta la IA y el uso de cualquier tecnología de última generación, es reducir la brecha de desigualdad, ya que quienes no cuentan con los recursos para acceder a los sistemas educativos y a las tecnologías se quedan en desventaja; las IES como una medida para atender y contribuir a reducir la desigualdad y retener a sus estudiantes son los programas de seguimiento a trayectorias escolares, a través de la actividad de acompañamiento y seguimiento de trayectorias (Zandomeni; Canale, 2010).

6. Universidades espacios libres de violencia y promovedores de la Paz

Otro reto de las IES más allá de lo académico y propio de las instituciones es un tema de orden internacional, nacional, estatal, provincial, comunitario, entre otros, vivimos en un mundo lleno de violencia. Comencemos por entender las actuales guerras a las que nos enfrentamos: Rusia-Ucrania y el conflicto árabe-israelí con mil doscientas muertes al momento. Hoy en día, cientos de países

involucrados en el conflicto sin una aparente solución a la que se pueda llegar. Las IES no pueden hacer mucho en estos dos casos u otros similares. Lo que si se debe y puede hacerse es luchar por la desarticulación y eliminación de las violencias en nuestros propios entornos institucionales. La base de los valores universales que cualquier ciudadano y ciudadana del mundo debe de tener: el respeto por la vida humana y los demás, la responsabilidad, la honestidad, empatía y generosidad hacia los demás.

Aquí surge la pregunta ¿Cuáles son las Políticas Públicas necesarias para propiciar y tener una Cultura de Paz?: La institucional, que cada Institución de Educación Superior tenga en el centro del actuar diario estos principio y valores. Que tenga un Plan de Cultura de Paz. Actualmente la mayoría de las IES en México cuentan con uno.

El Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (en adelante ONIGIES) alojado en el repositorio de la Coordinación para la Igualdad de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene un diagnóstico de las principales IES en temas de igualdad de género entre el 2017 al 2021. Incluye ocho ejes para analizar la evolución de las instituciones en temas de igualdad: (i) legislación ³ , ii) igualdad ⁴ , (iii)

³ Se estiman los avances en la incorporación de la perspectiva de género dentro de los marcos normativos, las funciones y estructuras que orientan el quehacer sustantivo de las IES para que los mandatos tradicionales de la masculinidad y la feminidad no reproduzcan fenómenos de discriminación en las comunidades académica, administrativa y estudiantil.

⁴ Detectar formas de *segregación por sexo* en diferentes áreas, nombramientos y niveles de las poblaciones administrativa, académica y estudiantil.

corresponsabilidad⁵, (iv) estadísticas de género⁶, (v) lenguaje⁷, (vi) sensibilización⁸, (vii) estudios de género⁹ y (viii) no violencia¹⁰. En todos los casos, el índice toma valores entre 0 y 5 siendo este último el valor de más alto cumplimiento.

⁵ Identifica el nivel de avance de las políticas oficiales de las IES en la promoción de la corresponsabilidad en las labores domésticas y de cuidados, para que no continúen siendo las mujeres las principales responsables de estas tareas, lo que perjudica de manera notoria sus trayectorias académicas y profesionales, situándolas en clara desventaja frente a sus colegas hombres.

⁶ La desagregación por sexo de la información constituye un insumo indispensable para detectar formas de desigualdad dentro de las IES. En este eje se detecta la existencia de este criterio en los documentos informativos más importantes de las instituciones (anuarios, agendas, informes de labores), así como la producción de datos estadísticos mediante encuestas y diagnósticos cuantitativos.

⁷ Mide los avances de las IES en el camino a oficializar, usar y promover un uso incluyente y no sexista del lenguaje tanto en las comunicaciones institucionales como en los discursos cotidianos de las comunidades académica, estudiantil y administrativa.

⁸ Observa las acciones institucionales para promover la igualdad de género en las poblaciones estudiantil, académica y administrativa a través de actividades de gran escala como campañas, así como programas de conferencias, cursos, talleres y charlas dirigidos a toda la comunidad.

⁹ Detecta los avances en el reconocimiento de los Estudios de Género como un campo disciplinar dentro de las IES mediante grupos académicos especializados, así como la incorporación de asignaturas con perspectiva de género dentro de todos los planes de estudio que se ofertan a nivel licenciatura y posgrado.

¹⁰ Identifica las políticas oficiales de las IES para atender, sancionar y dar seguimiento a los casos de violencia de género a través de mecanismos institucionales disponibles para todas sus poblaciones.



Fuente: ONIGIES, 2025

De acuerdo con datos de las 48 Instituciones de Educación Superior de México que integran el ONIGIES en 2021, en el país se ha avanzado en la Institucionalización de políticas para atender problemáticas respectivas con enfoque de género e igualdad en un 54.1% con respecto a 2017, así mismo, se registra que las IES han integrado en un 24.7% el avance de incluir en sus documentos normativos, estratégicos y en sus planes de estudios la perspectiva de género, lo que indica que para 2021 las IES de México se encuentran por abajo de la media que de la expectativa nacional para la creación de espacios libres de sexismo, segregación, violencia, discriminación y cualquier otra forma de desigualdad por motivos de género.

A nivel desagregado, se presenta la evolución de los avances de los ejes que considera el ONIGIES para las IES que participan en este observatorio:

a. Legislación con Perspectiva de Género

De 2017 a 2021 las Instituciones de Educación Superior han tenido un crecimiento en el subcomponente de Órganos de Igualdad de Género de 1.4 a 2.0. este aumento corresponde a que diversas instituciones implementaron órganos

ejecutivos que tienen por objeto diseñar, instrumentar y operar políticas institucionales que promueven la igualdad de género. Un ejemplo claro es la Universidad Nacional Autónoma de México que subió su puntuación de 1.6 en 2017 a 4.9 en 2021 a razón del Acuerdo del Consejo Universitario del 02 de marzo de 2020 en el que se aprobó la creación de la Coordinación para la Igualdad de Género (UNAM, 2020).

b. Estadísticas y Diagnósticos

El avance en las estadísticas y Diagnósticos con enfoque de género se sitúa en una escala 1.5 de 5 para el 2021. El cambio entre 2017 y 2021 corresponde a que las Instituciones de Educación Superior aumentaron la elaboración de encuestas oficiales para conocer las condiciones de igualdad de género en sus instancias académicas y administrativas. (ONIGIES, 2021)

c. Corresponsabilidad familiar

De los ocho componentes que contempla el ONIGIES, la “Corresponsabilidad Social” ha crecido relativamente poco, si bien de 2017 a 2021 ha duplicado su indicador de 0.6 a 1.2; sigue siendo el componente con menor desarrollo en las IES de México.

El lento crecimiento de este componente está relacionado íntimamente con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo en México; en específico con el trabajo doméstico, que en 2017 por cada 100 personas que realizaban actividades domésticas, 90 eran mujeres (INEGI, 2017), cuatro años más tarde, para 2021, el 88% de la ocupación en labores domésticas se desarrollaban por mujeres (INEGI, 2021).

d. Lenguaje Incluyente no sexista

En trece de las 48 Instituciones de Educación Superior que integran al ONIGIES han obtenido el puntaje más alto (5.0), mientras que ocho de ellas, aún no registran actividades que contribuyan a este componente, como lo son

emitir títulos profesionales con redacción en femenino, contar con un documento oficial para el uso incluyente y no sexista o la promoción del uso de un lenguaje incluyente en los espacios universitarios.

No obstante, es el segundo componente con mayor avance en materia de Igualdad de Género en las IES de México. (ONIGIES, 2021)

La Universidad de Guanajuato, incorporó el lenguaje incluyente en la expedición de títulos desde el 2017 como parte del compromiso institucional para incorporar perspectiva de género en las políticas de la Universidad. (Portal Guanajuato, 2017)

e. Sensibilización en género

El componente que mayor decrecimiento tuvo entre 2017 y 2021 de 2.0 a 1.7 puntos, fue sensibilización en género, que corresponde a acciones institucionales para promover la igualdad de género en las poblaciones estudiantiles.

Una de las razones por las que este componente demuestra reducción, se debe a la suspensión de actividades en las Instituciones de Educación Superior a partir del 23 de marzo de 2020 a consecuencia de la pandemia COVID-19 (DOF, 2020), lo que limitó la presencialidad y por ende la realización de este tipo de proyectos.

f. Investigaciones y estudios de género

Este eje considera el avance de los Estudios de Género, así como la incorporación de materias con perspectiva de género en las IES de México, obteniendo en general un promedio de 2.1 puntos en el avance de impartición de cursos curriculares, que contempla tanto las asignaturas especializadas, así como las que incluyen transversalmente la equidad de género dentro de su campo de estudio. (ONIGIES 2021)

g. No violencia

En cuanto a políticas oficiales para atender, sancionar y dar seguimiento a los casos de violencia de género, el componente “No violencia” es el que ha tenido el mayor crecimiento entre las IES que integran al ONIGIES, aumentando 1.5 puntos entre 2017 y 2021.

Lo anterior, obedece al aumento de IES que han implementado programas para la Atención de Violencia de Género pasando de 9 a 41 instituciones. Pese a que esta es una cifra alentadora, es importante considerar que existe un campo de oportunidad latente en la prevención de la violencia de género, ya que, en cuanto a este subcomponente las IES que integran el ONIGIES aún registran en promedio 1.8 puntos.

h. Igualdad de oportunidades

Si bien este eje no cuenta con una calificación entre 0 y 5 puntos, si permite observar porcentualmente la segregación por sexo de la matrícula de las Instituciones de Educación Superior pertenecientes al Observatorio, así como de su población administrativa y académica.

