

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

217



ANUIES

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 55, No. 217 enero-marzo de 2026, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

Las opiniones manifestadas en esta publicación son responsabilidad única y exclusiva de la o las personas autoras, y no expresan el punto de vista de la Asociación.

La Revista de la Educación Superior está incluida en los siguientes índices y catálogos: RedALYC, SCIELO México, ScienceDirect, IRESIE, CLASE, HAPI, DOAJ, Latindex.

Se permite la reproducción del material publicado previa autorización del Director de la Revista y citando fuente. El material incluido en este número, así como los anteriores puede consultarse en <http://resu.anui.es.mx>. Las colaboraciones aparecidas con firma son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la postura de la ANUIES.



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

LUIS ARMANDO GONZÁLEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

GUSTAVO RODOLFO CRUZ CHÁVEZ
COORDINADOR GENERAL DE VINCULACION ESTRATEGICA

LUIS ALBERTO FIERRO RAMÍREZ
COORDINADOR GENERAL DE FORTALECIMIENTO
ACADÉMICO E INSTITUCIONAL

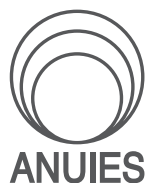
IRMA ANDRADE HERRERA
COORDINADORA GENERAL DE PLANEACIÓN Y BUENA GESTIÓN

JOSÉ LUIS CUEVAS NAVA
DIRECTOR EJECUTIVO DE PUBLICACIONES
Y FOMENTO EDITORIAL

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

217

RESU



COMITÉ EDITORIAL

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD XOCHIMILCO

JOAQUÍN CASO NIEBLA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

JOSÉ NAVARRO CENDEJAS
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MARION LLOYD
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

NORMA RONDERO LÓPEZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD AZCAPOTZALCO

ROSALBA BADILLO VEGA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

MARISOL SILVA LAYA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

GLORIA DEL CASTILLO ALEMÁN
FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

CONSEJO EDITORIAL

ADRIÁN ACOSTA SILVA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

ANTONIO CAMOU
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA

FÉLIX DE MOYA ANEGÓN
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SYLVIE DIDOU AUPETIT
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO

JÜRGEN ENDERS
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

MANUEL GIL ANTÓN
EL COLEGIO DE MÉXICO

ROLLIN KENT SERNA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ROMUALDO LÓPEZ ZÁRATE
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

SIMON MARGINSON
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

FELIPE MARTÍNEZ RIZO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

MARCELA MOLLIS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

LEOPOLDO MÚNERA RUIZ
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

CHRISTINE MUSSELIN
CENTRE DE SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS, SCIENCES PO, FRANCIA

BRIAN PUSSEY
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

ROSSANA HERINGER
UNIVERSIDAD FEDERAL DE RÍO DE JANEIRO, BRASIL

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESTELA MIRANDA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

SHEILA SLAUGHTER
UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

HELGIO TRINDADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

JUSSI VÄLIMAA
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

SERGIO ZERMEÑO Y GARCÍA-GRANADOS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUIDADO DE LA EDICIÓN

SERGIO CORONA • sergio.corona@anuies.mx

DISEÑO EDITORIAL

IVONNE MARLENE GUTIÉRREZ CERVANTES

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN

TENAYUCA 200, COL. STA. CRUZ ATOYAC, C.P. 03310,
MÉXICO, D. F. TEL.: 54 20 49 58. FAX 56 04 42 63
• editor@anuies.mx, resu@anuies.mx

CONTENIDO

Desafíos de la Revista de la Educación Superior frente a la incertidumbre.....	I
CLAUDIA DÍAZ PÉREZ	
Personas indígenas y educación superior en México: una mirada crítica a la acción afirmativa en una universidad agronómica	9
<i>Indigenous people and higher education in Mexico: a critical look at affirmative action at an agricultural university</i>	
ANABEL MARTÍNEZ LÓPEZ	
Extensión universitaria, reformismo y peronismo: sentidos y prácticas extensionistas en la Universidad Obrera Nacional (1948–1955)	31
<i>University extension, reformism and peronism: meanings and practices at the National Workers' University in Argentina (1948–1955)</i>	
SEBASTIÁN KOC MUÑOZ	
La Universidad: un problema aún no resuelto en el Perú	49
<i>The University: a yet unresolved problem in Peru</i>	
LUIS DE STEFANO BELTRÁN Y ERNESTO BUSTAMANTE	
Eficiencia de las universidades públicas ecuatorianas: un análisis paramétrico y no paramétrico en tres fases	69
<i>Efficiency of Ecuadorian state universities: a parametric and non-parametric analysis in three phases</i>	
GABRIEL RAMÍREZ TORRES, PATRICIA HERNÁNDEZ MEDINA, LUIS MORALES LA PAZ, DIEGO PINILLA RODRÍGUEZ, RICHARD CAIZA CASTILLO	
Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE)	91
<i>Integrated Model of AI Adoption in Higher Education (IMAI4HE)</i>	
JUAN MEJÍA TREJO, OMAR GUILLERMO ROJAS ALTAMIRANO, CÉSAR OMAR MORA PÉREZ, JUAN PABLO PATIÑO KARAM	
Estudio de caso: contexto universitario mexicano, ¿un entorno que enferma?	121
<i>Case study: Mexican university context—a sickening envir</i>	
GLORIA ANGÉLICA MONTES RODRÍGUEZ Y LINO JACOBO FRANCISCO GÓMEZ CHÁVEZ	
De la dominación neoliberal a la guerra ideológica: las universidades públicas como campo de batalla	137
<i>From neoliberal domination to ideological warfare: public universities as a battleground</i>	
IMANOL ORDORIKA	

Desafíos de la Revista de la Educación Superior frente a la incertidumbre

CLAUDIA DÍAZ PÉREZ

La incertidumbre, la complejidad y la rapidez de los cambios que enfrentamos como sociedad plantean arduos desafíos en los distintos ámbitos de la vida. Una de las características más paradójicas de la sociedad del conocimiento es el crecimiento sistemático de la desinformación. Esta situación se ha atribuido a las redes sociales y al avance de las posiciones conspiracionistas. Byung Chul Han plantea que las verdades derivadas de la evidencia empírica, o verdades fácticas, se diluyen y se sustituyen por información que no tiene soporte en la realidad, sino en un espacio que denomina hiperreal (Han, 2022, p. 32). Esto ocurre en un contexto de indiferencia y cuestionamiento hacia la ciencia, apoyada por discursos anticientíficos que, incluso, han llevado a personajes antivacunas a posiciones gubernamentales importantes en el ámbito de la salud. Lo que se observa es el abandono de la experticia científica (Reyes Galindo, 2022) en decisiones esenciales para el bienestar social. Al respecto, Michael Sandel señala que la desinformación y el engaño, particularmente alentados en las redes sociales, no promueven el aprendizaje y conllevan la posibilidad de que se pierda la diferencia entre lo falso y lo real (Benítez y Sandel, 2023, p. 28). La creciente centralidad de lo que se ha llamado posverdad, la credibilidad en las *fake news*, y el recelo en la evidencia empírica han tenido impactos relevantes en la educación y la investigación generando también críticas desbordadas y exigencias imposterables para su reconfiguración. En este contexto, las revistas científicas enfrentan enormes desafíos.

La prevalencia de la posverdad y la proliferación de información falsa ocurren en el mismo plano y de manera simultánea a la exigencia sistemática e instalada de publicar o perecer (*publish or perish*), que ha generado el productivismo, la simulación y otras prácticas académicas cuestionables. La Nota Antropológica (2026) señalaba que la difusión de la investigación científica inicia en la segunda mitad del siglo XVII con revistas como el *Journal des Scavans* y las *Philosophical Transactions of the Royal Society*. Sin embargo, con algunos siglos de por medio y al llegar la acelerada expansión de la universidad, la consolidación de la carrera académica exigía no sólo contribuir a la generación de conocimiento, sino también publicar con rapidez un gran número de artículos en las revistas más prestigiadas. De esta manera se obtenían recursos económicos, prestigio, y se obtenían mejores posiciones en el escalafón de la academia (Scolari, 2026). Esta presión por publicar ha fortalecido el negocio de las editoriales de prestigio, pero también ha propiciado el crecimiento de editoriales y revistas predatoras que aprovechan la desesperación de las personas investigadoras. Estas dinámicas han mostrado casos extremos de investigadores que aprovechan un sistema poroso que fomenta la hiperproductividad mediante el engaño. Recuérdese el caso del científico español que publicaba un estudio cada dos días, además de las fábricas de estudios científicos listos para su publicación en revistas indexadas¹, todo un mercado que muestra una de las caras más controversiales del llamado capitalismo académico (Rhoades y Slaughter, 2004). Tales prácticas constituyen una de las fases de la dinámica académica que, a pesar de ellas, subsiste y se fortalece.

La ciencia abierta se va haciendo un espacio en la selva de la publicación académica. Sin embargo, la fuerza de las dinámicas sostenidas por un entramado institucional, que ha generado muchos efectos no deseados, constituye un desafío que requiere implantar otras prácticas en el mundo académico. La Unesco reposiciona la ciencia abierta como una estrategia que brinda acceso a los resultados de la investigación en las diversas disciplinas, a la sociedad en general, fuera de los canales formales, y promueve la posibilidad de compartir y colaborar, a partir de la equidad, la inclusión y la sostenibilidad científica. Se promueve, desde esta perspectiva, un intercambio amplio y abierto (Unesco, 2022, p. 2-3) entre la academia y la sociedad. El cambio que se propone implica no solamente nuevos medios de difusión, sino también una revaloración de la producción de conocimiento científico, y de las estrategias para producirlo.

La educación y la investigación se mantienen como actividades centrales para navegar la incertidumbre, comprender los cambios y construir trayectorias y escenarios alternativos que generen mayor bienestar para la sociedad. En este contexto, la Revista de la Educación Superior (RESU) ofrece un espacio de acceso abierto donde se dirimen y debaten soluciones y propuestas sobre el acceso a la educación superior, la gobernanza,

¹ Ver reportaje en <https://elpais.com/ciencia/2023-06-03/un-cientifico-que-publica-un-estudio-cada-dos-dias-muestra-el-lado-mas-oscurito-de-la-ciencia.html>, publicado y consultado el 3 de junio del 2023.

las políticas públicas, el género, la desigualdad y la inclusión, la violencia, las trayectorias estudiantiles y académicas, entre otras tantas. La investigación en educación superior constituye un objeto de conocimiento relevante, tanto por los conocimientos que se generan, como por las soluciones que ofrece a problemas que en última instancia contribuyen a discernir la relevancia de las instituciones y los actores en la construcción de una mejor sociedad. En el 2023, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) integra por primera vez, un estado del arte enfocado específicamente a la educación superior, la ciencia y la tecnología al reconocer que la investigación es una actividad que se realiza, al menos en México, en las instituciones de educación superior (Díaz, Buendía y Rondero, 2023). En esta revisión, la RESU tiene un papel relevante en la integración, a largo de poco más de cuatro décadas, de una comunidad creciente y vigorosa que encuentra en sus páginas un medio de difusión para su investigación, lo que ha impulsado el desarrollo de este campo de conocimiento.

La Revista de la Educación Superior se creó en 1972 como un esfuerzo de la ANUIES para acompañar la expansión del Subsistema de Educación Superior en ese momento. El Secretario General Ejecutivo, Alfonso Rangel Guerra, la impulsó con el propósito de difundir estudios, reportes, datos e investigaciones sobre el campo (ANUIES, 2025). A lo largo de la evolución de la revista, se identifican diversas etapas marcadas por la impronta de sus directores, pero también por la visión común de consolidarla. Entre 1972 y 1977, la fundación de la revista se caracterizó por la publicación de ensayos y estudios sobre la educación superior. Entre 1977 y 1999, se observa un desarrollo inicial cuyo propósito central era la comunicación social de las actividades que realizaba la ANUIES. La dirección en ese periodo estuvo a cargo de los secretarios ejecutivos. Al concluir la década de los noventa, ingresa a la dirección de la revista el Dr. Felipe Martínez Rizo, quien estuvo a cargo hasta el 2002 y logró dar un paso importante en su formalización y renovación, integrando el arbitraje y alentando la publicación de investigación de calidad. Entre el 2002 y el 2014, bajo la dirección del Dr. Roberto Rodríguez de la UNAM, se trabajó en la consolidación del perfil académico, la continuidad de las líneas de investigación y el arbitraje doble ciego. Finalmente, entre el 2014 y el 2025, bajo la dirección del Dr. Imanol Ordorika, se promovió la indexación en catálogos internacionales y la implementación de procesos automatizados, así como de procesos de dictaminación sistemáticos y transparentes. Este trayecto no ha sido fácil, pero, sin duda, la Revista de la Educación Superior se ha convertido en un referente en México y en América Latina para visibilizar la investigación en este campo de estudios.

Desde finales de 2025, la ANUIES inicia un proceso para reestructurar la gestión de las colecciones de publicaciones que impulsa, a partir de los criterios de la ciencia abierta y con cuidadoso respeto a las políticas de inclusión, equidad y diversidad. A partir de la Agenda Estratégica Editorial 2025 al 2030, se renuevan las políticas de producción editorial, considerando la pluralidad de IES afiliadas a la asociación. La Agenda se elabora a

partir de un conjunto de diagnósticos sobre las diversas colecciones de la ANUIES, incluida la RESU. Se integra a partir de las propuestas del Consejo Editorial de Publicaciones, de las personas coordinadoras de las colecciones y de la Dirección Ejecutiva de Publicaciones y Fomento Editorial (ANUIES, 2025). Una estrategia central para fortalecer las diversas colecciones consiste en consolidar una gestión colegiada de las publicaciones, mediante procesos transparentes que mejoren la calidad académica y la visibilidad internacional. En este marco, la RESU inicia esta época renovando su Consejo y Comité Editorial impulsando una mayor paridad, diversidad institucional, y representación regional. Además, de valorar lo que se ha logrado e identificar los cambios que debe afrontar.

En el ámbito internacional, un desafío central para la revista es consolidar su calidad académica y su visibilidad. La base de datos de Scimago reporta un total de 1597 revistas sobre educación, de las cuales sólo el 3%, esto es 51, tienen como objeto la educación superior. El Scimago Journal Rank (SJR) incluye en su portal, un análisis basado en la base de datos de Scopus de revistas indexadas². En las revistas de Ciencias Sociales dirigidas al campo de la educación, se reportan 140, de las cuales 64 se publican en América Latina, incluida la Revista de la Educación Superior.

En el campo de la educación superior, el *Practical Journal Insight Project* ofrece una base de datos limitada, que permite comparar distintos índices para evaluar el comportamiento de las principales revistas de educación superior. En este caso, se partió de Scimago y de la clasificación por cuartiles de Scopus. Se identifica un total de 44 revistas, de las cuales 14 se encuentran en el Q1, 15 en el Q2, 9 en el Q3 y 5 en el Q4. Algunas de las revistas mexicanas donde suelen publicar autores mexicanos, que pueden considerarse parte del conjunto de revistas de calidad que presentan investigaciones realizadas en el país, son Perfiles Educativos (Q4), la Revista Mexicana de Investigación Educativa (Q3), la Revista Iberoamericana de Educación Superior (Q3), así como Sinéctica y Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, y la Revista de la UDUAL³. Estas revistas, junto con la Revista de la Educación Superior (RESU), han tenido un rol central en la consolidación de la comunidad académica y en posicionar los temas y tendencias en la investigación, pero no han tenido una evolución libre de problemas, ya que se enfrentan a la escasez sistemática de recursos económicos, humanos, tecnológicos frente a las grandes editoriales que tienen costos inmanejables, lo cual constituye otro reto a solventar.

El diagnóstico realizado a la RESU, en el periodo 2010 al 2015, identifica que el número total de artículos publicados entre 2010 y 2025 fue de 470, incluidas las reseñas y editoriales, con un ritmo de publicación constante, lo cual constituye un logro relevante. La mayoría de los artículos son de autores individuales (43,19 %); el 23,83 % tiene dos

² Fuente: <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3304&type=j> consultado el 11 de enero del 2026

³ Fuente: <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=19400158901&tip=sid> consultado el 18 de enero del 2026

autores y el 18,72 % tiene tres autores; sólo el 14,25 % tiene cuatro o más autores, a pesar de la incesante promoción de la colaboración. En este mismo periodo, es importante recalcar la mayor presencia de autoras, con un 52.73% de los artículos publicados, mientras que el 47.27% son varones, lo cual da cuenta de la creciente participación de las mujeres. En relación a la representación institucional, en este periodo, el 84% de los artículos proceden de diez instituciones. Las contribuciones provienen, en primer lugar, de la UNAM, que tiene el 26.38% de los artículos; en segunda posición se encuentran, casi con el mismo porcentaje, la UABC y la Universidad de Guadalajara, con alrededor del 11% cada una; en tercer lugar, está la Universidad Autónoma Metropolitana con un 10%, y en cuarto lugar la Universidad Veracruzana con el 8.5% de las publicaciones. Posteriormente, se posicionan con un porcentaje muy similar en una quinta posición: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Sonora, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Autónoma de Chihuahua, con una participación que ronda entre 3.6 y 3.2% (Díaz, 2026). Los datos sugieren que un desafío central de la revista es diversificar la participación institucional, así como la de los distintos subsistemas de educación superior del país: las escuelas normales, las universidades e institutos tecnológicos, las interculturales, así como las opciones creadas más recientemente.

El 93.13% de las publicaciones se concentran en cinco países de Iberoamérica. En primer lugar, como es esperable, el 54.15% pertenece a instituciones mexicanas, en segundo lugar está España con una participación del 12.8%. Le sigue Chile, en tercer lugar con el 11.61% de los artículos, seguido por Colombia con el 7.94% y Argentina en quinto lugar con el 6.64%, lo cual sugiere un creciente interés de las instituciones de América Latina que trabajan en el campo, lo cual puede generar también oportunidades de colaboración entre países (Díaz, 2026). A pesar de este logro, es importante que la revista no cese en su intención de lograr un mayor alcance entre autores de distintos países.

En efecto, la RESU ha tenido una trayectoria que le ha valido un mayor reconocimiento. Sin embargo, presenta áreas de oportunidad para consolidar su calidad académica de acuerdo a estándares internacionales y bajo el parámetro de la ciencia abierta, a partir de la inclusión de instituciones, temas, y autores diversos. El compromiso con la equidad de género y prácticas responsables en la gestión, la edición y la publicación es esencial para la consolidación de la revista. Ante la proliferación de la falsa información, revistas depredadoras, por un lado, y por otro, el crecimiento exponencial de artículos que complejizan los procesos editoriales de calidad, la competencia excesiva y las necesidades de difundir la investigación en el campo, la RESU mantiene su compromiso con la calidad y la ciencia abierta. Este compromiso se refrenda en esta nueva época.

A la luz de esta encomienda, iniciamos con un enorme agradecimiento a quienes aceptaron permanecer y a las personas que se integran por primera vez tanto al Comité como al Consejo Editorial. Su compromiso académico, experiencia y conocimiento del

campo son indispensables para afrontar los desafíos que plantea una publicación de esta naturaleza. Un reconocimiento especial al equipo que hace posible que la revista se publique y, particularmente, a las y los autores que depositan su confianza en ella y, con su trabajo, construyen el campo, definiendo el ritmo de la agenda de investigación y exponiendo las preocupaciones de sus propias instituciones. Este primer número de 2026 presenta una variedad de artículos con casos de universidades en el Ecuador, Chile, Perú, Argentina y México que evidencian las preocupaciones y coincidencias que configuran el campo de la educación superior en América Latina. Esperamos que las personas lectoras encuentren cuestionamientos, problemas, y críticas pertinentes para abonar a la reflexión y para la creación de conocimiento compartido.

REFERENCIAS

- ANUIES (2025). La Revista de la Educación Superior gestión editorial de la ANUIES, documento de trabajo.
- Consejo editorial de la ANUIES (2025). Agenda Estratégica Editorial ANUIES 2025-2030, documento de trabajo.
- Benítez, R., & Sandel, M. (2023). Michael Sandel (Profesor de Teoría de Gobierno en la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard): el peligro no es que sea difícil distinguir lo real de lo falso, sino que esa distinción deje de importarnos. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (122), 26-34.
- Díaz, Claudia (2026). Diagnóstico y plan de trabajo de la Revista de la Educación Superior, ANUIES, documento de trabajo.
- Díaz, Claudia, Angélica Buendía y Norma Rondero (2023). Estado del conocimiento Educación superior, ciencia, tecnología e innovación, Comie – UAM Xochimilco.
- Han, B.-C. (2022). Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia. Traducción de Joaquín Chamorro. Santiago: Taurus.
- Nota Antropológica. (27 de enero del 2026). *El ocaso de las revistas académicas: Cómo el “publicar o morir” y la inteligencia artificial acabaron con un sistema centenario* [Publicación de Facebook]. Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1437667214679428&set=a.330876492025178>
- Ordorika, I. (2025). Tensiones de la internacionalización y del impacto: aprendizajes y desafíos en la Revista de la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 54(216), 1-4.
- Reyes-Galindo, L. (2022). Valores y vendettas: La gobernanza populista de la ciencia en México. *Social Studies of Science*. https://www.researchgate.net/publication/366579864_Valores_y_vendettas_La_gobernanza_populista_de_la_ciencia_en_Mexico.
- Rhoades, G., y Slaughter, S. (2004). Academic capitalism in the new economy: Challenges and choices. *American academic*, 1(1), 37-59.
- Scimago Ranking de revistas <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3304&type=j> consultado el 11 de enero del 2026.
- Scimago Buscador de revistas <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=19400158901&tip=sid> consultado el 18 de enero del 2026.

- Scimago Journal category, <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3304&type=j> consultado el 11 de enero del 2026.
- Scolari, Carlos A. (2026), Economía política del paper (I): la Gran Implosión, Hipermediaciones, 22 febrero, en <https://hipermediaciones.com/2026/02/22/economia-politica-del-paper-la-gran-implosion/>
- UNESCO and Canadian National Commission for UNESCO. (2022). An introduction to the UNESCO recommendation on open science.

ARTÍCULO

Personas indígenas y educación superior en México: una mirada crítica a la acción afirmativa en una universidad agronómica

Indigenous people and higher education in Mexico: a critical look at affirmative action at an agricultural university

ANABEL MARTÍNEZ LÓPEZ *

*Universidad Autónoma de Chapingo

Correo electrónico: anabel.martinez@ciestaam.edu.mx

Recibido el 24 de agosto del 2025; aprobado el 4 de marzo del 2026

RESUMEN

Este ensayo explora la intersección entre la pertenencia indígena y el acceso a la educación superior en México. A partir del caso de la Universidad Autónoma Chapingo, se examinan los avances y límites de la acción afirmativa, señalando que, pese a su intención inclusiva, pueden perpetuar nuevas formas de desigualdad académica. Se propone atender el reconocimiento de las desigualdades sociales y su efecto en la vida escolar, el acompañamiento a estudiantes en situación académica de riesgo y la transformación a una pedagogía intercultural con el fin de garantizar no sólo el ingreso, sino la permanencia de los estudiantes indígenas.

PALABRAS CLAVE: Desigualdad social; Estudiantes indígenas; Acción afirmativa; Interculturalidad; Educación agrícola

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT This essay explores the intersection between Indigenous belonging and access to higher education in Mexico. Based on the case of the Autonomous University of Chapingo, it examines the advances and limits of affirmative action, noting that, despite its inclusive intent, it can perpetuate new forms of academic inequality. It proposes addressing the recognition of social inequalities and their impact on academic life, supporting students at risk, and transforming them toward an intercultural pedagogy to ensure not only the admission of Indigenous students but also their retention.

KEYWORDS: Social inequality; Indigenous students; Affirmative action; Interculturality; Agricultural education

LA ACCIÓN AFIRMATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA VISIÓN GLOBAL

El concepto de acción afirmativa surge en Estados Unidos en la segunda mitad del siglo xx. Aunque prácticas similares existían bajo nombres como *preferential treatment* o *positive action*, la expresión “*affirmative action*” apareció oficialmente en 1961 en la Orden Ejecutiva 10925, firmada por John F. Kennedy, que instruía a los contratistas del gobierno a “tomar acción afirmativa” para garantizar que los solicitantes fueran empleados sin discriminación por raza, credo, color o nacionalidad (Kennedy, 1961; Muñoz, 2022).

Durante la administración de Lyndon B. Johnson, el término adquirió un sentido más amplio. En su discurso de 1965 en la Universidad Howard, sostuvo: “No basta con abrir las puertas de la oportunidad. Todos nuestros ciudadanos deben tener la capacidad de atravesarlas” (Johnson, 1965). La política pasó así de prevenir la discriminación a remediar desigualdades históricas mediante medidas activas. En la teoría política, Thomas Nagel describió la acción afirmativa como “una política orientada a tratar con las consecuencias injustas de una historia injusta” (Nagel, 1973), vinculando el concepto con la noción aristotélica de *epieikeia* o equidad. Ronald Dworkin, en *Taking Rights Seriously* (1977), la entendió como una extensión del principio de igualdad de recursos, donde el Estado debe asegurar condiciones iniciales equitativas.

El debate sobre la acción afirmativa ha sido agudo. A nivel internacional, el término carece de una definición unívoca, pese a su reconocimiento desde 1968. En 2001, la ONU la describió como un conjunto de medidas temporales orientadas a corregir la situación del grupo al que están destinadas en varios aspectos de su vida social para alcanzar la

igualdad (Begné, 2012). Greenawalt (1983), como se citó en Santiago (2011), la refiere como intentos de traer a los miembros de grupos infrarrepresentados, usualmente grupos que han sufrido discriminación a un grado más alto de participación en determinados programas benéficos. Estas medidas pueden incluir cuotas de acceso, preferencias en procesos de admisión o contratación, programas de capacitación, subsidios especiales y otras estrategias que buscan nivelar el campo de juego para aquellos que han enfrentado discriminación sistemática.

Posner (1985) advirtió que su aplicación estricta podría derivar en “discriminación inversa”, mientras que Steele (1990) señaló que, sin políticas complementarias, podría reforzar la percepción de inferioridad en los beneficiarios. Pese a ello, la acción afirmativa o discriminación positiva es reconocida como una herramienta clave para promover la equidad y la justicia social y su implementación varía según el país y el contexto. Tiene una tradición muy larga en países como Estados Unidos, Australia, Canadá, India, Malasia, Sudáfrica, Irlanda del Norte y otros países europeos (Loureiro, Carvalho y Rodrigues, 2024). Pero particularmente se ha implementado en países con antecedentes de discriminación estructural, como Estados Unidos, Brasil, Sudáfrica, India, Canadá y México.

Estados Unidos es uno de los pioneros en la implementación de acciones afirmativas, especialmente en el ámbito educativo y laboral, con programas para corregir la discriminación histórica contra minorías raciales y mujeres (Thomas, 2025). La orden ejecutiva 11246 de 1965, firmada por el presidente Lyndon B. Johnson, marcó un hito al exigir a las instituciones que recibían fondos federales tomar medidas para eliminar la discriminación y promover la igualdad de oportunidades. Acto seguido, las universidades comenzaron a implementar criterios que consideraban el origen racial o étnico de los aspirantes como un factor adicional en los procesos de admisión, argumentando que la diversidad enriquece el ambiente académico y social

Un ejemplo es en el campo de la medicina. Valle *et al.* (2024) afirman que en las facultades de medicina, la implementación de acciones afirmativas permite que personas con diferentes orígenes y experiencias participen en la construcción del conocimiento académico, contribuyendo a la creación de un camino donde el perfil demográfico de la sociedad se representa en las comunidades médicas, de modo que al compartir identidad cultural o social con las comunidades que atienden, generan mayor confianza, legitimidad y sentido de pertenencia, tanto para ellos como para sus pacientes.

Bowen y Bok (1999) y Gurin, Dey, Hurtado y Gurin (2002) afirman que las aulas más diversas promueven el aprendizaje intercultural, el respeto por la diferencia, y habilidades sociales como la empatía y la cooperación; se amplían las redes de contacto, lo que tiene implicaciones para el empleo, el liderazgo y la participación cívica; muchos estudiantes de grupos beneficiados por la acción afirmativa se involucran en causas sociales, políticas o comunitarias, lo que refuerza su papel como agentes de cambio. Fischer y Massey

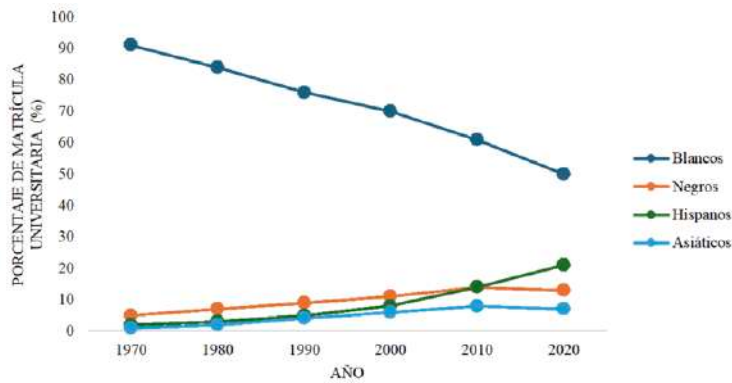
(2007) argumentan que incrementar la representación de profesorado perteneciente a minorías étnicas contribuye a contrarrestar el estigma de inferioridad académica que suele atribuirse a estos grupos, al evidenciar sus capacidades y logros dentro del ámbito universitario.

Uno de los criterios de acción afirmativa que se consolidó en EU desde los años 80 fue solicitar a los estudiantes escribir un ensayo personal que muestre cómo la raza o la etnicidad afectaron sus vidas (Thomas, 2025). El ensayo debe estar vinculado concretamente a una cualidad de carácter o una habilidad única que el solicitante puede aportar a la universidad para tener mayor probabilidad de ser aceptado. No obstante, tanto para los estudiantes de secundaria que aún no alcanzan la madurez cognitiva, como para los negros, indígenas y personas de color que provienen de escuelas de escasos recursos, es difícil redactar un ensayo convincente.

Los principales logros de la acción afirmativa en Estados Unidos se manifestaron en la diversificación del estudiantado universitario, al contribuir a incrementar significativamente la representación de afroamericanos, latinos, nativo-americanos y otras minorías en universidades y programas de posgrado (Bowen y Bok, 1999). Por ejemplo, en instituciones como el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) la proporción de estudiantes afroamericanos y latinos en la matrícula llegó a ser del 31% (Thomas, 2025). Tras la eliminación de la acción afirmativa, esta cifra disminuyó notablemente a un 16% en la clase entrante de 2024. Los datos del *National Center for Education Statistics* (NCES), obtenidos a través del sistema *Integrated Postsecondary Education Data System* (IPEDS), abarcan la mayoría de las instituciones de educación superior públicas y privadas que reciben financiamiento federal en Estados Unidos. Esta base permite analizar la evolución de la matrícula universitaria entre 1970 y 2020. La Figura 1 muestra esta evolución por grupo racial/étnico, evidenciando los efectos de las políticas de acción afirmativa en ese periodo.

La acción afirmativa facilita que estudiantes de minorías accedan a universidades de prestigio y logren graduarse con éxito académico y mejores oportunidades laborales. En UCLA, la tasa de graduación alcanza el 87 % para estudiantes hispanos, 83 % para afroamericanos y 93 % para estudiantes de primer ingreso y transferidos, superando el promedio nacional del 72 % en universidades públicas de investigación (College Tuition Compare, 2025). Aunque algunos estudiantes de minorías pueden presentar promedios académicos más bajos, tienden a graduarse con mayor frecuencia y obtener ingresos superiores que quienes asisten a universidades de menor prestigio (Meisel y Granger, 2022), evidenciando la efectividad de estas políticas pese a desafíos estructurales y contextos políticos adversos.

Figura 1. Evolución de la matrícula estudiantil en EE.UU. por grupo étnico en el periodo 1970-2020.



Fuente: elaboración propia con datos de National Center for Education Statistics (NCES).

En efecto, los sectores conservadores y algunos grupos asiático-americanos denunciaron que estas políticas podían afectar a candidatos igualmente calificados, priorizando identidad racial sobre méritos académicos, es decir, “discriminación inversa” confirmando la predicción de Posner (1985). Se criticó que la acción afirmativa prioriza la variable racial/étnica, dejando fuera otros ejes de desigualdad como clase social, género, origen migrante o discapacidad, que también limitan las oportunidades educativas. Como resultado de la presión de grupos conservadores y de un cambio en la composición ideológica de la Corte Suprema, a raíz de la llegada a la presidencia de Donald Trump durante su primer mandato (2017-2021), en 2023 la Corte eliminó los criterios raciales explícitos en las admisiones universitarias. El ascenso de Trump y sus nombramientos a la Corte Suprema posibilitaron un cambio doctrinal decisivo, desmontando décadas de justificación legal para la acción afirmativa y redefiniendo el alcance constitucional de la igualdad en EE.UU. Esta transformación no sólo refleja una postura jurídica, sino un cambio cultural y político conservador que trasciende a la presidencia de Trump y sigue marcando las políticas educativas y sociales en el país.

A un año de esta sentencia, como era de esperarse, varias universidades de élite han experimentado cambios demográficos significativos. El MIT, el Amherst College y la Universidad Tufts experimentaron una marcada caída en la matrícula de estudiantes afroamericanos e hispanos o latinos. En comparación con la clase de 2027, la clase más nueva del MIT vio una disminución en la matrícula de estudiantes afroamericanos/negros del 15% al 5% y latinos del 16% al 11%. En Amherst y Tufts, la matrícula de estudiantes negros disminuyó del 11% al 3% y del 7.3% al 4.7%, respectivamente (Thomas, 2025).

Tras el fallo de 2023, algunas universidades han enfatizado aún más en el ensayo personal, como una manera de comprender la trayectoria del solicitante, incluyendo cómo factores como la raza, el entorno o experiencias de vida, han influido en su desarrollo, siempre que se presenten como experiencias personales y no como una categoría racial *per se*.

Deleuze y Guattari (1988) utilizan los términos “calcificado” y “calcificación” para describir cómo fenómenos, desde las formas políticas hasta el lenguaje, se endurecen y se vuelven resistentes al cambio, concepto que se vincula con el “lock-in”. Este fenómeno, definido por Arthur (1989) y otros autores (David, 1985; Frank, 2007; Bui, Cameron y Zwaan, 2019), describe cómo incluso cambios menores en acuerdos institucionales pueden auto-reforzarse, generando trayectorias persistentes. Así, estructuras o prácticas pueden mantenerse vigentes no por ser óptimas o justas, sino por depender históricamente de condiciones previas que dificultan su transformación.

En la India, la política de acción afirmativa, conocida como política de reservas, se aplica en la legislatura, la educación y el empleo para mitigar la privación histórica de clases social y económicamente atrasadas (Nandi y Pathak, 2024). Aunque ha permitido que algunos grupos marginados mejoren sus condiciones económicas y accedan a educación superior, su impacto en la integración social es limitado debido a la discriminación persistente de los estratos superiores y la resistencia derivada del sistema de castas latente. Además, el estigma social y la obsesión por la meritocracia generan una tensión entre los “reservados” y los “merecedores”, dando lugar a un debate entre quienes defienden estas políticas como necesarias para corregir desigualdades históricas y promover pluralidad, y quienes las critican por potencial discriminación inversa y priorización del mérito académico (Chak, 2007; Nandi y Pathak, 2024).

En América Latina, las políticas de acción afirmativa se han ampliado más allá de lo racial, incluyendo género, discapacidad, identidad de género, orientación sexual y pertenencia a pueblos originarios, y su consolidación en leyes y constituciones se dio entre 1991 y 2012, manteniendo la lógica de medidas temporales y específicas para lograr igualdad real. En Brasil, estas políticas responden a desigualdades étnico-raciales históricas y persistentes, derivadas de 300 años de trabajo esclavo y un legado de predominio cultural blanco en un contexto multicultural (Loureiro *et al.*, 2024). Las políticas de acción afirmativa en educación en este país, como la Ley de ingreso a universidades e institutos federales, reservan plazas para negros, mestizos, indígenas y personas con discapacidad, incluyendo un 50 % de cupos para alumnos de escuelas públicas distribuidos proporcionalmente entre estos grupos. Estas medidas han ampliado el acceso a la educación superior para poblaciones históricamente excluidas, sin embargo, Loureiro *et al.* (2024) advierten que su evaluación no debe centrarse únicamente en la admisión, sino también en el éxito académico de los estudiantes, considerando índices de abandono y sus causas.

En Chile, durante la última década se han implementado algunas políticas de acción afirmativa para reducir la desigualdad en el acceso a las universidades más selectivas. En otros países de América Latina como Colombia, Argentina y México, también se han implementado programas de inclusión para afrodescendientes, comunidades indígenas y estudiantes de bajos ingresos en universidades públicas, personas en situación de vulnerabilidad en educación y empleo, mujeres, personas trans y otros grupos marginados.

La acción afirmativa permitió que estudiantes de grupos históricamente excluidos accedieran a universidades de prestigio, mejorando sus oportunidades laborales, económicas y de liderazgo, y contribuyendo a reducir parcialmente las brechas de ingreso, retención y graduación entre estudiantes blancos y minorías raciales. A pesar de estos logros, una de las limitantes de esta política es que no aborda las causas estructurales subyacentes, como la preparación desigual en educación básica y media, el racismo sistémico y las barreras socioeconómicas, lo que genera desafíos adicionales para los estudiantes admitidos, particularmente aquellos provenientes de contextos desfavorecidos, afectando su desempeño inicial en la universidad (Thomas, 2025).

La visión general de los estudios realizados sobre la efectividad de las políticas de acción afirmativa en el acceso a la educación, refleja que además del acceso, es importante considerar la persistencia de los estudiantes para asegurar su éxito dentro del sistema (Rivera del Río, Buendía y Pérez, 2021; Loureiro *et al.*, 2024; Corradi *et al.*, 2025), ya que la tasa de deserción entre los estudiantes que ingresan por sistemas de cuotas o programas de inclusión resultado de la acción afirmativa, es elevada en los primeros años. Rosemberg (2010) por su parte, señala que la perspectiva de la acción afirmativa en la educación no es sólo ampliar el acceso de los negros, indígenas y egresados de escuelas públicas a los niveles educativos, sino también su permanencia y éxito. Barbosa (2023) también sostiene que el análisis de tales políticas debe tener en cuenta entrar, permanecer y sentirse parte de las universidades públicas.

CASO DE MÉXICO

La presencia de minorías en la representación política en México se dio a partir de la reforma electoral de 1977. Sin embargo, la inclusión de grupos vulnerables como mujeres, indígenas, personas de la comunidad LGBT+ y migrantes, entre otros, en cargos de representación popular es un tema relativamente reciente en nuestro país que ha representado muchos retos. Las cuotas de género en México se institucionalizaron en 1996 con el Código Electoral de Instituciones y Procedimientos Electorales (Cofipe), que limitó a 70% las candidaturas de un mismo género, y culminaron en 2019 con la reforma constitucional de “Paridad en todo”, que estableció la representación igualitaria del 50 %. Estas medidas han fortalecido la presencia femenina en la política, evidenciada

en las elecciones federales de 2023-2024 con dos candidatas presidenciales, resultado de décadas de acciones afirmativas y cuotas de género (Garza, 2021; Esquivel, 2025).

Las cuotas indígenas obligan a los partidos a incorporar candidatos indígenas, fomentando la diversidad en la representación política. Asimismo, en las elecciones de 2020-2021, el INE amplió esta medida al exigir la postulación de candidatos indígenas, afrodescendientes, con discapacidad, de la diversidad sexual y migrantes, fortaleciendo la inclusión de sectores históricamente marginados (IECM, 2023). Sin embargo, su implementación ha mostrado irregularidades, ya que muchos diputados electos no pertenecen a etnias indígenas ni residen en sus comunidades (Cedillo Delgado, 2020, como se citó en Esquivel, 2025).

De ahí que es relevante la clara identificación de quién es una persona indígena. Ser indígena no se circunscribe únicamente al origen geográfico, implica también la consideración de otros elementos como la cultura, la identidad o la cosmovisión. Se reconoce a una persona como indígena cuando posee conciencia de su diversidad cultural, histórica y social, mantiene una identificación con su propia cultura y es aceptada por la comunidad indígena como miembro de la misma. Este enfoque basado en la conciencia de identidad indígena constituye un principio esencial tanto en la Constitución mexicana como en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (Gutiérrez y Valdés, 2015; Esquivel, 2025).

En el ámbito educativo, las acciones afirmativas se expresan en programas de admisión preferencial, becas y apoyos académicos dirigidos a grupos vulnerables, como estudiantes indígenas, personas con discapacidad y mujeres, destacando iniciativas como las Becas Benito Juárez y los programas para fomentar la participación femenina en áreas STEM, tradicionalmente dominadas por hombres debido a estereotipos y desigualdades de acceso. En este sentido, instituciones como el CONACYT (ahora SECIHTI) y la AMEXCID han impulsado becas en ciencia y tecnología que contribuyen a cerrar la brecha de género en la educación superior, lo cual se refleja en las cifras de la ANUIES, que muestran que las mujeres ya superan ligeramente a los hombres en los niveles de licenciatura (50.68%) y posgrado (54.43%) (Chávez, 2020).

Entre los programas que favorecen su acceso y permanencia en la educación superior, destacan las iniciativas de la UNAM y el modelo inclusivo de ingreso y apoyos asistenciales de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). No obstante, los jóvenes que se identifican como indígenas o hablan una lengua indígena aún enfrentan importantes obstáculos para ingresar a la educación superior, lo que ha motivado que universidades como Chapingo, en coherencia con su historia y misión, definan en su estatuto un perfil de aspirantes con preferencia hacia estudiantes del medio rural y de escasos recursos, contribuyendo a reducir estas brechas.

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

La historia de la UACH se remonta a la fundación de la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), establecida el 22 de febrero de 1854 en el Convento de San Jacinto, Ciudad de México, como parte de los esfuerzos estatales por profesionalizar la agricultura y promover la educación científica orientada al desarrollo rural (Ovalles, 1981). En 1923, la institución fue trasladada a la ex Hacienda de Chapingo, Estado de México, con el objetivo de disponer de espacios amplios para la enseñanza práctica y la experimentación agrícola, consolidando su rol como formadora de técnicos e ingenieros agrónomos al servicio del país (Garmendia, 1983).

El proceso de transición de la ENA a la UACH atraviesa tres siglos y puede dividirse en cinco etapas. La primera, comprendida entre 1854 y 1880, se desarrolló en un contexto de inestabilidad política y militar que se mantuvo hasta la llegada del Porfiriato, periodo que introdujo una relativa estabilidad. Durante esta etapa, la institución se denominó Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria y ofrecía cursos de medicina veterinaria, especialmente vinculados al ejército, así como formación agrícola con títulos técnicos de agrimensor, mayordomo inteligente, administrador de fincas y perito agrícola, todos alineados con el modelo productivo de la hacienda como gran latifundio (Unidad de Producción Digital CIESTAAM, 2022).

Durante el Porfiriato, la ENA adoptó la influencia del positivismo como doctrina educativa, lo que condujo a una reestructuración curricular orientada a integrar el conocimiento científico en la formación de profesionales agrónomos. A partir de 1880, se sumaron nuevas carreras como Ingeniero Agrónomo e Ingeniero Agrónomo e Hidráulico, lo cual permitió a la institución participar activamente en los procesos de modernización del agro nacional, particularmente en aspectos como el uso del riego, la selección de semillas y la mecanización incipiente.

En 1914 la ENA fue cerrada debido a la Revolución Mexicana, y muchos de sus estudiantes, en particular de agronomía, se incorporaron a los ejércitos revolucionarios. Tras esta interrupción, la escuela reabrió en 1919, aunque ya sin las carreras vinculadas a la hacienda ni la de veterinaria, que más tarde pasaría a formar parte de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, consolidada en 1929 (Unidad de Producción Digital CIESTAAM, 2022). Con esta reorganización, la ENA se enfocó plenamente en la formación de agrónomos, quienes desempeñaron un papel técnico clave en el reparto agrario posrevolucionario, midiendo y organizando la distribución de tierras en todo el país (Garmendia, 1983). Este periodo corresponde a la tercera etapa de la institución (1920–1940), caracterizada por la figura del agrónomo agrarista, que, junto con los maestros rurales y las organizaciones campesinas, impulsó la transformación agraria nacional.

Hacia 1940 concluyó la revolución agraria a decir del más destacado ingeniero agrónomo Marte R. Gómez Segura (Reyes, Ortiz y Ocampo, 2008) y se abrió paso a la revolución agrícola. Con ello, la cuarta etapa se expresó de 1940 a 1965 -1973; en este periodo la escuela se incorporó a los esfuerzos de la llamada Revolución Verde, promoviendo un modelo tecnológico centrado en el incremento de la productividad agrícola mediante la especialización en áreas como fitotecnia, suelos, irrigación y control de plagas, la mecanización debió esperar hasta la década de 1980 para constituir la carrera de mecánico agrícola (Unidad de Producción Digital CIESTAAM, 2022). En este periodo se confrontaron dos modelos: uno orientado a la producción comercial con híbridos, riego e insumos industriales, y otro enfocado en la soberanía alimentaria, la producción campesina de temporal y el uso limitado de insumos (Ocampo y Reyes, 2008). Esta disputa, reflejada en la formación académica, la investigación y las políticas públicas, se mantiene vigente desde hace décadas.

El punto de inflexión en la historia de la institución se dio en 1977, cuando fue publicada en el Diario Oficial de la Federación la Ley Orgánica que le otorgó autonomía plena y dio origen a la UACH. En 1978, fue aprobado el Estatuto Universitario, documento que rige hasta la actualidad la vida académica, administrativa y normativa de la universidad. Esta transformación marcó el inicio de la quinta etapa en la que se consolidó su carácter universitario, con una orientación integral hacia la investigación, docencia y vinculación social en el ámbito rural.

Uno de los resultados de la formación de esta universidad fue la salida del Colegio de Posgraduados. Sin embargo, después de más de 30 años ya se cuenta con una oferta educativa que incluye 27 licenciaturas, además de 27 programas de posgrado reconocidos en el Sistema Nacional de Posgrados de CONAHCYT, ahora SECIHTI (15 maestrías y 12 doctorados). La universidad también opera 21 centros e institutos de investigación, lo que reafirma su papel como referente nacional en la formación de especialistas en el desarrollo agropecuario y sustentable.

EL PROCESO DE ACCIÓN AFIRMATIVA EN CHAPINGO

En México, la UACH se distingue por incorporar, desde su estatuto de 1978 un criterio de justicia distributiva en la admisión, al establecer la preferencia a estudiantes de escasos recursos y del ámbito rural, en su artículo 132 que a la letra dice:

“Para la selección de los alumnos de la Universidad se dará preferencia a los solicitantes de escasos recursos económicos y provenientes del sector rural, tomando en cuenta la calificación obtenida en el examen de admisión”.

Sin embargo, en sus primeras décadas esta política se aplicó de manera limitada, debido a la dificultad operativa de definir con precisión los criterios de “origen rural” y “escasez de recursos”.

El primer intento de inclusión social en la educación superior se dio al priorizar el ingreso de jóvenes “notoriamente pobres” provenientes de comunidades rurales, con preparación mínima en matemáticas y buena constitución física (Bazant, 1993). Sin embargo, dado que entre 1854 y 1880 la formación de los estudiantes estuvo subordinada al modelo hacendario, se generó una tensión entre la movilidad social de los estudiantes y la reproducción de jerarquías rurales. Así, la ENA operó a la vez como espacio de oportunidad educativa y como mecanismo de continuidad de las desigualdades, en un sistema que privilegió a hombres y sectores urbanos, en detrimento de mujeres e indígenas.

El gobierno veía la capacitación técnica como clave para el progreso económico, por ello, en 1907 se creó una ley que encargaba a la Secretaría de Fomento la responsabilidad de dar educación agrícola especial. Aunque en el discurso oficial se hablaba de oportunidades para “jóvenes pobres destacados”, en la práctica, la educación superior y técnica seguía beneficiando a una minoría urbana con recursos, especialmente en la capital. Los hijos de campesinos, indígenas y obreros tenían barreras económicas y geográficas para entrar a estas escuelas.

Bazant (1993) sostiene que, aunque se crearon leyes y programas para abrir el acceso, el impacto real fue limitado. Los cupos como “mínimo de cuatro estudiantes de escasos recursos por estado” en 1908 son un ejemplo de cuota mínima que no resolvía la desigualdad estructural. Este tipo de iniciativas estaban más orientadas a satisfacer las necesidades productivas del país que a un verdadero proyecto de inclusión social o cultural, lo que explica por qué la educación agrícola estaba diseñada más para modernizar el campo como negocio que para mejorar la vida de los campesinos.

La instauración del examen de admisión en 1923, junto con el criterio de “pobreza”, formalizó prácticas selectivas ya presentes desde el Porfiriato. En el contexto posrevolucionario, la educación fue proclamada como derecho social, pero el examen revelaba la persistencia de mecanismos de exclusión. Como advierte Bazant (1993), el discurso de justicia social coexistía con la lógica de la oferta limitada y la necesidad de filtrar el acceso. En este marco, la condición de “pobreza” resultaba insuficiente, pues superar una prueba de conocimientos exigente requería un capital educativo previo del que carecían la mayoría de campesinos e indígenas.

El dictamen de 1974 ante la Cámara de Senadores que dio origen a la UACH puede interpretarse como una respuesta a las limitaciones de inclusión identificadas por Bazant para el Porfiriato y persistentes en 1923. Al establecer un trato preferente para hijos de campesinos, la universidad reconocía el rezago histórico de este sector y transformaba las ayudas asistenciales en un mandato institucional con orientación social. Aunque la formación técnica mantuvo su énfasis productivista, se incorporó un

objetivo explícito de redistribución educativa, lo que significó una ruptura con el patrón selectivo previo.

En 1978 se mantuvo la orientación productiva de la educación técnica, pero con una diferencia sustantiva: la formación de agrónomos debía provenir del propio sector campesino. El estatuto de la UACH buscó romper normativamente con la exclusión histórica al combinar el examen de admisión con criterios sociales que priorizaban a campesinos y pobres, transformando la educación agrícola en un mecanismo de movilidad social y no sólo en un instrumento técnico del Estado.

A partir del levantamiento zapatista de 1994 y bajo la influencia de organismos internacionales interesados en ampliar el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior, comenzaron a modificarse los criterios de ingreso universitario con el fin de otorgar un lugar prioritario a estudiantes indígenas y del medio rural. Este proceso adquirió mayor fuerza en el año 2000, en el contexto de la transición democrática con la llegada de Vicente Fox, cuando se impulsaron políticas de inclusión y multiculturalismo. En este marco, instituciones como la UACH, realizó un foro de consulta a la comunidad, reafirmando su vocación social y su misión histórica de atender a estudiantes del sector rural, plasmado en el Estatuto de 1978.

En este contexto, el Consejo Universitario estableció un sistema de cuotas que contemplaba i) cupos por entidad federativa para asegurar la representatividad nacional, ii) la asignación de 200 becas específicas para estudiantes indígenas, iii) la prioridad a jóvenes provenientes de escuelas agropecuarias o forestales, y iv) la región de procedencia (Pérez Samaniego *et al.*, 2017 como se citó en Rivera del Río *et al.*, 2021). En 2003 se buscó incorporar de preferencia dos estudiantes de cada etnia indígena que hablen su lengua natal siempre que tengan el promedio general de aspirantes seleccionados. Para 2004, el orden de prioridad era cubrir primero la cuota de etnia indígena con al menos cuatro aspirantes con la más alta calificación en el examen de admisión, seguido del criterio entidad federativa.

Los cuatro criterios de selección aplicados en este periodo mostraban una preferencia contrastante por dos directrices de selección, por mérito académico y por atributo y mérito académico. Dado que estos últimos contemplaban un número limitado de plazas, el incremento progresivo de la matrícula condujo a que la admisión por mérito académico adquiriera un peso cada vez mayor en la composición estudiantil.

Para 2007, el 88.3% de los estudiantes habían ingresado sólo por la vía de mérito académico, lo que implicó una sobrerrepresentación de estudiantes urbanos, especialmente de la Ciudad de México y el Estado de México, y una pérdida del carácter rural y nacional de la universidad (Rivera del Río *et al.*, 2021). Este fenómeno dio lugar a lo que Rivera y Buendía denominaron la “crisis del modelo meritocrático”. Si bien se garantizaba la entrada a quienes obtenían las calificaciones más altas, esto ocurría en un contexto profundamente desigual, donde el acceso a una buena educación media superior

no estaba distribuido equitativamente. La meritocracia, lejos de ser neutral, reproducía las ventajas de clase, ubicación y capital cultural de origen.

Ante esta crisis de representatividad y equidad, en 2008 la UACH adoptó un nuevo modelo con múltiples criterios de selección, producto de un trabajo de investigación-acción de catedráticos de la UACH. Este modelo buscaba recuperar el mandato del Estatuto Universitario que establece dar acceso a los sectores sociales más desfavorecidos y redimir el carácter nacional de la Universidad.

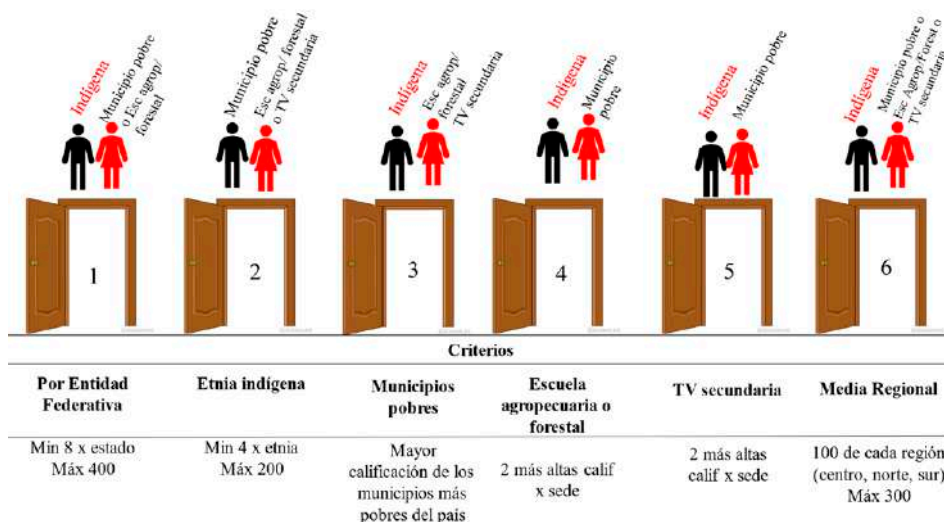
El criterio indígena, aunque presente de manera implícita desde los orígenes de la UACH como parte del enfoque rural, no fue reconocido explícitamente como categoría de admisión sino hasta etapas posteriores y con una cuota delimitada. En el periodo que se extiende hasta 1987, lo indígena era asumido como un rasgo más dentro del concepto amplio de ruralidad, sin una definición operativa (Schmelkes, 2006; Dietz, 2014). A partir de ese año, con una propuesta de reforma institucional, se inicia una transición argumentativa importante: se amplía la noción de ruralidad al considerar factores como la procedencia de escuelas telesecundarias o telebachilleratos y se empieza a reconocer el origen indígena como un criterio sociocultural relevante, aunque aún sin mecanismos claros de implementación. Finalmente, en 2008, con la reforma al modelo de ingreso coordinada por Rivera del Río, el criterio indígena se formaliza como una “puerta específica de acceso” dentro de la política de acción afirmativa de la universidad. Desde entonces, se establecieron procedimientos de autoadscripción, validación institucional y valoración de la diversidad lingüística y cultural como parte de una visión de justicia educativa intercultural.

Antes de aplicar los criterios del nuevo modelo y para respetar el mandato del estatuto universitario que dice que, *para ser estudiante elegible para ingresar a la universidad, el estudiante debe haber obtenido una calificación mayor o igual que la media nacional (MN)*, en un primer criterio se seleccionaba a todos los aspirantes que tuvieran una calificación igual o por arriba de la MN y de la media regional (MR) en el examen de conocimientos. El número que resultaba era significativo, pues casi un 50% de los estudiantes que aplicaban eran elegibles. Por ejemplo, suponiendo que la demanda de ingreso era de 15 mil estudiantes, la población elegible era 7.5 mil estudiantes contra una capacidad de atención de menos de 1,500. Por tanto, a partir de este *pool de selección*, se aplicaron una serie de criterios considerando siempre las más altas calificaciones en cada criterio y que estuvieran por arriba de la MN, lo que requirió abrir hasta seis “puertas de acceso” a la Universidad, tal como se muestra en la Figura 2.

Finalmente, después de cubrir la selección por los criterios anteriores, se selecciona a los estudiantes con las más altas calificaciones en el examen de conocimientos hasta completar 1375 preseleccionados, tomando en cuenta que el tope para preparatoria es de 1100 alumnos y para propedéutico 550.

La efectividad de selección de los criterios establecidos en la segunda, tercera y quinta puerta, incrementó las posibilidades de acceso de aspirantes que no hubieran sido elegidos utilizando solamente la calificación como único criterio de selección y claramente muestra el carácter incluyente de los criterios; es decir, los aspirantes al no ingresar por la primera puerta podrían hacerlo por la segunda, y así sucesivamente (Buendía y Rivera, 2010).

Figura 2. Modelo de ingreso de estudiantes al nivel medio superior y propedéutico UACH.



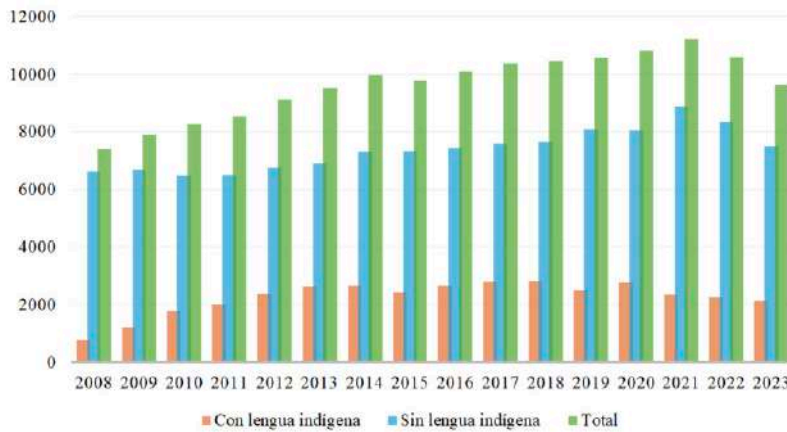
Fuente: elaboración propia con información de Chávez, 2020 y Rivera del Rio *et al.*, 2021.

Este modelo de ingreso a la universidad se convirtió en una política institucional para promover la equidad en el ingreso y romper con la meritocracia académica como la única vía para abrir las puertas a la educación media superior y superior a aquellos jóvenes que por su origen socioeconómico suelen ser excluidos. En efecto, el hecho de que cuatro de los seis criterios de ingreso se relacionen con el enfoque de acción afirmativa, sugiere una clara intencionalidad de privilegiar a esta población, lo cual se reflejó en un aumento significativo de estudiantes indígenas en la matrícula, pasando de 10.3% en 2008 a 25.5% en 2020 (Figura 3).

Es importante resaltar que México tiene un registro de 68 grupos lingüísticos, 364 variantes y 11 familias lingüísticas, y la UACH tiene alumnos provenientes de 47 grupos lingüísticos, por lo cual se puede afirmar que en Chapingo existe 69% de la diversidad lingüística del país (UPOM, 2023). Los estudiantes provienen en su mayoría de la región

sur y sureste del país, especialmente de localidades con altos niveles de marginación como los estados de Oaxaca, Chiapas, Veracruz y Yucatán. Asimismo, la matrícula femenina indígena se ha incrementado en las últimas generaciones, representando alrededor del 40% del total del alumnado indígena (UPOM, 2023), lo cual sugiere que al privilegiar a las personas de mayor marginación, también las mujeres se ven beneficiadas.

Figura 3. Evolución de la matrícula estudiantil indígena en la UACH 2008-2023.



Fuente: elaboración propia con datos de UPOM (2023).

Una de las particularidades de la UACH es la gratuidad total de sus servicios, lo que la distingue de otras instituciones. Tras el ingreso, los estudiantes son evaluados en tres categorías: becado interno (BIN) (con dormitorio y todos los servicios asistenciales como alimentación, atención médica, lavandería, peluquería, etc.), becado externo (BEX) (con beca mensual y servicios asistenciales) y externo (para quienes viven cerca y cuentan con mejores condiciones económicas) (Chávez, 2020; Rivera Del Rio *et al.*, 2021).

Aunque el modelo de selección de la UACH favorece el ingreso de estudiantes con perfiles académicos, sociales, culturales y geográficos vinculados a sectores históricamente marginados de la educación superior, una vez admitidos se integran a un entorno académico y asistencial homogéneo que no considera sus particularidades ni pertenencia a distintos grupos sociales (Buendía y Rivera, 2010), lo que provoca que comiencen a experimentar las desventajas asociadas a su origen.

En efecto, los estudiantes provenientes de las regiones rurales más pobres, de comunidades indígenas y escuelas agropecuarias, no sólo obtienen el menor promedio de calificación para ingresar, sino que también son los que más ven frustrado su sueño de ser ingeniero agrónomo de Chapingo. Así lo demuestra el análisis realizado por Buendía

y Rivera (2018), quienes encontraron que los estudiantes provenientes de telesecundaria, de una etnia indígena y de municipios pobres, son los que presentan un promedio de calificación más bajo al ingresar y también una proporción de estudiantes con mayores bajas, es decir, con mayor índice de reprobación y por tanto de exclusión. Así, la tasa de deserción de los estudiantes ingresados en el periodo 2008-2013 fue de 68% para el criterio de municipios pobres, 55% para escuela agropecuaria o forestal y 50% para etnia indígena, comparado con el criterio entidad federativa que tiene el porcentaje más bajo en deserción escolar con 39%, lo que da cuenta de que la preparación previa del estudiante influye significativamente en el desempeño escolar, siendo el nivel medio superior y más específicamente en el primer año de inserción a la vida universitaria, donde se presentan los mayores niveles de deserción escolar (Rivera *et al.*, 2021).

A esta misma conclusión ha llegado Thomas (2025), quien destaca que las políticas de acción afirmativa no bastan por sí solas para garantizar la permanencia y el éxito académico de estudiantes provenientes de contextos marginados, y que es indispensable acompañarlas de apoyos institucionales sensibles a las condiciones sociales y educativas de origen que garanticen su permanencia y éxito académico. Asimismo, Fischer y Massey (2007); Pascarella y Terenzini, (2005) han demostrado que con el acompañamiento adecuado, las acciones afirmativas pueden incrementar significativamente las tasas de graduación. De hecho, en México ya se han diseñado programas de acompañamiento a los estudiantes indígenas, sin embargo, no han logrado perdurar en el tiempo. Un ejemplo es el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIIES), impulsado por la ANUIES y aplicado en universidades como la UACH mediante una Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas. En este marco, la principal línea de acción fue la tutoría, entendida como un mecanismo de acompañamiento académico y personal durante al menos un año, donde profesores y estudiantes avanzados apoyaban a los alumnos indígenas, particularmente en asignaturas de alta dificultad como matemáticas y, al mismo tiempo, ofrecían un espacio de apoyo emocional, con el objetivo de favorecer su adaptación y mejorar su rendimiento escolar (ANUIES y Fundación Ford, 2006; Rivera del Rio, 2020).

Algunos obstáculos que se presentaron, según el reporte de la ANUIES y Fundación Ford (2006), fue el lento desarrollo en el arranque y que la planta docente no se interesaba por apoyar la tutoría, razón por la cual esta acción recayó sobre los estudiantes sobresalientes. Aunque fue una buena iniciativa, el programa fue suspendido tras el cese de los recursos económicos que lo sustentaban y fue reemplazado por talleres remediales breves dirigidos a grupos completos, lo que supuso un cambio en la concepción del acompañamiento académico; no obstante, no existe evidencia empírica de su efectividad en la permanencia escolar; desde entonces, al menos en la UACH, no se han incorporado políticas institucionales preventivas más que correctivas, dentro de su estructura académica

y de apoyo, que estén específicamente orientadas al acompañamiento de estudiantes en situación académica de riesgo (Rivera del Rio, 2020; Rivera *et al.*, 2021).

Quizá las políticas de acción afirmativa en las diferentes universidades se han ceñido a una comprensión obsoleta y simplista de las relaciones étnicas y la justicia social, al intentar congelar estos conceptos en evolución en estructuras rígidas y mecánicas, contribuyendo con ello a la creación de nuevas formas de desigualdad (Grossi, 2025).

DE LA MULTICULTURALIDAD A LA INTERCULTURALIDAD

El análisis muestra que la política de acción afirmativa en la UACH ha favorecido la conformación de un espacio multicultural, aunque sin atender de fondo las causas estructurales de la exclusión socioeconómica. En la institución coexisten diversas culturas bajo un enfoque principalmente demográfico y programático, pero aún falta avanzar hacia un multiculturalismo ideológico-normativo que garantice igualdad real de derechos y deberes, condición necesaria para construir un multiculturalismo verdaderamente inclusivo (Loureiro *et al.*, 2024).

Ante las limitaciones del modelo multicultural observado en la UACH, la perspectiva internacional aporta un horizonte hacia la interculturalidad; organismos internacionales como la UNESCO subrayan que el verdadero tránsito hacia la interculturalidad debe darse a través de la educación, lo que implica transformar de manera integral, la vida escolar, la formación y capacitación de docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza, las interacciones entre los educandos y los materiales pedagógicos (Jablonska, 2010, UNESCO, 2016). La UACH, como institución con un alto porcentaje de estudiantes provenientes de comunidades indígenas, rurales y marginadas, enfrenta el desafío de hacer operativa la propuesta de educación intercultural planteada por la UNESCO, la cual exige no sólo reconocer, sino valorar y potenciar la diversidad cultural, lingüística y social. Para ello, es crucial repensar el perfil del profesorado y avanzar hacia una formación docente contextualizada, mediante programas de capacitación continua en pedagogías interculturales, sensibilización frente a realidades rurales e indígenas y la adopción de enfoques didácticos que valoren estilos de aprendizaje vinculados a saberes comunitarios y campesinos.

Autores como Banks (2015) y Chaika (2023) reconocen el profundo impacto de la diversidad cultural en los entornos educativos, mientras que Gay (2018), a través de su propuesta de enseñanza culturalmente receptiva (CRT), enfatiza la necesidad de integrar diversas perspectivas y pedagogías para atender a estudiantes de contextos marginados. En la misma línea, Holliday (2021) subraya la relevancia de comprender los matices culturales y los patrones de comunicación para favorecer intercambios significativos. Este

enfoque, sustentado en la pedagogía crítica, promueve la incorporación de las identidades y antecedentes culturales de los estudiantes al proceso de aprendizaje; así, Ladson-Billings (2014) y Chaika (2023) resaltan la adaptación del currículo y las estrategias docentes a estilos culturales diversos, mientras Chaika (2024) señala que el uso de textos y prácticas culturalmente relevantes fortalece el rendimiento académico, el orgullo cultural y el bienestar socioemocional, lo que demanda capacitación docente continua.

Hoy en día, un buen docente no se define sólo por sus conocimientos académicos, sino por su capacidad de aplicar habilidades personales, sociales y metodológicas en contextos interculturales. Guillén-Yiparrea y Ramírez-Montoya (2023) señalan que la colaboración intercultural se basa en tres competencias esenciales: comunicación, sensibilidad y responsabilidad intercultural, cuyo desarrollo debe ser integral en lo profesional y lo personal. En esta línea, los cambios del entorno educativo exigen del profesorado una actitud innovadora orientada a la educación inclusiva y al fortalecimiento de competencias comunicativas e interculturales.

CONCLUSIÓN Y PERSPECTIVAS

La experiencia de las personas indígenas en la educación superior en México sigue marcada por profundas desigualdades estructurales que no se resuelven únicamente con mecanismos de acceso diferenciado. El análisis del caso de la UACH muestra que, si bien las políticas de acción afirmativa han abierto caminos importantes hacia la inclusión, también enfrentan límites cuando no se acompañan de transformaciones institucionales más profundas. La permanencia, el bienestar y el reconocimiento cultural del estudiantado indígena siguen siendo desafíos pendientes que requieren voluntad política, recursos sostenidos y enfoques pedagógicos más sensibles a la diversidad.

El debate plantea una cuestión fundamental: ¿debería mantenerse un entorno académico homogéneo que trate a todos los estudiantes por igual, o es necesario reconocer las desigualdades estructurales existentes y diseñar intervenciones diferenciadas, comenzando por la formación docente? O bien ¿crear espacios exclusivos para personas indígenas? De esta reflexión surge la interrogante central sobre cómo operacionalizar de manera efectiva la propuesta de educación intercultural planteada por la UNESCO. La tensión no reside únicamente en la diversidad cultural del estudiantado, sino en el papel que las instituciones educativas desempeñan, ya sea reproduciendo o desafiando las desigualdades sociales. En muchas ocasiones, la interculturalidad es reducida a expresiones folclóricas o celebraciones simbólicas que, si bien son importantes, terminan por invisibilizar los problemas estructurales de raíz. Como advierte Jablonska (2010), el riesgo de una “interculturalidad superficial” es que oculte la necesidad urgente de transformar el entorno pedagógico en su conjunto: desde la formación docente hasta los

materiales de estudio, pasando por la evaluación, la vida institucional y los mecanismos de apoyo diferenciado.

En el caso de la UACH, el reto consiste en ir más allá del reconocimiento simbólico de la diversidad y adoptar un modelo educativo que entienda la equidad no como trato igual sino como justicia distributiva, capaz de atender las diferencias sin reproducir desigualdades estructurales. Si bien Chapingo ya tiene una base de compromiso social y un modelo de inclusión educativa, avanzar hacia una verdadera educación intercultural requiere políticas institucionales activas y no sólo medidas compensatorias. No se trata sólo de adaptar el discurso, sino de transformar todo el entorno pedagógico. La UACH, por su misión y población estudiantil, está en una posición privilegiada para ser un referente nacional si asume esta transformación como parte central de su proyecto educativo.

Se abren así líneas de trabajo importantes: evaluar el impacto social real de las políticas de acción afirmativa en las universidades y con los alumnos, diseñar estrategias de acompañamiento pedagógico, académica y culturalmente pertinentes y construir comunidades universitarias más interculturales. Es imperante poner énfasis en el reconocimiento de las desigualdades sociales y su efecto desfavorable en la vida escolar. Así como reconocer la responsabilidad de la organización universitaria en la atención a las diferencias de origen de los alumnos, lo que permitirá diseñar estrategias de atención focalizada que incidan favorablemente en la permanencia y en el egreso de los estudiantes en situación académica de riesgo, para que una vez egresados, contribuyan al desarrollo personal, familiar, comunitario y nacional. De este modo, se refuerza el compromiso institucional con la justicia social y la transformación del campo mexicano.

LITERATURA CITADA

- ANUIES y Fundación Ford. (2006). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior: Memoria de Experiencias (2001–2005)*.
- Banks, James. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Barbosa, Jacira da Silva (2023). Da escola pública para a universidade pública: “Porque não é só entrar, é permanecer!”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 65, 1-21. <https://doi.org/10.24840/esc.vi65.651>
- Bazant, Milada (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Begné, Patricia (2012). Acción afirmativa: una vía para reducir la desigualdad. *Ciencia Jurídica*, 1(1), 11–16. <https://doi.org/10.15174/cj.v1i1.74>
- Bowen, William. G. & Bok, Derek. (1999). *The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bravo-García, E. (2024). Desigualdad social, pobreza y mortalidad infantil en México (2010-2020). *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 67(5), 52-63.

- Buendía Espinosa, Ma. Angélica y Rivera del Río, Roberto (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Revista de la educación superior*, 39(156), 55-72.
- Buendía, Espinoza. Ma. Angélica y Rivera del Río, Roberto (2018). “Entramos, luego ¿existimos?: Del ingreso a las trayectorias en la UACH”, en J.M. Corona y A. Buendía, *Desigualdad y pobreza* (pp. 273–310). México: Bonilla Artigas/UAM.
- Bui, B. T. Q., Cameron, M. P., & de Zwaan, L. (2019). Path dependence and the political economy of housing supply: Evidence from New Zealand. *Urban Studies*, 56(4), 767–787. <https://doi.org/10.1177/0042098018763966>
- Chaika, Oksana (2023). Cultural sensitivity and diversity training for foreign language teachers. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, (2 (24)), 396-410. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24.396-410>
- Chaika, Oksana (2024). Intercultural communication in multicultural education: Strategies, challenges, and opportunities. *International Journal of Philology*. 28(1), 116-123. [http://doi.org/10.31548/philolog15\(1\).2024.012](http://doi.org/10.31548/philolog15(1).2024.012)
- Chak, Dhananjaya (2007). Affirmative Action in Indian Higher Education: Myths and Realities. *NALSAR Stud. L. Rev.*, 3, 1.
- Chávez Arellano, María Eugenia (2008). “Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. xxxvii, núm. 148, México, anuies.
- Chávez Arellano, María Eugenia (2020). Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo y la feminización de la agronomía. *Revista CPU-e*, (31), 51-70.
- College Tuition Compare. (2025). *University of California-Los Angeles Graduation Rate*. <https://www.collegetuitioncompare.com/edu/110662/university-of-california-los-angeles/graduation/>. Consultado el 03 de mayo de 2025
- Corradi, B., Espinosa, D., Rodríguez, C. et al. (2025). Is Admission Enough? University Persistence of Students Admitted Through Affirmative Action Policies in Chile. *High Educ Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-024-00393-w>.
- David, Paul A. (1985). Clio and the economics of QWERTY. *The American Economic Review*, 75(2), 332–337. <https://www.jstor.org/stable/1805621>
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Traducción de Brian Massumi. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Dietz, Gunther (2014). Educación intercultural en México. *Revista CPU-e*, (18), 172-181.
- Dworkin, Ronald (1977). *Taking Rights Seriously*. Harvard University Press.
- Esquivel Alonso, Yessica (2025). Acciones afirmativas en materia electoral: un camino para mitigar la subrepresentación de algunos grupos vulnerables. *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana De Derecho Constitucional*, 26(53), e19467. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2025.53.19467>
- Fischer, Mary J. y Massey, Douglas S. (2007). The effects of affirmative action in higher education. *Social Science Research*, 36(2), 531-549.
- Garmendia, Arturo (1983), *A 135 años de la ENA-UACH*, México, UACH. (1990), *Historia de la Escuela Nacional de Agricultura, 1854-1929*, México, UACH
- Garza López, Luisa Rebeca (2021). *Acciones afirmativas en el sistema electoral mexicano: ¿Un camino hacia la verdadera inclusión o una estrategia superficial?* Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca (IEEPCO)

- Gay, Geneva (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Grossi, Simona (2025). Ending Discrimination in Higher Education: Can Due Process Help Equal Protection Fulfill its Promise?. *Loyola Law School, Los Angeles Legal Studies Research Paper*, (2025-08).
- Guillén-Yparrea, Nicia y Ramírez-Montoya, María Soledad (2023). A review of collaboration through intercultural competencies in higher Education. *Cogent Education*, 10(2), 2281845.
- Gurin, Patricia, Dey, Erick, Hurtado, Sylvia y Gurin, Gerald (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard educational review*, 72(3), 330-367. <https://doi.org/10.17763/haer.72.3.01151786u134n051>
- Gutiérrez, Chong, Natividad y Valdés, Luz María (2015). *Ser indígena en México. Raíces y derechos. Encuesta Nacional de Indígenas*. 1ra ed. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Coyoacán, México, D. F. 276 pp.
- Holliday, Adrian (2021). *Intercultural communication: An advanced resource book for students* (4th Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367482480>
- Instituto Electoral de la Ciudad de México (IECM). (2023). Cuadernillo de acciones afirmativas en la Ciudad de México: Proceso Electoral Local Ordinario 2023–2024. Recuperado de <https://www.iecm.mx/biblioteca-electronica-del-iecm/cuadernillo-de-acciones-afirmativas-en-la-ciudad-de-mexico-proceso-electoral-local-ordinario-2023-2024/>
- Jablonska, Aleksandra (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. S. Velasco Cruz y A. Jablonska (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, 25-62.
- Johnson, Lyndon B. (1965). Commencement Address at Howard University: “To Fulfill These Rights”.
- Joshua, Frank (2007). “Meat as a Bad Habit: A Case for Positive Feedback in Consumption Preferences Leading to Lock-In”. *Review of Social Economy*, 65(3), 319–348.
- Kennedy, J. F. (1961). Executive Order No. 10925: Establishing the President’s Committee on Equal Employment Opportunity. *Federal Register*, 26, 1977. Publicado en el *Federal Register* el 8 de marzo de 1961.
- Ladson-Billings, Gloria (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Loureiro, Armando, Carvalho, Carina y Rodrigues, Marta de Oliveira (2024). Affirmative Action for Black, Indigenous and Quilombola Students at a Brazilian University. *Societies*, 14(9), 189.
- Mateo-Berganza Díaz, María Mercedes, Rucci, Graciana, Amaral, Nicole, Arias Ortiz, Elena, Becerra, Laura, Bustelo, Monserrat, Cabrol, Marcelo, Castro, Juliana, Caycedo, Juanita, Duryea, Suzanne, Groot, Bibi, Heredero, Elena, Hincapie, Diana, Magendzo, Adrián, Navarro, Juan Carlos, Novella, Rafael, Rieble-Aubourg, Sabine, Rubio-Codina, Marta, Scartascini, Carlos, y Vezza, Evelin (2019). The Future is Now: Transversal Skills in Latin America and the Caribbean in the 21st Century. <https://doi.org/10.18235/0001950>
- Meisel Roca, Adolfo y Granger Serrano, Angela (2022). El éxito de los pilos: un estudio de caso. *Revista de Economía del Rosario*, 25(1), 1-38. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.11409>
- Muñoz Cruz, Héctor (2022). *El lento cambio. Consensos, mediaciones y regulaciones para arraigar diseños multilingües interculturales*. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Nagel, Thomas (1973). Equal Treatment and Compensatory Discrimination. *Philosophy & Public Affairs*, 2(4), 348–363. <http://www.jstor.org/stable/2265013>
- Nandi, Emon y Pathak, Biney K. (2024). Affirmative Action in Indian Higher Education. *International Higher Education*, (117), 18–19. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/17515>
- Ocampo Ledesma, Jorge y Reyes Canchola, Rosaura (2008). Introducción en Apuntes de genética. En: Taboada, E. (1938). Escuela Nacional de Agricultura. Chapingo, Mex.
- Ovalles Quintana, Trina María (1981). Historia de la Universidad Autónoma de Chapingo. Artes y humanidades. UNAM. Tesis de maestría.
- Pascarella, Ernest T. y Terenzini, Patrick T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
- Posner, Richard A. (1983). *The economics of justice*. Harvard University Press.
- Reyes Canchola, Rosaura, Ortiz Martínez, Guillermo y Ocampo Ledesma, Jorge (2008). *Agrónomos. Maestros e investigadores del campo mexicano*. Universidad Autónoma Chapingo.
- Rivera del Río, Roberto, Buendía, Angélica y Pérez, Ana Beatriz (2021). *Entre la desigualdad y la meritocracia: rutas y huellas de la equidad* (1.ª ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rivera del Río, Roberto. (2020). Departamento de preparatoria agrícola III Informe 2019-2020. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Rosemberg, Fúlvia (2010). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. *Racismos: olhares plurais*. Salvador: UFBA, 93-127.
- Santiago Juárez, Mario (2011). *Acciones afirmativas*. Primera edición, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. México, DF.
- Schmelkes, Sylvia (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Revista Prelac*, 3, 120-127.
- Steele, Shelby (1990). *The content of our character* (Vol. 120). New York: St. Martin's Press.
- Thomas, Billy (2025). Affirmative action—a crack in the door to higher education. *The Annals of Family Medicine*, 23(1), 73-78.
- UNESCO (2016). *World Social Science Report 2016: Challenging Inequalities: Pathways to a Just World*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245995_spaUNESDOC+15
- Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM). (2023). Universidad Autónoma Chapingo. Estadísticas institucionales. Anuario 2023.
- Unidad de Producción Digital CIESTAAM. (2022, febrero 22). Historia de la ENA UACH, Chapingo 2022 [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vMLqS-2OZfA>
- Valle, Adriana Polachini, Hamamoto Filho, Pedro Tadao, Marco, Gustavo Noe, Ferras, Giulia, Dias, Rafael Texeira y Boas, Paulo José Fortes (2024). Academic performance of Medical students benefited by affirmative action. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 48, e047.
- W. Brian, Arthur (1989). Competing technologies, increasing returns, and lock-in by historical events. *The Economic Journal*, 99(394), 116–131. <https://doi.org/10.2307/2234208>

ARTÍCULO

Extensión universitaria, reformismo y peronismo: sentidos y prácticas extensionistas en la Universidad Obrera Nacional (1948–1955)

University extension, reformism and peronism: meanings and practices at the National Workers' University in Argentina (1948–1955)

SEBASTIÁN KOC MUÑOZ

*Universidad Nacional de La Plata

Correo electrónico: sebastiankoc84@gmail.com

Recibido el 20 de enero del 2025; aprobado el 6 de marzo del 2025

RESUMEN

El presente artículo analiza la resignificación de la extensión universitaria durante el primer peronismo (1946–1955), problematizando la interpretación historiográfica que sostiene su carácter marginal en dicho período. A partir de una estrategia metodológica cualitativa basada en investigación documental, se examinan leyes, decretos, resoluciones institucionales y publicaciones periódicas oficiales, con especial atención al caso de la Universidad Obrera Nacional (UON). El estudio demuestra que, lejos de desaparecer, la extensión universitaria fue redefinida en el marco de un proyecto estatal orientado a la

articulación entre formación técnica, desarrollo productivo y construcción doctrinaria. Mientras que en la tradición reformista de 1918 la extensión se concebía como práctica de democratización cultural sustentada en la autonomía universitaria, el peronismo la integró a una lógica de planificación estatal y formación político-identitaria. En la UON, esta transformación adquirió una centralidad singular mediante la creación del Instituto de Extensión Cultural y Técnica, que funcionó como instancia complementaria de formación cultural e ideológica. El artículo sostiene que la extensión universitaria constituye una categoría analítica privilegiada para comprender la disputa por la función social de la universidad en la Argentina de mediados del siglo xx.