Con esta información se observa que, dentro de la matrícula de los programas educativos de licenciatura para el 2021, el porcentaje de mujeres es mayor con un 54% sobre la matrícula masculina del 46%; sin embargo, de acuerdo con la información obtenida de DATAMéxico para el mismo año, la mayor ocupación laboral en México la siguen concentrando los hombres con un 60.56%, lo que indica que pese al esfuerzo conjunto de las IES en México sigue existiendo una brecha de género de 21.13 puntos porcentuales en el país. (DATAMEXICO, 2025).

Conclusión

Las universidades desempeñan un papel fundamental para afrontar los desafíos que los cambios plantean, buscando siempre respuestas y soluciones a los problemas que surgen. Mientras quienes formamos parte de las instituciones de

educación superior (IES) no trabajemos en conjunto, será difícil cerrar brechas y avanzar de manera efectiva.

Este trabajo pone en relieve los principales retos que enfrenta la Educación Superior Pública en México; como es, asegurar el respeto a la autonomía universitaria y a su normatividad interna para garantizar con responsabilidad una gobernabilidad que permita el desarrollo de las UPES; definir políticas públicas que den certeza de que las instituciones percibirán los incrementos correspondientes a indicadores económicos, en los subsidios anuales; incorporar tecnologías de última generación (como la IA, transformación digital, entre otros) en los procesos educativos y de investigación, para incidir en formación de estudiantes con calidad y realizar investigación de la misma forma; así como fortalecer y diseñar programas y mecanismos para erradicar cualquier tipo de violencia en los espacios universitarios y que se promueva un ambiente de paz.

En ese orden de ideas, mantener la autonomía universitaria es un desafío frente a las restricciones presupuestales de los gobiernos federal y estatal. Sin embargo, la Universidad de Guanajuato demuestra que, mediante acciones inmediatas y el ejercer la autonomía con compromiso y responsabilidad permite avanzar. La Universidad de Guanajuato ha promovido dos programas de captación de talento: el “Pase Regulado” con la finalidad de incorporar a estudiantes de nivel medio superior para que continúen sus estudios en la Universidad y el programa de “Equidad Regional y Urbana” que atrae a jóvenes de regiones del estado donde la Universidad no tiene presencia, y además enfrentan dificultades económicas para trasladarse a otra ciudad. Estos programas cubren costos de matrícula y manutención durante toda la trayectoria académica, demostrando con esto un compromiso con la responsabilidad social y el incremento de la matrícula en educación superior.

Todo esto se financia con recursos propios de la Universidad, sin subsidios extraordinarios, y en parte con recursos provenientes de programas de austeridad que se reorientan para fortalecer estas acciones. Estos son algunos de los indicadores y programas más representativos que reflejan la autonomía y el compromiso de la Universidad de Guanajuato.

En el ámbito de gestión, en los últimos seis años la Universidad no ha recibido observaciones por parte de la Auditoría Superior de la Federación, solo

recomendaciones menores en revisiones de procedimientos por parte de la Auditoría Superior del Estado de Guanajuato. En cuanto a obligaciones de transparencia, ha cumplido al 100% durante ese mismo período, lo cual refleja el esfuerzo de la comunidad universitaria en mantener un compromiso firme con la transparencia y la rendición de cuentas. De esa forma, la Universidad obtuvo en 2022 una certificación de gestión por siete años, otorgada por los CIEES, lo que ratifica que sus recursos y procesos administrativos están alineados con sus objetivos institucionales.

Otro desafío importante es la incorporación expedita de tecnologías de vanguardia en las actividades sustantivas de las IES. La inteligencia artificial, en particular, está transformando los programas educativos y la labor del personal docente. Por ello, la Universidades deben trabajar en el desarrollo de campus especializados en IA, con contenidos adaptados a las necesidades regionales y sociales. La educación superior debe seguir siendo un instrumento clave para reducir brechas sociales y contribuir al progreso de la sociedad.

Este escenario exige un mayor compromiso con la comunidad universitaria y la sociedad. Es necesario, fortalecer la educación de calidad, impulsar la investigación de vanguardia en términos tecnológicos, y perfeccionar los mecanismos de capacitación y portabilidad de las microcredenciales que permite demostrar las competencias y habilidades que se obtienen en las Universidades.

Para la Universidad de Guanajuato es importante mantener y fortalecer las relaciones con cámaras empresariales y de profesionales de la región con el fin de analizar tendencias en la formación de recursos humanos y en el desarrollo de proyectos que apliquen conocimientos y tecnologías, además de programas de educación continua.

La Cultura de paz, es sin duda, el gran reto para todas las Instituciones de Educación Superior que pone en el centro la desvinculación y la erradicación de la violencia en los entornos universitarios. Se requieren acciones contundentes para que la comunidad se siente segura en las instalaciones universitarias. Con esa perspectiva, es fundamental fortalecer la cultura de paz, revisar y ajustar los programas existentes, e implementar nuevas acciones en beneficio de toda la comunidad universitaria.

Para ello, es imprescindible colaborar, generando sinergias con la sociedad, las empresas y los gobiernos, así como con asociaciones internacionales y nacionales que promueven el desarrollo de la educación superior (OUI, ANUIES, COEPES). Solo así, se evitará que las diferencias y divisiones que se han mencionado en este capítulo nos sigan limitando y superando. Debemos aprender o reaprender a reconocer a todos los actores involucrados para responder a las necesidades de formación y pertinencia que exige el mundo contemporáneo.

De esta forma, las instituciones podrán dar continuidad, siempre abiertas a aceptar y promover los cambios que el estado, el país y el mundo requieren.

Referencias bibliográficas

- Al-Naqbi, A. K., & Alshannag, Q. (2018). The status of education for sustainable development and sustainability knowledge, attitudes, and behaviors of UAE University students. *International Journal of Sustainability in higher education*, 19(3), 566–588.
<https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2017-0091>
- Bayo-Moriones, A., Galdon-Sanchez, J. E., & Martinez-de-Morentin, S. (2021). Business strategy, performance appraisal and organizational results. *Personnel Review*, 50(2), 515–534. <https://doi.org/10.1108/PR-09-2019-0498>
- Casas Armengol, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. www.uoc.edu/rusc
- DATAMEXICO (2025). DATA MÉXICO. Obtenido de Economía.gob.mx: <http://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/mexico#empleo-evolucion-poblacion-ocupada>
- Di Vaio, A., & Varriale, L. (2018). Management Innovation for Environmental Sustainability in Seaports: Managerial Accounting Instruments and Training for Competitive Green Ports beyond the Regulations. *Sustainability*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/su10030783>
- DOF (2020). Diario Oficial de la Federación. Obtenido de DOF: 16/03/2020:

- https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Endeavor & Santander (2024). La Era de la IA en México: Panorama, tendencias y datos 2024. <https://mexico.endeavor.org/2024-ia/>
- Enrique, R., Caballero, E., Vlademir, A., Moreno, G., De Jesús, H., & Algarín, H. (2007). Educación y Educadores (Vol. 10, Issue 1).
- Ferro De Guimaraes, J. C., Severo, E. A., Tondolo, R. D. R. P., & Dorion, E. C. H. (2020). Sustainable product innovation as antecedent to economic success: a survey in manufacturing industries.
- González-Sánchez, J. L. , E. M.-P. I. A., Renato Villota-García, F. I., & Michael Bazurto-Arévalo, B. V. (2023). Application of Artificial Intelligence in Higher Education Aplicação da Inteligência Artificial no Ensino Superior. *Revista científica domino de las ciencias*, 9, 1097–1108. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3488>
- IMCO, A.C. (2023). Inteligencia Artificial: El futuro de la Educación en México. Instituto Mexicano de Competitividad, A.C., Ciudad de México.
- Kostyukova, T. A., & Ayupov, R. F. (2022). International experience in training civil defense commissioners in educational institutions. *Yazyk i kulturna-language and culture*, 57, 204–222. <https://doi.org/10.17223/19996195/57/10>
- Lichy, J., & McLeay, F. (2021). The SME styling of HEI- HR of management of international mobility: motivations, benefits and barriers as drivers of innovation. *EMPLOYEE RELATIONS*, 43(2, SI), 571–588. <https://doi.org/10.1108/ER-02-2020-0042>
- Lora, M. A. M., & Santorun, S. G. (2023). Trends in the use of educational technological resources and tools in higher education in the Dominican Republic. Systematic review of literature. *Etic Net-Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento*, 23(1), 116–137. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v23i1.27115>
- Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES), (2021).

- Ozgeldi, M., & Hamitoglu, E. (2019). The effects of organizational trust on turnover intention. *financial and credit activity-problems of theory and practice*, 1(28), 488–494.
- Plan Estatal de Desarrollo Guanajuato 2040 (s.f). Construyendo el futuro, obtenido de IPLANEG: <https://iplaneg.guanajuato.gob.mx/ped2040/>
- Plan Estatal de Desarrollo Visión 2050 (s.f.). Documento síntesis. Obtenido de Portal Social Guanajuato: <https://portalsocial.guanajuato.gob.mx/index.php/documento/pla-n-estatal-de-desarrollo-gto-2050>
- Portal Guanajuato (2017). UG Incorpora el lenguaje incluyente en la Expedición de Títulos. Obtenido de Portal Guanajuato: <https://portalguanajuato.mx/2017/11/ug-incorpora-el-lenguaje-incluyente-en-la-expedicion-de-titulos/>
- Profiroi, A. G., Profiroi, C. M., Pacesila, M., & Mihalcea, O. A. (2019). Is training a precondition for enhancing innovation capacity? Current perception of employment agencies' civil servants in romania. *Transylvanian review of administrative sciences*, SI, 59–76. <https://doi.org/10.24193/tras.SI2019.4>
- Ramírez Amaya, L., Victoria Salinas Sánchez, G., Morón Rojas, C., Alejandro Calderón Argomado, M., & Vergara López, L. (2024). Directorio Documento elaborado por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
- Rozhnova, T., Sholokh, O., Kapinus, O., Makhynia, T., & Prykhodkina, N. (2024). Training of scientific and pedagogical staff in higher education institutions: quality and requirements. *Eduweb-revista de tecnología de información y comunicación en educación*, 18(1), 164–179. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.01.12>
- Suarez, D., Fiorentin, F., & Erbes, A. (2020). Tell me how you grow, and I will tell you how you invest. The impact of R&D, human resources, and innovation systems on economic growth: an international comparison. *Revista brasileira de inovacao*, 19. <https://doi.org/10.20396/rbi.v19i0.8656668>

- Stöhr, C., Ou, A. W., & Malmström, H. (2024). Perceptions and usage of AI chatbots among students in higher education across genders, academic levels and fields of study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100259>
- Toscano-Hernández, A. E., Alvarez-González, L. I., Sanzo-Pérez, M. J., & Rodríguez, S. A. E. (2024). Service quality in higher education: A systematic literature review, 2007-2023. *Estudios gerenciales*, 40(170), 13–30. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2024.170.6244>
- UNAM (2020). Coordinación para la Igualdad de Género. Obtenido de Igualdad de Género UNAM:
<https://coordinaciongenero.unam.mx/2020/03/acuerdo-creacion-cig/>
- (2017). Education for people and planet: creating sustainable futures for all, Global Education Monitoring Report.
<https://doi.org/10.54676/AXEQ8566>
- (2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo- Informe sobre la juventud-Tecnología en la educación: una herramienta a nuestra medida.
- (2023). Video Conversatorio: ChatGPT, perspectivas y alcances para la educación en AL y el Caribe. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=8thCOj6GEes>
- Workneh, T. W. (2018). Journalism Education Interventions in Sub-Saharan Africa: An Examination of the Norwegian Model in Ethiopia. *African Journalism studies*, 39(2), 9–29.
<https://doi.org/10.1080/23743670.2018.1473269>
- Zandomeni, N., & Canale, S. (2010). Divulgación científica: Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Ciencias Económicas*, 2(13), 59–65.
<https://doi.org/10.14409/ce.v2i13.1152>
- Zhang, J., Liu, X., Huang, J., Huang, S. B., Zhang, Z. L., & Zhang, J. (2024). Research Trends of Specialty Nurse Training from 2003 to 2023: A Bibliometric Analysis via CiteSpace. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 17, 4839–4850.<https://doi.org/10.2147/JMDH.S490597>

Tejiendo los futuros de la Universidad de Colima, México: un compromiso social compartido

Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño

Universidad de Colima, México

1. Resumen

En un contexto global de múltiples incertidumbres, se vuelve urgente repensar el papel de las universidades públicas como agentes transformadores del presente y constructores del porvenir. Este capítulo presenta, a partir del estudio de caso de la Universidad de Colima, el proceso de construcción y el sentido estratégico del *Proyecto Educativo 2025–2050*, concebido como una herramienta de planeación estratégica institucional de largo plazo que articula misión, visión, políticas y programas con enfoque de sostenibilidad, equidad y pertinencia, destacando cómo este proyecto redefine el horizonte institucional mediante cuatro programas sectoriales y cinco ejes transversales. El abordaje metodológico combina análisis documental, entrevistas a actores institucionales, consulta universitaria y un enfoque orientado a la propuesta. Se concluye que la transformación de las universidades públicas no depende únicamente de los marcos normativos, sino de su capacidad para construir proyectos colaborativos, inclusivos y sostenibles desde sus propias comunidades.

Palabras clave: Educación superior, Universidad de Colima, Gestión, Proyecto educativo

2. Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se configuran hoy como nodos estratégicos de reflexión, innovación y transformación social. En un mundo marcado por transiciones tecnológicas aceleradas, crisis ambientales, tensiones geopolíticas y desigualdades persistentes, el rol de las universidades públicas adquiere un carácter crucial. Como advierte la UNESCO (2023), pensar el futuro de la educación superior implica asumir que su función no se agota en la transmisión de saberes, sino que se extiende hacia la construcción activa de ciudadanía crítica, cohesión social y sostenibilidad planetaria.

En América Latina, esta visión cobra una densidad particular. Las universidades públicas han sido históricamente espacios de movilidad social, defensa de derechos, democratización del conocimiento y diálogo intercultural. Sin embargo, también enfrentan tensiones estructurales que complejizan su labor: la expansión de la matrícula ha implicado desafíos importantes en materia de condiciones laborales para el personal académico; la producción científica ha aumentado de manera sostenida, aunque persisten asimetrías en su financiamiento y reconocimiento; y la función social de las universidades, ampliamente asumida, convive con presiones derivadas de las dinámicas de mercado, las restricciones presupuestarias y la adopción de modelos de gestión que no siempre dialogan con la naturaleza académica de las instituciones.

México no es la excepción. En los últimos años, el sistema de educación superior ha pasado por una etapa de transformaciones profundas. La promulgación de la Ley General de Educación Superior (LGES, 2021), los efectos estructurales de la pandemia por COVID-19, el aumento de la demanda de cobertura, y la presión por mayor equidad e inclusión, han configurado un nuevo campo de reflexión acerca del sentido y rumbo de lo universitario. En este tenor, en 2024, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior¹ (ANUIES) reconoció que el principal desafío para las universidades es crecer con justicia, pertinencia y autonomía responsable (ANUIES, 2024).

¹ La ANUIES es un organismo mexicano, no gubernamental, de carácter plural, que agrupa a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es la voluntad

Frente a este contexto, la Universidad de Colima ha iniciado un proceso profundo de reflexión institucional que se materializa en su Proyecto Educativo 2025–2050. Este documento estratégico propone una hoja de ruta y expresa su voluntad colectiva por reimaginar el papel de la universidad como bien público, actor comunitario y plataforma para el desarrollo regional sostenible. Se trata de una apuesta por pensar la educación superior con énfasis en el futuro, reconociendo las tensiones del presente, sin resignarse a ellas.

El Proyecto retoma la trayectoria institucional de la Universidad de Colima, dialoga con los marcos normativos y referenciales nacionales e internacionales, y recoge de forma sistemática las voces de sus actores estratégicos estudiantes, docentes, personas egresadas, personas empleadoras, autoridades, personas aliadas externas, entre otros. Este capítulo, titulado "Tejiendo los futuros de la Universidad de Colima, México: Un compromiso social compartido", se articula a partir de dos preguntas centrales:

- ¿Qué temáticas son imprescindibles para aportar a una agenda de política educativa basada en la equidad, la excelencia y la inclusión?
- ¿Cómo puede la Universidad de Colima consolidar su compromiso social para enfrentar futuros desafíos en un entorno marcado por cambios constantes y, en ocasiones, imprevisibles?

Para responder a estas preguntas, el texto se organiza en cinco partes. La primera presenta una semblanza histórica y contextual de la Universidad de Colima y desarrolla un análisis de los desafíos estructurales que enfrenta la educación superior mexicana, desde una perspectiva crítica de gestión y de política pública. La segunda describe la metodología empleada en la construcción participativa del Proyecto Educativo 2025–2050, subrayando los principios de corresponsabilidad y diálogo plural que guiaron el proceso. La tercera parte expone los principales ejes, programas y orientaciones del

para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios. Información difundida en el portal de la asociación: <https://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies>

documento, destacando su alineación con los principios establecidos en la Ley General de Educación Superior (LGES, 2021). Se muestra cómo el proyecto traduce estos principios en líneas de acción estratégicas adaptadas al contexto institucional y regional. La cuarta parte discute las implicaciones de las transformaciones propuestas, conectándose con tendencias regionales y globales, y reflexiona acerca de la manera en que las universidades pueden incidir en la formulación y ejecución de políticas públicas desde la práctica institucional. Finalmente, se presentan orientaciones estratégicas abiertas al diálogo interinstitucional y al aprendizaje compartido entre universidades públicas de América Latina, con el objetivo de fortalecer el papel de la educación superior como pilar del desarrollo y la justicia social.

2.1 Marco histórico y contextual de la Universidad de Colima

La Universidad de Colima es una institución pública de educación media superior y superior ubicada en el estado de Colima, México. Fundada el 16 de septiembre de 1940 como Universidad Popular de Colima, su creación respondió a la necesidad regional de ampliar el acceso a la educación en los estados de Colima, Michoacán y Jalisco. En 1962 obtuvo su autonomía, consolidándose como una universidad pública estatal de referencia en el occidente del país (Universidad de Colima, 2024).

La Universidad de Colima atiende a una matrícula total de 30,479 estudiantes, distribuidos en los tres niveles educativos: 15,688 en nivel medio superior, 13,781 en licenciatura y 1,010 en posgrado. La oferta académica está compuesta por 135 programas educativos vigentes, que incluyen 12 programas de bachillerato, 71 de licenciatura y 52 de posgrado (especialidades, maestrías y doctorados). En los niveles de licenciatura y posgrado, 1,527 docentes imparten clases de manera directa (Universidad de Colima, 2024). Esta casa de estudios cuenta con presencia territorial en los diez municipios del estado, lo que le permite atender con pertinencia las necesidades educativas del entorno regional.