PALABRAS CLAVE: Extensión universitaria; Peronismo; Universidad Obrera Nacional; Reforma Universitaria de 1918; Historia de la educación superior

ABSTRACT This article examines the redefinition of university extension during the first Peronist administration in Argentina (1946–1955), challenging historiographical interpretations that portray it as a marginal function in this period. Drawing on qualitative documentary research, the study analyzes laws, decrees, institutional resolutions, and official publications, with particular emphasis on the case of the National Workers' University (Universidad Obrera Nacional, UON). The findings demonstrate that university extension did not disappear but was reoriented within a state-centered project aimed at articulating technical training, productive development, and doctrinal formation. Whereas the 1918 Reformist tradition conceived extension as a practice of cultural democratization grounded in university autonomy, Peronism integrated it into a framework of state planning and political-identity formation. At the UON, this transformation acquired a distinctive institutional form through the creation of the Institute of Cultural and Technical Extension, which complemented formal curricula with cultural and ideological training. The article argues that university extension provides a key analytical lens for understanding competing conceptions of the university's social function in mid-twentieth-century Argentina.

KEYWORDS: University extensión; Peronism; National Workers' University; 1918 University Reform; History of higher education

INTRODUCCIÓN

La historiografía argentina ha abordado de manera profusa tanto la Reforma Universitaria de 1918 como el peronismo, configurándolos como dos hitos decisivos en la estructuración del sistema político y educativo del siglo xx. La primera, gestada en la Universidad de Córdoba, no sólo transformó las dinámicas institucionales del ámbito universitario nacional, sino que proyectó un ideario de alcance latinoamericano, articulando demandas de democratización interna, renovación pedagógica y vinculación con la sociedad (Portantiero, 1978). El segundo, en cambio, constituyó un movimiento político de arraigo estrictamente nacional —aunque de amplia proyección interpretativa internacional— cuya complejidad dio lugar a múltiples tradiciones analíticas.

En efecto, la producción académica sobre el peronismo ha oscilado entre estudios centrados en el liderazgo —tanto en la figura de Juan D. Perón (Page, 1984; Galasso, 2005) como en la de Eva Perón (Navarro, 1997; Zanatta, 2011)—, investigaciones dedicadas a las élites y dirigencias intermedias (Panella & Rein, 2013, 2017), y trabajos orientados a examinar las relaciones entre liderazgo político y movimiento obrero organizado (Torre, 2006, 2012; Murmis & Portantiero, 2011; Del Campo, 2012; James, 2013). A ello se suman los análisis sobre los vínculos entre el peronismo y la Iglesia Católica (Bianchi, 2001; Caimari, 2010; Zanatta, 2013) y aquellos que han explorado su incidencia en el campo universitario (Recalde & Recalde, 2007; Dércoli, 2014).

Dentro de este amplio corpus, la Universidad Obrera Nacional (UON) ha concitado un interés sostenido, en tanto única institución universitaria creada durante el primer gobierno peronista. Diversos estudios han reconstruido su génesis normativa, su inserción en la política educativa del período y las particularidades de su organización académica (Novelli, 1986; Dussel, 1990; Mollis, 1991; Dussel & Pineau, 1995; Álvarez de Tomasone, 2000; Pronko, 2003; Nápoli, 2004; Malatesta, 2010; Facio, 2014; Rodríguez, 2020; Koc Muñoz, 2021; Bressi, 2023). Sin embargo, buena parte de estas investigaciones han abordado la experiencia de la UON de manera subsidiaria —como parte de análisis más amplios sobre la educación peronista— o bien han concentrado su atención en el movimiento estudiantil de sus facultades regionales, relegando a un segundo plano el estudio sistemático de sus prácticas extensionistas.

A partir de esta constatación se delimita el problema que estructura el presente trabajo: la escasa atención historiográfica otorgada al extensionismo en la UON y, más ampliamente, la tendencia a considerar marginal la extensión universitaria durante el primer peronismo. Si la extensión constituyó, desde 1918, uno de los pilares identitarios del reformismo, resulta pertinente interrogar de qué modo fue reinterpretada y puesta en práctica en una universidad concebida para la formación superior de trabajadores industriales, en el marco de un proyecto estatal orientado a redefinir las relaciones entre educación, producción y política.

En este sentido, el estudio se organiza en torno a la siguiente pregunta: ¿En qué medida la extensión universitaria fue una función marginal durante el primer peronismo, o más bien una práctica resignificada bajo nuevas coordenadas político-estatales? Planteada en estos términos, la cuestión desplaza el eje del análisis desde la mera dicotomía continuidad/ruptura hacia la exploración de los cambios en el sentido, la función y la inscripción política de la extensión universitaria.

La hipótesis que guía esta investigación sostiene que la extensión no desapareció ni fue simplemente relegada durante el período 1946–1955, sino que experimentó un proceso de redefinición acorde con un proyecto estatal que buscó articular formación técnica, desarrollo productivo y construcción de consensos políticos. En lugar de operar primordialmente como práctica de democratización cultural sustentada en la autonomía institucional —según la tradición reformista—, la extensión fue integrada a una lógica de planificación estatal y formación político-identitaria.

Para abordar este problema, se adopta una estrategia metodológica cualitativa basada en investigación documental, centrada en el análisis de leyes, decretos, resoluciones institucionales, publicaciones periódicas oficiales y manuscritos de autoridades universitarias. Si bien se consideran las políticas desarrolladas en el conjunto del sistema universitario, el estudio otorga especial atención al caso de la Universidad Obrera Nacional (UON), institución creada por el peronismo con el objetivo de formar profesionales técnicos provenientes del mundo del trabajo. Esta experiencia constituye un caso analítico privilegiado, en tanto permite observar de manera concentrada la articulación entre formación técnica, dispositivo extensionista y proyecto político estatal.

El entramado normativo, organizacional y pedagógico que configuró el perfil distintivo de la UON dentro del sistema universitario argentino proporciona el marco imprescindible para comprender sus prácticas extensionistas. En consecuencia, el análisis de la extensión en esta institución no puede reducirse a la descripción de actividades complementarias, sino que exige situarla en la intersección entre la tradición reformista, el proyecto político peronista y la especificidad socioeducativa de una universidad orientada a los trabajadores.

El artículo se estructura del siguiente modo. En primer lugar, se examina el conflicto entre el legado reformista y la política universitaria del peronismo, situando la discusión en la disputa por la autonomía y la función social del conocimiento. En segundo término, se analizan las políticas extensionistas desarrolladas durante el período, distinguiendo entre las universidades tradicionales y la experiencia específica de la UON. Posteriormente, se propone una comparación conceptual entre el modelo reformista y el modelo peronista de extensión universitaria. Finalmente, se presentan las conclusiones, en las que se argumenta que la extensión constituye una categoría analítica privilegiada para comprender las transformaciones del vínculo entre conocimiento, poder y sociedad en la Argentina de mediados del siglo xx.

En rigor, el estudio aspira a contribuir no sólo al conocimiento de una experiencia institucional específica, sino también al debate más amplio sobre las disputas en torno al sentido de la universidad pública y al lugar del saber en procesos de reorganización estatal.

METODOLOGÍA

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter histórico, sustentado en el análisis documental como estrategia central de producción de conocimiento. Lejos de concebir los documentos como meros soportes informativos, se los aborda como artefactos sociohistóricos que condensan posicionamientos institucionales, disputas de sentido y racionalidades político-educativas propias del período bajo estudio. En este marco, la “documentación” constituye no sólo una técnica de recolección de datos, sino una vía privilegiada para acceder a los modos en que el Estado peronista conceptualizó y reguló la experiencia universitaria de los trabajadores (Valles, 1999).

Desde el punto de vista operativo, el trabajo se estructuró en dos instancias analíticas complementarias. En primer lugar, se procedió a la delimitación del corpus a partir de un criterio de pertinencia teórica e histórica, seleccionando aquellas fuentes que permitieran reconstruir las orientaciones normativas, pedagógicas y políticas vinculadas a la extensión universitaria en la UON. En segundo término, se desarrolló un análisis de contenido orientado a identificar regularidades discursivas, núcleos conceptuales y desplazamientos semánticos, con el propósito de construir interpretaciones situadas sobre el sentido asumido por el extensionismo en esta institución (Salomón Tarquini, 2019).

El corpus documental está integrado por un conjunto heterogéneo de fuentes producidas en el marco del aparato estatal durante el primer peronismo. Entre ellas se incluyen leyes y decretos nacionales, resoluciones internas de la Universidad Obrera Nacional, la revista institucional de esta casa de estudios y la publicación *Aprendizaje*, órgano de difusión de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP). Asimismo, se incorporaron manuscritos elaborados por el vicerrector de la UON, ingeniero Pascual Pezzano, cuya producción resulta particularmente relevante para comprender las definiciones doctrinarias y pedagógicas que orientaron la vida institucional.

El recurso a estas fuentes respondió a la necesidad de reconstruir un proceso escasamente explorado por la historiografía, en el cual la extensión universitaria no se presenta como práctica marginal sino como dimensión constitutiva de un proyecto formativo dirigido a trabajadores industriales. En este sentido, el análisis documental permitió no sólo recuperar información fáctica, sino también identificar las matrices ideológicas que estructuraron las intervenciones extensionistas en el período 1948–1955.

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO PROBLEMA HISTÓRICO: TRADICIONES, DISPUTAS Y RESIGNIFICACIONES EN EL REFORMISMO LATINOAMERICANO

La extensión universitaria no constituye simplemente una de las funciones sustantivas de la universidad junto a la docencia y la investigación (Soledispa-Rodríguez, Sumba-Bustamante & Yoza-Rodríguez, 2021), sino que se configuró históricamente como un espacio de definición acerca del vínculo entre conocimiento, sociedad y poder. Su institucionalización en América Latina remite a una genealogía más amplia, atravesada por tradiciones intelectuales europeas y por procesos locales de apropiación y resignificación.

Uno de los antecedentes más influyentes se encuentra en el *university extension movement* desarrollado en Inglaterra hacia fines del siglo XIX, particularmente en las experiencias de Oxford y Cambridge desde la década de 1870. En ese contexto, la concepción universitaria inspirada en John Henry Newman operó como fundamento doctrinario frente al avance de perspectivas utilitaristas. Para Newman, la universidad debía concebirse como ámbito de enseñanza del conocimiento universal, con un propósito primordialmente intelectual antes que moral o profesional, privilegiando la educación liberal entendida como formación integral orientada por el valor intrínseco del saber (Cano Menoni, 2017).

Esta matriz culturalista, centrada en la difusión del conocimiento más que en su producción, fue progresivamente articulándose con iniciativas orientadas hacia sectores obreros a través de conferencias y cursos abiertos. De manera concomitante, las universidades populares europeas ampliaron el horizonte de intervención universitaria, incorporando una dimensión obrerista que desbordaba el marco estrictamente académico. El modelo promovido por Rafael Altamira desde la Universidad de Oviedo —difundido en América Latina durante su gira de 1909— sintetizaba estas vertientes, combinando una impronta culturalista con una vocación de acercamiento a los trabajadores mediante conferencias en centros obreros (Cano Menoni, 2017).

En América Latina, estas influencias se integraron tempranamente a proyectos institucionales específicos. En Argentina, por ejemplo, la Universidad Nacional de La Plata incorporó en 1907 las Conferencias de Extensión Universitaria bajo la presidencia de Joaquín V. González, quien sostuvo la necesidad de formalizar jurídicamente este tipo de iniciativas como parte constitutiva de la institución (Fernández, 2007). En México, la ley fundacional de la Universidad Nacional de 1910 incluyó la extensión como función institucional, y desde 1912 la Universidad Popular Mexicana desarrolló actividades en articulación con asociaciones obreras. Experiencias similares se registraron en Uruguay hacia 1915, cuando estudiantes impulsaron actividades dirigidas a trabajadores mediante conferencias públicas (Cano Menoni, 2017).

Sin embargo, fue la Reforma Universitaria de 1918 la que otorgó a la extensión un sentido político específico. La irrupción del movimiento reformista en Córdoba no sólo transformó las estructuras de gobierno universitario —instalando el principio de cogobierno, la defensa de la autonomía y la democratización interna— sino que redefinió la extensión como práctica inseparable de un proyecto de transformación social (Cúneo, 1988; Bruner, 1990; Sigal, 1991; Chiroleu, 2000; Vuksinic & Méndez, 2018).

A partir de entonces, la extensión dejó de ser concebida exclusivamente como difusión cultural para convertirse en herramienta de articulación entre universidad y “cuestión social”. El ideario reformista postuló que la institución debía devolver a la sociedad —y particularmente a los sectores excluidos de la educación superior— parte del privilegio que implicaba el acceso al saber académico. Esta concepción vinculaba la formación disciplinar con una dimensión humanista y crítica, promoviendo la sensibilización de los estudiantes frente a las problemáticas sociales de su tiempo (Cano Menoni, 2017).

No obstante, el extensionismo reformista no fue homogéneo. Puede reconocerse, al menos, una triple orientación. En primer lugar, una vertiente culturalista-asistencial, centrada en la difusión de conocimientos científicos y humanísticos. En segundo término, una línea orientada a la intervención en problemáticas nacionales —sanitarias, educativas, urbanas— que concebía a la universidad como agente técnico al servicio del desarrollo social. Finalmente, una tendencia más abiertamente política que buscó vincular a estudiantes y sectores populares en procesos de transformación y emancipación social (Bralich, 2007; Tünnermann, 2000; Cano Menoni, 2017).

De este modo, la tradición inaugurada en 1918 instituyó en América Latina una concepción “crítica” de la extensión, entendida como práctica orientada a democratizar el conocimiento y a contribuir a la transformación social en clave popular (Cano Menoni, 2017). Esta herencia reformista configuró el horizonte de expectativas desde el cual, décadas más tarde, serían evaluadas y discutidas las políticas universitarias del peronismo.

UNIVERSIDAD, LEGITIMIDAD Y FUNCIÓN SOCIAL: EL REFORMISMO FRENTE A LA DICTADURA Y AL ASCENSO DEL PERONISMO

La ruptura institucional de junio de 1943 significó, para el campo universitario argentino, algo más que un simple cambio de autoridades: implicó la impugnación explícita del orden reformista vigente desde 1918. Durante casi un cuarto de siglo, las universidades nacionales habían funcionado bajo los principios de autonomía, cogobierno y participación estudiantil consagrados por la Reforma. La autodenominada “Revolución de Junio” se propuso revertir ese legado, inscribiendo la política educativa en un proyecto más amplio de reconfiguración ideológica del Estado, orientado a sustituir lo que se

consideraba un sistema “ateo y cosmopolita” por otro de matriz católica, nacionalista y tradicionalista (Pis Diez, 2018).

Las intervenciones dispuestas en julio de 1943 sobre las universidades del Litoral y de Cuyo constituyeron el primer gesto concreto de esa redefinición. La designación de figuras como Jordán Bruno Genta —referente del nacionalismo católico— o Carlos A. Pithod evidenciaba la voluntad de alinear las casas de estudio con un ideario jerárquico y confesional. Estas decisiones no sólo alteraron la conducción institucional, sino que pusieron en cuestión la propia identidad reformista de la universidad pública.

La reacción estudiantil fue inmediata. La Federación Universitaria Argentina (FUA) denunció que no se trataba de una intervención aislada, sino de un avasallamiento del sistema universitario en su conjunto (Magnone & Warley, 1984). Las expulsiones masivas, la disolución de federaciones regionales y la represión de huelgas estudiantiles profundizaron el conflicto. Las universidades comenzaron a convertirse, a los ojos del gobierno militar, en espacios potencialmente desestabilizadores, lo que justificó una política de control creciente que incluyó la disolución de la FUA y la clausura anticipada del ciclo lectivo.

No obstante, hacia comienzos de 1945 se inició un proceso parcial de normalización, con la reincorporación de docentes y el levantamiento de algunas intervenciones (Magnone & Warley, 1984). Este movimiento, lejos de cerrar la disputa, abrió una nueva fase de confrontación política. Durante el segundo semestre de ese año, las universidades se transformaron en uno de los escenarios centrales de oposición al gobierno, en un contexto marcado por la creciente gravitación de Juan Domingo Perón dentro del régimen.

Los episodios represivos de agosto de 1945, que culminaron con muertos y centenares de detenidos tras manifestaciones estudiantiles, consolidaron una fractura profunda entre el movimiento reformista y el sector del gobierno identificado con Perón (Sigal, 2002). Las tentativas de diálogo resultaron fallidas (Ciria & Sanguinetti, 1968), y la radicalización política derivó en tomas universitarias, nuevas intervenciones y detenciones de rectores y profesores (Rein, 1999).

La jornada del 17 de octubre de 1945, que consagró el liderazgo popular de Perón, también marcó simbólicamente el quiebre entre el movimiento obrero emergente y el estudiantado reformista. Los enfrentamientos callejeros en ciudades universitarias y el ingreso de la FUA a la Unión Democrática consolidaron la identificación del reformismo con el frente opositor al peronismo (Califa, 2014). La victoria electoral de febrero de 1946 profundizó esa distancia y abrió una etapa de redefinición estructural del sistema universitario (Magnone & Warley, 1984).

Con la asunción del nuevo gobierno constitucional, la política universitaria se orientó a lo que el propio discurso oficial denominó “reencauzamiento” de la vida académica, argumentando que la participación política de profesores y estudiantes había desnaturalizado los fines científicos y educativos de la institución (Graciano, 2005). La intervención

generalizada de las universidades y la posterior purga de 1.246 docentes entre 1946 y 1947 —aproximadamente un tercio del plantel— evidenciaron la magnitud del proceso de reorganización (Rein, 1999).

La sanción de la Ley N° 13.031 en 1947 consolidó esta nueva etapa. Si bien introdujo regulaciones novedosas en materia de carrera docente, régimen estudiantil y financiamiento, redefinió sustancialmente la autonomía universitaria, restringiéndola a los planos técnico, docente y científico (Pronko, 1997). El Poder Ejecutivo pasó a designar rectores y mantuvo amplias atribuciones en la designación de profesores titulares, mientras que la participación estudiantil quedó reducida a una representación de carácter testimonial, seleccionada por mérito académico y no por elección gremial (Graciano, 2005). La creación del Consejo Universitario Nacional reforzó la subordinación de las universidades a las directivas del gobierno central.

En este marco, la disputa entre reformismo y peronismo no puede reducirse a una confrontación coyuntural entre actores políticos. Se trató, más profundamente, de una controversia en torno a la definición de la función social de la universidad. Mientras el reformismo había concebido la autonomía y el cogobierno como condiciones para una universidad comprometida críticamente con la transformación social, el peronismo impulsó una reconfiguración que subordinó la institución a un proyecto estatal de desarrollo económico y reorganización política.

Esta tensión estructural constituye el trasfondo imprescindible para comprender las políticas extensionistas del período. La extensión universitaria, heredera de la tradición reformista, sería resignificada en un escenario en el cual la universidad ya no se concebía primordialmente como espacio de autogobierno corporativo, sino como instrumento integrado a una estrategia estatal de formación, producción y socialización política.

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, DOCTRINA NACIONAL Y FORMACIÓN TÉCNICA: RESIGNIFICACIONES EN EL PERONISMO Y EN LA UNIVERSIDAD OBRERA NACIONAL

La primera Ley universitaria sancionada por el gobierno peronista (13.031/47), apenas alude de manera explícita a la extensión universitaria. En su artículo 99 establece que “las facultades organizarán cursos populares de extensión universitaria a cargo de profesores y alumnos” (López, 2013, p. 5). La parquedad normativa contrasta, sin embargo, con la centralidad que la cuestión adquiriría en el discurso político-educativo del período. Esta tensión entre escasa formulación jurídica y amplia resignificación práctica permite advertir que, durante el primer peronismo, la extensión no desaparece como función sustantiva, sino que es redefinida en consonancia con un proyecto estatal de articulación entre universidad, aparato productivo y formación doctrinaria.

En las universidades tradicionales, la política extensionista se orientó prioritariamente hacia la vinculación con áreas estratégicas del Estado y el sector productivo. El decreto N° 6.242/44 instituyó un programa de extensión universitaria rentada que articulaba a estudiantes de Ingeniería con la Dirección General de Agua y Energía Eléctrica, experiencia que luego se expandió a otras dependencias, como el Ministerio de Obras Públicas (Recalde & Recalde, 2007). En este esquema, la extensión dejó de concebirse primordialmente como proyección cultural hacia sectores populares —según la tradición reformista— para transformarse en un dispositivo de inserción técnico-profesional en el entramado estatal.

No obstante, la bibliografía especializada coincide en señalar que, en el conjunto del sistema universitario, la extensión no constituyó una prioridad institucional durante el período (Caldelari, 2002). La creación del Departamento de Extensión Universitaria en la Universidad de Buenos Aires en enero de 1956 —ya bajo el gobierno surgido tras el derrocamiento de Perón— suele presentarse como el inicio de una etapa de consolidación de esta función sustantiva, en el marco de la denominada “época dorada” (1955–1966).

Sin embargo, el análisis del acervo documental de la Universidad Obrera Nacional (UON) revela un escenario diferente. En esta institución —creada por el peronismo con la finalidad específica de formar profesionales técnicos provenientes del mundo del trabajo— la extensión no ocupó un lugar marginal, sino estructural dentro de su entramado pedagógico.

El vicerrector de la UON, el ingeniero Pascual Pezzano, sostenía que la misión institucional consistía en formar profesionales dotados de responsabilidad social, cultural e intelectual, objetivo que debía concretarse mediante actos públicos, conferencias y actividades de extensión universitaria (Pezzano, 1953). Su planteo partía de una definición curricular precisa: para garantizar carreras de cinco años con una carga horaria intensiva —veinticuatro horas semanales— era necesario suprimir contenidos considerados “colaterales”, especialmente asignaturas de carácter humanístico o cultural. Estos saberes no eran descartados, sino desplazados hacia un ámbito específico: el Instituto de Extensión Cultural y Técnica (Koc Muñoz, 2021).

De este modo, la extensión asumía una función compensatoria y estratégica. Mientras el currículum formal se concentraba en la formación técnica especializada, la dimensión cultural, política y doctrinaria era vehiculizada por un dispositivo institucional paralelo. La creación del Instituto de Extensión Cultural y Técnica —fundamentada en el artículo 37 de la Constitución Nacional de 1949, que establecía la formación moral, intelectual y física del pueblo conforme a los principios de la doctrina nacional peronista (Resolución UON N° 33, 1953)— formalizó esta arquitectura pedagógica.

La articulación entre extensión y doctrina se tornó explícita en el discurso oficial. Con motivo de la inauguración del ciclo lectivo 1954, Juan Domingo Perón afirmó en un mensaje radial que la educación debía sustentarse en la doctrina nacional adoptada

por el pueblo, la cual dejaba de ser una “doctrina política” para convertirse en “doctrina del pueblo” y, por ende, en doctrina nacional (Revista de la UON, 1954). En el contexto internacional de la Guerra Fría, sostenía el mandatario, resultaba imperioso inculcar estos principios en las nuevas generaciones. La formación técnica no podía dissociarse, así, de una formación ideológica coherente con el proyecto estatal.

En coherencia con este marco, el Instituto de Extensión Cultural y Técnica organizó ciclos de conferencias, visitas a establecimientos industriales y laboratorios, y actividades de difusión cultural orientadas a complementar los planes de estudio (Revista de la UON, 1953). La designación de sus autoridades —Jorge Ochoa de Eguileor primero y luego el Dr. Héctor Villaveirán— estuvo acompañada de considerandos que subrayaban la necesidad de que la dirección fuese ejercida por profesionales de reconocido prestigio e identificados con la doctrina nacional peronista (Revista de la UON, 1955). La explicitación de esta condición doctrinaria no era un detalle administrativo, sino un indicador del carácter político-pedagógico atribuido a la extensión.

La publicación de los *Cuadernos del Instituto de Extensión Cultural y Técnica* reafirma esta interpretación. Los dos números editados durante el período reproducen íntegramente intervenciones de figuras centrales del oficialismo —como el ministro de Economía Antonio Cafiero y el gobernador bonaerense Carlos Aloé— en ocasión de actos institucionales (Revista de la UON, 1955). La extensión funcionaba así como un canal de circulación y legitimación del discurso gubernamental dentro del espacio universitario.

Una dimensión aún más explícita de esta orientación fueron los “cursos de extensión peronista” organizados por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) e inaugurados el 17 de octubre de 1953, fecha emblemática del calendario justicialista. Su finalidad declarada era difundir la doctrina nacional entre estudiantes y personal administrativo. El director de estos cursos afirmaba que las corrientes filosóficas y sociológicas que habían dado origen al movimiento obrero lo habían desviado del “orden natural”, rumbo que sólo habría sido rectificado con el advenimiento del justicialismo (Revista de la UON, 1953, p. 36). Al finalizar el primer ciclo —con aproximadamente 250 egresados—, las autoridades destacaron que la meta consistía en formar colaboradores conscientes de los planes gubernamentales y fieles intérpretes de la doctrina oficial (Revista Aprendizaje, 1954, p. 12).

Finalmente, la segunda ley universitaria del peronismo (14.297/54) consolidó normativamente esta orientación al establecer que las universidades debían “instituir cursos de extensión universitaria y favorecer toda forma de difusión de la cultura” (López, 2013, p. 5). En el caso de la UON, dicha prescripción no implicó la creación de una función novedosa, sino la formalización de un dispositivo ya integrado orgánicamente a su proyecto institucional.

En síntesis, mientras en las universidades tradicionales la extensión tendió a orientarse hacia la vinculación técnico-productiva con el Estado y ocupó un lugar relativamente

secundario en la estructura académica, en la UON adquirió una centralidad singular. Allí operó como instancia de complementación curricular y, simultáneamente, como mecanismo de formación político-doctrinaria. Esta doble dimensión —técnica y axiológica— permite sostener que la extensión universitaria, lejos de desaparecer durante el primer peronismo, fue resignificada como instrumento estratégico de articulación entre formación profesional, proyecto estatal y construcción de hegemonía cultural.

MODELOS EN TENSIÓN: DE LA EXTENSIÓN REFORMISTA A LA EXTENSIÓN ESTATAL-DOCTRINARIA

La comparación entre la tradición reformista y la experiencia peronista permite advertir que la extensión universitaria no constituye una función neutra ni meramente técnica, sino un dispositivo atravesado por concepciones divergentes acerca de la universidad, el Estado y la sociedad. Lejos de tratarse de una continuidad lineal, el período 1946–1955 supuso una resignificación sustantiva del sentido histórico que la extensión había adquirido desde 1918.

En el ideario de la Reforma Universitaria de 1918, la extensión fue concebida como una herramienta de democratización cultural y de proyección social de la universidad hacia los sectores populares. Inspirada en corrientes krausistas, liberal-democráticas y en el latinoamericanismo emergente, la extensión reformista procuraba quebrar el aislamiento de las élites académicas, promoviendo conferencias públicas, universidades populares y actividades culturales orientadas a la formación cívica. La relación con el “pueblo” se configuraba, así, en términos de difusión cultural y compromiso intelectual crítico.

Este modelo descansaba sobre dos presupuestos fundamentales. En primer lugar, la autonomía universitaria como garantía de independencia frente al poder político; en segundo término, la convicción de que la universidad debía actuar como conciencia crítica de la sociedad. La extensión, en este marco, operaba como mediación entre saber académico y transformación social, pero manteniendo una distancia deliberada respecto de la instrumentalización estatal.

El peronismo, en cambio, inscribió la extensión en un paradigma diferente. En las universidades tradicionales, la política extensionista tendió a vincular a los estudiantes con organismos técnicos del Estado y con el aparato productivo, privilegiando una lógica de inserción profesional y contribución al desarrollo económico (Recalde & Recalde, 2007). La extensión dejó de ser primordialmente difusión cultural para transformarse en articulación funcional entre formación universitaria y planificación estatal.

En la Universidad Obrera Nacional, esta resignificación alcanzó su expresión más acabada. Allí, la extensión no sólo cumplió una función técnico-productiva, sino que asumió explícitamente una dimensión axiológica y doctrinaria. El Instituto de Extensión Cultural y Técnica operó como espacio destinado a completar la formación integral del estudiante, incorporando contenidos culturales y políticos desplazados del currículum formal (Pezzano, 1953). La doctrina nacional peronista se constituyó en el eje articulador de esta propuesta, en consonancia con los lineamientos establecidos por la Constitución de 1949 y los planes quinquenales.

Desde una perspectiva analítica, puede afirmarse que el pasaje de la extensión reformista a la extensión peronista implicó al menos tres desplazamientos estructurales:

1. *Del intelectual crítico al técnico integrado*: mientras el reformismo promovía la figura del universitario como agente cultural autónomo, el peronismo impulsó la del profesional inserto en un proyecto estatal de desarrollo.
2. *De la autonomía como principio rector a la subordinación programática*: la extensión reformista suponía independencia frente al poder político; la peronista, en cambio, se integró explícitamente a un horizonte doctrinario definido por el Estado.
3. *De la democratización cultural a la formación político-identitaria*: si en el primer caso la meta era expandir el acceso a la cultura y al conocimiento, en el segundo la extensión se orientó a consolidar una identidad colectiva alineada con la doctrina oficial.

Esta comparación no debe leerse en clave meramente valorativa, sino como expresión de proyectos societales distintos. La extensión reformista respondía a una matriz liberal-progresista que concebía la universidad como esfera pública autónoma; la peronista se inscribía en una lógica nacional-popular que entendía la educación superior como instrumento estratégico del Estado para la planificación económica y la construcción de hegemonía cultural.

En consecuencia, la experiencia de la UON permite problematizar el supuesto historiográfico según el cual la extensión habría sido una función marginal durante el primer peronismo. Más bien, lo que se verifica es un cambio de significado: la extensión dejó de ser principalmente un puente cultural entre universidad y sociedad civil para convertirse en un dispositivo de integración entre universidad, Estado y proyecto político.

Este desplazamiento semántico e institucional resulta central para comprender las transformaciones del sistema universitario argentino en la década de 1940 y 1950. La disputa no se limitó a cuestiones administrativas o de gobierno universitario, sino que alcanzó la definición misma de la función social del conocimiento y del papel que la universidad debía desempeñar en un proceso de reorganización nacional.

CONCLUSIONES

El recorrido analítico desarrollado en este trabajo permite responder a la pregunta que lo orientó: la extensión universitaria durante el primer peronismo no constituyó una función marginal ni residual, sino una práctica resignificada bajo nuevas coordenadas político-estatales. La política universitaria del período no implicó la mera negación del legado reformista, sino su reconfiguración en el marco de un proyecto de reorganización social, económica y cultural impulsado desde el Estado. En consecuencia, la disputa entre reformismo y peronismo no puede interpretarse exclusivamente como un enfrentamiento coyuntural entre actores políticos, sino como una controversia estructural en torno a la definición de la función social de la universidad argentina.

Desde 1918, la extensión universitaria había sido concebida por la tradición reformista como herramienta de democratización cultural y de compromiso crítico con la sociedad. Su legitimidad se apoyaba en la idea de proyectar el saber académico hacia el “pueblo” preservando la autonomía institucional como condición de independencia frente al poder político. En este esquema, la universidad se asumía como conciencia crítica y como esfera pública relativamente diferenciada del Estado.

El peronismo modificó sustancialmente este horizonte. En las universidades tradicionales, la extensión tendió a articularse con el aparato productivo y con organismos técnicos estatales, privilegiando la inserción profesional y la contribución al desarrollo económico. En la Universidad Obrera Nacional, dicha resignificación adquirió una densidad singular: la extensión fue integrada orgánicamente al proyecto institucional como instancia de complementación curricular y como dispositivo de formación político-doctrinaria.

Lejos de operar como actividad periférica, la extensión en la UON se constituyó en un espacio estratégico para articular formación técnica, socialización ideológica y construcción de identidad profesional. El Instituto de Extensión Cultural y Técnica no funcionó como apéndice administrativo, sino como pieza estructurante de una arquitectura pedagógica que distinguía entre especialización técnica —inscripta en el currículum formal— y formación cultural-política —canalizada mediante prácticas extensionistas—. En este diseño institucional, la doctrina nacional peronista asumió un carácter explícitamente orientador.

Este hallazgo obliga a matizar una interpretación extendida en la historiografía, según la cual la extensión universitaria habría sido relegada durante el primer peronismo. La evidencia documental no indica ausencia ni debilitamiento, sino desplazamiento semántico e institucional. La extensión dejó de concebirse primordialmente como puente cultural entre universidad y sociedad civil para transformarse en un mecanismo de integración entre universidad, Estado y proyecto político.

La comparación entre la tradición reformista y la experiencia peronista permite identificar, así, dos modelos universitarios en tensión. El primero, de matriz liberal-democrática, sitúa la autonomía como principio rector y concibe la extensión como práctica de democratización cultural relativamente autónoma del poder estatal. El segundo, inscripto en una lógica nacional-popular, entiende la universidad como instrumento estratégico del Estado para la planificación del desarrollo y la formación de cuadros técnicos e ideológicamente identificados con un proyecto nacional.

En última instancia, la controversia en torno a la extensión universitaria expresa una disputa más amplia por el sentido del conocimiento y por el lugar de la educación superior en la configuración del orden social. La experiencia de la UON constituye un observatorio privilegiado de esta transformación, en tanto allí la articulación entre técnica, trabajo y doctrina fue concebida como núcleo constitutivo del proyecto institucional.

Desde el punto de vista historiográfico, el estudio contribuye a revisar categorías analíticas consolidadas y a cuestionar lecturas lineales sobre la evolución de las funciones universitarias. La extensión no desaparece necesariamente cuando cambia el régimen político; se redefine conforme a nuevas correlaciones de fuerza y a distintos proyectos de país. Analizar esas resignificaciones permite comprender con mayor precisión las tensiones estructurales que atraviesan —y continúan atravesando— la relación entre universidad, Estado y sociedad en la Argentina contemporánea.

REFERENCIAS

- Álvarez de Tomassone, D. (2000). *Universidad Obrera Nacional-Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una universidad (1948-1962)*. edUTecNe.
- Bianchi, S. (2001). *Catolicismo y Peronismo. Religión y Política en la Argentina (1943-1955)*. Instituto de Estudios Históricos-Sociales.
- Bralich, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*. UdelaR.
- Bressi, H. (2023). *La Universidad Obrera Nacional. "Educar con la certeza de formar hombres buenos que sepan hacer"*. Teseo.
- Brunner, J. (1990). *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Caimari, L. (2010). *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)*. Emecé.
- Caldelari, M. (2002). "Apuntes sobre extensión universitaria en al UBA, 1955-1966", en P. Krotsch (Org.) *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. Al margen.
- Califa, J. (2014). *Reforma y Revolución. La radicalización política del movimiento estudiantil de la UBA (1943-1966)*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Cano Menoni, A. (2017). "La extensión universitaria y la universidad latinoamericana: hacia un nuevo 'orden de anticipación' a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba", en *+E: Revista de Extensión Universitaria*, núm. 7, pp. 6-23.

- Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1968). *Los reformistas*. Jorge Álvarez.
- Chiroleu, A. (2000). "La Reforma Universitaria", en R. Falcón (Coord.) *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. Nueva Historia Argentina. Tomo VI. Sudamericana, pp. 357-390.
- Cúneo, D. (1988). *La Reforma Universitaria (1918-1930)*. Ayacucho.
- Del Campo, H. (2012). *Sindicalismo y peronismo. Los comienzos de un vínculo perdurable*. Siglo XXI.
- Dércoli, J. (2014). *La política universitaria del primer peronismo*. Punto de encuentro.
- Dussel, I. (1990). *El movimiento estudiantil en el surgimiento de la Universidad Tecnológica Nacional: Los casos de la UBA y la UTN (1945-1966)* (Informe final de investigación). FLACSO.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo", en A. Puiggrós (Dir.) *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Galerna, pp. 107-173.
- Facio, M. (2014). "La Centenaria de las Universidades". *De la Universidad Obrera Nacional a la Universidad Tecnológica Nacional. El caso de la Facultad Regional Avellaneda (1943-1963)* (tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, L. (2007). "La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional. Análisis de casos", en P. Krotsch, A. Camou y M. Prati (Coords.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Prometeo, pp. 53-78.
- Galasso, N. (2005). *Perón*. Colihue.
- Graciano, O. (2005). "La universidad argentina durante los primeros gobiernos peronistas (1945-1955)", en N. Girbal Blacha, O. Graciano, T. Gutiérrez y A. Zarilli (Comps.) *Perfiles históricos de la Argentina peronista (1946-1955)*. Intelectuales, política y discurso. Al margen, pp. 51-80.
- James, D. (1987). "17 y 18 de octubre de 1945: el peronismo, la protesta de masas y la clase obrera argentina", en *Desarrollo Económico*, 107, pp. 445-461.
- James, D. (2013). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976*. Siglo XXI.
- Koc Muñoz, Á. (2021). *De la Universidad Obrera Nacional a la Universidad Tecnológica Nacional: organización, funcionamiento y "reformización" del modelo institucional (1948-1959)* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata.
- López, M. (2013). "Aproximaciones a la Relación Primer Peronismo-Extensión Universitaria", en revista *EXT*, 4, pp. 1-13.
- Magnone, C. y Warley, J. (1984). *Universidad y peronismo (1946-1955)*. Centro Editor de América Latina.
- Malatesta, Á. (2010). *La creación de la Universidad Obrera Nacional y la hora de la industria: la conexión universitaria entre el aula y el trabajo*. Universidad de Ciencias empresariales y sociales.
- Mollis, M. (1991). "La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una Universidad para hombres y mujeres que trabajan", en *Realidad Económica*, núm. 99, pp. 91-108.
- Murmis, M. y Portantiero, J. (2011). *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Siglo XXI.
- Nápoli, F. (2004). *Política Educativa y Organización Académica en el período fundacional de la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1962)*. edUTecNe.
- Navarro, M. (1997). *Evita*. Planeta.

- Novelli, N. (1986). *Movimientos estudiantiles en la Universidad Tecnológica Nacional (1953-1958)* (tesis de licenciatura). Instituto de Historia. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UCA de Rosario.
- Page, J. (1984) *Perón. Una biografía*. Javier Vergara.
- Pezzano, P. (1953). [Manuscritos inéditos sin clasificación]. Decanato de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Pis Diez, N. (2018). *Universidad, política y radicalización en el posperonismo: el caso de la Universidad Nacional de La Plata y su movimiento estudiantil reformista (1955-1966)* (tesis de doctorado) Universidad Nacional de La Plata.
- Portantiero, J. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria*. Siglo XXI.
- Pronko, M. (1997). “La universidad en el parlamento peronista: reflexiones en torno del debate de la Ley 13.031”, en H. Cucuzza (Dir.) *Estudios de Historia de la Educación durante el Primer Peronismo, 1943-1955*. Los libros del Riel, pp. 229-265.
- Pronko, M. (2003). *Las Universidades del trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido*. CINTEFOR/OIT.
- Recalde, A. y Recalde, I. (2007). *Universidad y liberación nacional*. Nuevos tiempos.
- Rein, M. (1999). “Represión versus rebelión: universidades argentinas bajo el peronismo, 1943-1955”, en R. Marsiske (Coord.) *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina II*. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 163-208.
- Rein, R. y Panella, C. (2013). *La segunda línea. Liderazgo peronista 1945-1955*. EDUNTREF.
- Rein, R. y Panella, C. (2017). *Los indispensables. Dirigentes de la segunda línea peronista*. UNSAM edita.
- Resolución de la Universidad Obrera Nacional N° 33 (1953). Rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Resolución de la Universidad Obrera Nacional N° 40 (1953). Rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Resolución de la Universidad Obrera Nacional N° 65 (1954). Rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Revista Aprendizaje (1954). Año III, núm. 16. Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.
- Revista de la Universidad Obrera Nacional (1953). Año I, núm. 1 y 3. Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.
- Revista de la Universidad Obrera Nacional (1954). Año II, núm. 6. Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.
- Revista de la Universidad Obrera Nacional (1955). Año III, núm. 11. Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.
- Rodríguez, M. (2020). *La defensa de la Universidad Obrera Nacional y la conformación del movimiento estudiantil de la Facultad Regional La Plata (1955-1958)* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de La Plata.
- Sigal, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Punto sur editores.
- Sigal, S. (2002). “Intelectuales y peronismo”, en D. James (Comp.) *Nueva Historia Argentina. Los años peronistas (1943-1955)*. Sudamericana.
- Salomón Tarquini, C. (2019). “Análisis documental, observación documental y análisis de contenido”, en C. Salomón Tarquini, S. Fernández, M. Lanzillota y P. Laguarda (Eds.) *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Prometeo.