Además de sus funciones docentes, desarrolla actividades sostenidas en materia de investigación y extensión universitaria. Dispone de 76 cuerpos académicos registrados ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente

(PRODEP)², de los cuales 18 se encuentran consolidados, 42 en consolidación y 16 en formación. Estas agrupaciones articulan 109 líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento, lo que refleja el dinamismo científico y académico de la institución (Universidad de Colima, 2024).

Mediante sus programas culturales, sus centros universitarios de investigación y sus múltiples proyectos de vinculación, reafirma su compromiso con el desarrollo sostenible, la equidad y el bienestar social, consolidándose como un agente estratégico en la transformación de su entorno y como una universidad pública moderna, con identidad regional y proyección global.

2.2 Desafíos estructurales del sistema de educación superior en México

El sistema de educación superior en México es amplio, heterogéneo y plural. Esta diversidad constituye una fortaleza estratégica en la medida en que permite atender, desde distintas modalidades y estructuras institucionales, las variadas necesidades del país. No obstante, esta misma pluralidad convive con tensiones estructurales que limitan la capacidad de respuesta del sistema en su conjunto.

La educación superior pública en México se encuentra en una encrucijada: entre la expansión de derechos y las restricciones presupuestales;

² Con base en el portal de la Secretaría de Educación Pública, los cuerpos académicos registrados ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente son grupo de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios tipos. El Programa para el Desarrollo Profesional Docente tiene como alcance: **a)** Se propone impulsar la profesionalización del profesorado de tiempo completo mediante apoyos equitativos para estudios de posgrado, incorporación de nuevos docentes y fortalecimiento de cuerpos académicos con enfoque en docencia, investigación e innovación socialmente responsable. **b)** Se busca elevar la calidad y competitividad de las Universidades Interculturales mediante el impulso de proyectos integrales que mejoren sus procesos académicos, de gestión y vinculación comunitaria.
<https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep>

entre la convicción de transformación social y las inercias institucionales; entre el mandato legal y la realidad operativa. A pesar de su diversidad, complejidad y riqueza histórica, el sistema comparte desafíos estructurales que comprometen su capacidad para responder, de forma pertinente y sostenida, a las necesidades del país.

Desde una lectura crítica e institucional, es posible identificar múltiples desafíos que enfrentan las universidades públicas estatales en México. En este capítulo se priorizan cinco retos estratégicos que, sin ser los únicos, destacan por su impacto estructural, su carácter transversal y su relevancia para instituciones que, como la Universidad de Colima, han iniciado procesos de planeación de largo alcance. La selección de estos retos responde a un análisis contextual y deliberativo, orientado a identificar aquellos ámbitos clave para fortalecer el papel transformador de la universidad pública. Se abordan desde dos marcos complementarios: la operatividad cotidiana, que revela tensiones persistentes en la gestión, la docencia, la investigación y la vinculación, y los nuevos paradigmas derivados de la reforma educativa, especialmente los principios establecidos en la Ley General de Educación Superior, como el reconocimiento de la educación como derecho humano, la inclusión, la equidad, la autonomía universitaria, la responsabilidad social y la corresponsabilidad en el financiamiento. Estos retos son los siguientes:

- a. Pertinencia de misión y visión. Muchas universidades han visto erosionada la claridad de su misión fundacional, presionadas por múltiples demandas externas que van desde la empleabilidad inmediata hasta la internacionalización acelerada. En este contexto, revisar críticamente la misión y visión institucionales se vuelve indispensable para sostener la legitimidad social, así como para alinear estratégicamente sus funciones sustantivas —a docencia, la investigación y la extensión y vinculación— con el bienestar colectivo, la sostenibilidad regional y la cohesión comunitaria.

Como han señalado Labraña y Brunner (2022), en las universidades latinoamericanas persiste una tensión estructural entre los procesos de modernización institucional —impulsados por la masificación, la diversificación

de funciones y la gestión orientada al rendimiento — y la vocación pública que históricamente ha definido su misión. Esta transformación ha llevado, en muchos casos, a una redefinición de la universidad como proveedora de capital humano, desplazando parcialmente su papel como agente crítico y transformador de la sociedad.

- b. Implementación integral de las leyes y normativas relacionadas con la educación superior. En el contexto mexicano, un hito determinante en la educación superior es la aprobación de la Ley General de Educación Superior (en lo sucesivo, LGES), publicada en abril de 2021. Esta ley y sus disposiciones son consideradas de orden público e interés social, lo que refuerza su protagonismo estructurante y vinculante para todas las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas. Entre los principales aportes y transformaciones que introduce, se encuentran: El reconocimiento del derecho a la educación superior como un derecho humano y su gratuidad progresiva; El fortalecimiento de la autonomía universitaria, reconociéndose como principio rector; La creación del Sistema Nacional de Educación Superior, como andamiaje estructural que busca articular a las instituciones mexicanas en una lógica de colaboración y complementariedad, y; La promoción de una educación con compromiso social, que responde a las necesidades de las comunidades y regiones, alineada con los principios de equidad, inclusión y sustentabilidad.

La Universidad de Colima ha hecho de la LGES un eje articulador de su planeación institucional, reconociendo la oportunidad histórica para renovar las prácticas institucionales y alinear con sus criterios orientadores los procesos cotidianos de la institución. En este sentido, el Proyecto Educativo 2025–2050, ha definido acciones institucionales que reflejan los principios, derechos y mecanismos establecidos en la LGES: la equidad y la inclusión como fundamentos de la justicia social, la interculturalidad como reconocimiento de la diversidad, la perspectiva de género como condición para la transformación, la responsabilidad social universitaria, la pertinencia, la sostenibilidad, la internacionalización y cultura de paz.

Si deseamos extrapolar esta situación a otros contextos en Latinoamérica, es claro que la implementación de cualquier marco legal rector de la educación superior requiere algo más que marcos normativos, implica construir capacidades institucionales, revisar estructuras, simplificar procesos y promover una cultura organizacional orientada al cumplimiento sustantivo del derecho a la educación superior. Este proceso, lejos de entenderse como una carga, debe asumirse como una vía para fortalecer la legitimidad de las universidades ante la sociedad y consolidar su papel como actor clave en la transformación del país.

- c. **Financiamiento.** Garantizar la autonomía, la excelencia académica y la sostenibilidad de las universidades públicas estatales requiere un financiamiento adecuado, oportuno y suficiente. Para el caso de México, en los últimos años se ha acentuado una dinámica compleja: el subsidio público ha mostrado signos de estancamiento en términos reales, se han eliminado programas extraordinarios de apoyo, y las aportaciones estatales han sido insuficientes o decrecientes en muchas entidades federativas (ANUIES, 2024).

La LGES establece con claridad que la educación superior es un derecho humano y un bien público, lo que implica una responsabilidad compartida entre los diferentes niveles de gobierno. No obstante, el panorama actual revela que solo 9 de las 35 universidades públicas estatales cuentan con una aportación estatal equivalente al 50% del subsidio total, como establece la lógica de los convenios de apoyo financiero. En contraste, 21 universidades reciben menos del 40% de su financiamiento total por parte de sus gobiernos estatales, y en algunos casos, esta participación ha disminuido de forma sostenida (ANUIES, 2024).

Frente a este contexto, es indispensable que las universidades, en cualquier contexto nacional, pugnen por la construcción de un nuevo modelo de financiamiento basado en la corresponsabilidad efectiva, y que asegure que todos los niveles gubernamentales involucrados en el financiamiento de la educación superior cumplan con su aportación. Esto permitiría corregir asimetrías históricas, brindar estabilidad presupuestaria y promover una planeación estratégica de largo plazo.

A este respecto, vale la pena tomar en consideración las propuestas emanadas de organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior - ANUIES - y otros actores que, para el caso particular del financiamiento de la educación superior en México, han señalado la necesidad de: Incrementar el presupuesto federal en al menos un 8.1% nominal anual (4% real); Crear un Fondo Federal Especial para garantizar la obligatoriedad y gratuidad del nivel superior (estimado en 24,700 millones de pesos mexicanos anuales); Considerar la asignación de recursos del Ramo 33³ para fortalecer la educación superior desde los estados.

La Universidad de Colima, consciente de estas limitaciones estructurales, ha optado por construir un proyecto educativo de largo plazo que no se subordine a la lógica de la precariedad, sino que fortalezca su función pública, su eficiencia institucional y su capacidad para incidir positivamente en el entorno.

- d. Inclusión y equidad. En las últimas décadas, México ha realizado avances significativos en cobertura educativa. La Tasa Bruta de Cobertura (TBC) en educación superior pasó de 21.9% a inicios del siglo a 43.8% en 2023, lo que refleja un esfuerzo sostenido por ampliar el acceso al nivel terciario de la educación. Sin embargo, el país permanece por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ubicándose en 59.6%, y enfrenta profundas disparidades regionales y socioeconómicas (ANUIES, 2024).