- Soledispa-Rodríguez, X.; Sumba-Bustamante, R. y Yoza-Rodríguez, N. (2021). “Articulación de las funciones sustantivas de la Educación Superior y su incidencia en las competencias de la formación del profesional”, en *Dominio de las Ciencias*, vol. 7, núm. Extra 1, pp. 1009-1028.
- Torre, J. (2006). *La vieja guardia sindical. Sobre los orígenes del peronismo*. EDUNTREF.
- Torre, J. (2012). *Ensayos sobre movimiento obrero y peronismo*. Siglo XXI.
- Tünnermann, C. (2000). “El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina”, en *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4, pp. 93-126.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vuksinic, N. y Méndez, J. (2018). “A cien años de la Reforma Universitaria: la extensión para repensar la universidad pública desde la historia de la educación”, en *Masquedós*, año 3, núm. 3, pp. 81-94.
- Zanatta, Loris (2011). *Eva Perón. Una biografía política*. Sudamericana.
- Zanatta, Loris (2013). *Perón y el mito de la Nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo (1943- 1946)*. EDUNTREF.

ARTÍCULO

La Universidad: un problema aún no resuelto en el Perú

The University: a yet unresolved problem in Peru

LUIS DE STEFANO BELTRÁN¹ Y ERNESTO BUSTAMANTE^{2,3}¹ Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú² Congreso de la República del Perú, Lima, Perú³ Academia Nacional de Ciencias, Lima, Perú

Correo electrónico: luis.destefano@upch.pe; ebustamante@congreso.gob.pe

Recibido el 2 de julio del 2025; aprobado el 27 de febrero del 2026

RESUMEN

Este ensayo analiza la Universidad peruana en un contexto histórico y comparativo con universidades de Hispanoamérica y el mundo. Cuestiona su rol secundario en la construcción de una identidad nacional moderna, su incapacidad para resolver crisis nacionales y su enfoque en el pasado, sin imaginar un futuro innovador. Examina factores endógenos que impiden su modernización, destacando la endogamia en las facultades como una de las causas importantes de su estancamiento. Evalúa los tres roles de la Universidad moderna —docencia, investigación y “tercera misión”— y su presencia en el contexto peruano. Finalmente, propone nueve medidas para mejorar su funcionamiento.

PALABRAS CLAVE: Universidad; Educación; Investigación; Campus remotos; Gobernanza

ABSTRACT This essay analyzes the Peruvian university in a historical and comparative context with universities in Latin America and around the world. It questions its secondary role in the construction of a modern national identity, its inability to resolve national crises, and its focus on the past without imagining an innovative future. It examines endogenous factors that impede its modernization, highlighting inbreeding as one of the important causes of its stagnation. It evaluates the three roles of the modern university—teaching, research, and “third mission”—and their presence in the Peruvian context. Finally, it proposes nine measures to improve its functioning.

KEYWORDS: University; Education; Research; International branch campuses; Governance

INTRODUCCIÓN

Intentar predecir el futuro de la educación superior y, por ende el de la Universidad, sea a nivel global, regional o nacional, puede ser una tarea muy complicada, difícil y riesgosa, más aún si se pretende aproximar este análisis al mediano y largo plazos (por ejemplo, del año 2050). Los posibles efectos que tendrán la actual crisis económica mundial; el acelerado desarrollo científico y tecnológico; el advenimiento de la inteligencia artificial; las nuevas tendencias económicas, sociales y demográficas; la globalización; el cambio climático, entre otros factores, sobre la Universidad, a más de un milenio de su nacimiento, no tienen todavía respuestas claras, pero sí un alto grado de incertidumbre. Por otro lado, atreverse a predecir que, en el futuro, el Perú seguirá sin contar con una Universidad competitiva, no es algo muy difícil. La creciente percepción de inviabilidad del país, causada por la inercia de la sociedad peruana y su incapacidad reiterada para consensuar sus capacidades colectivas, contribuyen a un escenario pesimista. Parecería que se estuviera enfrascado en la planificación misma de su fracaso anunciado.

Desde el punto de vista académico es indudable que analizar el futuro de la Universidad, conjeturar sobre sus nuevas formas y especular y teorizar sobre sus posibles impactos en la sociedad son desafíos más atractivos que tratar de explicar su pasado. Por otro lado, para los hacedores de política y tomadores de decisión, entender o comprender el futuro de la Universidad, puede significar una oportunidad y al mismo tiempo una herramienta

poderosa a su alcance que los ayude al diseño e implementación de audaces políticas de Estado. En cambio, para los ciudadanos comunes, informados o no, su interés es más emocional, porque muchos de ellos, y ciertamente sus hijos, vivirán en ese futuro y formarán parte de él; y en consecuencia tienen mucho más en juego, mucho más que una curiosidad natural por fisgar en el futuro.

El presente ensayo propone fomentar un debate serio, necesario y muy urgente, entre los diferentes grupos de interés, sobre el futuro de la Universidad peruana que le permita al país, entre otras cosas, escapar, de lo que los expertos han denominado “la trampa del ingreso medio” (Gill, I. y H. Kharas, 2007), una suerte de síndrome que afecta a países con un nivel de desarrollo intermedio, como es el caso del Perú.

EL ROL CAMBIANTE DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD

Desde sus inicios en el siglo IX la misión fundamental de la universidad ha sido preservar el conocimiento y transmitirlo, principalmente a través de la formación de estudiantes. La Universidad de Al-Qarawiyyin (Fez, Marruecos), fundada en el año 859 DC, fue la primera institución educativa superior del mundo. Se fundó como una mezquita que se convirtió en el principal centro cultural, espiritual y religioso de la Edad de Oro Islámica (Griffiths, C. & Buttery, T., 2018).

Desde entonces, y por los siguientes 10 siglos, en diferentes continentes aparecieron universidades como la Universidad de Bologna (1088), Universidad de Oxford (ca. 1096), Universidad de Salamanca (1134), Universidad de París (1160), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (1551), Universidad Nacional Autónoma de México (1551), Universidad de Harvard (1636), etc.

Hoy existen más de 30 mil universidades en todo el mundo. De acuerdo con Statista (2023), hasta el 2023 en India hay 5,349; Indonesia 3,277; EEUU 3,180; China 2,495; Brasil 1,264; México 1,139; Rusia 1,010; Japón 992; Francia 625; Alemania 461. En Perú, hoy hay 142 universidades (50 públicas y 92 privadas); de estas, a febrero de 2025 solo 98 universidades (50 públicas y 48 privadas) cuentan con licencia vigente otorgada por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, (Sunedu, 2025).

Etzkowitz (2020) califica como la “primera revolución académica” al proceso que culminó a inicios del siglo XIX con la creación de la Universidad de Berlín. Fue Wilhelm von Humboldt, quien basado en las ideas del filósofo Johann Gottlieb Fichte y del teólogo Friedrich Schleiermacher, propone en Alemania un nuevo modelo de universidad que añade a su función tradicional, la docencia, una segunda función, la investigación.

Por todo ello, se le reconoce como el arquitecto del sistema educativo prusiano, replicado después en otros países como Estados Unidos y Japón. A partir de esta propuesta, nace en 1810 la Universidad de Berlín, como la síntesis de las ciencias y las humanidades, y se convierte rápidamente en el modelo a emular para transformar las universidades ya existentes y crear otras nuevas en toda Europa (Eakes, 2015). Había nacido la universidad de investigación.

Para todo efecto práctico, para cuando nace la República Peruana en 1821, el modelo universitario emergente en Europa ya era el de una universidad con el mandato de desarrollar conocimiento científico puro con base empírica, y transmitirlo mediante la formación de estudiantes, la publicación y, secundariamente, mediante la divulgación de sus resultados. Este modelo de universidad clásico alemán nació con el apoyo comprometido del Estado que lo consideraba además un instrumento de refuerzo de la identidad nacional y cultural. Este modelo no fue adoptado de manera explícita en el Perú sino hasta la aprobación de la actual Ley Universitaria (Ley N° 30220) en 2014, casi 200 años después de que en Alemania. Las razones que expliquen semejante tardanza ameritan un ensayo aparte.

Alvin Toffler, autor de *La Tercera Ola*, refiriéndose a Colombia (pero pudo haber dicho exactamente lo mismo sobre el Perú), afirmó en una entrevista (Revista Semana, 1999), hace un cuarto de siglo, que aquellos países que no han pasado de la primera ola agrícola a la segunda ola industrial no desarrollan un nivel importante de nacionalismo, y se identifican con su región, con su ciudad o con su pueblo más que con el país. Según él, la mayoría de los países, cuando se industrializan, desarrollan un sentido de nación muy fuerte. A medida de que un país entra en la tercera ola recién empieza a identificarse con el planeta, una suerte de ciudadanía global, universal.

Es tentador preguntar si la universidad peruana, a semejanza de la alemana, ha contribuido materialmente a la formación de una identidad nacional y cultural o, parafraseando a Toffler, haya acelerado el establecimiento de la segunda ola o la llegada de la tercera. La respuesta, lamentablemente, parece ser que no. Las persistentes diferencias de perspectiva entre el sur andino y otras regiones del Perú –especialmente la costa norte y Lima metropolitana– constituyen quizá una muestra palpable de que ello es una tarea aún sin concluir.

LA UNIVERSIDAD: UN PROBLEMA NUNCA RESUELTO EN EL PERÚ

Jared Diamond, en su libro *Collapse: How Societies choose to fail or succeed* (Diamond, 2005), propone una hoja de ruta con los factores que contribuyen a los fracasos en la toma

de decisiones por un grupo humano. Diamond divide, acertadamente, estos factores en una secuencia de cuatro categorías. Primero, todo el grupo -una sociedad o un país- no es capaz de anticipar la aparición de un problema antes de que el problema llegue realmente. Segundo, cuando el problema llega, no lo percibe. Tercero, es incapaz de intentar resolver el problema. Finalmente, trata de resolverlo, pero no tiene éxito o ya es tarde.

No se está lejos de la verdad si se afirma que, desde los inicios de la república en 1821 hasta el presente, la universidad peruana ha sido un problema que el país no ha podido resolver. Históricamente, nunca se supo prevenir sus problemas y tendencias. No se quiso percibirlos, y cuando se intentó resolverlos, simplemente nunca se tuvo éxito. El país y la universidad han vivido de espaldas el uno del otro.

Cuando se coloca al conjunto de las universidades peruanas, y por extensión a muchas de las universidades hispanoamericanas, en el contexto mundial es cuando se aprecia con mayor nitidez sus carencias, sus debilidades, sus miserias, su fracaso perpetuo. Es notorio el incumplimiento de sus mandatos o misiones fundamentales; su nulo o escaso aporte al conocimiento universal; su relación, o su ausencia, con la industria y viceversa; su casi nula actividad de transferencia tecnológica; su incapacidad de convertirse en agente de desarrollo económico de su entorno inmediato; su tendencia casi obsesiva para vivir en el pasado, incapaces de imaginar el futuro y ajenos a los imperativos del desarrollo económico y social de la industria y del estado (Gunasekara, 2004). Se resisten al cambio y a la rendición de cuentas, blindadas por la autonomía constitucional de la que gozan. En palabras de Andrés Oppenheimer, “son las vacas sagradas de América Latina” (Oppenheimer, 2011a).

La situación actual de la universidad peruana es lamentable y vergonzosa, tanto en su versión pública como privada. Infestadas en su gran mayoría por la corrupción y el desgobierno, más de 140 universidades se dividen entre la excelencia, muy relativa, de un grupo muy pequeño, no mayor de diez, la mediocridad complaciente de una veintena y la pésima calidad del gran resto. No es de extrañar entonces que ninguna universidad peruana aparezca entre las primeras 1,000 universidades listadas en el *Academic Ranking of World Universities 2024* también conocido como el Ranking de Shanghai o en el *Times Higher Education World University Ranking* del 2025.

LA TERCERA MISIÓN: ¿AUSENTE EN LAS UNIVERSIDADES PERUANAS?

Las universidades, por la mayor parte del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, se centraron en sus dos funciones o misiones claves, la docencia y la investigación. Ambas son ajenas a las necesidades directas del desarrollo económico y social de la industria y del

Estado. Sin embargo, la mayor preeminencia del conocimiento y de la investigación para el desarrollo económico ha creado en los últimos años una tercera misión para las universidades, un rol importante en el desarrollo económico de su entorno. Es claro que, desde la segunda Guerra Mundial, pero más intensamente desde el fin de la Guerra Fría, se vive una “segunda revolución académica”, en la que la misión y el papel de la universidad en la sociedad están siendo permanentemente reevaluados (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Muchas instituciones académicas están convergiendo hacia un nuevo modelo integrando la investigación, la docencia y el espíritu empresarial, una versión neo humboldtiana en el siglo XXI de la síntesis de la investigación y la educación del siglo XIX.

Etzkowitz (2002) propone que la tercera misión de las universidades implica un cambio que migra de la formación y entrenamiento de estudiantes hacia un enfoque en grupos, en contextos organizacionales. Así, poco a poco, la universidad se halla “entrenando organizaciones” a través de incubadoras que integran la educación emprendedora y la fundación de la empresa. De esa manera, el enfoque en la formación de capital humano se centra en la integración de educación e incubación para crear organizaciones, antes que individuos educados.

Gunasekara (2004) señala que la noción de una tercera misión de las universidades de proyección hacia la sociedad ha sido teorizada y descrita de diversas maneras: como “servicio comunitario” (OECD, 1999), “desarrollo regional” (Goddard and Chatterton, 1999), “compromiso regional” (Benneworth and Sanderson, 2009), “organización de innovación regional” (Etzkowitz, 2002) y emprendedurismo académico (Etzkowitz y Leydesdorff, 1999).

Etzkowitz (2013), desde el modelo de la Universidad Emprendedora (UE), plantea que existen tres etapas y fases en su desarrollo, con cada una asentándose sobre la otra, pero de ninguna manera en un orden especial. En una primera fase (UE1), la universidad adopta una visión estratégica para determinar hacia dónde se dirige y desarrolla una cierta capacidad para ajustar sus propias prioridades. En la segunda fase (UE2), la universidad inicia la comercialización de la propiedad intelectual generada por las actividades de investigación realizadas por sus profesores y estudiantes. Es en esta fase cuando recién una universidad constituye su Oficina de Transferencia Tecnológica. Durante la tercera fase (UE3), la universidad se involucra con su entorno regional de innovación, a menudo en colaboración con el sector privado y el Estado.

Estas reflexiones de Etzkowitz son muy relevantes para intentar un análisis de lo que viene sucediendo con un buen número de universidades peruanas, aunque no en todos los casos con la misma eficiencia. Debido a factores presupuestales, muchas de ellas se han visto en la necesidad de buscar otras fuentes de ingreso mediante la creación, por ejemplo, de programas de postgrado, captaciones de donaciones y más recientemente postular en concursos públicos para trabajos de consultoría con el Estado.

Algunas, más imaginativas, han iniciado una diversa gama de emprendimientos empresariales con relativo éxito económico. Adicionalmente, desde el inicio del Programa Nacional de Investigación Científica y Estudios Avanzados (ProCiencia), de la Presidencia del Consejo de Ministros, y con mayor fuerza, con el Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico e Innovación (ProInnovate), liderado por el Ministerio de la Producción, algunas universidades se han visto en la necesidad de aprender de manera acelerada diversos aspectos de la protección y gestión de la propiedad intelectual generada o afectada por su intervención en estos proyectos. Más aún, en algunas universidades líderes, se han establecido unidades administrativas especializadas y dedicadas exclusivamente a esta tarea.

Ante estos cambios, cabría preguntarse si estos representan el inicio de una evolución inesperada, aún silenciosa y bastante *sui generis* de las universidades del país hacia un modelo de universidad empresarial. Se podría argumentar que la mayoría está transitando por la fase UE1, otras entrando tímidamente a la fase UE2 y, por lo menos una, iniciando la fase UE3. Pero ¿es realmente así? (¿podría la Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP, con su Escuela de Negocios CENTRUM encajar en esta fase?).

Ciertamente, la propuesta de Etzkowitz podría ser razón para ser optimistas y pensar que, tomadas las decisiones correctas, las universidades peruanas podrían “despegar” de inmediato y convertirse en universidades emprendedoras capaces de asumir “la tercera misión” con efectividad para bien del país. Sin embargo, en el contexto nacional, existen hasta dos razones que podrían ralentizar significativamente este desarrollo. Por un lado, la ausencia notoria de una tradición o cultura académica en el Perú que haya empujado a las clases dirigentes y empresariales, en tiempos de crisis, a mirar hacia la universidad en búsqueda de soluciones o salidas. Lamentablemente, estas se encontraron siempre en otras instituciones, pero no en las universidades. Y es que las universidades peruanas nunca llegaron a ser, en palabras de Bleiklie y Kogan (2007), verdaderas “repúblicas de académicos” y mucho menos “académicos de la República” (Findikli, 2020).

Con una mirada siempre en el pasado, tratando de reinterpretar constantemente la historia, las universidades peruanas se las han ingeniado para ser siempre inmunes a cualquier intento de reforma. Las reformas emprendidas en los años 1990 no las alcanzaron y la gran mayoría sobreviven aún como “islas del pasado”.

La segunda razón para ser pesimistas es la falta de capital humano necesario para reformarlas y conducir las en la dirección que el país reclama. La endogamia académica, predominante en las universidades peruanas, y en general en la gran mayoría de universidades hispanoamericanas (Yudkevich *et. al.* 2015), ha sido siempre una barrera implacable e impenetrable para el ingreso de recursos humanos calificados. Ha sido la principal responsable de la atenuación y muerte prematura de nuevas ideas y de la castración creativa de generaciones enteras.

PROPUESTAS NOVEDOSAS PARA LA UNIVERSIDAD PERUANA DEL SEGUNDO TERCIO DEL SIGLO XXI

Antes de proceder a listar algunas propuestas novedosas para la universidad peruana, es importante señalar, a manera de preámbulo, algunas líneas de reflexión acerca de un concepto muy importante introducido por Andrés Oppenheimer en su libro *Basta de Historias* y desarrollado después en numerosas entrevistas y conferencias: el de la “paranoia constructiva” (Oppenheimer, 2011b).

Oppenheimer define la “paranoia constructiva” como el convencimiento de que los países hispanoamericanos no pueden abstraerse de la realidad de estar inmersos en un mundo en total competencia, en el que la ventaja comparativa define cada vez más el lugar de cada uno en el mercado global. Esta suerte de autosugestión, que puede inspirar al mismo tiempo, temor e ilusión, puede y debe ser también el motor (*driver*) para una nueva manera de tomar decisiones orientada de lleno a la excelencia y a un sentido *maduro* de proporcionalidad de lo que se debe invertir para obtenerse lo que se requiere.

Lamentablemente, Hispanoamérica parece no despertar a la nueva coyuntura mundial. Sigue embebida en sistemas políticos, económicos y, por supuesto, educativos, que más bien la encaminan a ensanchar su distancia con respecto a las naciones más prósperas. Al concepto de “paranoia constructiva” se debería agregar un indispensable “sentido de urgencia” para llevar a cabo las reformas necesarias en la educación superior. Es conocida la lentitud con que nuestros países enfrentan sus problemas, cuando lo hacen. A pesar de que a veces saben hacia dónde deben ir, les toma demasiado tiempo arrancar.

En el caso particular del Perú las cosas se complican por el apego de su comunidad universitaria a paradigmas de comienzos del siglo xx y, en especial, a una noción equivocada de la autonomía universitaria establecida en la Constitución Política del Perú. Esto se hizo más evidente durante el debate nacional acerca de la actual Ley Universitaria (portal del Gobierno Peruano, 2022) donde lo tradicional parece ser la primera barrera al progreso.

A continuación, se presentan propuestas, no necesariamente en algún orden específico de importancia:

Incentivo al establecimiento de campus remotos de universidades extranjeras

Durante muchas décadas la internacionalización de la educación superior en Hispanoamérica se concentró en la movilidad de estudiantes generalmente en dirección Sur-Norte. Aunque la movilidad de académicos no era rara, la de los estudiantes era la más numerosa. Típicamente los estudiantes del Sur viajaban al Norte (EEUU, Europa, etc.) en búsqueda de grados de Maestría o Doctorado o de una segunda especialización.

En los últimos treinta años esta movilidad de “personas” se ha visto complementada -y muchas veces pervertida- por la emergencia de formas muy novedosas de movilidad, programas de doble titulación, cursos masivos en línea (*online*) y el establecimiento de sucursales de universidades en otros países conocidos como campus remotos internacionales o IBC por sus siglas en inglés: *International Branch Campuses* (Kosmützky, 2018).

Wilkins y Huisman (2012) definen un IBC como una instalación educativa, propiedad, al menos en parte, de una institución extranjera que opera en nombre de ella y en la cual los estudiantes reciben instrucción presencial para obtener una calificación o un grado académico con el nombre de esa institución extranjera.

Los IBC tienen su origen histórico durante el período colonial; las universidades de la metrópoli solían crear filiales o patrocinar nuevas escuelas en sus colonias. Los principales ejemplos incluyen las instituciones británicas en África y Asia, las instituciones holandesas en lo que hoy es Indonesia y las iniciativas francesas en África y Asia (Altbach, 2004).

Wilkins (2017) puntualiza que un hecho importante para la expansión de los IBC desde mediados de los 1990 hasta finales de los 2000 fue el término de la ronda de negociaciones de Uruguay que dio lugar al Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (*General Agreement on Trade in Services*) y el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual (*Trade-Related Intellectual Property Rights*). Durante ese periodo, Australia, el Reino Unido y los Estados Unidos operaron el 65% de los IBC a nivel global. Sin duda las ventajas de estas instituciones fue su prestigio a nivel mundial y el uso del inglés, como la *lingua franca* en los negocios internacionales y la diplomacia (Wilkins, 2020).

No obstante, su dominancia global se redujo al 45% para inicios del 2023. En efecto, para marzo de ese año los IBC operados por Australia, el Reino Unido y los Estados Unidos sumaban apenas 150 de 333 IBC a nivel global. Curiosamente, algunos países considerados en vías de desarrollo se convirtieron de importadores de IBC en exportadores de IBC. Tal es el caso de Rusia que a marzo del 2023 era fuente de 39 IBC, India de 13 y China de cinco. Sorprendentemente, los países de Hispanoamérica solo contaban con 14 IBC; una cifra superada por Emiratos Árabes Unidos con 30, Singapur con 16 y Malasia con 15 (Cross-Border Education Research Team, 2023).

Los efectos de los IBC en la educación superior del país anfitrión son varios, entre los que destaca el de introducir el factor competencia en las universidades locales. Se puede asumir que la mera presencia de un IBC incentiva a que el resto de las universidades incremente la calidad de sus servicios. Sin embargo, los IBC no están exentos de crítica (Altbach, 2010).

Una política de incentivos -económicos y regulatorios- para el establecimiento de IBC en el Perú sería muy positivo para nuestras universidades teniendo en cuenta su baja calidad. Sin embargo, para su éxito se deben encontrar medidas imaginativas para superar los problemas que han llevado a varios IBC a cerrar en otros países así como vencer de manera inteligente los intentos “proteccionistas” de las universidades locales.

Enseñanza obligatoria en idioma inglés

El idioma inglés es la *lingua franca* moderna, especialmente en las ciencias. Aunque algunas universidades del Perú ya dictan varios cursos del currículum regular en inglés (la Universidad San Ignacio de Loyola, USIL, es una de ellas), no existe ninguna regulación al respecto que haga esto obligatorio o recomendable. Una regulación en ese sentido elevaría el nivel de la educación superior al posibilitar el acceso a información más reciente en los diferentes campos de estudio. Más aún, la internalización del inglés en los estudiantes ayudaría a crear conciencia de su participación en la fuerza laboral global.

Existen varios ejemplos exitosos en otras partes del mundo: la educación universitaria en Filipinas, India, Arabia Saudita, Emiratos Árabes Unidos, entre otros, es dictada completamente en inglés. Además, en muchas universidades europeas, los cursos más importantes se suelen dictar en idioma inglés. Esto otorga a sus graduados una ventaja adicional cuando postulan a programas de maestría y doctorado en universidades del mundo anglosajón y cuando se desempeñen laboralmente en un mundo cada vez más globalizado. Sin embargo, una medida de este tipo sería mucho más complicada de aplicar en las universidades públicas del Perú, donde el nivel académico de los profesores es, en general, hoy en día bastante más limitado que en las universidades privadas. Sin mencionar el bajo nivel de los propios estudiantes al ingresar a la universidad.

De adoptarse esta medida, obviamente se tendría que desarrollar por etapas. Primero se dictarían cursos de inglés intensivos desde el primer año dejando para el último año el dictado de algún curso del plan de estudios en ese idioma. Con el tiempo se comenzaría el dictado de los cursos en inglés en semestres cada vez más tempranos.

Por otro lado, una medida de esta envergadura obligaría a elevar el dominio del idioma inglés en la escuela primaria y secundaria con todo lo que ello significa: adiestramiento de los docentes, impresión de textos en ese idioma, etc. La creación de aplicativos que usen Inteligencia Artificial será muy útil en el estudio autodidacta del inglés. Es interesante destacar la reciente inclusión por parte del Ministerio de Educación de la enseñanza del inglés fonético en niños de escuelas públicas de nivel primario en muchas regiones del Perú; para esto se usa sistemas audiovisuales e informáticos que no requieren de profesores presentes.

Creación de universidades abiertas (Open Universities)

El sistema de Universidad Abierta, *Open University* (OU), tiene su origen en Inglaterra donde fue establecida en 1969 mediante una disposición Real. Funciona como una universidad de enseñanza a distancia, así como de investigación. Con cerca de 200,000 estudiantes matriculados es la institución académica más grande de Inglaterra y una de

las más grandes de Europa. Más de 8,000 estudiantes extranjeros estudian directamente con la OU. A diferencia de Coursera (www.coursera.org), la OU otorga grados académicos de pregrado y postgrado, incluyendo doctorados. Se llama Abierta por no tener ningún requisito de ingreso.

La OU proporciona educación universitaria a todos aquellos que deseen obtener una educación superior a distancia y que no pueden hacerlo a dedicación exclusiva. Constituye una excelente alternativa para personas con discapacidades. Los materiales de enseñanza incluyen internet, materiales de audio, software y video. Desde la fundación de la OU de Inglaterra se han abierto con gran éxito otras universidades similares en muchas partes del mundo.

El establecimiento de una Universidad Abierta pública peruana permitiría una educación superior de calidad a ciudadanos de diversas edades que pudieran hacerlo en su propio ritmo de tiempo. Más aún, un sistema de Universidad Abierta disminuiría la presión política para pretender establecer una universidad pública en cada provincia -y en muchos distritos- del Perú, como parecería sugerir la política legislativa actual. Un vergonzoso ejemplo de establecer universidades para obtener indulgencias políticas ocurrió en diciembre de 2024 cuando el Congreso peruano aprobó un dictamen, que consolidaba 32 proyectos de ley, que declaró de interés nacional “crear” 20 universidades repartidas en 15 regiones del país. El texto sustitutorio de esta ley declarativa se aprobó con sólo 50 votos a favor, sin mayor debate, y sin claridad sobre su viabilidad, financiamiento o ningún análisis técnico económico previo. No obstante, no se trata de un hecho poco frecuente. En el Congreso peruano se presentaron, entre agosto de 2021 y diciembre de 2024, un total de 257 proyectos de ley que proponen se declare de interés nacional la creación de universidades (Portal del Congreso de la República, 2024).

Nueva gobernanza del sistema universitario público

El actual sistema universitario peruano debe ser reformado con urgencia. Se propone que las universidades públicas sean divididas en dos grupos: universidades nacionales y universidades regionales. El primer grupo (menos de 10) comprendería a las mejores universidades públicas teniendo en cuenta su distribución geográfica, las que dependerían del presupuesto nacional central. El resto de las universidades públicas pasarían a ser universidades regionales y serían financiadas por los presupuestos de los gobiernos regionales.

La gobernanza de las universidades debería cambiar de manera que la Asamblea Universitaria -máxima instancia de gobierno, según la ley 30220- sea reemplazada por un Directorio compuesto por representantes nombrados por el gobierno central, gobierno regional, gobierno local, colegios profesionales, sector privado, representante de

los exalumnos y un estudiante del quintil superior. Con excepción del representante de los estudiantes, que sería nombrado por un año, los otros representantes tendrían una permanencia de 3, 6 y 9 años, de manera escalonada, para asegurar su independencia y su pluralidad. Las atribuciones de este Directorio serían, entre otras, la de organizar la selección del Rector por concurso público nacional y, mejor aún, si fuera internacional.

Igualmente, las principales autoridades académicas -como Decanos, Jefes de Departamento, Director de Escuela de Postgrado, y Director de Escuela Profesional- deberían ser seleccionadas mediante concurso público. El principio de selección por concurso público estaría orientado a evitar la rampante y nociva endogamia académica. Se debe evitar a toda costa que los estudiantes ingresen a una universidad y, años después, terminen como Rectores, sin haber nunca salido académicamente de esa institución. La familiaridad que causa el conocer a los colegas desde “cachimbos” (estudiantes de primer año) es altamente nociva en una institución de educación superior pues modera y frena cualquier intento de reforma y rendición responsable de cuentas (*‘accountability’*).

Lo ideal es que aquellos académicos que deseen seguir la carrera administrativa construyan sus carreras desde la Jefatura de un Departamento en la Universidad *A*, seguida por una Decanatura en una Facultad de la Universidad *B* para coronarlas con un posible Rectorado en una Universidad *C*. La selección por concurso público obligaría a los candidatos a tener que mostrar logros sustanciales como Jefes de Departamento y Decanos antes de llegar a ser Rectores. También se terminaría la participación del inconveniente y politizante *Tercio Estudiantil* en el gobierno de las universidades, así como con la elección de autoridades por la Asamblea Universitaria, que hoy no son más que concursos de popularidad (*‘beauty contests’*).

Finalmente, al depender únicamente de sus logros para avanzar en sus carreras, los académicos dejarían de enfocarse en “campanas electorales” para ser elegidos autoridades, dejarían de estar preocupados en formar “alianzas políticas” con los estudiantes, prometer puestos a sus posibles aliados, etc.

Requisitos mínimos para ser docente universitario

En el Perú, de acuerdo con la Ley 30220, se requiere tener el grado académico de Magíster (Máster), para ejercer la docencia universitaria. La idea detrás de dicha ley era que los estudiantes tuvieran profesores con un estándar mínimo de calidad. No obstante, esta exigencia ha sido pervertida pues ha llevado, en el tiempo, al establecimiento en el Perú de numerosos programas de maestría, así como también de doctorado, de muy bajo rigor académico; muchos de ellos en línea (*online*) y de fines de semana. Estos han servido para otorgar la credencial indispensable para enseñar en las universidades peruanas. Estos grados carecen mayormente de relevancia académica y solamente valen como cartones

indispensables para un trámite. Entonces, la mayoría de los profesores en el Perú son ahora todos docentes con grado de magíster, pero con la misma -o peor- baja calidad de antes. Se colocó una valla, pero luego se pervirtió la calidad de esta.

Lo ideal sería establecer el requisito mínimo del grado de Doctor o PhD (cursados a tiempo completo y presencialmente) para ingresar a la docencia desde el nivel de Profesor Auxiliar, tal como en cualquier universidad del hemisferio norte y otros países de la subregión. Obviamente, esta reforma tendría que ser gradual a riesgo de quedarnos sin candidatos a profesores y debiendo normar la calidad mínima de los programas doctorales para evitar caer en la penosa situación actual de los grados de magíster.

Distinción y equivalencia entre dedicación a la docencia y a la investigación

Se debería ampliar de manera explícita las funciones de los profesores a las de enseñanza y la investigación, dando a ambas igual peso al momento de ser evaluados. Es común en las universidades peruanas encontrar profesores a tiempo completo (40 horas/semana) dedicados mayormente a la docencia y con muy pocas horas a la investigación. Lo ideal es que los profesores dediquen como máximo un cuarto de su tiempo a la docencia y el resto a la investigación y a la tercera misión.

Se entiende que un profesor es un experto en un área muy especializada del conocimiento y eso requiere mucha dedicación. Por ello, la docencia y la investigación deben ser actividades reconocidas de manera intercambiable al momento de confeccionar la carga académica y la evaluación periódica de los profesores. En algunas áreas del conocimiento el tiempo dedicado a la tercera misión va a depender de su relación directa con el desarrollo económico del entorno. Así, por ejemplo, no son equivalentes para este propósito, un profesor de Historia del Arte Occidental que uno de Biotecnología Agrícola.

Idealmente un profesor universitario debería balancear su actividad académica entre la investigación y la docencia. No obstante, debe aceptarse que algunos opten por dedicarse totalmente a la docencia o viceversa.

Reclutamiento de profesores e investigadores extranjeros

En las universidades de los Estados Unidos es muy común que los estudiantes tengan profesores formados en muchas partes del mundo, incluyendo Europa, Hispanoamérica, India o China. Igualmente, en Europa no es raro ver profesores italianos o franceses en una universidad alemana o española. Esta exposición a profesores provenientes de diferentes culturas (y con diferentes costumbres y acentos) es muy importante para la formación de profesionales con un enfoque más global. En cambio, en las universidades

peruanas es extremadamente raro encontrar un profesor extranjero. Más aún, en las universidades ubicadas fuera de Lima es raro encontrar profesores limeños, pues mayormente suelen ser de la misma región. Esta suerte de autarquía académica debe terminar. Las universidades peruanas deben abrirse al mundo mediante una política agresiva de reclutamiento de profesores extranjeros sin ninguna preferencia, cuota o discriminación, salvo de orden profesional. La ciencia -y la búsqueda del conocimiento- es universal.

Si un candidato extranjero reúne los requisitos para ser profesor (grado de PhD, publicaciones, experiencia en investigación, etc.) y está dispuesto a aprender el español (en el caso de no hablarlo) durante su primer año de contrato, debería poder concursar a las plazas abiertas en cualquier universidad peruana en igualdad de condiciones con un candidato peruano.

Así, en un futuro muy cercano podría ser posible ver en los campus de las universidades peruanas a profesores de muchas partes del mundo. Para fomentar esto, se podría otorgar incentivos bajo la forma de ventajas tributarias o de apoyo financiero directo.

Esta sería una manera muy efectiva de combatir la endogamia académica, pues no solo se propone atraer candidatos desde otras regiones o ciudades del Perú, sino que los nuevos profesores procederían de otras culturas. Previsiblemente, algunos profesores peruanos podrían sentirse amenazados, pero en realidad la gran mayoría se vería beneficiada al contar con nuevas posibilidades de aprendizaje, colaboración y crecimiento profesional. Al final, los estudiantes serían los principales beneficiados; y de eso se trata, pues los estudiantes constituyen la *raison d'être* de la Universidad.

Las universidades deben otorgar grados académicos y no licencias o títulos profesionales

En el Perú los estudiantes universitarios al término de sus estudios reciben, después de defender una tesis, el grado académico de Bachiller (*baccalaureus scientiae, baccalaureus artium*) equivalente al Bachelor of Science, B.Sc. o al Bachelor of Arts, B.A. de las universidades de los Estados Unidos. Posteriormente, después de cumplir con una variedad de requisitos dependiendo de la universidad, los nuevos bachilleres reciben un Título Profesional que les permite ejercer sus profesiones en el país. Sin embargo, después de titularse los profesionales peruanos deben registrarse adicionalmente en sus respectivos Colegios profesionales, que son instituciones gremiales creadas por ley que otorgan certificaciones de “habilitación profesional” a aquellos que estén al día en el pago de sus cuotas de membresía, aunque sin ofrecer ninguna garantía de calidad o suficiencia profesional ante la ciudadanía.

Lamentablemente no existe ninguna distinción legal entre el Título Profesional, otorgado “a nombre de la Nación” de un médico graduado en una universidad de muy

buena calidad, y el graduado en una mediocre o pésima. Para todo efecto práctico, ambos están en capacidad de concursar para una plaza abierta en un hospital público y tendrán exactamente el mismo puntaje. Para ahondar el problema, en los últimos años algunas universidades han abierto programas de titulación a bachilleres graduados en otras universidades (generalmente de inferior calidad) a cambio de ciertas formalidades y el consiguiente pago de tasas y otros derechos.

La certificación de un Título Profesional debería ser, en algunos casos, indispensable (ej. medicina y sus especialidades, así como derecho, contabilidad, ingeniería civil, etc.) y en facultativa en otros casos (sociología, historia, filosofía, etc.). Sin embargo, la vigencia de una certificación de suficiencia y habilidad profesional debería ser temporal y renovable, y no vitalicia y permanente, como lo que implica el otorgamiento de un “Título”. Es imprescindible que se deba separar la actividad formadora, ejercida por la universidad, de la necesaria actividad certificadora (tituladora) que debe ser función de una institución o agencia, la cual debe ser independiente, en todo sentido, de la universidad, de los gremios profesionales e idealmente hasta del Estado.

Con esta reforma las universidades peruanas se limitarían a otorgar los grados académicos de Bachiller, Magíster y Doctor, tal como la mayor parte de las universidades del hemisferio norte incluyendo las de Estados Unidos, Alemania, Reino Unido, etc. El concepto de otorgamiento de licenciaturas, títulos profesionales o certificaciones de suficiencia y habilidad debería estar reservado para instituciones independientes (ni universidades o gremios profesionales).

La tesis debe ser requerida solo para los grados de magíster y doctorado

Un requisito fundamental, luego de concluidos los estudios y exámenes, para la obtención del grado de Bachiller en las universidades peruanas es la preparación de una tesis de pregrado basada en los resultados de un proyecto de investigación. Este requisito, establecido por la Ley Universitaria N° 30220 del año 2014, representa un cambio radical, pues antes el grado de Bachiller era conferido de manera automática al término de todos los cursos del plan curricular de un programa de estudios. Esta desviación de la tradición académica ha causado un problema mayúsculo pues detrás de cada tesis de pregrado debe haber un proyecto de investigación y un asesor de tesis. Dada la baja proporción de docentes por estudiante, no es raro ver a docentes asesorando al mismo tiempo hasta 20 tesis de pregrado, algo realmente imposible de hacer con eficiencia y la necesaria rigurosidad y calidad académica. Más aún, algunas universidades exigen que cada tesis de pregrado deba ser publicada en una revista arbitrada; un total sinsentido.

La “lógica” de quienes redactaron la última Ley Universitaria (ley 30220) era que se debía fortalecer la investigación en las universidades y que cada tesis de pregrado

aportaba con un “proyecto de investigación” y una “publicación” en una revista arbitrada. Esto no funcionó. Fue un fallido y equivocado intento por hacer de cada graduado un investigador y, de paso, incrementar la producción científica y académica del Perú. Al contrario, este requisito ha significado la sustentación de miles de tesis que carecen de mayor importancia académica o relevancia intelectual. Además, se han demostrado muchos casos de deshonestidad o falta de integridad académica, tales como plagio parcial de publicaciones; plagio total de traducciones de artículos escritos en otros idiomas; uso indiscriminado de inteligencia artificial; venta y tráfico de autorías; así como la conspicua participación de compañías o personas que se dedican a escribir artículos y tesis por encargo.

A la luz de lo expuesto y de la reciente y cada vez mayor proliferación de tesis y publicaciones con inexistente calidad académica y que carecen de impacto, es indudable que este requisito impuesto por la Ley Universitaria 30220 debe ser revertido con la restauración del Bachillerato automático. Las tesis deben ser exigidas (aunque con muy altos estándares y mucho rigor) sólo para los grados de Maestría y de Doctorado, que son los únicos grados académicos que sí están diseñados para formar futuros investigadores.

CONSIDERACIONES FINALES

En el presente ensayo se revisa el estatus de la Universidad peruana en el contexto histórico de los tres roles de la Universidad moderna y se presentan algunas propuestas con vistas a su mejora.

La Universidad moderna cumple, por ahora, tres funciones fundamentales. Durante la mayor parte de su historia cumplió el rol de formación instructiva de estudiantes, la docencia. Es solo desde 1810 que la Universidad recibe el encargo de investigar por primera vez de manera explícita y formal. Es lamentable que esta misión bicentenaria sólo llegase al Perú hace una década con la promulgación de la Ley Universitaria (Ley N° 30220). Ello se oficializó mediante el establecimiento en todas las universidades del Vicerrectorado de Investigación y del Vicerrectorado Académico.

La “tercera misión”, es decir la interacción socioeconómica de la universidad con su entorno inmediato, es equivocadamente calificada por algunos intelectuales en Hispanoamérica como “capitalismo académico”. Sin embargo, otro enfoque identifica esta misión como la continuación lógica de las dos funciones previas de la universidad.

En las últimas décadas, el país viene presenciando la emergencia de una nueva casta: la del “charlatán educado”: graduado típicamente -aunque no siempre- de universidades de muy baja calidad. Esto puede verse como una reedición en el siglo XXI del *Hombre Mediocre* de José Ingenieros; libro que, dicho sea de paso, fue inspirador en la reforma universitaria hispanoamericana de principios del siglo XX. Muy lejos quedan las palabras

de Karl Popper cuando aspira a “una nueva educación universitaria liberal, cuyo propósito sería, allí donde no pueda formar expertos, formar por lo menos hombres capaces de distinguir entre un charlatán y un experto” (Popper, 1963).

Es indudable, por lo tanto, que se requiere una reforma urgente de la Universidad peruana. En este sentido, se han presentado aquí algunas sugerencias, que quizás en otras latitudes, parezcan “redundantes” como el requisito obligatorio del grado de doctor para que los profesores universitarios puedan iniciar su carrera docente

La comunidad universitaria peruana tiene internalizada una serie de valores, creencias o paradigmas que hacen muy difícil los cambios reales en nuestras universidades. Esta actitud parecería darle vida a la frase de Friedrich Hayek en su introducción a *The Road To Serfdom* que “...[si] en el largo plazo somos los creadores de nuestro propio destino, en el corto plazo somos cautivos de las ideas que hemos creado” (Hayek, 1944).

La tarea es liberar la Universidad peruana de aquellas ideas que sean asfixiantes. Es una tarea en verdad sencilla, pero que resulta complicada y difícil de hacer desde dentro de cada institución, por el alto grado de endogamia académica prevalente en las universidades peruanas tanto públicas como privadas.

REFERENCIAS

- Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*, 10(1), 3-25.
- Altbach, P. (2010). Why branch campuses may be unsustainable. *International Higher Education*, (58).
- Benneworth, P., & Sanderson, A. (2009). The regional engagement of universities: Building capacity in a sparse innovation environment. *Higher Education Management and Policy*, 21(1), 1-18.
- Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy*, 20, 477-493.
- Cross-Border Education Research Team (marzo, 2023). C-BERT International Campus Listing. [Data originally collected by Kevin Kinser and Jason E. Lane]. Recuperado el 20 febrero 2025 de <http://cbert.org/intl-campus/>
- Diamond, J.M. (2005) *Collapse: How Societies Choose To Fail or Succeed*. Penguin Group.
- Eakes, L. B. (2015). Seeking Originality: Fichte’s Contribution to Higher Education in Germany and the Foundation of the University of Berlin, 1810 (Master’s thesis).
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1999). Whose triple helix?. *Science and Public Policy*, 26(2), 138-139.
- 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: 109-123.
- Etzkowitz, H (2002). Incubation of incubators: innovation as a triple helix of university-industry-government networks, *Science and Public Policy*, vol. 29, no. 2, pp. 115-128.

- Etzkowitz, H (2013) Anatomy of the Entrepreneurial University. *Social Science Information* 52(3) 486-511.
- Etzkowitz, H. (2020). Entrepreneurial University. *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*, 386-391.
- Findikli, B. (2022). A republic of scholars or scholars of the republic? Reflections on the predicaments of academic freedom and university autonomy in Turkey. *Higher Education Quarterly*, 76(3), 537-547.
- Gill, I. y H. Kharas (2007). *An East Asian Renaissance. Ideas for Economic Growth*, Washington D. C.: Banco Mundial, p17.
- Goddard, J. B., & Chatterton, P. (1999). Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities. *Environment and planning C: Government and Policy*, 17(6), 685-699.
- Griffiths, C. & Buttery, T. (19 march 2018) The world's oldest centre of learning. BBC. Recuperado el 5 de febrero 2025 de <https://www.bbc.com/travel/article/20180318-the-worlds-oldest-centre-of-learning>.
- Gunasekara, C. S. (2004) The Third Role of Australian Universities in Human Capital Formation. *Journal of Higher Education Policy and Management* 26(3):pp. 329-343.
- Hayek, F. A. (1944). *The Road to Serfdom*. University of Chicago Press.
- Holland, B. A. (2001). Toward a definition and characterization of the engaged university, *Metropolitan Universities*, 2, 3, pp. 20-9.
- Kosmützky, A. (2018). Tracing the development of international branch campuses: from local founding waves to global diffusion?. *Globalisation, Societies and Education*, 16(4), 453-477.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) 1999, *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI/IMHE/DG(96)10/REVI), OECD, Paris pp 153.
- Oppenheimer, A. (2011a). ¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado, y las doce claves del futuro. 3ra edición. Buenos Aires: Debate, p 4.
- Oppenheimer, A. (2011b). ¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado, y las doce claves del futuro. 3ra edición. Buenos Aires: Debate, p 91.
- Portal del Congreso de la República (14 diciembre 2024). *Aprueban la creación de universidades nacionales en varios departamentos del país*. Recuperado el 6 de febrero 2025 de <https://comunicaciones.congreso.gob.pe/noticias/aprueban-la-creacion-de-universidades-nacionales-en-varios-departamentos-del-pais/>
- Portal del Gobierno Peruano (21 julio 2022) Ley Universitaria. Ley N° 30220. Recuperado 5 de febrero 2025 de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>.
- Popper, K. R. (1963). *The open society and its enemies* (Vol. 2). Princeton University Press.
- Ranking de los países con mayor número de universidades en 2023[Gráfico]. En *Statista*. Recuperado el 5 de febrero 2025 de <https://es.statista.com/estadisticas/612372/paises-con-mas-universidades-en-el-mundo/>
- Revista Semana (21 febrero 1999). Colombia está en el pasado. Entrevista a Alvin Toffler. Recuperado el 5 de febrero 2025 de <https://www.semana.com/enfoque/articulo/colombia-esta-en-el-pasado/38575-3/>
- SUNEDU, Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2 enero 2025) Universidades Licenciadas. Recuperado el 19 de febrero 2025 de <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>

- The Open University (s.f.) About The Open University. Recuperado el 5 febrero 2025 de <https://about.open.ac.uk/>
- Wilkins, S., & Huisman, J. (2012). The international branch campus as transnational strategy in higher education. *Higher education*, 64(5), 627-645.
- Wilkins, S. (2017). Ethical issues in transnational higher education: The case of international branch campuses. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1385-1400.
- Wilkins, S. (2020). Two decades of international branch campus development, 2000–2020: A review. *International Journal of Educational Management*, 35(1), 311-326.
- Yudkevich, M., Altbach, P. G., & Rumbley, L. E. (2015). Academic inbreeding and mobility in higher education: Global perspectives. Springer.

ARTÍCULO

Eficiencia de las universidades públicas ecuatorianas: un análisis paramétrico y no paramétrico en tres fases

Efficiency of Ecuadorian state universities: a parametric and non-parametric analysis in three phases

GABRIEL RAMÍREZ TORRES*, PATRICIA HERNÁNDEZ MEDINA**,
LUIS MORALES LA PAZ*, DIEGO PINILLA RODRÍGUEZ**,
RICHARD CAIZA CASTILLO***

*Universidad Católica Andrés Bello

**Universidad Nacional de Chimborazo

***Escuela Politécnica de Chimborazo

Correo electrónico: gramirez@ucab.edu.ve

Recibido el 20 de noviembre del 2024; aprobado el 6 de marzo del 2026

RESUMEN

El propósito de esta investigación consistió en identificar las universidades públicas eficientes del Ecuador entre el 2015 y 2020, usando técnicas no paramétricas (Análisis Envoltante de Datos, DEA) y paramétrica (Panel de Datos), para ello se consideran variables como el presupuesto, número de estudiantes, número de docentes, número de artículos científicos publicados, si la universidad es o no politécnica, si ofrece o no la carrera de medicina, entre otras. Se obtuvo como resultado que de las 25 universidades inicialmente consideradas, 17 se comportaron como eficientes para los ocho *inputs* y dos *outputs* empleados. De los resultados del panel de datos aplicado a

esas instituciones se encontró que de diez variables utilizadas cuatro resultaron significativas y la evaluación de la eficiencia final, considerando el presupuesto como *output* y los cuatro *inputs* provenientes del panel, se tuvo que sólo el 28% del total de las universidades analizadas arrojaron niveles de eficiencia.

PALABRAS CLAVE Eficiencia universitaria; Análisis envolvente de datos en universidades; Panel de datos universidades en Ecuador; Métodos paramétricos y no paramétricos en universidades

ABSTRACT The purpose of this research was to identify the efficient public universities in Ecuador between 2015 and 2020, using non-parametric (Data Envelopment Analysis, DEA) and parametric (Panel Data) techniques, considering variables such as budget, number of students, number of professors, number of scientific articles published, whether or not the university is a polytechnic, whether or not it offers a medical degree, among others. As a result, 17 of the 25 universities initially considered behaved as efficient for the eight inputs and two outputs used. From the results of the panel data applied to these institutions, it was found that out of ten variables used, four were significant and the evaluation of the final efficiency, considering the budget as output and the four inputs from the panel, showed that only 28% of the total number of universities analyzed were efficient.

KEYWORDS University efficiency; Data Envelopment Analysis in universities; Panel data on Ecuadorian universities; Parametric and non-parametric methods in higher education

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha ido dando mayor relevancia a la evaluación de la eficiencia de las instituciones dedicadas a la educación superior, en muchos países, cuyo enfoque ha ido pasando cada vez más desde una perspectiva cualitativa a una más cuantitativa.

El financiamiento de las instituciones de educación superior es un tema que se ha venido trabajando cada vez más, tanto por las propias universidades, como por los entes reguladores de dicho nivel educativo, Es así como investigaciones de Jhonstone B, (2004); Ramírez G, (2006; 2008), Ramírez T, G y Morales L, P, (2016), entre otros, han

referido aspectos relacionados sobre la política, práctica, fuentes, estrategias, gestión y determinantes del financiamiento en las universidades.

Si bien se dispone de una vasta literatura sobre el financiamiento de las universidades en general, ya no es suficiente considerar el debate sobre ese punto, sino se debe tomar en cuenta qué tan eficiente son las instituciones de educación superior en su gestión, así como identificar los factores que pueden ser determinantes del financiamiento de esas instituciones identificadas como eficientes.

El presupuesto a las instituciones de educación superior tiene una incidencia en las dediciones de matrícula y en la financiación de los estudiantes (McDearmon, 2009), asimismo, se tiene el trabajo de Johnstone (2004) en el que se presenta un desarrollo sobre las reformas de financiación y la gestión de la educación superior a nivel mundial, destacándose los principales desafíos y tendencias en esas áreas en los años más recientes.

Por su parte, Altbach & Salmi (2005) hacen un análisis sobre el el financiamiento y la gestión de las universidades de investigación de clase mundial, explorando las estrategias utilizadas por diferentes países para promover la excelencia académica, También Barr (2011) desarrolla una visión detallada del sistema de financiamiento de la educación superior en el Reino Unido, discutiendo las políticas y los debates actuales sobre este tema.

En diferentes estudios se ha considerado al presupuesto como una de las variables de entrada o explicada, dependiendo del tipo de estudio, haciendo uso de otro conjunto de variables como variables de salida o como variables explicativas, Parteka y Wolszczak-Derlacz (2013), Fernández-Santos et al (2013) y Navarro et al (2016) en sus estudios sobre eficiencias en el sistema universitario emplean como outputs al presupuesto y la producción científica.

Por su parte, investigaciones como las de Fortes & Fortes (2021); Delgado, et al, (2021), entre otros han considerado como variables de output al número de estudiantes, número de profesores, número de tesis doctorales defendidas, número de artículos publicados en revistas indexadas y número de patentes registradas, número de investigaciones, número de títulos otorgados, mientras que los inputs empleados fueron el presupuesto total a esas instituciones, el presupuesto de investigación y desarrollo, el presupuesto de personal docente e investigador y presupuesto de personal no docente, entre otros.

En Ecuador, se puede decir que existen dos instituciones encargadas de regular a las instituciones de educación superior, IES, que comprenden a los institutos tecnológicos (que ofrecen sólo carreras cortas) y a las universidades, tanto públicas como privadas que son el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

El CEAACES, que fue creado en 2012 como parte de un proceso de reforma del sistema de educación superior en el país, se encarga de evaluar y acreditar la calidad de las

instituciones de educación superior en el país, así como de establecer políticas y normativas para garantizar el funcionamiento de las instituciones de educación superior, Entre sus principales funciones se encuentran: la evaluación y acreditación de instituciones y programas, el desarrollo de indicadores de calidad, la publicación de informes y resultados, así como la coordinación con otras entidades, entre otras.

Por su parte, la SENESCYT, que fue creada en el año 2010, es la entidad encargada de planificar, coordinar, regular y evaluar el sistema de educación superior, ciencia, tecnología e innovación en Ecuador. Entre sus principales funciones se encuentran: realizar la planificación y coordinación del sistema de educación superior, la regulación y supervisión de las instituciones de educación superior, la promoción de la calidad educativa, el fomento de la investigación y la innovación, garantizar el acceso a la educación superior, asignación de los presupuestos a las IES, entre otras.

La SENESCYT entre los años 2013 y 2018 siguió una metodología de distribución de recursos a las universidades orientada a premiar la excelencia, sin tener en cuenta la situación de que podían haber instituciones que no contaban con la asignación de recursos necesarios para operar (SENESCYT, 2019).

Dada la situación antes referida, a partir del año 2019 se comenzó a aplicar una metodología para la distribución de los recursos destinados anualmente a las universidades públicas ecuatorianas, considerando una fórmula que toma en cuenta una serie de parámetros, tales como: gasto corriente mínimo histórico calculado para garantizar el funcionamiento, resultado de la evaluación del criterio calidad y excelencia académica, resultado de la evaluación del criterio eficiencia administrativa y financiera, resultado de la evaluación del criterio justicia y equidad, resultado de la evaluación del criterio pertinencia, así como una serie de pesos relacionados a esos factores para cada institución.

No obstante que la asignación de recursos a las universidades públicas del Ecuador, se realiza bajo la referida fórmula que toma en consideración muchas de las variables analizadas en el estudio, eso se realiza desde el año 2019 y la información no se encuentra disponible hasta la actualidad, por lo que el estudio en cuestión considera la disponibilidad de información completa para las universidades públicas entre los años 2015 al 2020.

A continuación se presenta una descripción general sobre las universidades ecuatorianas, así como de las principales variables relacionadas con su financiamiento de acuerdo a información oficial disponible, para el referido período.

De acuerdo a la SENESCYT (2024) en el Ecuador para el año 2020 existían 33 universidades y escuelas politécnicas públicas, 19 autofinanciadas y 8 particulares cofinanciadas distribuidas todas ellas, a lo largo de las 24 provincias del país, Esas instituciones universitarias ofrecen 1,884 carreras de tercer nivel y 822 programas de cuarto nivel.

De las universidades públicas se procedió a considerar las que tuvieran información disponible de variables, tales como: presupuesto de cada institución, valor agregado bruto de su territorio, matrícula, número de docentes, número de artículos publicados, número

de carreras, si se ofrecen la carrera de medicina, número de becados en cada institución, si se trata de una institución politécnica, su presupuesto y el número de docentes que laboran en las mismas.

Asimismo, se procedió a generar una base de datos con información disponible proveniente de la página web de la SENESCYT de las variables referidas, para el período 2015 – 2020. El listado de las universidades públicas consideradas se presenta en la tabla N° 1.

Tabla N° 1. Listado de universidades públicas ecuatorianas analizadas entre 2015 y 2020 por provincias

Universidades Públicas	Provincia
Universidad de Cuenca (UCUENCA)	Azuay
Universidad Nacional de Educación (UNAE)	Cañar
Universidad Estatal de Bolívar (UEB)	Bolívar
Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC)	Carchi
Escuela Sup, Politécnica de Chimborazo (ESPOCH)	Chimborazo
Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH)	Chimborazo
Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)	Cotopaxi
Universidad Técnica de Machala	El Oro
Univ, Técnica L, V, T, de Esmeraldas (UTELVT)	Esmeraldas
Escuela Sup, Politécnica del Litoral (ESPOL)	Guayas
Universidad Agraria del Ecuador	Guayas
Universidad de Guayaquil (UG)	Guayas
Universidad Estatal de Milagro (UNEMI)	Guayas
Universidad de las Artes	Guayas
Universidad Técnica del Norte (UTN)	Imbabura
Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ)	Los Ríos
Universidad Regional Amazónica Ikiam	Napo
Universidad Laica E, Alfaro de Manabí (ULEAM)	Manabí
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	Manabí
Universidad Estatal Amazónica (UEA)	Pastaza
Escuela Politécnica del Ejército (ESPE)	Pichincha
Escuela Politécnica Nacional (EPN)	Pichincha
Universidad Central del Ecuador (UCE)	Pichincha
Univ, Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	Santa Elena
Universidad Técnica de Ambato (UTA)	Tungurahua

Fuente: elaboración propia

La provincia de Guayas es la que mayor cantidad de universidades se ha considerado, dada la disponibilidad de información de las mismas, con cinco instituciones, seguida de Pichincha con dos universidades, Manabí y Chimborazo con dos universidades cada una, mientras que del resto de provincias referidas se tiene una sola institución universitaria.

Dentro de las variables consideradas de las universidades analizadas se tiene: el Valor Agregado Bruto (VAB) de cada región en la que se encuentra la institución superior analizada, de acuerdo a información de la página web del Banco Central del Ecuador, así como las referidas variables mencionadas anteriormente, provenientes de información de la página electrónica de la SENESCYT.

Con relación al VAB de cada zona en la que se encuentran las instituciones universitarias analizadas, se trata de un indicador que hace referencia a la actividad económica, en este caso de cada una de las provincias en las que se encuentra ubicada la institución educativa a ser analizada, Su cálculo se realiza restando a la producción total de bienes y servicios el consumo intermedio de la región considerada (Gaona et al., 2019).

Igualmente, se consideraron variables que de acuerdo a la literatura tienen una incidencia en el comportamiento de la financiación de las universidades, como el presupuesto, que de acuerdo a Ehrenberg (2008) se hace un análisis de los factores que contribuyen al aumento de los costos universitarios, incluyendo aspectos relacionados con el presupuesto universitario, así mismo se centra en estudiar cómo el financiamiento universitario, tanto público como privado, influye en los costos de operación de las instituciones y cómo estos costos se reflejan en las decisiones de matriculación y en la financiación de los estudiantes.

De acuerdo a Hillman & Kindschy (2018) analizan como el número de estudiantes de pregrado afectan los ingresos universitarios, considerando diferentes fuentes de financiamiento como matrículas, subsidios estatales y donaciones, Por su parte, Hernández-Medina & Ramírez-Torres (2023) examinan el impacto de la ayuda financiera en la matriculación universitaria, considerando cómo los programas de ayuda a los estudiantes inciden en los ingresos y la composición estudiantil de las universidades, tanto públicas como privadas.

En estudios como los de Moquillaza (2019), Maruyama & Rousseau (2020); Fortes & Fortes (2021), entre otros, presentan la relevancia de la producción científica en las universidades. Estos autores han evaluado la relación entre el desempeño de investigación, en término de sus publicaciones, y los presupuestos, considerando cómo el número y la calidad de las publicaciones afectan la financiación institucional.

El número de docentes, así como los recursos destinados a los mismos en las universidades constituye otra de las variables a ser analizada cuando se estudia el financiamiento de las instituciones de educación superior. Es así como investigaciones como la de Griffith & Rask (2016) analiza cómo los costos del profesorado influyen en los presupuestos universitarios en instituciones de educación superior de los Estados Unidos, teniendo

en cuenta de cómo la composición y la compensación del cuerpo docente afectan la financiación institucional.

Perera et al, (2021) analizan cómo las decisiones de contratación de profesorado afectan los presupuestos universitarios en instituciones de educación superior canadienses, considerando cómo el tamaño y la composición del cuerpo docente influyen en los costos y la eficiencia operativa de esas instituciones.

Con relación a la gestión financiera y administrativa de las universidades, Ramírez (2007) ha analizado la relación entre los salarios del profesorado y los presupuestos universitarios en instituciones de educación superior públicas en países como Estados Unidos, España y Alemania, respectivamente, considerando cómo los costos laborales afectan la gestión financiera y las prioridades institucionales.

La relevancia de esta investigación es presentar un análisis en tres etapas sobre la eficiencia del financiamiento de las universidades públicas en Ecuador. En una primera etapa consiste en identificar las universidades que son eficiente considerando el presupuesto como uno de los outputs, mediante el Análisis Envolvente de Datos (DEA), en una segunda etapa, se identifican cuáles son las variables que han tenido mayor relevancia en ese desempeño eficiente entre los años 2015 al 2020, a través de un análisis de panel de datos, para finalmente volver a aplicar un DEA con las variables identificadas y determinar la cuales instituciones son eficientes para las mismas.

METODOLOGÍA

El procedimiento a seguir consistió en tres partes, la primera referida a un análisis no paramétrico, una segunda parte un enfoque paramétrico y finalmente una tercera parte con el mismo enfoque no paramétrico empleado inicialmente.

En la primera fase, se procede a la identificación de las universidades que son eficientes de acuerdo a determinados criterios considerando una serie de inputs y outputs mediante el DEA.

En la segunda etapa del trabajo, una vez clasificadas las instituciones por su eficiencia, se procede a analizar de esas universidades qué factores son los que han incidido en que tengan ese comportamiento entre los años 2015 a 2020, mediante un análisis de Panel de Datos.

Con la tercera etapa, se hace evaluación de la eficiencia de las instituciones inicialmente identificadas como tales, para las variables que resultaron significativas en la segunda etapa.

A continuación, se procede a describir los elementos más relevantes a seguir en cada parte del trabajo desarrollado.

ANÁLISIS ENVOLVENTE DE DATOS

Se trata de un análisis no paramétrico que sirve para evaluar en este caso, la eficiencia relativa de las universidades en su asignación de recursos y su producción científica. En el análisis DEA sobre universidades aquí tratado se tiene que las entradas representan los recursos utilizados por la institución, como lo son: el número de personal docente, el número de estudiantes, el número de estudiantes becados, si ofrecen carreras técnicas y carrera como medicina, número de carreras ofrecidas, número de estudiantes de postgrados; mientras que las salidas son los resultados o productos generados por la universidad, por ejemplo, el presupuesto y el número de investigaciones publicadas. El presupuesto de las universidades se considera como un resultado directo de sus actividades y decisiones de asignación de recursos (output), dado que una gestión eficiente de los recursos financieros puede reflejarse en un presupuesto óptimo a esas instituciones, (Banker, Charnes, & Cooper; 1984).

Asimismo, Crespi & Geuna (2006) determinaron que el número de publicaciones científicas puede ser considerado como una medida del desempeño académico e investigativo de una universidad, debido a que una mayor producción de investigaciones puede reflejar una mejor utilización de los recursos en actividades académicas.

El resto de las variables se consideraron como inputs porque, como se mencionó antes, los mismos representan los recursos o insumos utilizados por las instituciones de educación superior (Decision Making Units, DMU) para llevar a cabo sus actividades y son fundamentales para evaluar la eficiencia relativa de las unidades de decisión en la utilización de estos recursos para producir resultados.

Existen diferentes enfoques para implementar un DEA, como el modelo CRS, que se refiere a los rendimientos constantes a escala y el modelo VRS, que se trata cuando hay rendimientos variables a escala. El modelo CRS asume que la escala de operación de cada universidad es constante, mientras que el modelo VRS permite variabilidad en la escala de operación.

Asimismo, el modelo DEA puede presentar dos orientaciones diferentes. La orientación *inputs* que pretende minimizar el nivel de *inputs* para una producción (*outputs*) concreta y determinada, y la orientación *outputs* que persigue maximizar el nivel de *outputs* a partir de un nivel de *inputs* fijos y conocidos.

Para el caso de análisis de eficiencia en universidades públicas, a través de la metodología DEA se hace con una orientación output. Asimismo, los factores de trabajo y capital suelen ser fijos, lo que lleva a las mismas a tratar de maximizar los outputs, dados los recursos disponibles que tienen, (Fernández-Santos, Martínez-Campillo & Fernández-Fernández, 2013).

Para el desarrollo del análisis envolvente de datos, se tienen los modelos CCR desarrollados por Charnes, Cooper y Rhodes (1978) y el modelo BCC elaborado por Banker,

Charnes y Cooper (1984). En este último, desarrollan el Modelo DEA-BCC bajo los supuestos de rendimientos variables de escala, dada la existencia de factores como restricciones en el mercado, regulaciones normativas o limitaciones financieras que no les permiten operar en una escala óptima (Coelli et al., 2005).

La formulación matemática del modelo DEA-BCC output orientado es el siguiente:

Max Φ_k

Sujeto a:

$$\Phi_k Y_{rk} - \sum_{j=1}^n \lambda_j Y_{rj} \leq 0 \quad i = 1, \dots, m$$

$$X_{ik} - \sum_{j=1}^n \lambda_j X_{ij} \geq 0 \quad r = 1, \dots, s$$

$$\sum_{j=1}^n \lambda_j = 1 \quad j = 1, 2, \dots, n$$

$$\lambda_j \geq 0 \quad \forall j = 1, 2, \dots, n$$

Este modelo matemático del DEA BCC orientado al output se utiliza para evaluar la eficiencia de las unidades de toma de decisiones en la producción de outputs, considerando múltiples inputs y estableciendo un estándar de referencia para la eficiencia.

La medición de la eficiencia en distintos ámbitos de las universidades se ha venido realizando mediante el DEA. De esto se tiene que autores como Rosenmayer (2014), Duan (2019), Egorov & Serebrennikov (2023), Agasisti et al, (2021); Johnes et al, (2017), entre otros, han analizado el uso de la metodología DEA para considerar la eficiencia de instituciones de educación superior.

Una vez identificadas las instituciones de educación superior que resulten eficientes se procederá al análisis paramétrico, mediante el uso de Panel de Datos.

PANEL DE DATOS

Se trata de una extensión de los modelos de regresión lineal que tienen en cuenta tanto la variación entre unidades individuales (entidades observadas a lo largo del tiempo), como la variación dentro de las unidades a lo largo del tiempo.

El panel de datos es una herramienta valiosa porque permite analizar tendencias y cambios en diversas métricas relacionadas, en este caso con las universidades ecuatorianas, como su presupuesto, matrícula estudiantil, la investigación académica, número de

docentes, entre otros, para el período 2015-2020. El panel de datos permitirá realizar diversos análisis para comprender mejor la dinámica y el desempeño de las universidades tratadas a lo largo del tiempo.

En el ámbito del financiamiento de las universidades, se tienen estudios como los de Cattaneo, Meoli & Signori (2016) Ramírez G. (2007) en el que analizan cómo los cambios en la financiación universitaria afectan la productividad de la investigación en esas instituciones a lo largo del tiempo, utilizando un panel de datos para varias universidades.

Pike & Robbins (2020), por su parte, estudiaron las tendencias en la matrícula estudiantil y el rendimiento académico en universidades de los Estados Unidos a lo largo de varios años, utilizando datos de panel para analizar cómo estas variables están relacionadas.

Asimismo, Lorente (2017) investiga los efectos de los recortes presupuestarios en los servicios estudiantiles en universidades europeas, utilizando un panel de datos para analizar cómo las decisiones presupuestarias afectan la disponibilidad de servicios de apoyo para los estudiantes.

La especificación del modelo de regresión lineal para un panel de datos se presenta como:

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 X_{1it} + \beta_2 X_{2it} + \dots + \beta_n X_{nit} + \alpha_i + \epsilon_{it}$$

Donde:

Y_{it} es la variable dependiente para la unidad i en el período de tiempo t

β_0 es el intercepto común para todas las unidades

$\beta_1, \beta_2, \beta_n$ son los coeficientes asociados con las variables independientes

$X_{1it}, X_{2it}, X_{nit}$ son las variables independientes para la unidad i en el período de tiempo t

α_i son los efectos individuales, que capturan las diferencias entre las unidades a lo largo del tiempo

ϵ_{it} es el término de error, que representa el error aleatorio no explicado

A través de las prueba de Lagrange y Pasaran se verificará si el modelo a utilizar es un Panel de Datos o un Mínimos Cuadrados Ordinarios, considerando si existe heterogeneidad no observada, Posteriormente, en caso que se trate de un Panel de Datos, se utilizará la prueba de Hausman para determinar si el mismo es de efectos fijos o de efectos aleatorios, luego se procederá a verificar la heterocedasticidad y autocorrelación del mismo.

En caso que el panel de datos presente problemas de heterocedasticidad y/o autocorrelación se empleará el panel de datos robusto, lo cual proporciona una estimación más eficiente y robusta de los parámetros del modelo cuando los supuestos de homocedasticidad y correlación no se cumplen.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados del trabajo se muestran en el siguiente orden, primero se hace una caracterización de las principales variables analizadas considerando una serie de estadísticos básicos, posteriormente se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del análisis envolvente de datos para determinar las instituciones eficientes, de esas instituciones se definen las variables que son significativas de acuerdo a un panel de datos y posteriormente, con dichas variables se identifican las universidades eficientes en el período 2015 – 2020.

De las variables empleadas para el DEA se tiene la actividad económica, el número de estudiantes, si la universidad es la única en su provincia, si la misma ofrece la carrera de medicina, si se trata de una institución politécnica, número de carreras y número de estudiantes becados, número de profesores, todas ellas por el lado de los inputs, mientras que los outputs empleados fueron el presupuesto y el número de artículos científicos publicados.

De dicho análisis se tiene que para el año 2020, se registra el menor valor de la variable VAB para las provincias a las que pertenecen las universidades consideradas, con una actividad económica mínima de USD 367.731; lo que en parte es explicado por la situación del covid-19 presentada en ese año. Por su parte, el VAB más alto en el período de estudio fue de USD 28.050.297 que se registró en el año 2016, siendo a su vez, su valor promedio de USD 10.713.167; con una desviación de USD 11.732.461. Es de resaltar que, del período analizado, el valor central más alto del VAB correspondió al año 2015 con una cantidad de USD 3.841.221, a su vez, en el año 2017 fue el período en el que hubo mayor homogeneidad en la actividad económica registrada en el período de estudio con relación a la actividad económica de las zonas en donde había una universidad considerada en la investigación.

Con relación a la matrícula, el rango más alto registrado, referido a la diferencia entre el valor mínimo y el máximo de matriculados, se presentó en el año 2017 con 66.017 estudiantes, El valor promedio de matriculados más alto se presentó en el año 2020 con una media de 15.169 estudiantes, mientras que la desviación de ese mismo año fue de 12.998, El valor central de la cantidad de matriculados alcanzó su valor más alto en el año 2020 con 11.708 estudiantes, siendo, a su vez, ese año el de menor dispersión registrada.

El monto del presupuesto presenta un rango de valores muy variado, siendo el del año 2015 el monto más alto con un valor de USD 174.069.304. El promedio del presupuesto más alto para las universidades analizadas se alcanzó el año 2015 con una cantidad de USD 45.832.113; mientras que en el año 2020 se asignó el monto más bajo en promedio a las universidades con un valor de USD 38.099.468 en parte por la razón referida de la pandemia vivida en ese año, No obstante, es de señalar que en el año 2018 se registró la mayor homogeneidad en la asignación presupuestaria con un coeficiente de variación del 80%.

En cuanto a la variable referida al número de docente, se tiene que el mínimo de los mismos ha ido aumentando, dado que en el año 2015 se tenía que el menor número de docentes registrados por las universidades fue de 48 y para el año 2020 ese valor alcanzó la cantidad de 125 profesores. Por su parte, el número máximo de docentes registrados en el período analizado, se alcanzó en el año 2019 con 2.390 profesores.

En el año 2019 se registró el promedio del número de profesores más alto con 616 docentes en las instituciones educativas analizadas, así como la mediana de docentes más alto que fue de 393 docentes. Asimismo, es de resaltar que el año 2020 fue el que menor variabilidad presentó, en términos del número de docentes, con un 77% siendo este el período más homogéneo en esta variable.

El número de artículos publicados varió de un mínimo de cero en el año 2015 a un máximo de 417 en el año 2020, lo que demuestra un incremento sustancial en esos años. A su vez, en ese período se pasó de un promedio de 45 a 153 artículos publicados. En los años 2015; 2016 y 2017 se registró la mayor heterogeneidad en la producción científica con un valor del 85% en cada año.

Con relación al número de carreras ofrecidas por las universidades analizadas dicho valor varía mucho en el período estudiado. Es de resaltar que en el año 2015 había una institución universitaria que ofrecía sólo una carrera, mientras que para el año 2020 el mínimo de carreras ofrecidas por las universidades consideradas fue de siete, mientras que para ese mismo año la cantidad máxima de carreras ofertadas fue de 165. El número de carreras ofrecidas por las universidades más alto, en promedio, fue para el año 2020 con 37 carreras. El año 2015 se caracterizó por ser el año con más homogeneidad en el número de carreras ofertadas, a lo largo del período estudiado, dado que su coeficiente de variación fue de 68%.

El número de estudiantes becados también ha variado significativamente en el período estudiado, el promedio más alto de becados se alcanzó en el año 2019 con 999 estudiantes becados, siendo también ese año el que registró menor dispersión relativa con un 82%, siendo el año con mayor homogeneidad en el comportamiento de esa variable.

Dicha información ha permitido caracterizar la situación general que presentan las universidades públicas ecuatorianas en el período de estudio, en términos de un conjunto de variables que, de acuerdo a la literatura, tienen incidencia en la gestión financiera de las mismas.

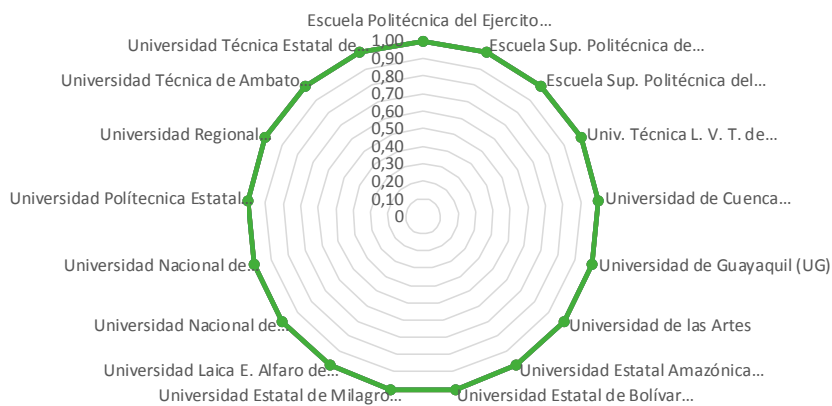
Primera fase. Aplicación DEA general

Del referido conjunto de variables se procedió a definir las DMU, los *inputs* y *outputs*, así como la orientación del modelo (BCC) a rendimientos variables a escala. Dentro de los *inputs* se consideró al número de personal docente, número de estudiantes, número de

estudiantes becados, número de carreras, número de estudiantes de postgrados, si la universidad tiene carrera de medicina y si es a su vez, se trata de una universidad politécnica. Por su parte, se definió como *outputs* el presupuesto y el número de artículos publicados.

Una vez descritas las variables consideradas, se procedió a calcular los valores de eficiencia de las instituciones educativas, maximizando por medio de algebra lineal la función objetivo, lo cual se hizo haciendo uso de la herramienta informática MaxDea, cuyos resultados se presentan en la siguiente tabla.

Figura N°1. Universidades eficientes período 2015-2020.



Fuente: elaboración propia.

De las 25 universidades públicas consideradas en el análisis para el período 2015 – 2020 se tiene que sólo las 17 presentadas en la gráfica anterior presentaron resultados de ser eficientes durante los seis años estudiados, es decir, sólo el 68% de las instituciones universitarias públicas de las que se disponía información para su evaluación resultaron tener dicha característica.

Las universidades, o DMU, que se consideran eficientes, son aquellas que se sitúan en la “frontera de eficiencia”, Esto significa que estas unidades de decisión están utilizando sus inputs de manera óptima para producir los outputs deseados, sin desperdiciar recursos, es decir, las instituciones eficientes están maximizando la producción de outputs dado un nivel de inputs, o están minimizando los inputs necesarios para producir un nivel dado de outputs.

Las universidades eficientes son aquellas que no pueden mejorar su eficiencia sin aumentar la cantidad de inputs o disminuir la cantidad de outputs, considerando el contexto de un gráfico de eficiencia DEA, esas instituciones se encuentran en la frontera

exterior del conjunto de datos, mientras que las DMU ineficientes se encuentran en el interior del conjunto de datos.

De lo anterior, se podría decir que las 17 universidades eficientes son modelos de “mejores prácticas” y pueden proporcionar referencias útiles para otras unidades que buscan mejorar su eficiencia. Las instituciones que resultaron ineficientes en al menos un período de los años considerados, pueden beneficiarse al estudiar y aprender de las prácticas de las DMU eficientes para mejorar su propio desempeño.

Segunda fase. Aplicación del Panel de Datos

Una vez identificadas las universidades públicas que resultaron eficientes a lo largo del período 2015 – 2020, se procede a determinar cuáles fueron las variables que incidieron sobre la eficiencia de las mismas mediante un panel de datos.

El modelo del panel de datos utilizado es el siguiente:

$$\text{presupuesto}_{it} = \beta_0 + \beta_1 \text{provincia}_{it} + \beta_2 \text{vabit} + \beta_3 \text{matriculait} + \beta_4 \text{unicait} + \beta_5 \text{provincia}_{it} + \beta_6 \text{politécnico}_{it} + \beta_7 \text{medicina}_{it} + \beta_8 \text{n_docentes}_{it} + \beta_9 \text{art_publicit} + \beta_{10} \text{n_carreras}_{it} + \beta_{11} \text{est_becait} + \alpha_i + \epsilon_{it}$$

Donde, i representa a la institución analizada, t el tiempo considerado, α_i son los efectos individuales, que capturan las diferencias entre las unidades a lo largo del tiempo y ϵ_{it} es el término de error, que representa el error aleatorio no explicado.

Se procedió a seguir los pasos referidos en la metodología para el cálculo del panel de datos en cuestión. Dado que la prueba de Lagrange dio menos de 0,05 se tiene que existe heterogeneidad no observada, por lo que se debe utilizar un panel de datos y no un MCO, lo cual también fue ratificado mediante el uso de la prueba de Pasaran.

Se corrieron los modelos de panel de datos para efectos fijos y efectos aleatorios y se empleó la prueba de Hausman para determinar cuál de los dos modelos se debía seguir, Dado que el resultado de la referida prueba arrojó una Chi cuadrado de -8,87 el modelo que se utilizó fue el modelo de efectos fijos.

Una vez calculado el modelo de efectos fijos, se procedió a verificar si el mismo presentaba o no autocorrelación de primer orden, mediante el test de Woodridge. La hipótesis nula de esa prueba es que no existe autocorrelación de primer orden y al obtener un valor de F de 0,0007 se concluyó que sí existe autocorrelación de primer orden.

Asimismo, se aplicó el test de Wald modificado, con la finalidad de verificar si existe heterogeneidad en el modelo, el cual se aplica para los casos de emplear efectos fijos. Al

tener como resultado de dicha prueba una Chi cuadrado de 0 y al ser ésta menor que 0,05 se acepta la hipótesis alternativa de que si existe heterocedasticidad en el modelo.

Dado que el panel de datos presenta problemas de heterocedasticidad y autocorrelación de primer orden, se procedió a estimar un modelo de panel con corrección de errores estándar agrupados. La referida corrección ajusta las estimaciones de errores estándar para tener en cuenta, tanto la correlación serial como la heteroscedasticidad en los datos de panel, este tipo de modelos es útil cuando los datos muestran cierto grado de dependencia temporal y cuando las varianzas de los errores pueden variar entre grupos de panel. Los resultados del mismo se presentan en la Tabla N° 2 que se muestra a continuación.

Tabla N° 2. Resultados del panel de datos con corrección.