Por ejemplo, mientras la Ciudad de México reporta una TBC de 125.7%, entidades como Chiapas y Oaxaca apenas superan el 20%. En términos de ingresos, el decil más alto presenta una cobertura de 102.9%, frente al 32.9% del

³ Para el caso mexicano, los recursos del Ramo 33 se refieren a las aportaciones federales destinadas a las entidades federativas y municipios. Estos recursos se asignan, distribuyen y aplican para atender necesidades sociales en áreas como educación, salud, infraestructura social, seguridad pública, entre otras. Asimismo, se otorgó a las entidades federativas y municipios una mayor certeza jurídica y certidumbre respecto a la disponibilidad de estos recursos, así como mayores responsabilidades en su uso y vigilancia (Cámara de Diputados, s.f.).

decil más bajo (ENIGH, 2023). Estas cifras revelan que la expansión de la matrícula no ha sido necesariamente sinónimo de inclusión estructural.

Frente a este panorama, es necesario superar una concepción limitada de la inclusión, centrada únicamente en el acceso inicial, y avanzar hacia un modelo integral que contemple la permanencia, el egreso exitoso y el bienestar del estudiantado. Tal como señala la ONU (2019), una educación verdaderamente inclusiva requiere transformar las estructuras institucionales para que respondan a la diversidad de trayectorias, necesidades y contextos de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, las universidades están llamadas a implementar estrategias afirmativas: acceso preferencial para sectores vulnerables, programas de acompañamiento académico y psicoemocional, adaptación de recursos para personas con discapacidad, y fortalecimiento de redes de tutoría y orientación universitaria. Estas acciones amplían la participación, mejoran la retención y la conclusión de estudios, impactando positivamente la excelencia y la equidad del sistema.

Además, la proyección oficial de cobertura para el 2030 plantea alcanzar el 50.4%. Para lograrlo, será necesario focalizar los esfuerzos en los estados con menor acceso (Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Michoacán), tal como lo ha señalado la Secretaría de Educación Pública. Este enfoque territorializado es clave para equilibrar el mapa de oportunidades educativas en el país (CUPIA, 2024).

La Universidad de Colima ha asumido este compromiso mediante políticas institucionales concretas: becas con enfoque de equidad, flexibilidad curricular, programas de inclusión con énfasis en interculturalidad y un modelo de atención centrado en el bienestar integral. Estas acciones se articulan con una visión clara: educar sin exclusión, formar sin barreras, crecer sin desigualdades.

En este marco, la inclusión y la equidad son principios fundamentales para la evaluación y transformación permanente de las instituciones educativas. Más allá del acceso, implican garantizar condiciones efectivas para la participación plena, el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de todas las personas, especialmente de aquellas en situación de vulnerabilidad. Ninguna condición social debe limitar el acceso, permanencia y egreso. En ese sentido, es necesario avanzar hacia una visión más amplia, como propone la UNESCO (2023), en la que la inclusión y la equidad educativa se traduzca en trayectorias completas,

entornos dignos y atención diferenciada que reconozca la diversidad cultural, lingüística, territorial y de género

Avanzar hacia un sistema más justo exige que las universidades públicas se comprometan con políticas de inclusión estructural y sostenida. Solo así podrán contribuir a una sociedad más equitativa, plural y cohesionada, alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y con los valores que fundan su razón de ser.

- e. Salud mental y bienestar estudiantil. En los últimos años, la salud mental se ha convertido en una de las preocupaciones centrales del sistema de educación superior, tanto por su impacto en el desempeño académico como por su relevancia para el desarrollo personal y social del estudiantado. Diversos estudios han demostrado que cualquier quebranto de la salud mental en quienes viven directamente en el contexto de la educación superior afecta la concentración, la motivación, la gestión del estrés y, en casos severos, puede llevar al abandono escolar, aislamiento o crisis emocionales que ponen en riesgo la integridad de las personas.

Según la Organización Mundial de la Salud (2024), aproximadamente uno de cada cinco estudiantes universitarios presenta algún tipo de problema de salud mental durante su formación. Factores como la presión académica, las altas expectativas familiares, la competencia entre pares, la falta de redes de apoyo y la transición a una vida más independiente han intensificado los síntomas de ansiedad, depresión y estrés crónico. A esto se suman fenómenos más recientes como la sobreexposición a redes sociales, que genera dinámicas de comparación constante, exigencias desmedidas y sentimientos de soledad.

Este contexto ha hecho evidente que el bienestar psicoemocional es un componente estructural del derecho a la educación. En octubre de 2024, el Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA) reconoció oficialmente la salud mental como una prioridad nacional urgente, subrayando que para 2025, todas las universidades públicas deberían contar con un diagnóstico institucional de salud mental como condición para la ejecución de los convenios tripartitas de financiamiento.

En respuesta, la Universidad de Colima ha fortalecido de manera estratégica su modelo institucional de atención al bienestar integral. Mediante la Dirección General para el Bienestar Integral, se han articulado múltiples acciones con un objetivo claro: promover entornos saludables que favorezcan el desarrollo pleno del estudiantado y de toda la comunidad universitaria, mediante programas de atención directa, formación preventiva y desarrollo de una cultura institucional de autocuidado y empatía.

Durante 2024, se brindaron 5,595 consultas psicológicas, de las cuales más de 3,000 correspondieron a estudiantes de nivel medio superior y superior. Estas consultas se ofrecieron bajo principios éticos, con un enfoque centrado en el restablecimiento del equilibrio psicoafectivo y la promoción de recursos personales. Además, se llevaron a cabo campañas de sensibilización, conferencias y acciones conjuntas con organismos como la Comisión Nacional de Salud Mental y Adicciones (CONASAMA) y la Secretaría de Salud estatal. El programa también incluye una dimensión comunitaria: mediante actividades del Voluntariado Universitario, campañas de donación y acciones de convivencia y cuidado colectivo, se fomenta un sentido de corresponsabilidad entre el estudiantado. En total, más de 23,000 estudiantes participaron en talleres, cursos, acciones de prevención y servicios de salud mental y física durante el año (Universidad de Colima, 2024).

Estas acciones buscan atender a quienes lo necesitan, además de construir una cultura institucional de prevención, resiliencia y bienestar. Promover entornos universitarios donde estudiantes, docentes y personal administrativo se sientan seguros, comprendidos y acompañados, mejora la excelencia académica, fortalece el tejido comunitario y reduce el abandono escolar. La salud mental, entendida como parte de una visión integral del desarrollo humano, debe convertirse en uno de los ejes centrales de la política educativa del presente y del futuro.

Estos cinco desafíos representan horizontes de transformación que invitan a las universidades públicas a repensar su papel, renovar sus estrategias y fortalecer su compromiso social. La Universidad de Colima ha desarrollado una respuesta institucional proactiva, crítica y articulada a las necesidades de su entorno, con base en una lectura rigurosa de su contexto. El Proyecto Educativo

2025–2050 surge de este diagnóstico como una hoja de ruta construida con visión compartida, corresponsabilidad y planificación estratégica de largo alcance, orientada a dar respuesta estructurada y sostenible a los retos de la educación superior contemporánea.

La transición de los desafíos identificados hacia una propuesta concreta exigió un proceso de construcción colectiva, fundamentado en el diálogo informado y en el análisis estratégico. El Proyecto Educativo 2025–2050 es resultado de una metodología rigurosa y participativa, que integró múltiples miradas y experiencias para delinear una visión de futuro compartida y viable. En la siguiente sección se presenta el proceso metodológico, así como los principales ejes estratégicos que estructuran la propuesta de transformación universitaria.

3. Metodología para la construcción del proyecto educativo 2025-2050

El enfoque metodológico adoptado combinó dos momentos complementarios, que integran un análisis documental riguroso y una consulta deliberativa amplia, articulando así la dimensión técnica con la dimensión comunitaria.

3.1 Análisis documental

Constó de la revisión sistemática de fuentes normativas, institucionales y académicas, tanto nacionales como internacionales. Este ejercicio partió de los criterios de análisis propuestos por Girao (2015), quien define la operación documental como la identificación, recuperación y valoración crítica de materiales pertinentes para un problema de investigación o gestión.

Se consideraron documentos con una vigencia mínima de cinco años y con relevancia directa respecto al horizonte 2025 - 2050. Entre ellos destacan: Normativas educativas vigentes; Informes y marcos de prospectiva (UNESCO, OCDE, ANUIES, entre otros); Agendas políticas y planes nacionales y regionales; Planes institucionales previos, evaluaciones internas y reportes sectoriales.

Este ejercicio permitió construir un marco situacional robusto, identificar tendencias clave, detectar vacíos estratégicos y explorar oportunidades de innovación en las funciones sustantivas universitarias. A partir de esta revisión, se establecieron líneas base diagnósticas en áreas como cobertura, inclusión, financiamiento, internacionalización, sostenibilidad y transformación digital, que nutrieron el diseño de los ejes estructurales del nuevo proyecto educativo.

3.2 Consulta participativa y sistematización de voces institucionales

El segundo momento metodológico consistió en un proceso participativo de escucha activa y deliberación interna, desarrollado en dos fases complementarias:

a. Consulta universitaria

En la fase preliminar de la planeación institucional 2026–2029⁴, se llevó a cabo la consulta universitaria “Tejiendo los futuros de la Universidad de Colima”, impulsada por la Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional (CPDI) en colaboración con el Centro Universitario de Opinión Pública (CUOP). Participaron 4,578 personas de todos los sectores universitarios: estudiantes, docentes, personal administrativo, personas egresadas, jubiladas, directivas y personal de apoyo.

El instrumento que se aplicó fue validado estadísticamente (Alfa de Cronbach de .970), y se complementa con el análisis cualitativo de más de 1,600 comentarios abiertos, procesados con apoyo de inteligencia artificial (SheatGPT). Los temas abordados incluyeron calidad educativa, inclusión, salud mental, transformación digital, cultura organizacional y gobernanza, entre otros. Esta consulta representó uno de los insumos más significativos y legítimos del proceso de diseño del proyecto, al reflejar de forma amplia y estructurada las percepciones, necesidades y aspiraciones de la comunidad universitaria.

⁴ En la Universidad de Colima, la planeación estratégica constituye un proceso fundamental para definir y orientar el rumbo institucional a largo plazo, misma que se materializa en el Plan Institucional de Desarrollo. Esta planeación se formula y desarrolla en cada periodo rectoral, con el propósito de establecer directrices claras que guíen el quehacer universitario en concordancia con su misión, visión y objetivos institucionales.

b. Deliberación estratégica con actores clave

De forma paralela, se desarrollaron sesiones plenarias, entrevistas focalizadas y talleres de trabajo con actores estratégicos de la universidad y su entorno, entre los que destacan: Autoridades universitarias; Representantes académicos y estudiantiles; Personal universitario experto en planeación, docencia, investigación, extensión y gestión; Personas egresadas, empleadoras, jubiladas y representantes de sectores sociales y productivos vinculados con la Universidad de Colima.

Este proceso se diseñó bajo el principio de pluralidad y corresponsabilidad institucional, reconociendo que la solidez del proyecto dependía de su capacidad para integrar una diversidad de perspectivas en torno a un horizonte compartido. La sistematización de estos aportes permitió validar, enriquecer y afinar las decisiones estratégicas, generando un documento técnicamente consistente y profundamente apropiado por la comunidad que lo hará realidad.

4. Resultados: el Proyecto Educativo 2025–2050 de la Universidad de Colima

La Universidad de Colima ha decidido asumir el futuro como un horizonte que se construye con visión, evidencia y comunidad. En ese espíritu, el Proyecto Educativo 2025–2050 se constituye como la columna vertebral de la transformación universitaria, un documento rector de largo plazo que orienta, da sentido y articula los instrumentos fundamentales de planeación estratégica de la institución.

Esta iniciativa institucional se alinea con la visión propuesta por la UNESCO en su documento *Transformar la educación para lograr el desarrollo sostenible y un futuro de paz, justicia y prosperidad* (2023), el cual plantea once impulsores para reorientar los sistemas educativos. Este nivel de articulación le permite a la Universidad de Colima reforzar su vocación como universidad pública comprometida con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular con la meta 4.7, relativa a la formación de ciudadanía crítica, intercultural y comprometida con la paz.

Este proyecto constituye un marco estructurante que da sentido, coherencia y dirección a los principales instrumentos que guiarán la vida universitaria en los próximos años. En él se expresan las grandes apuestas institucionales, los principios que las orientan y las estrategias definidas para hacerlas viables, consolidando así una visión de futuro clara, articulada y comprometida con el desarrollo integral de la Universidad de Colima.

A partir de este proyecto se articulan de manera ordenada y congruente los elementos que conforman el ecosistema de planeación estratégica de la Universidad de Colima, en los que se incluyen, de manera enunciativa pero no limitativa, los siguientes:

- El Programa Universitario de Gobierno, que recoge los compromisos institucionales asumidos por la gestión institucional 2025 - 2029 y los alinea con una visión de largo plazo;
- El Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2026 - 2029, que operacionaliza los objetivos estratégicos en metas concretas, indicadores de seguimiento y programas institucionales;
- El Modelo Educativo, que redefine el enfoque formativo de la universidad con base en principios de flexibilidad, equidad, integralidad y humanismo;
- El Modelo de Gestión Institucional, que propone nuevas formas de gobernanza, administración y toma de decisiones basadas en corresponsabilidad, transparencia y aprendizaje organizacional;
- Finalmente, las políticas institucionales en materia de internacionalización, transformación digital, igualdad de género, sostenibilidad y cultura de paz.

En las siguientes secciones se describen los cuatro programas sectoriales que lo integran (educación humanista y pertinente, investigación para la investigación y el desarrollo, extensión universitaria para el bienestar común y gobernanza institucional) y los cinco ejes transversales que los potencian y articulan. Tal como se esquematiza en la siguiente figura.

Figura 1. Programas sectoriales y ejes transversales



Fuente: Universidad de Colima, 2025

4.1 Educación humanista y pertinente

Este programa sectorial articula la misión formativa de la universidad con los principios de equidad, inclusión, flexibilidad y excelencia. Parte del reconocimiento de que el modelo tradicional de formación profesional está siendo desafiado por nuevas demandas sociales y tecnológicas, así como por modalidades educativas no convencionales.

Por medio de planes de estudio adaptativos, modalidades híbridas y un sistema de acompañamiento integral, se busca fortalecer la formación centrada en la persona, promoviendo trayectorias formativas inclusivas y pertinentes. Esta dimensión se vincula directamente con el desafío de garantizar una cobertura con

equidad y con la necesidad de responder a contextos cada vez más diferenciados de estudiantes.

La consolidación de esta línea implica también una revisión permanente del perfil docente, así como la construcción de entornos de aprendizaje que reconozcan la diversidad cultural, la creatividad y la ciudadanía crítica como ejes de transformación.

4.2 Investigación para la formación y el desarrollo

Este programa sectorial apuesta por un modelo de investigación orientado a resolver problemas complejos y de alta prioridad regional, nacional y global. El fortalecimiento de la ciencia aplicada, la innovación social, la sostenibilidad ambiental, la salud pública, la seguridad digital y las transiciones energéticas son algunos de los campos definidos como estratégicos. Esta orientación responde al desafío de consolidar la pertinencia de la misión y visión institucional, alineando la producción científica con las necesidades reales de la sociedad.

Asimismo, se refuerza la comunicación pública de la ciencia y la apropiación social del conocimiento, como estrategias para democratizar el acceso a los resultados de investigación y legitimar el papel de la universidad ante su entorno.

4.3 Extensión universitaria para el bienestar común

La extensión, concebida como proceso bidireccional de intercambio con la sociedad, adquiere aquí una centralidad renovada. La universidad se posiciona como espacio de formación o generación de conocimiento, a la vez que asume su rol como actor comprometido con la transformación social, capaz de articular soluciones con comunidades, gobiernos y sectores productivos.

Se plantea una agenda que incorpora arte, cultura, deporte, emprendimiento, innovación social y sostenibilidad, con énfasis en territorios y grupos en situación de vulnerabilidad. Esta dimensión conecta con los desafíos de

inclusión, equidad y bienestar, en tanto la universidad busca ampliar su influencia hacia sectores históricamente desatendidos.

El modelo de cuádruple hélice y la formación integral son aquí estrategias clave para fortalecer el tejido social y fomentar proyectos que impacten en la calidad de vida regional.

4.4 Gobernanza institucional

Este programa sectorial propone avanzar hacia una universidad que aprende, que sistematiza, reflexiona y se adapta con base en evidencia.

Se promueve una gestión colaborativa, horizontal y transparente, capaz de superar lógicas burocráticas y construir procesos ágiles, eficaces y corresponsables. Este programa responde directamente al reto de la implementación efectiva de la LGES, en tanto busca traducir sus principios — inclusión, excelencia, rendición de cuentas— en procesos institucionales concretos.

La congruencia normativa y la simplificación administrativa son reconocidas como condiciones necesarias para liberar capacidades internas y alinear a la institución con estándares nacionales e internacionales de excelencia y gobernanza.

4.5 Ejes transversales: catalizadores de transformación

El Proyecto Educativo 2025–2050 de la Universidad de Colima incorpora, junto a sus programas sectoriales, cinco ejes transversales que operan como catalizadores estratégicos del cambio institucional. Estos ejes aportan dimensiones estructurantes que atraviesan todas las funciones sustantivas de la Universidad. Actúan como hilos conductores que permiten tejer coherencia, consistencia y propósito compartido en los distintos niveles de la vida universitaria. Su función es conectar las metas institucionales con las agendas globales de transformación, asegurando que cada acción, cada programa y cada política se enraíce en valores fundamentales como la equidad, la sostenibilidad, la justicia y la innovación con sentido social. Esta transversalidad permite orientar la planeación estratégica hacia un modelo más inclusivo, ético y resiliente, capaz

de anticipar desafíos y generar respuestas pertinentes desde una lógica sistémica y colaborativa (Universidad de Colima, 2025):

- a. Universidad digital: Propone políticas de transformación digital educativa y administrativa, con inclusión de tecnologías emergentes (IA, ciencia de datos, analítica del aprendizaje), lo que responde a las brechas tecnológicas y fortalece la sostenibilidad financiera mediante modelos más eficientes (Universidad de Colima, 2025).
- b. Internacionalización solidaria: Supera el enfoque de movilidad y propone alianzas académicas y científicas con enfoque de equidad, pensamiento crítico y resolución de problemas globales con impacto local (Universidad de Colima, 2025).
- c. Cultura de paz: Se plantea como marco ético e institucional para prevenir conflictos, fomentar la convivencia y desarrollar competencias ciudadanas en un entorno de diversidad, justicia y equidad (Universidad de Colima, 2025).
- d. Igualdad de género: Integra la perspectiva de género en planes, programas y estructuras institucionales, con énfasis en la eliminación de brechas, la participación paritaria y el reconocimiento de las trayectorias femeninas en la vida académica y científica (Universidad de Colima, 2025).
- e. Sostenibilidad y medio ambiente: Reafirma el compromiso institucional con la agenda climática, la gestión de recursos y la educación ambiental, posicionando a la universidad como referente en transición ecológica y economía circular (Universidad de Colima, 2025).