Presupuesto	Corrección de Heterocedasticidad			
	Coefficientes	Error Estándar	Z	P>z
Valor Agregado Bruto	0,9817093*	0,2661631	3,69	0,000*
Matrícula estudiantil	3.037.644	5.501.508	0,55	0,581
Universidad Unica en la Provincia	-2.257.160	3.510.400	-0,64	0,520
Institución Politécnica	9.607.520*	4.399.827	2,18	0,029*
Carrera de Medicina	3.724.794	2.829.011	1,32	0,188
Número de Docentes	18.598,6*	7.464,78	2,49	0,013*
Número de Artículos Publicados	16.526,73	17.518,35	0,94	0,345
Número de Carreras	282.556,9*	127.888,4	2,21	0,027*
Número de Estudiantes con Becas	4.662.049	1.964.738	0,24	0,812
Constante	2.241.190	2.105.555	1,06	0,287
Rho	,4282368			

Nota: * Nivel de significación $\alpha=0,05$

Fuente: elaboración propia

De las nueve variables explicativas consideradas en el modelo de panel de datos, se tiene que para el conjunto de universidades consideradas como eficientes en el período 2015-2020 sólo cuatro arrojaron significancia estadística, así mismo todas esas variables presentan signo positivo y las mismas explican en un 42,82% al presupuesto.

Se tiene que por cada docente que se incrementa en las universidades, su presupuesto aumenta en USD, 18.598,60 por lo que se podría suponer que el mayor número de docentes estaría asociado con un aumento en la financiación de las universidades, debido en parte a una mayor capacidad en docencia, investigación o extensión.

El número de carreras, como se hizo referencia, también tiene una incidencia positiva en la asignación del presupuesto de las universidades ecuatorianas entre los años 2015-2020, Por cada carrera adicional que tiene la institución educativa analizada, se incrementa el presupuesto de la misma en USD 282.556,90; lo cual correspondería a toda

la carga burocrática y de gestión que implica dirigir una carrera, esto también está en concordancia con Hillman, Tandberg & Fryar (2015).

Tercera fase. DEA específico para variables significativas

Una vez identificadas las variables significativas para el presupuesto asignado a las universidades consideradas como eficientes en el período 2015-2020, se procedió de nuevo a estimar cuáles instituciones tienen un desempeño eficiente considerando las variables en cuestión. Para ello, se procedió a estimar de nuevo un DEA BCC orientado al output, para cada año, considerando como inputs la actividad económica VAB, si la institución universitaria es una universidad politécnica, el número de docentes y el número de carreras, mientras que el output se mantuvo al presupuesto.

De los resultados del DEA para el año 2015, se tiene que de las 17 universidades consideradas, 12 de ellas resultaron eficientes en la gestión de las variables que resultaron significativas en el panel de datos para dicho año. En ese año, la Universidad de las Artes resultó ineficiente en el input con respecto a su *benchmark*, por lo que en su caso la actividad económica de la zona donde se encuentra es mayor a la que esta requeriría, de acuerdo a las instituciones con las que se debe comparar, así como también debería disminuir el número de docentes.

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) también resultó ineficiente con relación a las instituciones con las que se debe comparar, teniéndose que otras instituciones ubicadas en zonas con menor actividad económica son más eficientes que esta. Asimismo, se debería disminuir el número de carreras, con relación al grupo referido como *benchmark*.

La Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC) resultó ser ineficiente con relación a que su presupuesto no se encuentra acorde con el de una institución politécnica.

La Universidad Técnica de Ambato (UTA) y la Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ) resultaron ineficientes para el input referido al número de carreras, por lo que ambas instituciones deberían disminuir el número de carreras ofertadas para lograr posicionarse como instituciones eficientes.

Por su parte, los resultados del DEA para el año 2016 indican que, nueve de diecisiete universidades resultaron eficientes para los cuatro inputs analizados, De las instituciones que resultaron ineficientes para las variables consideradas en ese año comparándolas con la institución de referencia, se tiene que tres de ellas se debe a que están ubicadas en zonas donde la actividad económica es mayor a la que esta podría aporrar de acuerdo a las universidades de comparación.

En ese año, sólo hay una institución ineficiente por ser politécnica, mientras que seis de las ocho universidades ineficientes se debe al número de docentes que tienen

en las mismas. También se encontró que dos de las instituciones ineficientes se debe a que estarían ofreciendo un número de carreras mayor al que deberían de acuerdo a los recursos asignados.

Igualmente, se tiene que cuatro de las ocho instituciones ineficientes en el 2016 lo son por un sólo input que deben ajustar, mientras que las otras cuatro universidades ineficientes para poder ubicarse en la frontera de eficiencia, deberían hacer ajustes a dos diferentes inputs de los considerados.

Los resultados de eficiencia para el año 2017 evidencian que, de las diecisiete instituciones analizadas en ese período, ocho de ellas resultaron ineficientes. Con relación a su comparación con universidades parecidas que son eficientes en ese año, hay tres universidades ineficientes dada la actividad económica de la zona en la que se encuentran ubicadas. Asimismo, para ese período se tiene una universidad ineficiente por ser politécnica, cinco son ineficientes por exceder el número de docentes y dos por exceder el número de carreras que las ubicarían en la frontera de eficiencia.

En el año 2018, los resultados sobre la eficiencia de las universidades estudiadas se muestran que, en comparación con universidades parecidas que son eficientes para ese año, hay tres universidades ineficientes, dada la actividad económica de la zona en la que se encuentran ubicadas.

Al igual que en el período anterior, se mantiene la misma institución evaluada como ineficiente por ser politécnica. Asimismo, tres universidades son ineficientes por exceder el número de docentes y seis de las instituciones educativas analizadas resultaron por debajo del nivel de eficiencia por exceder el número de carreras que ofrecen.

En el año 2019, los resultados sobre la eficiencia de las universidades estudiadas muestran que, de las diecisiete instituciones analizadas en ese período, seis de ellas resultaron ineficientes.

Con relación al *benchmark* de universidades que son eficientes para el año 2019, ese año hubo dos universidades ineficientes, dada la actividad económica de la zona en la que se encuentran ubicadas.

Al igual que en los períodos anteriores, se mantiene la misma universidad considerada como ineficiente por ser politécnica, teniéndose en cuenta los inputs y outputs empleados. A su vez, se tienen en este período dos universidades ineficientes por exceder el número de docentes y el número de carreras que ofrecen.

Para el año 2020, se tiene que de los resultados sobre la eficiencia de las universidades estudiadas en ese año hubo ocho instituciones que resultaron ineficientes, teniendo en cuenta los inputs y outputs utilizados.

Para este último período de estudio, se tiene que la comparación entre universidades que se encuentran por debajo de la frontera de eficiencia, arrojó que fueron cinco instituciones las ineficientes, dada la actividad económica de la zona en la que se encuentran ubicadas.

Asimismo, al igual que en los períodos anteriores, se mantiene la misma institución ineficiente por ser politécnica, considerando los inputs y outputs analizados, Igualmente, se tiene que tres universidades son ineficientes por exceder el número de docentes y otras tres instituciones, a su vez, deberían disminuir el número de carreras que ofrecen para lograr ubicarse en la curva de eficiencia.

Es de resaltar que, a lo largo del período de estudio (2015-2020), sólo siete universidades se mantuvieron con un comportamiento eficiente a lo largo de esos años, Esas instituciones fueron: Escuela Politécnica del Ejército (ESPE) ubicada en la provincia del Guayas, la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH) radicada en la provincia de Chimborazo, la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL) ubicada en la provincia del Guayas, la Universidad de Cuenca (UCUENCA) situada en la provincia de Azuay, la Universidad de Guayaquil (UG) ubicada en la provincia del Guayas, Universidad Estatal de Bolívar (UEB) situada en la provincia de Bolívar y la Universidad Regional Amazónica Ikiam, radicada en la provincia del Napo.

A su vez, en dicho período se tiene que la evolución del presupuesto promedio que han recibido las universidades identificadas como eficientes entre los años 2015 y 2020 ha ido disminuyendo, lo que a pesar de esa situación, no les ha impedido seguir teniendo una gestión adecuada de los recursos disponibles, tales como la zona geográfica en la que se desenvuelven, la condición de ser o no politécnicas, del número de docentes y el número de carreras que ofrecen.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos, se tiene que a mayor actividad económica de la zona en la que se encuentra ubicada la universidad, la misma tendrá un mayor presupuesto asignado. Esos resultados están acordes con investigaciones como las de Valero & Van Reenen (2019) y Bonander et al (2016) en las que mediante un panel de datos determina cómo la actividad económica en la región afecta positivamente el presupuesto de las universidades politécnicas.

De igual manera se tienen los trabajos de Agasisti et al, (2016), así como el de Agasisti et al (2021) en los que mediante el análisis de panel llegan a la conclusión que hay una relación positiva entre el presupuesto de las universidades y la actividad económica de las zonas en las que dichas instituciones se encuentren ubicadas.

El caso de instituciones universitarias que son politécnicas, el pertenecer a ese grupo aumenta la asignación de fondos destinados a las mismas en más de nueve millones

de dólares. Ese hallazgo está en concordancia con el estudio realizado por Fernández & Rubio (2013) en el que encontraron una alta correlación entre la asignación de los recursos y si la institución se trataba de una politécnica. Igualmente, el presupuesto de la universidad aumenta al ser la misma una institución politécnica.

Por su parte, en relación con el número de carreras, que también tiene una relación positiva en la el presupuesto de las universidades ecuatorianas, estos resultados coinciden con Hillman, Tandberg & Fryar (2015), quienes concluyeron que las nuevas carreras de una universidad, la carga burocrática y de gestión en parte explican dicha situación.

La relación positiva entre el número de docente en las instituciones, con relación a su presupuesto está acorde con lo encontrado por autores como Jin & Lee (2021), sin embargo, el número de publicaciones como variable específica del modelo arrojó que no es significativa para explicar el comportamiento de la asignación del presupuesto de las universidades ecuatorianas en el período analizado.

Asimismo, se tiene que en los últimos años se ha ido considerando cada vez más realizar análisis de eficiencia en la asignación de recursos a las instituciones de educación superior, considerando distintas variables de entrada y al presupuesto, como variable de salida. Es de resaltar que el presupuesto promedio destinado a las universidades públicas ecuatorianas ha ido disminuyendo entre el período 2015 y 2020 .

En una primera instancia, de las veinticinco universidades públicas ecuatorianas evaluadas, resultaron eficiente diecisiete de ellas, es decir, sólo un 68% de las instituciones educativas mostraron un comportamiento de un uso adecuado de los recursos de los ocho inputs (VAB, matrícula, si es única universidad en la provincia, si se trata de una institución politécnica, si se imparte la carrera de medicina, el número de carrera, número de docentes y número de becados) y los dos outputs utilizados (presupuesto y número de artículos publicados).

De acuerdo al panel de datos robusto, las variables que ejercen un impacto positivo estadísticamente significativo sobre el presupuesto de las universidades ecuatorianas en el período analizado, fueron la actividad económica de la zona donde se encuentra ubicada la institución educativa (VAB), así como si la universidad se trata de una institución politécnica, el número de docentes y el número de carreras que oferta la institución.

La evaluación de la eficiencia para las diecisiete universidades, pero en término de los inputs que resultaron significativos para el presupuesto arrojaron que sólo siete de ellas, es decir, el 41% del total de las mismas son eficientes, lo que equivale a que el 28% del total de las universidades analizadas en el estudio resultaron eficiente para los inputs referidos, lo cual coincide con investigaciones relacionadas como las de Jin & Lee (2021) y de Fernández & Rubio (2013).

REFERENCIAS

- Agasisti, T., Egorov, A., Zinchenko, D., and Leshukov, O. (2021). Efficiency of regional higher education systems and regional economic short-run growth: empirical evidence from Russia. *Industry and innovation*, 28(4), 507-534. <https://doi.org/10.1080/13662716.2020.1738914>
- Agasisti, T., Barra, C., and Zotti, R. (2016). Evaluating the efficiency of Italian state universities (2008–2011) in presence of (unobserved) heterogeneity. *Socio-Economic Planning Sciences*, 55, 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2016.06.002>
- Altbach, P. G., and Salmi, J. (2011). *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8805-1>.
- Barr, N. (2005). *Financing Higher Education: Answers from the UK*. Routledge.
- Banker, R. D., Charnes, A., and Cooper, W. W. (1984). Some models for estimating technical and scale inefficiencies in data envelopment analysis. *Management Science*, 30(9), 1078-1092.
- Bonander, C., Jakobsson, N., Podestà, F., and Svensson, M. (2016). Universities as engines for regional growth? Using the synthetic control method to analyze the effects of research universities. *Regional Science and Urban Economics*, 60, 198-207. <https://doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2016.07.008>.
- Crespi, G., and Geuna, A. (2006). The productivity of UK universities. In *Conferences on New Political Economy*. <https://doi.org/10.1628/186183408785112412>
- Coelli, T.J., Prasada Rao, D.S., O'Donnell, C.J., Battese, G.E. (2005). *An Introduction to Efficiency and Productivity Analysis*, second ed. Springer, USA. <https://doi.org/10.1007/b136381>
- Charnes, A., Cooper, W. W., and Rhodes, E. (1978). Measuring the efficiency of decision making units. *European journal of operational research*, 2(6), 429-444. [https://doi.org/10.1016/0377-2217\(78\)90138-8](https://doi.org/10.1016/0377-2217(78)90138-8)
- Cattaneo, M., Meoli, M., and Signori, A. (2016). Performance-based funding and university research productivity: The moderating effect of university legitimacy. *The Journal of Technology Transfer*, 41, 85-104. <https://doi.org/10.1007/s10961-014-9379-2>
- Duan, S.X. (2019), "Measuring university efficiency: An application of data envelopment analysis and strategic group analysis to Australian universities", *Benchmarking: An International Journal*, Vol. 26 No. 4, pp. 1161-1173. <https://doi.org/10.1108/BIJ-10-2017-0274>
- Ehrenberg, R. G. (2016). Why Does College Cost So Much?" Published in: *Journal of Economic Perspectives*, Volume 30, Number 3, Summer 2016. <https://doi.org/10.1257/jep.30.3.163>
- Egorov, A., and Serebrennikov, P. (2023). Measuring the efficiency of universities: what is inside the black box?. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/1366080x.2023.2209379>
- Ehrenberg, R. G. (Ed.). (2008). *What's happening to state higher education?: The shifting financial burden*. JHU Press.
- Evans Brent J., Goldrick-Rab Sara, Harris Douglas N., Benson James. (2021). The Impact of Federal and State Financial Aid on College Enrollment." *Journal of Policy Analysis and Management*, Volume 40, Number 1. DOI:10.1002/pam.22261
- Fernández-Santos, Y., Martínez-Campillo, A. and Fernández-Fernández, J. (2015/01/01). Determinants of efficiency in Spanish state universities: a two-stage DEA analysis. *Educational Economics Research*, Vol 10, pp. 491-508.

- Fernández-Santos, Y., Martínez-Campillo, A. and Fernández-Fernández, J. M. (2013). Evaluation of efficiency and productivity change in the Spanish state university system after the implementation of the LOU. *Spanish state finances/Review of state economics*, 205(2), 71-98.
- Fernández S. and Rubio F. (2013). Does money matter? Relationship between the library budget and the research productivity of the Universitat Politècnica de València. *Spanish magazine of scientific documentation*. Vol. 36 No. 4 (2013). DOI: <https://doi.org/10.3989/redc.2013.4.1043>
- Adelino Fortes and Margarida Fortes. (2021): How Does Research Performance Affect University Revenue?. *Studies in Higher Education*, Volume 46, Number 11, 2021. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1806830>
- Gaona, L. F. B., Pereira, G. S., and Vivanco, J. A. (2019). Analysis and perspectives of gross value added in the Ecuadorian economy. *X-pedientes Economics*, 3(5), 17-36.
- Griffith, A. L., and Rask, K. N. (2016). The effect of institutional expenditures on employment outcomes and earnings. *Economic Inquiry*, 54(4), 1931-1945. <https://doi.org/10.1111/ecin.12336>
- Hernández-Medina, P., and Ramírez-Torres, G. (2023). The impact of financial aid on student departure and graduation: propensity score matching. *Quality in Higher Education*, 29(2), 227-241. <https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2054077>
- Hillman, N. W., Tandberg, D. A., and Fryar, A. H. (2015). Evaluating the impacts of “new” performance funding in higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 501-519. <https://doi.org/10.3102/0162373714560224>
- Hillman, N., and Kindschy, A. (2018). The finance conundrum for higher education. Building capacity in institutional research and decision support in higher education, 113-132. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71162-1>
- Jin Seunghoo and Lee Kangwon (2021). Factors Affecting Technology Transfer of Universities in the LINC (Leaders in Industry-University Cooperation) Program of Korea. *Sustainability* 2021, 13(18), 10027. <https://doi.org/10.3390/su131810027>
- Johnes, J., Portela, M. and Thanassoulis, E. Efficiency in education. *J Oper Res Soc* 68, 331–338 (2017). <https://doi.org/10.1057/s41274-016-0109-z>
- Johnstone, D.B. (2004). *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. World Bank Publications.
- Lorente, L. M. L. (2017). The impact of the global economic crisis on education: repercussions on Higher Education, 2008-2014. *Latin American Journal of Comparative Education: RELEC*, 8(11), 13-30.
- McDearmon, J. (2009) Tuition rising: Why college costs so much. *Int J Educ Adv* 9, 54–56 (2009). <https://doi.org/10.1057/ijea.2009.20>
- Maruyama Shiko and Rousseau Ronald. (2020). The Influence of Scientific Research on University Budgets: Evidence from the UK. *Scientometrics*, Volume 122, Issue 2, 2020 <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03317-4>
- Navarro Chávez, J. C. L., Gómez Monge, R., and Torres Hernández, Z. (2016). Universities in Mexico: a measure of their efficiency through data envelope analysis with bootstrap. *University Act*, 26(6), 60-69. <https://doi.org/10.15174/au.2016.911>.
- Moquillaza Alcántara, V. H. (2019, January). Scientific production associated with spending and investment in research in Peruvian universities. In *Annals of the Faculty of Medicine* (Vol. 80, No. 1, pp. 56-59). ISSN 1025-5583. <https://doi.org/10.15381/anales.v80i1.15626>.

- Monks James, Schlagenhaut Don E. (2021). Faculty Salaries and University Budgets: Evidence from State Colleges and Universities. *Economics of Education Review*, Volume 82, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102118>
- Parteka, A., Wolszczak-Derlacz, J. Dynamics of productivity in higher education: cross-european evidence based on bootstrapped Malmquist indices. *J Prod Anal* 40, 67–82 (2013). <https://doi.org/10.1007/s11123-012-0320-0>
- Perera Derek, Chan Vincent, Li Hongfei. (2021). Faculty Hiring and University Budgets: Evidence from Canadian Institutions. *Higher Education*, 2021. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00702-2>
- Pike, G.R., Robbins, K.R. Using Panel Data to Identify the Effects of Institutional Characteristics, Cohort Characteristics, and Institutional Actions on Graduation Rates. *Res High Educ* 61, 485–509 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09567-7>.
- Ramírez T., G. (2007). The financing models of Higher Education Institutions in Germany. *Education Forum*. Vol. 5. No. 9. <https://doi.org/10.14516/fde>
- Ramírez T. G., and Morales L. L. (2016). Crisis in the financing of Spanish state universities: truth or demagoguery? Vol.3. No. 3. <https://doi.org/10.35290/rcui.v3n3.2016.5>
- Ramírez T. G. (2005). The financing of state universities in Spain at the beginning of the 21st century. From Tertias to Securitized. Vol. 3. No. 5-6. <https://doi.org/10.14516/fde>
- Rask Kevin, Hamoudi Amar. (2021). The Impact of Changes in Undergraduate Enrollment on University Revenue. *The Journal of Higher Education*, Volume 92, Number 3, 2021. <https://doi.org/10.1080/00221546.2020.1802309>
- Rask Kevin and Griffith Amanda. (2021). Faculty Costs and University Budgets: Evidence from U.S. Institutions. *Research in Higher Education*, Volume 62, Number 6, 2021. <https://doi.org/10.1007/s11162-020-09600-8>
- Rosenmayer, T. (2014). Using Data Envelopment Analysis: a Case of Universities Review of Economic Perspectives – *Národohospodářský Obzor*, Vol. 14, ISSUE 1, 2014, pp. 34–54. <https://doi.org/10.2478/revecp-2014-0003>
- Secretariat of Higher Education, Science, Technology and Innovation. (SENESCYT). (2019). Report on the methodology for distributing resources allocated annually by the state in favor of universities and short state polytechnics, state postgraduate schools and individuals that receive income and allocations from the state and its application for the year 2020. www.educacionsuperior.gob.ec
- Secretariat of Higher Education, Science, Technology and Innovation. (SENESCYT). (2024). (February 28, 2024). <https://www.educacionsuperior.gob.ec/>
- Tone, K. (2002). A slacks-based measure of efficiency in data envelopment analysis. *European Journal of Operational Research*, 143(1), 32-41. [https://doi.org/10.1016/S0377-2217\(99\)00407-5](https://doi.org/10.1016/S0377-2217(99)00407-5)
- Valero, A., and Van Reenen, J. (2019). The economic impact of universities: Evidence from across the globe. *Economics of Education Review*, 68, 53-67. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.09.001>

ARTÍCULO

Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE)

Integrated Model of AI Adoption in Higher Education (IMAI4HE)

JUAN MEJÍA TREJO*, OMAR GUILLERMO ROJAS ALTAMIRANO**,
CÉSAR OMAR MORA PÉREZ*, JUAN PABLO PATIÑO KARAM**

*Universidad de Guadalajara

**Universidad Panamericana Campus Guadalajara

Correo electrónico: jmejia@cucea.udg.mx

Recibido el 25 de febrero del 2025; aprobado el 9 de marzo del 2026

RESUMEN

La integración de la IA en la educación superior requiere modelos comprensivos para potenciar las nuevas formas de aprendizaje centradas en el estudiante. Este artículo propone soluciones a través del Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE) para mejorar el proceso educativo. Los factores clave explorados en la adopción del IMAI4HE se basan en la conciencia de la importancia de la propia carrera, la innovación y la sostenibilidad.

Se recopilaron datos de 749 estudiantes universitarios mexicanos en 2024. Tres expertos integraron paneles Delphi y grupos focales, y diseñaron los factores IAM4HE para el cuestionario. Posteriormente, se aplicó el análisis PLS-SEM para determinar las relaciones subyacentes.

El modelo IMAI4HE fue validado, mostrando principalmente relaciones entre conocimiento, motivación, confianza, preparación e intención de uso. Las recomendaciones prácticas incluyen reforzar el conocimiento para mejorar su relación con la preparación y aprovechar ambas relaciones: la motivación para confiar y la preparación para la intención de uso.

El modelo IMAI4HE se fundamenta en expertos y usuarios multidisciplinarios, enfocado en la innovación y la sostenibilidad en el desarrollo profesional del estudiante y en la adopción de la IA en la educación superior. Las relaciones entre la motivación para confiar y la preparación para la intención de uso son los predictores más fuertes para una adopción sencilla de la IA en este modelo. Sin embargo, el conocimiento teórico por sí sólo aún no es suficiente. Entre las limitaciones se encuentra el uso de una muestra específica de México; por lo tanto, este estudio sigue siendo exploratorio, no confirmatorio.

PALABRAS CLAVE: Modelo integrado; Inteligencia artificial; Educación superior

ABSTRACT AI integration in higher education needs comprehensive frameworks to enhance the new forms of learning based on the student. This paper proposes solutions through the Integrated Model of AI Adoption in Higher Education (IMAI4HE) to improve the education process. The key factors explored in IAMI4HE adoption are based on awareness of the importance of one's career, innovation, and sustainability.

Data was collected from 749 Mexican university students in 2024. Three experts integrated Delphi panels and focus groups and designed the IAM4HE factors for the questionnaire. After this, the PLS-SEM analysis was applied to determine the underlying relationships.

The IMAI4HE framework was validated, showing mainly relationships between knowledge, motivation, trust, preparedness, and use intention. Practical recommendations include reinforcing knowledge to improve its relationship with preparedness and taking advantage of both relationships: motivation to trust and preparedness to use intention.

The IMAI4HE framework is based on multidisciplinary experts and users, focused on innovation and sustainability in the student's career development and AI adoption in higher education.

The relationships between motivation to trust and preparedness to use intentions are the strongest predictors for easy AI adoption

in the IMAI4HE framework. However, theoretical knowledge alone is still not enough. Limitations include a Mexico-specific sample; hence, this study is still exploratory, not confirmatory.

KEYWORDS: Integrated model; Artificial intelligence; Higher education

INTRODUCCIÓN

La educación superior constituye un ámbito de especial relevancia para analizar la forma en que la inteligencia artificial (IA) interactuará con estudiantes en etapas iniciales de formación, representando una oportunidad sustantiva para transformar y mejorar los procesos educativos —en nuestro caso, el proceso de aprendizaje del estudiante de educación superior—. En este sentido, la interacción entre la IA y los estudiantes, orientada al fortalecimiento de su formación académica, exige la definición de nuevos modelos conceptuales capaces de afrontar desafíos estructurales, particularmente en economías emergentes como la de México. Asimismo, resulta indispensable considerar los esfuerzos globales que subrayan la importancia de la innovación en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UN, 2015), especialmente en lo relativo al desempeño profesional futuro.

Ambos factores evidencian una brecha en la comprensión de los elementos que influyen en la disposición del estudiantado de nivel pregrado y posgrado para adoptar la IA en contextos educativos.

El presente estudio introduce el Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), centrado en factores clave de carácter exploratorio tales como el conocimiento, la motivación, la confianza, la preparación y la intención de uso de la IA. La investigación tiene como propósito dilucidar la manera en que estos factores interactúan para propiciar una adopción exitosa de la IA en la educación superior, mediante la aplicación de métodos cualitativos y cuantitativos.

En consecuencia, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera el conocimiento, la motivación, la confianza y la preparación influyen en la intención del estudiantado de utilizar la IA en la educación superior?

El estudio aporta hallazgos preliminares de alto valor para el diseño de estrategias futuras orientadas a optimizar la adopción de la IA en la educación superior, sustentadas en la concientización de las distintas disciplinas profesionales respecto a la promoción de la innovación y el desarrollo sostenible como objetivos educativos de alcance global.

CONTEXTO

En la actualidad, la inteligencia artificial (IA) experimenta un crecimiento acelerado en prácticamente todos los ámbitos del conocimiento y la actividad humana. En consecuencia, resulta imperativo diseñar modelos conceptuales y operativos robustos que orienten la incorporación de la IA en la educación superior, con un enfoque explícito en el fortalecimiento de las trayectorias profesionales, la promoción de la innovación y el impulso del desarrollo sostenible. Dichos modelos deben estructurarse de manera que garanticen el desarrollo del conocimiento, la motivación, la confianza y la preparación necesarias para el uso pertinente y estratégico de la IA con tales fines.

En este contexto, tanto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2024) como la Oficina de Tecnología Educativa (OET, 2023) subrayan el papel crítico de la IA en la transformación de los ecosistemas educativos, destacando su potencial para reconfigurar procesos de enseñanza-aprendizaje, modelos institucionales y dinámicas de generación de conocimiento en la educación superior.

Contexto Mundial

En el contexto global, la inteligencia artificial (IA) está redefiniendo de manera estructural el conjunto de los procesos educativos, particularmente en los sistemas de educación superior, lo que evidencia la necesidad de fortalecer y reconfigurar la interacción entre el estudiantado y la IA. No obstante, persiste una carencia de modelos integrales suficientemente robustos que permitan potenciar, en la educación superior, el pleno aprovechamiento del potencial de la IA. La eficacia de estos modelos debe contemplar múltiples dimensiones orientadas al estudiantado, tales como la personalización de las experiencias de aprendizaje, el fortalecimiento de la accesibilidad y la preparación para economías impulsadas por la IA (OECD, 2024). Dada la relevancia de la innovación para el desarrollo sostenible, los modelos de IA en educación superior deben promover el desarrollo de capacidades críticas —como la resolución de problemas complejos, la adaptabilidad y la eficiencia tecnológica— con el propósito de preparar a los estudiantes para trayectorias profesionales en industrias caracterizadas por transformaciones aceleradas. Asimismo, dichos modelos deben evidenciar cómo la IA puede respaldar las iniciativas institucionales orientadas a la sostenibilidad, fomentando la investigación en ámbitos estratégicos como soluciones climáticas y energías renovables, y vinculando la educación con la responsabilidad ambiental (WEF, 2023).

Contexto de los Estados Unidos (EU)

El desarrollo de modelos de IA para la educación superior en EU constituye una prioridad nacional. La integración de la IA en los entornos académicos contribuye, por ejemplo, a mejorar las tasas de retención mediante estrategias de aprendizaje personalizado y a optimizar la eficiencia administrativa (OET, 2023). En términos generales, el diseño de modelos de IA debe incorporar directrices claras para el uso responsable de la tecnología, garantizar la equidad en el acceso digital y fortalecer la protección de datos personales, asegurando que las aplicaciones de IA cumplan con estándares éticos elevados. Asimismo, estos modelos permiten a las instituciones educativas fomentar la innovación mediante el análisis de tendencias en las necesidades del mercado laboral, alineando los planes de estudio con los sectores emergentes de empleo. El informe de la OET destaca además la necesidad de integrar de manera explícita los principios de sostenibilidad dentro de los modelos de IA, promoviendo la articulación entre inteligencia artificial, ciencias ambientales y desarrollo profesional (OET, 2023).

Contexto de México

En México, los modelos de IA adquieren una relevancia creciente tanto para la atención de problemáticas socioeconómicas como para la promoción de la innovación, particularmente en el ámbito educativo, en alineación con los objetivos nacionales de desarrollo. Se observan avances significativos en las políticas de IA en el país (OECD, 2024), especialmente en instituciones de educación superior como el Tecnológico de Monterrey (ITESM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ambas instituciones han desarrollado modelos y estrategias para aprovechar la IA en la generación de trayectorias formativas flexibles, la ampliación del acceso educativo en zonas rurales y la articulación de programas académicos con las demandas del mercado laboral. No obstante, los modelos de IA en México continúan en proceso de evolución y requieren incorporar de manera más explícita el enfoque de sostenibilidad para enfrentar desafíos críticos en áreas como la eficiencia energética, la planificación urbana y la gestión hídrica. La integración estratégica de la IA en la educación superior ofrece a las universidades la oportunidad de posicionar a sus egresados como líderes en desarrollo sostenible, fortaleciendo su inserción en sectores de alta demanda como el análisis de datos, la ética de la IA y la investigación climática (OECD, 2024).

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La inteligencia artificial (IA) se está consolidando como un factor central en la evolución de la educación superior, influyendo en las metodologías educativas y, en consecuencia, en el compromiso del estudiantado. En este sentido, la presente sección tiene como propósito abordar de manera sintética cómo la innovación, la sostenibilidad y la preparación profesional se articulan con el conocimiento, la motivación, la confianza, la preparación y la intención de uso del estudiantado, en la configuración de sistemas de educación superior impulsados por IA. Asimismo, se presenta literatura clave para explorar y analizar estos factores dentro del diseño Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI_{4HE}. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education),.

La innovación como eje central en la educación superior para alcanzar la sostenibilidad

El Oslo Manual (OECD, 2018) permite a las instituciones educativas y universidades orientar la formación académica hacia múltiples tipos de innovación, incluyendo innovación de producto, de servicios, de marketing, de procesos, organizacional, empresarial y social, además de la innovación tecnológica. La sostenibilidad (OECD, 2024b), en sus tres dimensiones fundamentales —ambiental, social y económica— puede alinearse con los modelos de IA para contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (SDG) (UN, 2025).

Conocimiento: fundamento para la integración de la IA

El conocimiento constituye un determinante clave para la adopción exitosa de la IA en la educación superior. El estudiantado debe comprender las herramientas de IA y sus aplicaciones para aprovechar eficazmente sus beneficios (Delcker et al., 2024).

La alfabetización en IA debe abarcar la comprensión de la IA generativa tanto en sus capacidades como en sus limitaciones, lo cual resulta esencial para fomentar un uso informado y crítico (Al-Abdullatif, 2024).

Las instituciones educativas y universidades desempeñan un papel central cuando incorporan la formación en IA dentro de los planes de estudio, promoviendo una comprensión sistemática de su potencial para apoyar el aprendizaje personalizado y la resolución de problemas complejos (Crompton & Burke, 2023).

Motivación: motor del compromiso

La motivación influye significativamente en la disposición del estudiantado para adoptar la IA. Hmoud et al. (2024) destacan el papel de la motivación orientada a la tarea en entornos de aprendizaje potenciados por IA.

La IA generativa, como ChatGPT, puede fortalecer el compromiso estudiantil al proporcionar retroalimentación inmediata y recursos de aprendizaje adaptativos. Sin embargo, la motivación sostenida requiere la alineación de las herramientas de IA con las metas intrínsecas y extrínsecas del estudiantado, tales como el logro académico y la preparación profesional (Wang et al., 2023).

Confianza: construcción de credibilidad en los sistemas de IA

La confianza constituye un elemento fundamental para la adopción exitosa de la IA en la educación superior. Andreeva et al. (2024) proponen un “ecosistema de confianza” que integra confiabilidad, transparencia y consideraciones éticas dentro del diseño de modelos de IA en educación superior.

La IA resulta más atractiva y aceptada cuando el estudiantado la percibe como confiable y capaz de proteger la privacidad de sus datos (Vincent-Lancrin & van der Vlies, 2020; OECD, 2020). Entre las estrategias para fortalecer la confianza se incluyen la implementación de mecanismos de rendición de cuentas y la comunicación clara sobre las limitaciones de la IA (Milicevic et al., 2024).

Preparación: asegurando la disposición institucional y estudiantil

La disposición del estudiantado para adoptar e integrar la IA en sus rutinas académicas se refleja en la dimensión de preparación. Delcker et al. (2024) analizaron la competencia en IA de estudiantes de primer año, identificando su capacidad predictiva respecto al uso real y la intención de uso de tecnologías de IA.

La preparación se encuentra influida por la exposición previa a la IA, el apoyo institucional y el acceso a recursos de formación (Mah & Groß, 2024). En este sentido, las instituciones deben priorizar el desarrollo docente y la inversión en infraestructura para fomentar una cultura de preparación y adaptación tecnológica.

Intención de uso: predicción del comportamiento de adopción

La IA ejerce un impacto positivo en la intención del estudiantado de utilizarla. Milicevic et al. (2024) sostienen que la utilidad percibida respalda significativamente la intención de uso de la IA.

Resulta pertinente vincular este factor con modelos conductuales como el TAM (Technology Acceptance Model), lo que permite comprender de manera más profunda la interacción de variables en la adopción de tecnologías de IA. Asimismo, la personalización de soluciones de IA sensibles al contexto puede fortalecer la intención de uso al responder a las necesidades y preferencias específicas del estudiantado (Wang & Li, 2024).

Diseño del modelo conceptual

Esta sección describe los métodos cualitativos y cuantitativos aplicados preliminarmente en el diseño del Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education). El método cualitativo incluyó la aplicación de un Panel Delphi–Focus Group combinado con el Proceso Analítico Jerárquico (AHP, por sus siglas en inglés) (Saaty, 2008).

En este proceso participaron tres especialistas:

Un experto en tecnologías de la información (visión profesional).

Un profesor de tecnologías de la información (visión académica).

Un estudiante universitario (visión del usuario).

A partir de este procedimiento, se identificaron los indicadores considerados factores clave que constituyen el Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), como modelo conceptual, integrando las dimensiones de conocimiento, motivación, confianza, preparación e intención de uso.

Los especialistas también definieron los indicadores o preguntas dirigidas al estudiantado universitario, centradas en tres áreas fundamentales: desarrollo profesional, innovación y sostenibilidad. El cuestionario final se detalla en la Tabla 1.

El Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education) finalizado y determinado por los especialistas, es diseñado a partir de los criterios para el análisis multivariante y creación de escalas (Mejía-Trejo, 2017, 2018) e identifica seis conexiones clave esenciales para promover la integración efectiva de la IA en la educación superior.

Tabla 1. Fundamentación del modelo IMAL4HE mediante Delphi–Focus Group y AHP

Nombres sugeridos por 1 profesor de tecnologías de la información (visión académica) y 1 estudiante universitario (visión del usuario)		Prioridades sugeridas por 1 experto en tecnologías de la información (visión profesional)
Factores	Indicadores basados en la percepción (Escala Likert 1–7) (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Algo en desacuerdo; 4 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 5 = Algo de acuerdo; 6 = De acuerdo; 7 = Totalmente de acuerdo)	Prioridades AHP (%) Importancia
1. KNW (Conocimiento)	KNW1. Sé que la IA puede utilizarse para reconocer y buscar imágenes, voces y datos relacionados con mi carrera profesional.	47
	KNW2. Sé que la IA puede utilizarse para traducir, parafrasear y mejorar documentos innovadores relacionados con mi carrera profesional.	30
	KNW3. Sé que la IA puede utilizarse para crear documentos orientados a la sostenibilidad relacionados con mi carrera profesional.	23
	Total	100
2. MOT (Motivación)	MOT1. Estoy motivado(a) para aprender sobre IA debido a su aplicación en mi desarrollo profesional.	38
	MOT2. Estoy motivado(a) para aprender sobre IA por su utilidad en la generación de propuestas de desarrollo sostenible en mi carrera.	34
	MOT3. Estoy motivado(a) para aprender sobre IA porque contribuye a la generación de propuestas innovadoras en mi campo profesional.	28
	Total	100
3. TST (Confianza)	TST1. Confío en aprender y utilizar IA para desarrollar mi carrera profesional.	40
	TST2. Confío en aprender y utilizar IA para generar propuestas innovadoras en mi carrera.	35
	TST3. Confío en aprender y utilizar IA para generar propuestas de desarrollo sostenible en mi carrera.	25
	Total	100
4. PRP (Preparación)	PRP1. Me siento preparado(a) para utilizar tecnologías de IA en la resolución de problemas que surjan en mi ejercicio profesional.	40
	PRP2. Me siento preparado(a) para utilizar tecnologías de IA al proponer innovaciones en mi carrera.	38
	PRP3. Me siento preparado(a) para utilizar tecnologías de IA en la atención de problemáticas relacionadas con el desarrollo sostenible en mi campo profesional.	22
	Total	100
5. USI (Intención de uso)	USI1. Siempre que es posible, aprendo y utilizo IA para desarrollar mi carrera profesional.	45
	USI2. Siempre que es posible, aprendo y utilizo IA en el desarrollo de propuestas innovadoras en mi carrera.	33
	USI3. Siempre que es posible, aprendo y utilizo IA para desarrollar propuestas de desarrollo sostenible en mi área de estudio.	22
	Total	100

Notas: KNW: Conocimiento MOT: Motivación TST: Confianza; PRP: Preparación; USI: Intención de uso

Conocimiento del estudiante (KNW) → Preparación del estudiante (PRP)

El conocimiento (KNW) influye positivamente en la preparación (PRP); cuando los estudiantes poseen conocimientos suficientes, desarrollan mayores competencias para involucrarse y estar mejor preparados frente a las tecnologías de IA.

Los modelos de adopción de IA en educación superior han evidenciado una amplia investigación sobre cómo KNW y PRP influyen en la adopción efectiva de tecnologías de IA para el éxito en el aprendizaje. Delcker et al. (2024) subrayan que el uso de herramientas de IA por parte del estudiantado está significativamente determinado por las ventajas percibidas y las actitudes positivas hacia la IA. La integración de la alfabetización en IA en los procesos educativos permite un uso crítico y altamente efectivo de estas tecnologías, fortaleciendo el crecimiento académico y profesional, así como el desempeño en entornos de aprendizaje modernos.

Mah y Groß (2024) destacan que tanto docentes como estudiantes requieren mayor alfabetización en IA para maximizar beneficios como el aprendizaje personalizado y la equidad educativa. Asimismo, la falta de preparación en IA puede obstaculizar la adaptación a la transformación digital y limitar el aprovechamiento de la IA para el éxito académico y profesional (Mah & Groß, 2024). Este vínculo subraya la necesidad de integrar la educación en IA en los planes de estudio para preparar al estudiantado ante un entorno académico y profesional impulsado por IA (Crompton & Burke, 2023; Magrill & Magrill, 2024; Mejía-Trejo, 2025).

H1: “A mayor KNW, mayor PRP.”