5. Discusión y conclusiones: el compromiso social universitario como horizonte compartido

La trayectoria que ha seguido la Universidad de Colima al construir su Proyecto Educativo 2025–2050 evidencia que es posible concebir a la universidad pública como una institución que se adapta a las circunstancias, como una organización visionaria que se anticipa, lidera y transforma su entorno.

Este esfuerzo institucional —anclado en la realidad regional pero articulado a los desafíos globales— nos permite reafirmar que la planeación universitaria de largo plazo no es un lujo, sino una necesidad estratégica para sostener la autonomía, la pertinencia y el compromiso social de nuestras instituciones en tiempos de alta complejidad.

A lo largo de este capítulo se han puesto en diálogo dos niveles de análisis:

- a. Un análisis crítico del sistema de educación superior en México, donde se reconocen desafíos estructurales como el financiamiento, la implementación parcial de marcos normativos, las brechas en inclusión y equidad, el deterioro del bienestar psicoemocional y la necesidad urgente de resignificar las misiones universitarias.
- b. Una respuesta institucional proactiva desde el caso de la Universidad de Colima, que mediante un proyecto educativo de carácter participativo, flexible y articulado, plantea soluciones posibles frente a tales desafíos, sin renunciar a los principios que definen a la universidad pública como bien común.

La lectura de ambos niveles permite afirmar que el futuro de la universidad pública en América Latina no está predeterminado ni condicionado exclusivamente por factores externos. Por el contrario, puede y debe ser construido desde dentro, a partir de decisiones institucionales informadas, estratégicas y éticamente comprometidas.

Con base en la experiencia de la Universidad de Colima, se plantean las siguientes orientaciones para aquellas instituciones que buscan trazar proyectos educativos de largo plazo con un fuerte anclaje social:

- a. Impulsar procesos participativos genuinos: la legitimidad de un proyecto institucional no se decreta; se construye particularmente mediante el involucramiento de la comunidad universitaria en la definición de prioridades y estrategias. Esta opción enriquece el contenido de cualquier documento rector o normativo, sino que

garantiza su apropiación por parte de las comunidades que conviven en el entorno universitario.

- b. Vincular los planes con diagnósticos rigurosos: la planeación no puede partir del voluntarismo. Es indispensable generar y analizar información robusta acerca del entorno educativo, demográfico, económico y político, que permita tomar decisiones basadas en evidencia.
- c. Asumir los desafíos sociales como propios: la universidad pública debe dejar de verse como una “isla ilustrada”. Problemas como la desigualdad, la crisis ambiental, la salud mental o la exclusión digital deben ser abordados desde la formación, la investigación y la gestión institucional. Los problemas de la sociedad son también problemas de la universidad.
- d. Apostar por una gestión universitaria transformadora: sin capacidades organizativas, ningún proyecto es sostenible. Profesionalizar la gestión, promover la transparencia, favorecer la cultura organizacional colaborativa y alinear los procesos con los principios de la legislación educativa son claves para una gobernanza sólida.
- e. Cuidar la coherencia entre visión, misión y acción: una visión institucional ambiciosa debe traducirse en proyectos, programas, indicadores y acciones medibles. La coherencia entre el discurso y la práctica es el principal indicador de credibilidad institucional.

Tejer el futuro de una universidad pública implica hilar políticas, prácticas y principios con responsabilidad histórica. Implica también imaginar con rigor y actuar con compromiso. La Universidad de Colima ha decidido no esperar que el futuro llegue, sino construirlo con base en su realidad, sus valores y su gente.

Este encuadre estratégico permitirá asegurar coherencia, continuidad y visión compartida en todas las acciones de la Universidad de Colima hacia el 2050. Ojalá esta experiencia inspire a otras universidades públicas de las Américas a hacer lo mismo, reafirmando que la educación superior no es solo una herramienta para el desarrollo, sino un acto de justicia social.

Referencias bibliográficas

- ANUIES (2024). Panorama de la cobertura educativa en México. Intervención presentada por G. Cruz Chávez en la LXII Asamblea del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), México.
- (2024). Acciones de seguimiento para la entrega de los estados financieros auditados e informes de avances académicos de las universidades públicas estatales. Intervención presentada por José Jafet Noriega Zamudio en la LXII Asamblea del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), México.
- (2024). Estrategia para el financiamiento federal a las instituciones públicas de educación superior rumbo al Presupuesto de Egresos de la Federación 2025. Intervención presentada por G. Cruz Chávez en la LXII Asamblea del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), México.
- (2024). Informe sobre la contribución de las Instituciones de Educación Superior al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y otras acciones de impacto positivo social. Intervención presentada por Luis Armando González Placencia en la LXII Asamblea del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), México.
- (2024). Temas prioritarios de la educación superior. Intervención presentada por Carmen Enedina Rodríguez Armenta en la LXII Asamblea del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), México.
- (2024, octubre 18). Acta de la LXII Sesión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <https://organoscolegiados.anui.es.mx/cupia/wpcontent/uploads/sites/6/2025/05/4-Lectura-y-aprobacion-en-su-caso-del-Acta-de-la-LXII-Sesion-Ordinaria.pdf>

- Girao, G. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene. Revista de enfermería*, 9(2), 1-8
<https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Labraña, J. & Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles Educativos*, 44(176), 66–89.
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60539
- Ley General de Educación Superior [LGES]. Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 20 de abril de 2021 (México).
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- UNESCO (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019: Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>
- (2023). Transformar la educación para lograr el desarrollo sostenible y un futuro de paz, justicia y prosperidad: Visión y propuestas para México 2024–2030. Oficina de la UNESCO en México.
https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/01/unesco_transformar_educacio%CC%81n.pdf
- Universidad de Colima (2024). Informe institucional de labores 2024.
https://www.ucol.mx/documentosnormateca/ver/v2/informerector/informe_institucional_de_labores_2024/
- (2025). Programa de Gobierno Universitario 2025–2029.
<https://www.ucol.mx/content/cms/41/file/programa-gobierno-universitario.pdf>

Reflexiones finales

Educación superior pública en las Américas: tensiones compartidas y proyecciones comunes institucionales

Las universidades públicas en las Américas reflejan realidades diversas, pero también comparten tensiones estructurales que interpelan a las políticas públicas. En Chile, se enfrentan a un sistema privatizado que las obliga a competir en desventaja con instituciones privadas, limitando su autonomía y capacidad de innovación. En Brasil, pese a concentrar la mayor producción científica, representan solo una minoría de la matrícula y soportan el peso de un modelo mercantilizado que privilegia la masificación sin garantizar inclusión ni calidad. En Argentina, las universidades defienden con fuerza los principios de la Reforma de 1918 —autonomía, gratuidad, cogobierno—, pero deben sostenerlos en contextos de crisis económicas y desigualdades persistentes. En Ecuador, la experiencia de Chimborazo muestra cómo las reformas estatales han tensionado a las instituciones, imponiendo estándares homogéneos que no siempre reconocen la diversidad territorial. En México, casos como la Universidad de Guanajuato y la Universidad de Colima evidencian la contradicción entre objetivos ambiciosos de cobertura y modernización, y la precariedad financiera que limita su impacto real. Finalmente, en Estados Unidos, el estudio de Texas Tech y UC Merced muestra la relevancia de las universidades públicas como motores de movilidad social, aunque condicionadas por la disminución del financiamiento estatal y la presión de modelos selectivos y competitivos.

En conjunto, el análisis evidencia concordancias que atraviesan fronteras: la insuficiencia del financiamiento, la presión de la mercantilización, las desigualdades territoriales, y la tensión entre autonomía y control estatal. Al mismo tiempo, las universidades públicas se erigen como espacios de resiliencia y transformación, con capacidad para sostener misiones de equidad, inclusión y

desarrollo social incluso en escenarios adversos. El desafío común para las políticas públicas es superar la lógica de mercado y avanzar hacia un pacto renovado con las universidades, que reconozca su singularidad, fortalezca su financiamiento estable y promueva su misión como bien público. Solo así podrán seguir siendo pilares estratégicos de cohesión democrática, justicia social y desarrollo sostenible en las Américas

La educación superior pública en las Américas se enfrenta a un escenario complejo, donde convergen procesos históricos, normativos y culturales que han configurado sistemas heterogéneos, pero atravesados por desafíos comunes. Al examinar los artículos desde los casos de Chile, Brasil, Argentina, Ecuador, México y Estados Unidos, es posible advertir que, pese a sus diferencias estructurales, las universidades públicas comparten tensiones en torno a su financiamiento, su autonomía, el reconocimiento de su misión y la creciente mercantilización que redefine sus horizontes. Esta reflexión crítica busca situar a las universidades públicas como actores estratégicos en el desarrollo democrático y social de la región, a la vez que señala los límites y contradicciones de las políticas públicas que las regulan.

El caso chileno se erige como un ejemplo paradigmático de cómo las políticas públicas pueden consolidar un sistema en el que lo público queda subsumido bajo la lógica del mercado. Las universidades estatales operan en un marco de financiamiento basado en subsidios a la demanda y fondos concursables, en competencia desigual con el sector privado. El Estado, al relegarse a un rol subsidiario, ha favorecido un sistema donde la educación se concibe como un servicio transable más que como un derecho social. Frente a este escenario, las universidades públicas han debido sostener su compromiso con la equidad y el desarrollo territorial, aunque con limitadas capacidades de planificación y autonomía. La política pública, en este contexto, aparece más como un factor de restricción que como un apoyo, erosionando el valor social y democrático de la universidad pública.