Conocimiento del estudiante (KNW) → Confianza del estudiante (TST)

El conocimiento (KNW) influye positivamente en la confianza (TST). Una comprensión más profunda de las capacidades y limitaciones de la IA refuerza la percepción de confiabilidad. La interacción entre alfabetización en IA, KNW y TST es fundamental para la adopción de IA generativa en la educación superior. El conocimiento sobre IA fortalece la confianza en aspectos clave como seguridad, utilidad y fiabilidad, facilitando su integración en el proceso de aprendizaje (Al-Abdullatif, 2024; Mejía-Trejo, 2024). Andreeva et al. (2024) proponen un “ecosistema de confianza” que requiere comprensión, transparencia y adhesión a principios éticos en el diseño de IA. Vincent-Lancrin y van der Vlies (2020) sostienen que fomentar la confianza exige sistemas de IA explicables, transparentes y responsables. En consecuencia, el desarrollo de KNW fortalece TST, permitiendo una interacción ética y crítica con la IA.

H2: “A mayor KNW, mayor TST.”

Motivación del estudiante (MOT) → Confianza del estudiante (TST)

La motivación (MOT) influye positivamente en la confianza (TST). Los estudiantes motivados perciben la IA como una herramienta confiable. Chan & Hu (2023) señalan que los

estudiantes motivados adoptan la IA cuando la perciben útil, transparente y éticamente alineada. Wang et al. (2023) destacan que los entornos de apoyo y las creencias de expectativa-valor fortalecen la motivación, lo que incrementa la confianza en herramientas de IA. La motivación intrínseca favorece la adopción de herramientas basadas en IA mediante experiencias personalizadas (Mohamed et al., 2024).

H3: “A mayor MOT, mayor TST.”

Motivación del estudiante (MOT) → Preparación del estudiante (PRP)

La motivación (MOT) influye positivamente en la preparación (PRP). Wang & Li (2024) indican que la motivación intrínseca y la autoeficacia digital incrementan la disposición del estudiantado para interactuar con herramientas de IA. Hmoud et al. (2024) evidencian que herramientas interactivas como ChatGPT fortalecen la preparación para adoptar y utilizar eficazmente la IA. Asimismo, Crompton y Burke (2023) destacan que la alineación entre herramientas de IA y necesidades estudiantiles potencia el compromiso y la preparación.

H4: “A mayor MOT, mayor PRP.”

Confianza del estudiante (TST) → Preparación del estudiante (PRP)

La confianza (TST) influye positivamente en la preparación (PRP). Slimi (2023) señala que la confianza depende de la transparencia, beneficios demostrables y alineación ética. Percepciones positivas de herramientas como chatbots incrementan la disposición estudiantil (Schei et al., 2024).

No obstante, Zhai et al. (2024) advierten que una confianza excesiva puede sustituir el razonamiento independiente. Por ello, la transparencia y la ética son esenciales para fortalecer una preparación crítica.

H5: “A mayor TST, mayor PRP.”

Preparación del estudiante (PRP) → Intención de uso (USI)

Finalmente, la preparación (PRP) influye positivamente en la intención de uso (USI). Estudiantes mejor preparados tienden a adoptar la IA para mejorar su desempeño académico. Milicevic et al. (2024) destacan que la influencia social, la expectativa de desempeño y la expectativa de esfuerzo determinan la intención conductual de adopción. Asimismo, estudiantes preparados integran la IA como herramienta colaborativa, fortaleciendo procesos metacognitivos (Atchley et al., 2024). Una preparación adecuada reduce riesgos de dependencia cognitiva y favorece un uso productivo y reflexivo de la IA.

H6: “A mayor PRP, mayor USI.”

METODOLOGÍA

Esta sección describe el proceso de ensamblaje del diseño y la recolección de datos que fueron objeto de análisis, desarrollado en tres etapas:

Etapas 1. Se aplicó un Panel Delphi–Focus Group combinado con el Proceso Analítico Jerárquico (AHP), como estudio cualitativo, para el diseño *ex-ante* del cuestionario final del Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education). Participaron tres especialistas con visiones complementarias: un experto en tecnologías de la información (visión profesional), un profesor de tecnologías de la información (visión académica) y un estudiante universitario (visión del usuario). Estos especialistas intervinieron en la identificación de los determinantes que conforman el constructo conceptual del modelo IMAI4HE. Como resultado, se definieron cinco factores distribuidos en 15 ítems.

Etapas 2. Se realizó una revisión de la literatura para sustentar y delimitar los factores e indicadores incorporados en el diseño final del cuestionario del modelo IMAI4HE. El instrumento fue elaborado y aplicado en 2024 a una muestra de 749 estudiantes universitarios mexicanos.

Etapas 3. Se empleó el modelo PLS-SEM (Partial Least Squares Structural Equation Modeling), mediante Análisis Factorial Confirmatorio (CFA), como estudio cuantitativo, utilizando el software SmartPLS 4.1.0.9. El análisis CFA examinó tres tipos de validez del Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), convergente, discriminante y nomológica.

Datos demográficos

La muestra estuvo conformada por 749 participantes. Los principales resultados descriptivos, derivados del análisis de frecuencias, fueron los siguientes: edades entre 18 y 29 años (718; 95.9%), sexo masculino (387; 51.9%), estado civil soltero(a) (713; 95.6%), nivel de licenciatura (712; 95.6%) y procedencia de universidades públicas (493; 65.8%). Véase la Tabla 2.

Tabla 2. Perfil demográfico de la muestra

Medida	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Edad	18–29	718	95.9%
	30–39	17	2.3%
	40–49	6	0.8%
	50–59	8	1.1%
	Total	749	100%
Género	Masculino	387	51.9%
	Femenino	359	48.1%
	Total	746*	100%
Estado civil	Soltero(a)	713	95.6%
	Casado(a)	33	4.4%
	Total	746*	100%
Nivel educativo	Licenciatura	712	95.6%
	Maestría	28	3.8%
	Doctorado	5	0.7%
	Total	745*	100%
Tipo de institución educativa	Pública	493	65.8%
	Privada	256	34.2%
	Total	749	100%

Fuente: Elaboración propia

Determinación del tamaño de muestra con base en la técnica PLS-SEM

La adecuación del tamaño muestral fue determinada siguiendo las directrices metodológicas del enfoque Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) y mediante un análisis de potencia estadística (statistical power analysis), conforme a los criterios establecidos por Cohen (1988) y Hair et al. (2019). El modelo estructural del marco IMAI4HE presenta un máximo de tres predictores directos sobre un constructo endógeno (específicamente, la Preparación –PRP– es explicada por Conocimiento –KNW–, Motivación –MOT– y Confianza –TST–). En PLS-SEM, el tamaño de muestra requerido se determina considerando el mayor número de relaciones estructurales que inciden sobre un constructo endógeno.

Asumiendo:

un tamaño de efecto medio ($f^2 = 0.15$),

un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$,

y una potencia estadística deseada de 0.80,

los criterios de Cohen (1988) indican que el tamaño mínimo de muestra requerido para un modelo con hasta tres predictores es aproximadamente **77 observaciones**. Incluso

bajo un supuesto conservador de tamaño de efecto pequeño ($f^2 = 0.02$), el tamaño mínimo estimado sería cercano a 395 observaciones.

La muestra final del estudio estuvo conformada por 749 estudiantes universitarios mexicanos, superando ampliamente los requisitos mínimos derivados del análisis de potencia estadística. Asimismo, este tamaño muestral excede el criterio complementario de la “regla de las 10 veces” recomendada en la literatura PLS-SEM (Hair et al., 2019), que sugiere que el tamaño de muestra debe ser al menos diez veces el mayor número de caminos estructurales que inciden sobre un constructo endógeno. En consecuencia, el tamaño de muestra utilizado garantiza:

- Estabilidad en la estimación de parámetros,
- Precisión en los coeficientes de trayectoria,
- Capacidad para detectar efectos pequeños y medianos, y
- Robustez en el contraste de hipótesis dentro del marco PLS-SEM.

Por tanto, el diseño muestral del presente estudio proporciona condiciones metodológicas sólidas para la validación del modelo estructural IMAI4HE.

Recolección de datos

La presente investigación empleó el método de “muestreo virtual en bola de nieve” para recopilar una muestra representativa de participantes. Se obtuvieron 749 respuestas con el propósito de capturar las percepciones del estudiantado a partir del cuestionario final presentado en la Tabla 1.

El instrumento fue distribuido mediante Google Forms entre el 6 de enero y el 6 de diciembre de 2024. La participación fue voluntaria, confidencial y sin incentivos. En consecuencia, la muestra —centrada en la relación entre inteligencia artificial, innovación, sostenibilidad y su relevancia para el desarrollo profesional, enmarcada en el Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), — refleja las perspectivas de estudiantes universitarios.

Instrumento de medición

El estudio utilizó la metodología Delphi Panel–Focus Group combinada con la técnica AHP (Analytic Hierarchy Process), con la participación de tres especialistas: un experto

en tecnologías de la información (perspectiva profesional), un profesor de tecnologías de la información (perspectiva académica) y un estudiante universitario (perspectiva de usuario). Estas aproximaciones se aplicaron dentro del modelo conceptual IMAI4HE.

En modalidad reflexiva, todos los factores fueron evaluados a partir de la siguiente pregunta en escala Likert:

“¿Cómo percibe los siguientes aspectos en una escala Likert del 1 al 7 (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Algo en desacuerdo; 4 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 5 = Algo de acuerdo; 6 = De acuerdo; 7 = Totalmente de acuerdo)?”

Los resultados fueron analizados en tres rondas, emparejando a los especialistas en combinaciones únicas sin repetición; es decir, tres participantes organizados en dos combinaciones distintas (CombCal, 2023).

Mediante la técnica AHP, las rondas fueron ponderadas con base en las sugerencias del profesor de tecnologías de la información (perspectiva académica) y del estudiante universitario (perspectiva de usuario), mientras que el experto en tecnologías de la información (perspectiva profesional) estableció las prioridades que condujeron al desarrollo del cuestionario final compuesto por cinco factores y 15 ítems (véase Tabla 1).

El cuestionario final fue sometido a validación mediante Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) con base en PLS-SEM (Partial Least Squares Structural Equation Modeling), utilizando el software SmartPLS 4.1.0.9. Se evaluaron la validez convergente, discriminante y nomológica, con el fin de garantizar que el instrumento midiera con precisión los constructos propuestos.

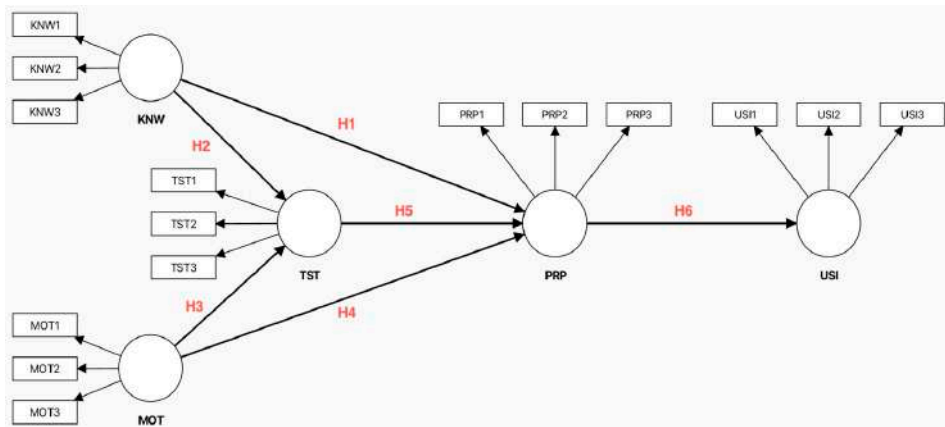
RESULTADOS

Los resultados se fundamentan en el análisis CFA mediante PLS-SEM, empleando el software SmartPLS 4.1.0.9 para la evaluación de la validez convergente, discriminante y nomológica de los cinco factores y sus 15 ítems.

Análisis factorial confirmatorio (CFA)

El Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), con sus factores e indicadores derivados del cuestionario final (ex-ante), se presenta en la Figura 1.

Figura 1. El modelo IMAI4HE como modelo ex-ante.



Notas: KNW: Conocimiento MOT: Motivación TST: Confianza; PRP: Preparación; USI: Intención de uso

Técnica de análisis CFA/PLS-SEM

El método PLS-SEM se orienta a maximizar la varianza explicada del modelo. Se fundamenta en dos componentes principales:

- Modelo de medición (modelo externo): tiene como finalidad definir las relaciones entre los factores latentes y las variables observadas.
- Modelo estructural (modelo interno): describe las asociaciones entre los factores latentes.

El procedimiento se basa en un algoritmo iterativo que alterna la estimación de los factores latentes a través de los modelos de medición y estructural hasta alcanzar la convergencia, momento en el cual el modelo SEM queda resuelto.

El modelo de medición estima las variables latentes como una combinación ponderada de sus indicadores observados, mediante regresión lineal simple o múltiple (Henseler et al., 2014; Dijkstra & Henseler, 2015; Rigdon et al., 2017).

Modelo de medición IMAI4HE

El software SmartPLS 4.0.9.6 fue utilizado para estimar el modelo de medición. Los resultados correspondientes se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Resultados del modelo de medición IMAI4HE

Factor 1	Indicators	1.KNW. Cronbach's Alpha (≥ 0.7)= 0.890; rho_a (Composite Reliability) ≥ 0.7)= 0.892; rho_c (Dijkstra-Henseler's ≥ 0.7)= 0.932; Average Variance Extracted (AVE ≥ 0.5)=0.820	Outer loading (t-Value)	p Value
KNW	KNW1	Sé que la IA puede utilizarse para reconocer y buscar imágenes, voces y datos relacionados con mi carrera.	64.422	0.000
	KNW2	Sé que la IA puede utilizarse para traducir, parafrasear y mejorar documentos innovadores relacionados con mi carrera.	113.835	0.000
	KNW3	Sé que la IA puede utilizarse para crear documentos orientados a la sostenibilidad relacionados con mi carrera.	70.899	0.000
Factor 2	Items	2.MOT. Cronbach's Alpha (≥ 0.7)= 0.927; rho_a (Composite Reliability) ≥ 0.7)= 0.927; rho_c (Dijkstra-Henseler's ≥ 0.7)= 0.954; Average Variance Extracted (AVE ≥ 0.5)=0.873	Outer loading (t-Value)	p Value
MOT	MOT1	Estoy motivado(a) para aprender sobre IA debido a su aplicación en mi desarrollo profesional.	105.366	0.000
	MOT2	Estoy motivado(a) para aprender sobre IA por su uso en la generación de propuestas de desarrollo sostenible en mi carrera.	155.057	0.000
	MOT3	Estoy motivado(a) para aprender sobre IA porque genera propuestas de desarrollo sostenible en mi carrera.	111.085	0.000
Factor 3	Items	3.TST. Cronbach's Alpha (≥ 0.7)= 0.938; rho_a (Composite Reliability) ≥ 0.7)= 0.939; rho_c (Dijkstra-Henseler's ≥ 0.7)= 0.961; Average Variance Extracted (AVE ≥ 0.5)=0.890	Outer loading (t-Value)	p Value
TST	TST1	Confío en aprender y utilizar la IA para desarrollar mi carrera.	138.800	0.000
	TST2	Confío en aprender y utilizar la IA para generar propuestas innovadoras en mi carrera.	183.687	0.000
	TST3	Confío en aprender y utilizar la IA para generar propuestas de desarrollo sostenible en mi carrera.	129.658	0.000
Factor 4	Items	4.PRP. Cronbach's Alpha (≥ 0.7)= 0.942; rho_a (Composite Reliability) ≥ 0.7)= 0.943; rho_c (Dijkstra-Henseler's ≥ 0.7)= 0.963; Average Variance Extracted (AVE ≥ 0.5)=0.897	Outer loading (t-Value)	p Value
PRP	PRP1	Me siento preparado(a) para utilizar tecnología de IA para resolver los problemas que surjan en mi carrera.	115.260	0.000
	PRP2	Me siento preparado(a) para utilizar tecnología de IA al proponer innovaciones en mi carrera.	225.362	0.000
	PRP3	Me siento preparado(a) para utilizar tecnología de IA para abordar problemáticas vinculadas al desarrollo sostenible en mi carrera.	124.634	0.000
Factor 5	Items	5.usi. Cronbach's Alpha (≥ 0.7)= 0.942; rho_a (Composite Reliability) ≥ 0.7)= 0.942; rho_c (Dijkstra-Henseler's ≥ 0.7)= 0.963; Average Variance Extracted (AVE ≥ 0.5)=0.897	Outer loading	p Value
USI	USI1	Siempre que sea posible, aprendo y utilizo la IA para desarrollar mi carrera.	140.306	0.000
	USI2	Siempre que sea posible, aprendo y utilizo la IA en el desarrollo de propuestas de innovación en mi carrera.	156.80	0.000
	USI3	Siempre que sea posible, aprendo y utilizo la IA para desarrollar propuestas de desarrollo sostenible en mi campo de estudio.	134.750	0.000

Notas:

- KNW. Conocimiento; MOT. Motivación; TST. Confianza; PRP. Preparación; USI. Intención de uso
- Escala Likert 1-7: (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Algo en desacuerdo; 4 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 5 = Algo de acuerdo; 6 = De acuerdo; 7 = Totalmente de acuerdo).

- Las **cargas externas** de los indicadores deben ser > 0.70 ; valores entre $0.40-0.70$ pueden considerarse para eliminación únicamente si su supresión incrementa la fiabilidad compuesta por encima del umbral sugerido (Hair et al., 2023).
- **ρ_a** : Índice de fiabilidad compuesta (≥ 0.7).
- **ρ_c** : En investigación exploratoria, valores entre $0.6-0.7$ son aceptables; valores entre $0.7-0.9$ reflejan resultados satisfactorios a buenos (Hair et al., 2019).
- **AVE (Average Variance Extracted ≥ 0.5)**: Indica que más del 50% de la varianza del constructo es explicada por sus indicadores (Fornell & Larcker, 1981).

Fuente: Elaboración propia utilizando SmartPLS 4.1.0.9.

En consecuencia, el Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), cumple con los criterios establecidos para el modelo de medición.

Validez discriminante del IMAI4HE

Para el cálculo de la validez discriminante se utilizó el software SmartPLS versión 4.1.0.9.

Los resultados correspondientes se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Validez discriminante del modelo de medición IMAI4HE

	Fornell & Larcker Criteria (Diagonal= Root Square -AVE) & HTMT Criteria Ratio $\leq 0.85 \leq 0.90$ for discriminant validity				
	KNW	MOT	PRP	TST	USI
KNW	0.905	0.640	0.423	0.585	0.422
MOT	0.582	0.934	0.589	0.808	0.635
PRP	0.387	0.551	0.947	0.661	0.718
TST	0.535	0.754	0.622	0.944	0.696
USI	0.387	0.593	0.677	0.654	0.947

Notas

- KNW. Conocimiento MOT. Motivación; TST. Confianza; PRP. Preparación; USI. Intención de uso
- La validez discriminante se calcula y representa mediante una matriz que incorpora los resultados de los criterios Heterotrait–Monotrait (HTMT) y Fornell & Larcker (Hair, 2023; Fornell & Larcker, 1981).
- HTMT: Los distintos constructos deben captar conceptos diferentes. Cuando los constructos presentan similitud conceptual, el valor de corte es 0.90 ; un valor de corte de 0.85 es considerado más conservador (Henseler et al., 2015).

Fuente: Elaboración propia utilizando SmartPLS 4.1.0.9.

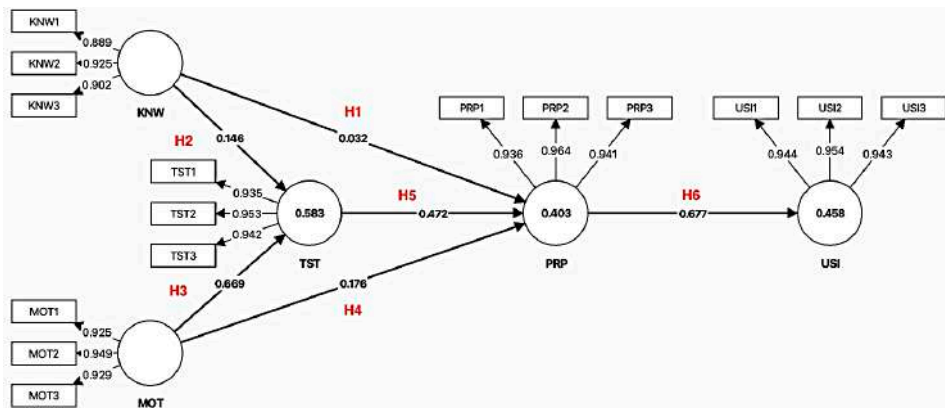
En consecuencia, el Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), cumple con los criterios de validez discriminante.

El modelo estructural

Los resultados de los coeficientes de trayectoria representan las relaciones hipotetizadas entre los constructos, estandarizadas en una escala de -1 a 1. Valores cercanos a -1 o 1 indican relaciones fuertes, mientras que valores próximos a 0 reflejan asociaciones débiles. En el procedimiento de *bootstrapping*, la significancia de estos coeficientes se determina mediante los valores *p* y los tamaños del efecto *f*. Este enfoque genera una distribución muestral aproximada a la normal, produciendo valores críticos *t* (Hair et al., 2019) y permitiendo evaluar la significancia práctica mediante valores *p* (Kraemer et al., 2003). La magnitud del efecto observado y su adecuación para influir en las conclusiones de investigación se analizan a través de la evaluación de la significancia práctica. Es importante establecer que relaciones estadísticamente significativas no siempre implican relevancia práctica. Asimismo, coeficientes de trayectoria pequeños pueden resultar estadísticamente significativos, por lo que su interpretación requiere cautela al formular conclusiones.

En este sentido, el juicio experto desempeña un papel fundamental en la evaluación, dado que no existe consenso sobre la medición de la significancia práctica (Kraemer et al., 2003). Finalmente, las relaciones del modelo estructural se validan con base en las hipótesis presentadas en la Figura 2.

Figura 2. El modelo conceptual IMAI4HE como modelo ex-post.



Notas:

- KNW. Conocimiento; MOT. Motivación; TST. Confianza; PRP. Preparación; USI. Intención de uso

Fuente: Elaboración propia usando SmartPLS 4.1.0.9

Poder explicativo del modelo IMAI4HE

El valor de R^2 (coeficiente de determinación) mide el poder explicativo del modelo a través de la proporción de varianza explicada en cada constructo endógeno.

Por ejemplo, de acuerdo con la Figura 2, el factor Confianza (TST) ($R^2 = 0.583$) indica que el 58.3% de su varianza es explicado por la variación conjunta de los constructos que inciden sobre él, considerando el criterio de R^2 ajustado en función del tamaño del modelo (James et al., 2013).

Asimismo, se emplea el tamaño del efecto f^2 , basado en tres umbrales para su evaluación (Cohen, 1988), específicamente para estimar la contribución de los factores exógenos subyacentes.

Véase la Tabla 5.

Tabla 5. Modelo estructural de medición IMAI4HE, pruebas de hipótesis y tamaño del efecto.

Hipótesis	Paths	*Path [t-value; p-value]	Resultado	*Intervalo		f ² Tamaño del efecto	
				2.5%-97.5% Confianza	Cruza o?	(0.02<=; 0.15 <=0.35)	Effect (Pequeño; Medio; Grande)
H1: «A mayor KNW, mayor PRP».	KNW -> PRP	0.032 [0.743; 0.229]	Rechazado	[-0.039; 0.105]	Sí	0.001	Pequeño
H2: «A mayor KNW, mayor TST».	KNW -> TST	0.146 [4.048; 0.000]	Acceptado	[0.085; 0.204]	No	0.034	Medio
H3: «A mayor MOT, mayor TST».	MOT -> TST	0.669 [20.863; 0.000]	Acceptado	[0.615; 0.721]	No	0.710	Grande
H4: «A mayor MOT, mayor PRP».	MOT ->PRP	0.176 [3.073; 0.001]	Acceptado	[0.082; 0.274]	No	0.020	Pequeño
H5: «A mayor TST, mayor PRP».	TST -> PRP	0.472 [9.040; 0.000]	Acceptado	[0.383; 0.554]	No	0.156	Medio
H6: «A mayor PRP, mayor USI».	PRP -> USI	0.677 [26.264; 0.000]	Acceptado	[0.632; 0.717]	No	0.845	Grande

Notas:

- En el modo bootstrapping, el símbolo * indica el resultado de la trayectoria con valores t unilaterales y valores p (entre paréntesis), calculados mediante el método percentil completo (más conservador), con un intervalo de confianza del 2.5%-97.5% (basado en n = 5000 submuestras) y un nivel de significancia de 0.05.
- f^2 : Tamaño del efecto con los siguientes umbrales (Cohen, 1988): 0.02 (pequeño), 0.15 (mediano) y 0.35 (grande).
- R^2 : Coeficiente de determinación. Valores de 0.25 (débil), 0.50 (moderado) y 0.75 (sustancial) (Hair et al., 2019).

Fuente: Elaboración propia utilizando SmartPLS 4.1.0.9.

En consecuencia, se concluye que el Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), funciona únicamente como un análisis de carácter exploratorio.

DISCUSIÓN

El Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), fue diseñado para examinar la interacción compleja de los factores que influyen en la adopción de la inteligencia artificial entre estudiantes. Integra el conocimiento del estudiante (KNW), la motivación (MOT), la confianza (TST), la preparación (PRP) y la intención de uso (USI) en un modelo robusto. La IA en la educación superior desempeña un papel transformador, y este modelo constituye una herramienta valiosa para comprender y fortalecer el proceso de adopción estudiantil. Investigaciones previas han explorado estas dimensiones de manera independiente. Por ejemplo:

Conocimiento en IA (KNW): Delcker et al. (2024) y Mah y Groß (2024) señalan que la alfabetización en IA fomenta la confianza; sin embargo, el conocimiento por sí sólo no garantiza necesariamente la preparación.

Motivación (MOT): Estudios como los de Chan & Hu (2023) y Wang et al. (2023) destacan que la motivación estudiantil es un impulsor determinante de la adopción de IA, influyendo tanto en la confianza como en la preparación.

Confianza (TST): Vincent-Lancrin y van der Vlies (2020) y Slimi (2023) subrayan que la confianza en la IA depende de valores como la transparencia, la ética y los beneficios demostrados. La confianza impacta significativamente la aceptación de los sistemas de IA por parte del estudiantado.

Preparación (PRP): Milicevic et al. (2024) afirman que la preparación actúa como un puente entre la conciencia sobre la IA y su adopción efectiva, influyendo directamente en la intención de uso.

El Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), propone cómo estas variables interactúan y contribuyen conjuntamente a la adopción de la IA en la educación superior, consolidando los hallazgos previos en un modelo teórico integrado. Los resultados presentados en la Tabla 5 aportan evidencia empírica sobre la validez del modelo e identifican áreas de mejora.

RESULTADOS DE HIPÓTESIS

H1: Mayor KNW \rightarrow Mayor PRP (Rechazada)

El conocimiento no predice significativamente la preparación ($p = 0.229$, $f^2 = 0.001$). Este hallazgo cuestiona investigaciones previas (Delcker et al., 2024) que enfatizaban el conocimiento como fundamento de la preparación. Si bien el conocimiento incrementa la conciencia sobre la IA, no necesariamente se traduce en preparación sin experiencias prácticas.

Por ello, las instituciones deben complementar la adquisición de conocimientos en IA con experiencias de aprendizaje aplicado, como laboratorios de IA, proyectos prácticos y simulaciones.

H2: Mayor KNW \rightarrow Mayor TST (Aceptada)

El conocimiento presenta un impacto significativo y de magnitud media sobre la confianza ($p < 0.000$, $f^2 = 0.034$), respaldando los hallazgos de Vincent-Lancrin y van der Vlies (2020). Cuando el estudiantado comprende el funcionamiento, las limitaciones y las implicaciones éticas de la IA, aumenta su percepción de confiabilidad y equidad.

Se recomienda desarrollar programas integrales de alfabetización en IA que incluyan transparencia, ética y aplicaciones reales.

H3: Mayor MOT \rightarrow Mayor TST (Aceptada)

La motivación predice fuertemente la confianza ($p < 0.000$, $f^2 = 0.710$), lo que indica que estudiantes motivados perciben la IA como una herramienta alineada con sus metas. Chan & Hu (2023) demostraron que la motivación intrínseca, como la curiosidad y el compromiso académico, fortalece la confianza en sistemas de IA. Los docentes deben diseñar aplicaciones de IA orientadas a metas, incorporando casos reales y experiencias de éxito.

H4: Mayor MOT \rightarrow Mayor PRP (Aceptada)

La motivación tiene un impacto estadísticamente significativo y de magnitud media en la preparación ($p = 0.001$, $f^2 = 0.020$), en concordancia con Wang & Li (2024). Aunque el tamaño del efecto es pequeño, la motivación favorece la disposición necesaria para adoptar la IA. Las instituciones deben fomentar la motivación mediante desafíos basados en IA, aprendizaje gamificado y proyectos alineados con trayectorias profesionales.

H5: Mayor TST \rightarrow Mayor PRP (Aceptada)

La confianza presenta un impacto significativo y de magnitud media en la preparación ($p < 0.000$, $f^2 = 0.156$), confirmando lo señalado por Schei et al. (2024). Cuando los

estudiantes perciben la IA como ética, confiable y transparente, se sienten más preparados para interactuar con estas tecnologías. Las universidades deben garantizar que las herramientas de IA sean explicables, transparentes y alineadas con estándares éticos.

H6: Mayor PRP → Mayor USI (Aceptada)

La preparación es un predictor muy fuerte de la intención de uso ($p < 0.000$, $f^2 = 0.845$), en línea con Milicevic et al. (2024). Los estudiantes que se perciben preparados consideran la IA valiosa para su desempeño académico y profesional.

Las instituciones deben fortalecer programas integrales de preparación en IA que combinen formación teórica, aplicación práctica y apoyo institucional para facilitar una transición efectiva hacia su uso.

En conjunto, los hallazgos confirman que la motivación, la confianza y la preparación desempeñan roles determinantes en la adopción de la IA, mientras que el conocimiento, aunque necesario, requiere complementarse con experiencias prácticas para generar una preparación efectiva.

Implicaciones teóricas

El Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), propone un modelo integrado novedoso para explicar la adopción de la inteligencia artificial en la educación superior, validando relaciones clave entre conocimiento (KNW), motivación (MOT), confianza (TST), preparación (PRP) e intención de uso (USI). Los hallazgos destacan lo siguiente:

1. La confianza como mediadora: La confianza (TST) impulsa significativamente la preparación (PRP), reforzando su papel como habilitador crítico de la adopción de IA (Schei et al., 2024).
2. La motivación como impulsor central: La motivación (MOT) impacta positivamente tanto en la confianza (TST) como en la preparación (PRP), en consonancia con estudios previos (Chan & Hu, 2023; Wang & Li, 2024).
3. Brecha conocimiento–preparación: Si bien el conocimiento (KNW) mejora la confianza, no se traduce directamente en preparación, lo que cuestiona los supuestos de Delcker et al. (2024). Este resultado subraya la necesidad de incorporar aprendizaje experiencial.
4. El modelo representa un avance en las teorías de aceptación tecnológica al integrar dimensiones motivacionales y de confianza, ofreciendo una comprensión holística de los factores que influyen en la adopción de la IA en el ámbito educativo.

Implicaciones prácticas

Para fortalecer los resultados del Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), las instituciones educativas y universidades deberían centrarse en:

1. Alfabetización en IA para fortalecer la confianza: Incorporar transparencia, prácticas éticas y explicabilidad de la IA en los planes de estudio para fomentar la confianza (Vincent-Lancrin & van der Vlies, 2020).
2. Aprendizaje impulsado por la motivación: Implementar aprendizaje gamificado, proyectos de IA alineados con trayectorias profesionales y estudios de caso reales para estimular la motivación y la preparación (Chan & Hu, 2023).
3. Formación experiencial en IA: Combinar aprendizaje teórico con experiencias prácticas (p. ej., laboratorios de IA y simulaciones) para cerrar la brecha entre conocimiento y preparación.
4. Estrategias centradas en la confianza: Garantizar que las herramientas de IA sean confiables, éticas y transparentes para reducir incertidumbres y fortalecer la preparación.
5. Alineación con los ODS: Promover proyectos estudiantiles que utilicen IA para el desarrollo sostenible mediante soluciones innovadoras (Milicevic et al., 2024).

Al abordar estas áreas, el Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), ofrece estrategias accionables para preparar al estudiantado para la adopción de la IA, al tiempo que amplía la comprensión teórica sobre la aceptación tecnológica en la educación superior.

CONCLUSIONES

El Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), ha demostrado los roles interconectados del conocimiento (KNW), la motivación (MOT), la confianza (TST), la preparación (PRP) y la intención de uso (USI) en la promoción de la adopción de la IA en la educación superior.

Hallazgos de investigación

La pregunta de investigación —¿Cómo influyen el conocimiento, la motivación, la confianza y la preparación en la intención de uso de la IA en la educación superior?— se

responde a partir de los resultados obtenidos, los cuales evidencian relaciones significativas y matizadas entre los constructos analizados:

- Conocimiento y confianza (H2): El conocimiento influyó significativamente en la confianza ($f^2 = 0.034$), demostrando que comprender la funcionalidad, ética y limitaciones de la IA fortalece la percepción de confiabilidad y transparencia (Vincent-Lancrin & van der Vlies, 2020). La alfabetización en IA es esencial para consolidar la confianza estudiantil.
- Motivación y confianza (H3): La motivación emergió como un impulsor clave de la confianza ($f^2 = 0.710$). Las metas intrínsecas y la curiosidad incrementan la confianza en herramientas de IA, en concordancia con Chan & Hu (2023).
- Motivación y preparación (H4): La motivación impactó positivamente en la preparación ($f^2 = 0.020$), lo que indica que estudiantes motivados desarrollan mayor proactividad en la adquisición de competencias en IA (Wang & Li, 2024). No obstante, el tamaño del efecto reducido sugiere la necesidad de intervenciones complementarias.
- Confianza y preparación (H5): La confianza impactó significativamente en la preparación ($f^2 = 0.156$), reforzando el papel de sistemas de IA éticos, transparentes y confiables en la construcción de la disposición estudiantil (Schei et al., 2024).
- Preparación e intención de uso (H6): La preparación fue un predictor sólido de la intención de uso ($f^2 = 0.845$), confirmando que estudiantes seguros y competentes son más propensos a adoptar la IA (Milicevic et al., 2024).

En contraste, el impacto limitado del conocimiento sobre la preparación (H1) evidencia que la comprensión teórica no es suficiente, resaltando la importancia del aprendizaje práctico y experiencial.

Limitaciones de la investigación

Este estudio reconoce diversas limitaciones que abren oportunidades para futuras investigaciones:

- Generalización de la muestra: La investigación se centró en estudiantes universitarios mexicanos, lo que puede limitar su aplicabilidad a otros contextos culturales y educativos.
- Diseño transversal: El estudio captura un momento específico en el tiempo; se requieren estudios longitudinales para evaluar la evolución del modelo IMA14HE.
- Factores contextuales: Variables como infraestructura tecnológica, compromiso docente y preparación institucional no fueron abordadas en profundidad.

Líneas futuras de investigación

El Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), puede fortalecerse mediante:

- Ampliación de indicadores: Incrementar el número de ítems por factor (al menos 5–7 adicionales).
- Investigación longitudinal: Analizar la evolución del modelo a medida que el estudiantado interactúa con herramientas de IA.
- Análisis intercultural: Validar el modelo en distintos países y contextos institucionales.
- Perspectiva docente: Examinar el papel del profesorado dentro del modelo IMAI4HE.
- Estrategias pedagógicas innovadoras: Explorar enfoques como aprendizaje gamificado, actividades basadas en proyectos y desafíos impulsados por IA.

Al abordar estas líneas de investigación, el Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE. Integrated Model of AI Adoption in Higher Education), consolidarse como un modelo de referencia para orientar estrategias de adopción de IA en la educación superior, combinando aportes teóricos y aplicaciones prácticas.

REFERENCIAS

- Andreeva, A., Serafimova, D., Dimitrova, D. (2024). An Ecosystem of Trust in Using Artificial Intelligence in Higher Education. *Proceedings of The IIER International Conference*, Tashkent, Uzbekistan, 08 th -09th April, 2024. https://worldresearchlibrary.org/up_proc/pdf/6694-17200701001-5.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Al-Abdullatif, A.M. (2024). Modeling Teachers' Acceptance of Generative Artificial Intelligence Use in Higher Education: The Role of AI Literacy, Intelligent TPACK, and Perceived Trust. *Education Sciences* 14 (1209). https://worldresearchlibrary.org/up_proc/pdf/6694-17200701001-5.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Atchley, P., Pannell, H., Wofford, K., Hopkins, M., & Atchley, R. A. (2024). Human and AI collaboration in the higher education environment: Opportunities and concerns. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 9(20). https://cognitiveresearchjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41235-024-00547-9?utm_source=chatgpt.com
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge. <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Combination Calculator (CombCal, 2023). Section 7. Combinations of m elements taken from n to n. Retrieved Dec-2-2023, from: https://www.estadisticaparatodos.es/software/misjavascript/javascript_combinatorio2.html
- Crompton, H. and Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of*

- Educational Technology in Higher Education 20 (22), 1-22 <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(43) <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Delcker, J., Heil, J., Ifenthaler, D., Seufert, S., & Spirgi, L. (2024). First-year students AI-competence as a predictor for intended and de facto use of AI-tools for supporting learning processes in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(18). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00452-7>
- Dijkstra, T.K., Henseler, J. (2015). Consistent and asymptotically normal PLS estimators for linear structural equations. *Computational Statistics & Data Analysis*. 81, 10–23. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167947314002126?via%3Dihub>
- Fornell, C.L., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research* 18(1), 39-50. <https://www.jstor.org/stable/3151312>
- Hair, J.F.Jr., Sarstedt, M., Hopkins, L., Kuppelwieser, V.G. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research, *European Business Review*, 26 (2), 106-121. <https://doi.org/10.1108/EBR-10-2013-0128>
- Hair, J.F., Babin, B.J., Anderson, R.E., Black, W.C. (2019). *Multivariate Data Analysis. 8th Edition*. Cengage. <https://www.amazon.com/Multivariate-Analysis-Joseph-Anderson-William/dp/9353501350>
- Hair, J.F., Sarstedt, M., Ringle, C.M., & Gudergan, S.P. (2023). Advanced issues in partial least squares structural equation modeling. Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/advanced-issues-in-partial-least-squares-structural-equation-modeling/book279526>
- Henseler, J., Dijkstra, T. K., Sarstedt, M.; Ringle, Ch. M.; Diamantopoulos, A.; Straub, D.W.; Ketchen, D. J.; Hair, J. F.; Hult, G. T. M. (2014). Common Beliefs and Reality About PLS. *Organizational Research Methods*. 17 (2), 182–209. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1094428114526928>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science* 43, 115–135. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hmoud, M., Swaity, H., Hamad, N., Karram, O., & Daher, W. (2024). Higher education students' task motivation in the generative artificial intelligence context: The case of ChatGPT. *Information*, 15(1), 33. https://www.mdpi.com/2078-2489/15/1/33?utm_source=chatgpt.com
- James, G. Witten, D., Hastie, T., and Tibshirani, R. (2013). An introduction to statistical learning. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4614-7138-7>
- Kraemer H.C., Morgan, G.A., Leech, N.L., Gliner, J.A., Vaske, & Harmon, R.J. (2003). Measures of clinical significance. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 42 (12), 1524–1529. [https://www.jaacap.org/article/S0890-8567\(09\)62138-9/fulltext](https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(09)62138-9/fulltext)
- Magrill, J., & Magrill, B. (2024). Preparing educators and students at higher education institutions for an AI-driven world. *Teaching & Learning Inquiry*, 12. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1429106.pdf?utm_source=chatgpt.com

- Mah, D.-K., & Groß, N. (2024). Artificial intelligence in higher education: Exploring faculty use, self-efficacy, distinct profiles, and professional development needs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(58). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00490-1>
- Mejía-Trejo (2017). *Las ciencias de la administración y el análisis multivariante: Proyectos de investigación, análisis y discusión de los resultados Tomo II Las técnicas interdependientes*. CUCEA-UdeG. AMIDI.Biblioteca. <https://www.amidibiblioteca.amidi.mx/index.php/AB/catalog/book/21>
- Mejía-Trejo (2018). *Creación de Escalas en las Ciencia de la Administración*. CUCEA-UdeG. AMIDI.Biblioteca. <https://www.amidibiblioteca.amidi.mx/index.php/AB/catalog/book/18>
- Mejía-Trejo, J. (2024). *Inteligencia Artificial. Fundamentos de Ingeniería de Prompts con ChatGPT como Innovación Impulsora de la Creatividad (Más de 500 prompts incluidos)*. AMIDI. Biblioteca. <https://www.amidibiblioteca.amidi.mx/index.php/AB/catalog/book/48>
- Mejía-Trejo, J. (2025). *Inteligencia Artificial y su repercusión en la Educación Superior*. CUCEA-UdeG-AMIDI. En proceso de impresión. ISBN: 978-607-581-461-2
- Milicevic, N., Kalas, B., Djokic, N., Malcic, B., & Djokic, I. (2024). Students' intention toward artificial intelligence in the context of digital transformation. *Sustainability*, 16(9), 3554 https://www.mdpi.com/2071-1050/16/9/3554?utm_source=chatgpt.com
- Mohamed, A. M., Shaaban, T. S., Bakry, S. H., Guillén-Gámez, F. D., & Strzelecki, A. (2024). Empowering the Faculty of Education students: Applying AI's potential for motivating and enhancing learning. *Innovative Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09747-z>
- Office of Educational Technology (OET, 2023). *Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning Insights and Recommendations*. eved December-16-2024, from: https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018). Oslo Manual. Retrieved Dec-23-2024, from: https://www.oecd.org/en/publications/oslo-manual-2018_9789264304604-en.html
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2020). Trustworthy artificial intelligence (AI) in education. Promises and challenges. Retrieved Dec-16-2024, from: https://www.oecd.org/en/publications/trustworthy-artificial-intelligence-ai-in-education_a6c90fa9-en.html?utm_source=chatgpt.com
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2024). *AI in Mexico. OECD.AI Policy Observatory*. Retrieved Dec-16-2024, from: https://oecd.ai/en/dashboards/countries/Mexico?utm_source=chatgpt.com
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2024b). *Environment at a glance indicators*. Retrieved Dec-16-2024, from: https://www.oecd.org/en/publications/environment-at-a-glance-indicators_ac4b8b89-en/full-report.html
- Rigdon, E. E., Sarstedt, M., Ringle, M. (2017). On Comparing Results from CB-SEM and PLS-SEM: Five Perspectives and Five Recommendations. *Marketing ZFP*. 39 (3), 4–16. doi:10.15358/0344-1369-2017-3-4. <https://www.beck-elibrary.de/10.15358/0344-1369-2017-3/marketing-zfp-volume-39-2017-issue-3>
- Schei, O. M., Møgelvang, A., & Ludvigsen, K. (2024). Perceptions and use of AI chatbots among students in higher education: A scoping review of empirical studies. *Education Sciences*, 14(8), 922. https://www.mdpi.com/2227-7102/14/8/922?utm_source=chatgpt.com

- Slimi, Z. (2023). *The impact of artificial intelligence on higher education: An empirical study*. *European Journal of Educational Sciences*, 10(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1384682.pdf>
- United Nations (UN, 2015). Sustainable development Goals. Retrieved Dec-2-2024, from: <https://sdgs.un.org/goals>
- Vincent-Lancrin, S., & van der Vlies, R. (2020). *Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges*. OECD Education Working Papers, No. 218. <https://doi.org/10.1787/a6c90fa9-en>
- Wang, F., King, R. B., Chai, C. S., & Zhou, Y. (2023). University students' intentions to learn artificial intelligence: The roles of supportive environments and expectancy-value beliefs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(51). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00417-2>
- Wang, L., & Li, W. (2024). The impact of AI usage on university students' willingness for autonomous learning. *Behavioral Sciences*, 14 (956). [https://doi.org/10.3390/bs14100956​;contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.3390/bs14100956​;contentReference[oaicite:0]{index=0})
- World Economic Forum (WEF, 2023). *The Future of Jobs Report*. Retrieved 22-Dec-2024, from: <https://www.weforum.org>
- Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11(28). https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-024-00316-7?utm_source=chatgpt.com

ARTÍCULO

Estudio de caso: contexto universitario mexicano, ¿un entorno que enferma?