En Brasil, las últimas décadas han estado marcadas por una expansión significativa de la matrícula en educación superior, impulsada por políticas de acceso. Sin embargo, esta ampliación se ha dado bajo el predominio del sector

privado, que hoy concentra más del 79% de los estudiantes. Las universidades públicas, pese a representar solo una quinta parte de la matrícula, concentran la mayor parte de la investigación y producción científica del país. Aquí se evidencia una paradoja: mientras las políticas de inclusión han democratizado el acceso, al mismo tiempo han reforzado la dependencia del sector privado y han introducido criterios de gestión basados en la lógica empresarial. El dilema de la política pública brasileña radica en decidir si la educación superior será concebida como un bien social y estratégico, o como un servicio sujeto a la rentabilidad y la competencia.

En el caso argentino, la universidad pública se presenta como uno de los bastiones más claros de defensa del acceso irrestricto, la gratuidad y la autonomía universitaria, principios que se remontan a la Reforma de 1918. Las universidades como la UNNOBA y la UNLP muestran una clara vocación por sostener estos valores, aun en contextos de crisis económicas y tensiones políticas. Sin embargo, las políticas públicas deben enfrentar el desafío de garantizar no solo cobertura, sino también calidad, permanencia y sostenibilidad, en un escenario de desigualdades territoriales y transformaciones digitales. Aquí, la política pública se enfrenta a un dilema: cómo sostener un modelo inclusivo y gratuito sin que ello derive en precarización o pérdida de calidad. La universidad argentina, por tanto, encarna tanto la fortaleza histórica de la autonomía como las tensiones actuales del financiamiento y la equidad.

El caso de la Universidad Nacional de Chimborazo evidencia cómo las reformas estatales y los procesos de acreditación, han operado como instrumentos de homogeneización que, si bien han impulsado mejoras en gestión e investigación, también han impuesto estándares que desconocen particularidades territoriales y sociales. El logro de la UNACH radica en haber transformado un diagnóstico inicial adverso en una oportunidad de fortalecimiento institucional, situándose entre las mejores universidades del país. No obstante, persisten desafíos vinculados al financiamiento insuficiente, la rigidez de los marcos regulatorios y la dificultad de articular investigación con necesidades locales. Desde la política pública, el reto es generar marcos que reconozcan la diversidad y fortalezcan la equidad territorial, en lugar de imponer modelos uniformes que terminan amplificando las desigualdades estructurales.

México muestra un panorama dual. Por un lado, universidades como la de Guanajuato exponen los límites de un sistema de financiamiento insuficiente, con reglas poco claras y dependiente de decisiones centralizadas. Esto limita la autonomía y restringe la capacidad de innovar en ciencia y tecnología. Por otro lado, experiencias como la de la Universidad de Colima demuestran la posibilidad de construir proyectos estratégicos de largo plazo, como el Plan Educativo, que apuesta por la sostenibilidad, la inclusión y el bienestar integral. Esta tensión revela un problema de fondo en la política pública mexicana: mientras los planes nacionales proyectan objetivos ambiciosos, los recursos asignados resultan insuficientes, generando un desfase entre expectativas y posibilidades reales. El desafío radica en conciliar políticas de cobertura y modernización con un financiamiento estable y una visión de equidad social.

En el contexto estadounidense, el análisis de Texas Tech y UC Merced muestra cómo las universidades públicas han debido reinventarse en un escenario de financiamiento decreciente y creciente mercantilización. El modelo norteamericano, que alguna vez fue símbolo de acceso y movilidad social, hoy enfrenta una reducción de fondos estatales que ha trasladado el costo de la educación a los estudiantes y sus familias. Sin embargo, estas instituciones han desplegado estrategias innovadoras para sostener su misión, ya sea mediante la diversificación de ingresos, la implementación de analítica avanzada o el diseño de programas enfocados en el éxito estudiantil. La crítica desde la política pública es clara: mientras las universidades son reconocidas como motores de movilidad e innovación, se las obliga a operar bajo criterios de mercado que ponen en riesgo su misión pública y su accesibilidad.

El recorrido por estos países permite reconocer convergencias claras. En primer lugar, el financiamiento insuficiente aparece como el principal obstáculo, expresado en diversas formas: dependencia de aranceles en Chile, subfinanciamiento en Brasil, precariedad en México o reducción de fondos estatales en Estados Unidos. En segundo lugar, se observa la tensión entre autonomía y control estatal, ya sea en las regulaciones ecuatorianas, en los indicadores de desempeño chilenos o en las presiones fiscales argentinas. En tercer lugar, la mercantilización de la educación se ha convertido en una tendencia transversal,

que redefine a las universidades como competidoras en un mercado, debilitando su condición de bien público. Finalmente, la desigualdad territorial y social emerge como una constante, donde las universidades deben sostener misiones de inclusión con menos recursos y menor reconocimiento.

No obstante, también se advierten fortalezas compartidas. Las universidades públicas en toda la región muestran resiliencia, capacidad de adaptación e innovación institucional. Desde la defensa de la gratuidad en Argentina, la investigación en Brasil, los proyectos de largo plazo en México, hasta las estrategias de inclusión en Estados Unidos, estas instituciones han demostrado ser actores centrales en la democratización del conocimiento y el desarrollo social.

La reflexión crítica que emerge de este análisis es que las políticas públicas deben abandonar la lógica de tratar a las universidades públicas como un actor más del mercado. Por el contrario, deben reconocer su carácter estratégico y diferenciador: son instituciones llamadas a producir conocimiento socialmente pertinente, garantizar equidad y sostener la cohesión democrática. Para ello, es urgente avanzar hacia un pacto renovado entre Estados y universidades públicas, que asegure financiamiento basal suficiente, respete la autonomía y reconozca la diversidad de contextos. La alternativa es clara: sin este compromiso, las universidades públicas se verán crecientemente debilitadas, erosionando no solo sus proyectos institucionales, sino también las bases de desarrollo democrático en los países de la región.

El análisis comparado permite identificar un conjunto de tensiones compartidas como: Financiamiento insuficiente y dependencia de lógicas competitivas, que limitan la sostenibilidad y profundizan desigualdades; Tensiones entre autonomía y control estatal, donde las regulaciones pueden terminar debilitando la innovación y la diversidad institucional; Mercantilización de la educación, que redefine a la universidad como un servicio y no como un bien público; y, Desigualdades sociales y territoriales, que dificultan garantizar equidad en el acceso, permanencia y éxito estudiantil.

Estas tensiones inciden directamente en el desarrollo de los países, pues limitan el potencial de las universidades públicas para formar capital humano avanzado, producir conocimiento pertinente y contribuir a la cohesión

democrática. Más allá de las particularidades nacionales, la reflexión crítica apunta a una conclusión clara: las universidades públicas son un bien común estratégico para el desarrollo sostenible de las Américas. Defender su misión pública implica reconocer que no solo son centros de formación e investigación, sino también espacios de inclusión social, movilidad intergeneracional y construcción democrática.

Por ello, se requiere avanzar hacia un pacto político regional y nacional que garantice financiamiento estable, autonomía responsable, equidad territorial y reconocimiento del valor estratégico de estas instituciones. Trabajar en conjunto —Estados, universidades y sociedades— permitirá resistir la lógica de mercantilización y proyectar un modelo de educación superior pública que, más allá de formar profesionales, contribuya a imaginar y construir futuros más justos, democráticos y sostenibles para la región.

Óscar Garrido Álvarez
Universidad de Los Lagos, Chile

Omar Altamirano Ojeda
Universidad de Los Lagos, Chile

Colofón

Este libro ha sido publicado gracias a la colaboración de Centro de estudios universitarios (CEU) de la Universidad de Los Lagos y Editorial ULagos.

En el interior se utilizó fuente Georgia y Trebuchet en papel bond ahuesado 80 gramos.
La portada impresa en couché opaco de 300 gramos.
Acabose de imprimir el día veintinueve de septiembre de dos mil veinticinco.

Las universidades públicas en las Américas enfrentan hoy un escenario de alta complejidad, marcado por transformaciones profundas en lo económico, social, tecnológico y ambiental. A las históricas funciones de formación, producción de conocimiento y reflexión crítica, se suman nuevos desafíos: apertura al mercado, pérdida de financiamiento, masificación de la matrícula, exigencias de calidad, internacionalización y adaptación tecnológica. Este libro reúne las voces de rectoras y rectores, quienes reflexionan sobre el presente y futuro de la universidad pública en un contexto donde su legitimidad y autonomía están en disputa.

A través de un enfoque comparado, los capítulos muestran cómo estas instituciones, a pesar de operar en contextos disímiles y muchas veces adversos, mantienen un compromiso común con la equidad, la justicia social, la movilidad, la democracia y el desarrollo sostenible. Son actores estratégicos en la producción de bienes públicos como el conocimiento abierto, la cultura, la innovación tecnológica y el diseño de políticas públicas más inclusivas.

El texto pone en evidencia las tensiones estructurales que enfrentan: sistemas de financiamiento insuficientes, normativas restrictivas y presiones que buscan reducir su rol a una lógica de mercado. Frente a ello, se plantea la necesidad de renovar el pacto social y político que las sostiene, garantizando su autonomía, su rol transformador y su vínculo con los territorios y las comunidades. Esta obra es una invitación a fortalecer redes, compartir aprendizajes y proyectar una agenda común para el fortalecimiento de la universidad pública como pilar del desarrollo democrático, inclusivo y sustentable de nuestras sociedades.