Case study: Mexican university context—a sickening envir

GLORIA ANGÉLICA MONTES RODRÍGUEZ Y
LINO JACOBO FRANCISCO GÓMEZ CHÁVEZ

Universidad de Guadalajara

Correo electrónico: franciscojacobogomez@gmail.com

Recibido el 25 de febrero del 2025; aprobado el 26 de febrero del 2026

RESUMEN

Es un estudio mixto que indaga factores de riesgo psicosocial laboral y enfermedades de trabajo percibidas por empleadas/os universitarias/os del sector público en México como consecuencia de los factores incluidos en una encuesta en línea; más del 80% de las y los participantes reportan padecimientos. Se analiza el liderazgo destructivo por el efecto dañino hacia el malestar de las/os trabajadoras/es, así como el hecho de que la NOM-035-STPS-2018 por sí misma no incide en la modificación de prácticas como abusos de poder y violencia institucional. Se encuentra que la confianza en las/os jefas/es no está consolidada y hay un área de oportunidad respecto al perfil idóneo de quienes ocupan los puestos de mayor jerarquía, que incluye el liderazgo responsable transformacional.

PALABRAS CLAVE: Enfermedades de trabajo; Liderazgo destructivo; Estudio mixto; Contexto universitario; Factores de riesgo psicosocial

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT It is a mixed study that investigates psychosocial risk factors and work-related illnesses perceived by university employees in the public sector in Mexico as a consequence of the factors included in an online survey; more than 80% of participants report ailments. Destructive leadership is analyzed for its harmful effect on the discomfort of workers, as well as the fact that NOM-035-STPS-2018 by itself does not influence the modification of practices such as abuse of power and institutional violence. It is found that trust in bosses is not established, and there is an opportunity for improvement regarding the ideal profile of those occupying positions of higher hierarchy, which includes responsible transformational leadership.

KEYWORDS: Work-related diseases; Destructive leadership; Mixed study; University context; Psychosocial risk factors

“Un entorno de trabajo saludable es aquel en el que los trabajadores y jefes colaboran en un proceso de mejora continua para promover y proteger la salud, seguridad y bienestar de los trabajadores”

(OMS, 2010, p. 15).

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva global, Latinoamérica se ha caracterizado como un contexto de inequidad en el acceso a condiciones de trabajo decentes, sumado a factores de precariedad laboral (Martin, 2006); Juárez García (2022) afirma que hay inequidad global de trabajo decente, pero ve en Latinoamérica una región particularmente vulnerable ante los factores de riesgo psicosocial. En lo que se refiere a la universidad pública, en este mismo sentido, Recéndez y Acosta (2020) exponen que con la instauración del neoliberalismo el Estado impulsó la transformación del campo educativo público de manera que se impusieron nuevas políticas que afectaron las formas de organización y administración universitaria, lo que tuvo como efecto el empleo precario, definido como:

[...] la degradación de las relaciones y las condiciones laborales que inciden negativamente en el trabajador, a través de varias dimensiones como la temporalidad e incertidumbre de la relación laboral, las condiciones salariales por debajo del mínimo

necesario para satisfacer sus necesidades básicas y de la familia, la vulnerabilidad física y psicológica del medio ambiente de trabajo y la desprotección social. (Rubio, 2017, citado por Recéndez y Acosta 2020, p. 293).

A partir de la publicación de la “Norma Oficial Mexicana-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención” [NOM-035-STPS-2018] (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2018) se explicita la obligación institucional de identificar, analizar y prevenir los factores de riesgo psicosocial, lo cual constituye en sí mismo un avance en la “Estrategia global en materia de seguridad y salud en el trabajo” (OIT, 2023) que desde la década de 1980 se viene intentando a través de la implantación de políticas públicas sobre la seguridad y la salud en el trabajo.

Los factores de riesgo psicosocial están definidos en la NOM-035-STPS-2018 como:

[...] aquellos que pueden provocar trastornos de ansiedad, no orgánicos del ciclo sueño-vigilia y de estrés grave y de adaptación, derivado de la naturaleza de las funciones del puesto de trabajo, el tipo de jornada de trabajo y la exposición a acontecimientos traumáticos severos o a actos de violencia laboral al trabajador, por el trabajo desarrollado.

Comprenden las condiciones peligrosas e inseguras en el ambiente de trabajo, las cargas de trabajo cuando exceden la capacidad del trabajador; la falta de control sobre el trabajo (posibilidad de influir en la organización y desarrollo del trabajo cuando el proceso lo permite); las jornadas de trabajo superiores a las previstas en la Ley Federal del Trabajo, rotación de turnos que incluyan turno nocturno y turno nocturno sin períodos de recuperación y descanso; interferencia en la relación trabajo-familia, y el liderazgo negativo y las relaciones negativas en el trabajo. (Secretaría del Trabajo y Previsión Social [STPS], 2018, p. 2).

La NOM-035 por sí misma no garantiza que las organizaciones hayan realmente realizado las acciones necesarias para la salud física, mental y social de sus trabajadores; Moreno Cedillos et al. (2021) afirman que “a pesar de la existencia de normas orientadas a regular ambientes libres de violencia y con equidad de género, por lo general las personas no modifican de manera sustancial sus formas tradicionales de conducirse” (p. 322). Martínez (2023, p. 5) menciona que se han hecho reflexiones críticas sociológicas sobre limitaciones e inconsistencias a la NOM-035; por ejemplo: No se hace la diferenciación conceptual entre un “*riesgo psicosocial*” y un “*factor de riesgo psicosocial*”; este último se trata de condiciones de trabajo que se vuelven peligrosas, deficientes o insalubres que tienen probabilidad de afectar la salud, mientras que con la exposición a tales factores de riesgo de manera aguda o crónica ya hay un riesgo psicosocial porque existe una alta

probabilidad de un daño grave a la salud. Mendoza et al. (2021), relaciona los *riesgos psicosociales* con diversos aspectos organizacionales como las condiciones físicas donde se lleva a cabo el trabajo, el control y la autonomía con que cuenta el trabajador, las formas de gestión y el apoyo social que recibe y el ambiente interno. Entre las causas de los riesgos psicosociales se encuentran: Falta de autonomía, relaciones interpersonales deterioradas, estilos de liderazgo y procesos de socialización inadecuados, salarios y compensaciones al trabajador (Santillan, 2022).

Según Ordonez-García et al. (2023) los *riesgos* por factores psicosociales dependen de las condiciones de trabajo, mismas que varían de acuerdo al tipo de organización y actividad que se realice; menciona que muchas de las enfermedades de los trabajadores vienen dadas por factores que se relacionan con el trabajo ya que hay “distintos elementos a los que estos se exponen en el ambiente organizacional como lo son: Estrés, agotamiento y accidentes lo cual afecta no sólo la salud del trabajador, sino también afecta la productividad y rendimiento de las organizaciones” (p. 251). En lo que respecta al contexto universitario como ámbito laboral en México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2025), Art. 123, Fracc. XIV establece que es responsabilidad [del empleador] vigilar las condiciones laborales para evitar enfermedades de trabajo, entendidas como “todo estado patológico derivado de la acción continuada de una causa que tenga su origen o motivo en el trabajo o en el medio en que el trabajador se vea obligado a prestar sus servicios” (Ley Federal del Trabajo, 2024).

Se han documentado múltiples ejemplos de riesgos psicosociales y factores de riesgo psicosocial en México; del estudio de Martínez (2023), es de hacer notar que afirma la existencia de una compleja dinámica de interacción entre los factores de riesgo psicosocial en el trabajo como antecedente a la presencia de violencia laboral (p. 19); Pedroza (2020, p. 309) ofrece una exposición en primera persona de haber vivido el *mobbing* [violencia psicológica laboral] como resultado de que “pesan más las lealtades y compromisos informales que el cumplimiento formal de la legislación universitaria”; Moreno Cedillos et al. (2021) presentan resultados en los que constata la presencia de violencia institucional, en donde se ejerce el poder manifestado en agresión a través de actos de abuso de autoridad u omisiones que ponen en riesgo la integridad, entre otros, con relaciones interpersonales que generan un clima laboral tenso.

De acuerdo con Ordonez-García et al. (2023) hoy en día se debe asegurar que el trabajo además de ofrecer una contribución remunerativa brinde además un ambiente seguro, minimizando los riesgos y que garantice la seguridad de la persona; la salud, ya no sólo se refiere a no padecer una enfermedad, sino que va más allá, incluyendo de manera integral el bienestar mental y físico de las personas (p. 250). En el presente estudio se indaga si los *factores de riesgo* permanecen en calidad de potenciales agentes dañinos o por el contrario se tiene percepción de que ya hay afectaciones reales identificadas que tienen efecto perjudicial para los trabajadores. El objetivo es identificar factores de riesgo

psicosocial percibidos como agentes causales de enfermedades de trabajo en trabajadoras/es universitarias/os mexicanas/os. Variables: Factores de riesgo psicosocial (STPS, 2018); riesgos psicosociales (Martínez, 2023); enfermedades de trabajo (STPS, 2024). Preguntas de investigación: ¿Qué prevalencia tienen los Factores de Riesgo Psicosocial? ¿Hay indicios de violencia laboral? ¿Qué enfermedades de trabajo presentan/experimentan las/os empleadas/os de la institución estudiada?

DESARROLLO

Se trata de un estudio mixto (cualitativo-cuantitativo); en lo que tiene que ver con el paradigma cualitativo se trata de un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 2010) con teoría fundamentada (Taylor y Bogdan, 1987). Dentro de la parte cuantitativa, es un observacional de alcance exploratorio y de tipo transversal, realizado en trabajadoras/es administrativas/os, operativas/os y docentes de una institución de educación pública de nivel superior ubicada en México. La muestra es representativa por subconjunto (trabajadoras/es administrativas/os, operativas/os y docentes) y no proporcional. La muestra integra 106 casos válidos para el análisis.

Para la recolección de los datos se elaboró una encuesta aplicada en línea, con 60 ítems en total, de los cuales 30 fueron en escala Likert usando las Guías de Referencia III y IV que no son de cumplimiento obligatorio (NOM-035-STPS-2018, pp. 22-28); se agregaron ítems sobre condiciones de trabajo (OIT, 2019); experiencias en el ambiente y puesto de trabajo, cargas de trabajo y factores varios relacionados con enfermedades de trabajo (STPS, 2024); oportunidades, recompensas y castigos (Fatini et al., 2016); De la Rosa-Navarro y Carmona-Lavado, 2010); usos y prácticas de poder (Ariza 1998); y clima organizacional (Fiallo Moncayo et al., 2015). Diez ítems se utilizaron para indagar qué emociones les generaban a las/os trabajadores sus experiencias en la institución (Piqueras et al., 2009); y los restantes 20 ítems fueron seleccionados de la Cédula para Enfermedades de Trabajo (STPS-2024).

Con relación al análisis de datos, en un primer momento se realizaron análisis de frecuencias para la caracterización de la muestra por tipo de contrato y escolaridad; posteriormente, se calcularon frecuencias en los ítems de perfil de idoneidad en los cargos de mayor jerarquía, confianza en jefas/es, percepción de abusos de poder y autovaloración de padecimientos considerados por las/os participantes como relacionados con los ítems de la encuesta.

En cuanto a las consideraciones éticas de la investigación, como parte del protocolo de levantamiento de datos, en la primera sección de la encuesta se colocó información sobre la asociación de la investigación a la Norma 035-STPS-2018: Factores de Riesgo Psicosocial; se garantizó el anonimato, la confidencialidad y los fines académicos de la

misma, se declaró la protección de datos personales y se informó que en todos los casos los resultados serían presentados de forma global y en ningún caso de manera individual, así como el correo de contacto de los autores del estudio.

Los procedimientos de la investigación se apegaron a las normas éticas vigentes nacionales. De acuerdo a la Fracción Ira. del Artículo 17 del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (Cámara de Diputados, 2014), la investigación no representó ninguna clase de riesgo para las personas respondientes y en todos los casos se mantuvo la protección de los datos personales de las/os participantes en el estudio. Se preservó el anonimato y la confidencialidad tanto en lo institucional como en lo personal (Martínez, 1998).

RESULTADOS

La mayoría de los participantes que respondieron la encuesta en línea son profesoras/es de tiempo completo (43.40%), seguidos por profesoras/es de asignatura (23.58%) y administrativas/os con definitividad (20.75%) (véase tabla 1).

Tabla 1: Caracterización de la muestra

Trabajadoras/es	Frecuencia	%
Profesores de Tiempo Completo	46	43.4
Administrativa/o de confianza (no directivo)	3	2.8
Docente de asignatura	25	23.5
Administrativa/o con definitividad	22	20.7
Sueldos asimilados a salarios	1	0.9
Administrativa/o temporal	6	5.6
Técnico académico 40 horas	2	1.8
Profesor/a medio tiempo	1	0.9
Total de trabajadoras/es participantes	106	100.0

Elaboración propia

Tabla 2: Escolaridad

Nivel educativo	Frecuencia	%
Preparatoria o bachillerato	6	5.6
Licenciatura	25	23.5
Posdoctorado	3	2.8
Doctorado	40	37.7
Estudiante de licenciatura	1	0.9
Maestría	29	27.3
Secundaria	2	1.8

Elaboración propia

Ante el ítem “los cargos de mayor jerarquía los obtienen las/os empleadas/os mejor calificadas/os para las funciones que requiere el puesto” (véase tabla 3), el mayor porcentaje (33.96%) elige la afirmación “ni de acuerdo ni en desacuerdo” que pudiera interpretarse como una postura “neutra”, propia de quienes prefieren no tomar partido en situaciones donde hay grupos en oposición. Sin embargo, los dos siguientes mayores porcentajes de respuesta han elegido “en desacuerdo” (29.25%) y “totalmente en desacuerdo” (20.75%), lo que representa una mayoría la que respondió negativamente al ítem como puede verse en la misma tabla 3. Este resultado es inquietante si se tiene en mente que el contexto laboral estudiado es el de una institución de educación superior que tiene el encargo social de formar recursos humanos; los porcentajes arrojados pueden significar que hace falta preparación específica para desempeñar puestos en los que se tienen subalternos. Lo anterior se relaciona con el concepto “ejercicio indebido del servicio público” [de los puestos directivos y de confianza, que son los de mayor jerarquía]: “El ejercicio indebido del servicio público comienza desde *la no existencia de lineamientos claros para construir los perfiles adecuados para los puestos requeridos*” (Arias et al., 2024, p. 101, cursivas añadidas).

Tabla núm. 3: Los cargos de mayor jerarquía los obtienen las/os empleadas/os mejor calificadas/os para las funciones que requiere el puesto (ítem 9).

Ítem 9. Los cargos de mayor jerarquía los obtienen las/os empleados/as mejor calificadas/os para las funciones que requiere el puesto		
Percepción	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	6	5.6
De acuerdo	11	10.3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36	33.9
En desacuerdo	31	29.2
Totalmente en desacuerdo	22	20.7
Total	106	100.0

Elaboración propia

La tabla 3 cobra mayor relevancia si se la analiza junto con el resultado del ítem “siento que puedo confiar en mi jefa/e inmediata/o” (véase la tabla 4). A diferencia de la tabla 3, en la tabla 4 es mayor el porcentaje de las respuestas positivas tanto en las respuestas de “totalmente de acuerdo” como “de acuerdo” con 29.25% cada una, seguida del siguiente mayor porcentaje (22.64%) para “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Sin embargo, vista en su conjunto, la tabla 4 significa que la confianza no está consolidada, misma que podría estar vinculada con la falta de integridad, en el entendido de que,

si la integridad genera confianza, la ausencia de integridad por ende ocasiona falta de confianza puesto que:

[...] la integridad es una cualidad que se manifiesta cuando una persona o entidad actúa con honestidad y coherencia con principios morales y éticos. Esto implica la adopción de valores fundamentales como la honestidad, la transparencia y la justicia, manteniéndose firmes frente a intereses personales o presiones externas que podrían comprometer dichos principios (...). En un contexto organizacional, la integridad es crucial para construir y mantener la confianza. Un ambiente de trabajo íntegro fomenta la transparencia y exige que todos los miembros actúen de manera ética, alineados con la misión y los valores de la entidad. Esto requiere coherencia entre los valores declarados y las prácticas reales de la organización. (Arias et al., 2024, p. 156).

Las respuestas reflejan un indicador que requiere atención por la relevancia de las funciones de liderazgo en las organizaciones. De acuerdo con Uzurriaga et al. (2020) sobre el líder transformacional, este tipo de liderazgo es el que inspira y es ejemplo. Por su parte, Malavé (2022, p. 43) afirma que, en el contexto del liderazgo, la responsabilidad “se asocia con expectativas acerca del comportamiento de los líderes: dar cuenta de sus actos, responder con sus decisiones y *ser dignos de confianza*” (cursivas añadidas).

Tabla núm. 4: Siento que puedo confiar en mi jefa/e inmediata/o (ítem 11).

Ítem 11. Siento que puedo confiar en mi jefa/e inmediata/o		
Percepción	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	31	29.2
De acuerdo	31	29.2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	24	22.6
En desacuerdo	8	7.5
Totalmente en desacuerdo	12	11.3
Total	106	100.0

Elaboración propia

Por otra parte, es relevante resaltar las respuestas al ítem “no existen abusos de poder en mi centro de trabajo” (véase la tabla 5) en el que es notorio el mayor porcentaje en desacuerdo (25.47%), seguido por 24.53% de respuesta “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 22.64% “de acuerdo” y “totalmente en desacuerdo” el 18.87%. Este resultado implica que en el contexto estudiado hay un déficit respecto al concepto de cultura de la legalidad definida como “actuar conforme a la ley y ser modelos de conducta legal, para estar en aptitud, a su vez, de exigir su cumplimiento.” (Arias et al., 2024, p. 72).

Tabla núm. 5: No existen Abusos de poder

Ítem 17. No existen abusos de poder		
Percepción	Frecuencia	%
Totalmente de acuerdo	9	8.4
De acuerdo	24	22.6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26	24.5
En desacuerdo	27	25.4
Totalmente en desacuerdo	20	18.8
Total	106	100.0

Elaboración propia

Respecto al liderazgo, Valdez (2021) ha utilizado la denominación de *liderazgo destructivo* para quienes realizan de forma negativa tal función, agregando que

[...] por su propio desconocimiento, falta de habilidades o problemas de personalidad se ven incapaces de aplicarlo para armonizar el trabajo; (...) al abusar de la autoridad que se les otorga, este tipo de líderes puede afectar en tal medida la salud mental y física de sus subordinados que pueden precipitar en ellos enfermedades físicas y mentales. (Valdez, 2021, p. 2).

Esto nos lleva al terreno de las enfermedades de trabajo. Únicamente 17 participantes (8.10% de las respuestas) reporta no tener enfermedades de trabajo o padecimientos relacionados al entorno organizacional; el resto respondió tener al menos uno o más, como se muestra en la tabla 6.

Al analizar la Tabla 6 se encuentra relación con la argumentación sobre los efectos del liderazgo destructivo mencionada en el ítem sobre los abusos de poder: Calderón-Mafud et al. (2024) establecen que va aparejado con acoso laboral y síndrome de burnout, cuyo impacto se asocia con aumento del estrés ocupacional, prácticas organizacionales injustas y un ambiente de trabajo tóxico. Esto es consistente con los resultados de Pantoja-Pantoja et al. (2020) en el que encontraron que “las consecuencias psicológicas por la exposición a la violencia laboral van desde la disminución de la satisfacción laboral y el aumento del absentismo, hasta el deterioro del bienestar psicológico y el desarrollo de psicopatologías” (p. 138).

Si se comparan estos resultados con los hallazgos de Martínez (2023) en el que reporta que cinco de cada diez personas están expuestas a factores de riesgo, que correspondería a un 50% de su muestra, en el presente estudio el problema es mayor, a juzgar por las enfermedades que reportaron los participantes. Como ya se dijo, según la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, recae en los empleadores la responsabilidad de las enfermedades profesionales, y todo indica que son ellos en calidad de representantes de la institución para la que trabajan, quienes han ejercido un liderazgo destructivo.

Tabla núm. 6: Enfermedades de trabajo

Enfermedades	Frecuencia	%
Cefaleas y migraña	22	10.4
Gastrointestinales (diarrea)	20	9.5
Trastornos del sueño	17	8.1
Estrés y trastornos asociados con el estrés	17	8.1
Ninguno	17	8.1
Síndrome de burnout	16	7.6
Sensación de frustración y fracaso laboral	13	6.1
Alto agotamiento emocional	11	5.2
Disminución de la productividad laboral	11	5.2
Disminución de la concentración	11	5.2
Baja realización personal	8	3.8
Síntomas depresivos	8	3.8
Impotencia y sentimientos de impotencia	7	3.3
Taquicardia	5	2.3
Descuido en el aspecto personal	4	1.9
Ausentismo laboral	3	1.4
Adicciones (alcoholismo)	2	1.4
Depresión y depresión mayor	2	0.9
Sentimientos de inferioridad	2	0.9
Incremento de errores en el trabajo	2	0.9
Ansiedad	2	0.9
Cansancio mental	1	0.4
Tomador de café	1	0.4
Dependiente de la tecnología	1	0.4
Cansancio físico	1	0.4
Descontrol hormonal	1	0.4
Caída de cabello	1	0.4
Contracturas musculares	1	0.4
Ciática	1	0.4
Alteración del estado de ánimo	1	0.4
Total	210	100.0

Elaboración propia

DISCUSIÓN

1. Cabe la posibilidad de que lo reportado por Acosta (2010) sobre los efectos inesperados o perversos de haber adecuado los perfiles institucionales de desarrollo a las políticas federales, entre los que se encuentra la burocratización del trabajo académico universitario no únicamente sigue siendo cierto, sino que va más allá de “la simulación, la búsqueda

del valor utilitario de diplomas, cursos y publicaciones” y la erosión de “la legitimidad de muchas de las prácticas tradicionales de la vida universitaria” (p. 139): Conlleva el efecto nocivo de generar padecimientos de salud física y mental para las/os trabajadoras/es universitarias, enfermedades de trabajo que requieren ser visibilizadas, problematizadas y atendidas en congruencia con la Responsabilidad Social Universitaria para erradicar los abusos de autoridad definidos como “el empleo arbitrario de la autoridad, la perversión en el ejercicio del poder; en esencia se trata de aquellas acciones que se encuentran alejadas de *la razón, la equidad, la justicia, las leyes y el interés general*” (Dalla, 2003 citado por Arias et al., 2024, p. 15).

2.- Referente al resultado del liderazgo destructivo (Calderón-Mafud et al., 2024), a lo largo de la historia se reitera la confirmación de que “el poder corrompe”, por lo que los mecanismos para designar puestos de poder o para conservarlos, tendrían que pasar por controles de confianza. En la rendición de cuentas no basta con que se realicen procedimientos para la transparencia financiera sino para el reconocimiento de daños ocasionados a los trabajadores; el seguimiento que correspondería con la presente investigación sería el de implementar acciones de reparación o al menos de reconocimiento de los perjuicios ocasionados. De acuerdo con el proverbio “errar es humano, perseverar en el error es diabólico”, no basta lograr grados académicos y años de escolaridad si no se tiene preparación para el liderazgo responsable (Malavé 2022) que conecta factores individuales como valores, virtudes y decisiones éticas, con organizacionales como la responsabilidad social e institucionales, con orientación al logro de resultados positivos para todos los partícipes, entre otros.

3.- Otro de los resultados a discutir es el de los usos y prácticas de poder. Martín (2022) hace notar que, en las instituciones de educación superior, los sistemas de jerarquización del conjunto de académicos “permiten una variedad de abusos, incluidos el favoritismo, el acoso, la explotación y el fraude [y] (...) los procedimientos de denuncia rara vez son expeditos y tampoco se centran en la justicia” (p. 226), sino que se da un tratamiento “protocolario” de la queja. Esto acentúa la necesidad de problematizar no sólo el uso inadecuado del poder sino también los procedimientos que se vienen utilizando para el otorgamiento de cargos de poder a empleados que hacen uso dañino del mismo, perjudiciales tanto para la comunidad universitaria como para los objetivos institucionales declarados. Puertas et al. (2020, p. 4) confirma el papel central que tiene el rol de liderazgo:

[...] Los líderes establecen valores y principios éticos, y desarrollan una cultura y un sistema de gobierno de la organización que ofrece a sus grupos de interés una identidad. El modelo iberoamericano de excelencia en la gestión para las administraciones

públicas menciona que los líderes promueven, motivan y estimulan a sus colaboradores, creando condiciones adecuadas para la mejora continua y la innovación, además de servir de modelo de referencia en comportamiento y rendimiento para los demás.

4.- El Instituto Mexicano del Seguro Social (2022) ha establecido que los entornos laborales seguros y saludables reducen costos asociados a la atención médica, reducen el ausentismo laboral y se logran relaciones laborales saludables, todo lo cual recae en el liderazgo, quien tiene la responsabilidad de cumplir las normas y regulaciones correspondientes.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Se indagó la escolaridad de las/os participantes, que va desde estudios de secundaria hasta posdoctorado, pero al tener el conjunto de resultados se reflexiona en el hecho de que no se preguntó acerca de su código deontológico.

Por otra parte, se debe considerar la potencial carga de subjetividad en las respuestas de las personas participantes, el reducido número de la muestra, la falta de proporción entre los subconjuntos de la población de estudio, la potencial vivencia de temor a ser identificadas/os en las respuestas, pudo influir en matizar las percepciones negativas sobre la idoneidad de los puestos de mayor jerarquía dentro de la institución, la percepción de confianza en superiores y sobre abusos de poder.

CONCLUSIONES

En este trabajo solamente se presenta una parte de los resultados de la encuesta; en relación a las preguntas de investigación puede decirse que hay suficientes evidencias de la existencia de factores de riesgo psicosocial, de violencia laboral y de una alta incidencia de enfermedades de trabajo en el entorno universitario estudiado que confirman los resultados presentados por Martínez (2023) respecto al “aumento de enfermedades asociadas con la exposición de los trabajadores a los factores de riesgo psicosocial” (p. 4) y al impacto nocivo del liderazgo destructivo reportado por Calderón-Mafud et al. (2024). Se concuerda con lo expresado por Martín (2022) en cuanto que entre las condiciones estructurales que dan forma a las instituciones de educación superior se encuentran los sistemas de competencia entre sus integrantes “por poder, prestigio y dinero” (p. 236); sin embargo, el hecho de que durante tal dinámica se ponga en riesgo la salud, es razón suficiente para cuestionar si no hay otras formas de sacar adelante los objetivos y metas fijados tanto por la institución como individualmente.

También es necesario reflexionar en las responsabilidades asumidas que tienen repercusión sobre terceros. Los autores asumen la recomendación de Martínez (2023) de tomar como prioridad número uno la de fomentar estilos de liderazgo positivos y saludables. De acuerdo con Uzurriaga et al. (2020) corresponde al liderazgo transformacional, que se caracteriza por ser empático y se preocupa por el bienestar de su equipo.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2010). Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Arias de la Mora, Roberto, Nuño Gutiérrez, Uriel, Viveros Reyes, Pedro Vicente (coordinadores). (2024). Diccionario Prointegridad. Comité de Participación Social del Sistema Estatal Anticorrupción del Estado de Jalisco. El Colegio de Jalisco, A.C.
- Ariza Montes, J.A. (1998). El uso del poder en las organizaciones y sus efectos sobre el compromiso: Una revisión crítica de las evidencias empíricas. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 4, núm. 2, 57-76.
- Calderón-Mafud, J. L., Pando-Moreno, M., García-Ramírez, J. J. y Vásquez-Trespalcios, E. M. (2024). Liderazgo destructivo, factores psicosociales y deterioro organizacional: Revisión de la literatura. *Acciones e Investigaciones Sociales*, núm. 45. DOI:10.26754/ojs_ais/accionesinvestigsoc.2024459932
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2014). Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Diario Oficial de la Federación, 02-04-2014, https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2024). Ley Federal del Trabajo. Diario Oficial de la Federación 24-12-2024 <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>
- Castañeda Salgado, M. P. (2022). Expresiones de violencia en el entorno universitario Casos, protocolos y estrategias para su erradicación. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa/División de Ciencias Sociales y Humanidades Departamento de Antropología.
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2025). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2025). Diario Oficial de la Federación 15-04-2025. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- De la Rosa-Navarro, D. y Carmona-Lavado, A. (2010). Cómo afecta la relación del empleado con el líder a su compromiso con la organización. January 2010. N°. 26, 2010, págs. 112-133, *Universia Business Review*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3231140>
- Fatini Hanim Binti, M. T., Zulhafiza, Z. y Mohamed Zulfadhli B. M. S.. (2016). Sustainability in Employment: Reward System and Work Engagement, *Procedia Economics and Finance*, 35:699-704. 10.1016/S2212-5671(16)00087-3
- Fiallo Moncayo, D., Alvarado Andino, P. y Soto Medina, L. S. (2015). El clima organizacional dentro de una empresa. *Revista Contribuciones a la economía*. Vol. 13, N°. 1, 2015, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9163376>
- Instituto Mexicano del Seguro Social (2022). Entornos Laborales Seguros y Saludables. https://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/elssa/infografias/Desarrollo_Conceptual_ELSSA.pdf

- Juárez García, A. (2022). Intervención sobre factores psicosociales del trabajo. Una propuesta desde la planeación estratégica. En: *Intervención y control de los factores psicosociales del estrés laboral: experiencias latinoamericanas*. Arturo Juárez García (coordinador). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/2259/intervencion-control-estres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Linares, E.; García, A. y Martínez, L. (julio 30 2021). La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 10.23913/RIDE.V1122.857
- Malavé, J. (2022). *Liderazgo responsable: Un enfoque integrador*. <https://www.researchgate.net/publication/362079904>
- Martin, Scott B. (2006). Global Sourcing Dynamics, Inequality, and ‘Decent Work’ in AutoParts: Mexico Through the Brazilian Looking Glass. *International Affairs Working Paper 2006-08*. https://www.files.ethz.ch/isn/19238/Martin_2006-08.pdf
- Martín, B. (2022). Contrarrestando el fraude, la nulificación y la explotación en las instituciones académicas. En: Castañeda Salgado, M.P., Aguayo Ayala, A. y Peña Saint Martín, F. (coordinadoras). (2022). *Expresiones de violencia en el entorno universitario. Casos, protocolos y estrategias para su erradicación*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.bmartin.cc/pubs/22salgado.pdf>
- Martinez Mejía. 2023. Factores de riesgo psicosocial en el trabajo, entorno organizacional y violencia laboral en la actividad económica terciaria de la Ciudad de México. UNAM. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252023000100110
- Martínez Miguélez, M. (1998). *La investigación etnográfica en cualitativa educación*. Trillas.
- Mendoza, V. J., Meza, D. A., Parra, N. Y. y Pérez, M. N. (2021). Seminario de investigación - especialización causas y consecuencias de los riesgos psicosociales ocasionados por el teletrabajo en la gerencia de desarrollo del Banco de Bogotá. Bs Thesis especialización en gerencia de procesos y calidad. Biblioteca Digital Minerva EAN Universidad. <http://hdl.handle.net/10882/10361>
- Moreno Cedillos, A., Ortiz, J. H. III, Torres Gasca, J. (2021). Poder y violencia de género en instituciones de Ciudad Juárez. En *Aportaciones a la psicología social. Poder y violencia de género en instituciones de Ciudad Juárez*, Carolina Armenta Hurtarte, Alejandra del Carmen Domínguez Espinosa y Cinthia Cruz del Castillo (compiladoras). Universidad Iberoamericana. www.iberomex.mx
- Ordóñez-García, S., Luy-Navarrete, W. y Merino-Velásquez, J. (2023). Los factores de riesgos psicosociales y como inciden en la satisfacción laboral. 593. *Digital Publisher CEIT*, 8(2-1), 248-261 <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.2-1.1817>
- Organización Internacional del Trabajo (2019). Condiciones de trabajo desde una perspectiva mundial. Resumen ejecutivo. Eurofound. <https://webapps.ilo.org/100/es/story/conditions/>
- Organización Internacional del Trabajo (2023). Estrategia Global en materia de Seguridad y Salud en el Trabajo 2024-2030 y plan de acción para su aplicación. <https://www.ilo.org/es/resource/policy/estrategia-global-en-materia-de-seguridad-y-salud-en-el-trabajo>
- Organización Mundial de la Salud. (2010). Entornos laborales saludables: Fundamentos y Modelo de la OMS. Contextualización, Prácticas y Literatura de Apoyo. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44466/9789243500249_spa.pdf
- Pantoja-Pantoja, A.K., Navarrete-Acosta, A. P., Zambrano Guerrero, C. A. y Matabanchoy-Tulcan, S. M. (2020). Relación entre clima organizacional y violencia laboral en funcionarios de una universidad pública. *Universidad y Salud*, vol. 22, núm. 2, <https://doi.org/10.22267/rus.202202.185>

- Pedroza, R. (marzo 2020). Mobbing en la universidad, violencia y hostigamiento grupal. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, Vol. 23, núm. 1, pp. 307-335. Mediagraphic.com
- Piqueras Rodríguez, J. A., Ramos Linares, V. y Martínez González, A. E. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Revista Suma psicológica*. vol. 16, núm. 2, diciembre, 2009, 85-112. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134213131007.pdf>
- Puertas, Eduardo Benjamin, Sotelo, Juan Manuel y Ramos, Gilma (2020). Liderazgo y gestión estratégica en sistemas de salud basados en atención primaria de salud. *Revista Panam Salud Pública* 44, 2020. Organización Panamericana de la Salud.
- Recéndez Guerrero, María Cristina y Acosta Reveles. I. L. 2020. La universidad pública: un mercado de trabajo en proceso de precarización (caso UAZ). En *La educación superior en México. Políticas, desarrollo regional y mercado laboral*. Germán Sánchez Daza Naxeai Luna Méndez (Coordinadores) <https://www.aacademica.org/irma.lorena.acosta.reveles/151.pdf>
- Santillan, D. D. (2022). Clima laboral y riesgos psicosociales en el trabajo del personal del centro de salud de Puerto Inca- 2021. Tesis, Universidad de Huánuco, Huánuco. Obtenido de <http://repositorio.udh.edu.pe/handle/123456789/3596>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2018). Factores de riesgo psicosocial. Identificación, análisis y prevención. Diario Oficial de la Federación, Martes 23 de octubre de 2018. <https://asinom.stps.gob.mx/upload/nom/48.pdf>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2024). Catálogo de las Cédulas para la Valuación de las Enfermedades de Trabajo. Diario Oficial de la Federación 30 abril 2024. https://dof.gob.mx/2024/STPS/STPS_300424.pdf
- Stake, R.E. (2010). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Uzurriaga Balanta, M. F., Osorio Quintana, C. A. y Arias Erazo, O. F. (2020). *Liderazgo: definiciones y estilos*. Universidad Santiago de Cali, Facultad de ciencias económicas y empresariales programa de administración de empresas Santiago de Cali. <https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/152520231108220010.pdf>
- Valdez Alejandro, F. J. (2021). *La triada oscura y el liderazgo destructivo en las organizaciones*. 25 Congreso Internacional de Ciencias Administrativas 6, 7 y 8 oct. 2021, UNAM. <https://investigacion.fca.unam.mx/docs/memorias/2021/16.01.pdf>

ARTÍCULO

De la dominación neoliberal a la guerra ideológica: las universidades públicas como campo de batalla

From neoliberal domination to ideological warfare: public universities as a battleground

IMANOL ORDORIKA

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones Económicas

Correo electrónico: ordorika@unam.mx

Recibido el 7 de febrero del 2026; aprobado el 26 de marzo del 2026

RESUMEN

Tras cuatro décadas de hegemonía neoliberal —cuasimercados, capital humano y métricas— las universidades públicas ingresan en una fase de campañas ideológico-punitivas que emplean sanciones financieras, palancas regulatorias y pruebas de lealtad cultural para reordenar su vida académica. Este artículo reconstruye la genealogía de las guerras culturales (*culture wars*) y propone un marco comparado (Estados Unidos, España/Madrid, Brasil, Argentina, Hungría, Polonia, India e Israel) que muestra cómo el ordenamiento por los mercados ha sido subsumido por un régimen ideológico empeñado en disciplinar la producción de conocimiento. Con base en trabajos de Marginson, Krugman y los informes de Scholars at Risk, se argumenta que proteger los bienes comunes del conocimiento, la

autonomía y la cooperación internacional es condición para sostener universidades abiertas, críticas y globales. Se esbozan además, lineamientos estratégicos para blindar financiamiento, pluralizar métricas, robustecer la movilidad y asegurar la evaluación por pares frente al neoliberalismo plus contemporáneo.

PALABRAS CLAVE: Neoliberalismo; Guerras culturales; Autonomía universitaria; Gobierno; Políticas punitivas

ABSTRACT After four decades of neoliberal governance—quasimarkets, human capital, and metrics—public universities have entered a phase of punitive ideological campaigns deploying financial sanctions, regulatory levers, and cultural loyalty tests to reshape academic life. This article revisits the genealogy of the culture wars and develops a comparative framework (United States, Spain/Madrid, Brazil, Argentina, Hungary, Poland, India and Israel) to show how governance by markets has been subsumed by an ideological regime aimed at disciplining knowledge production. Drawing on Marginson, Krugman, and *Scholars at Risk*, it contends that safeguarding the knowledge commons, institutional autonomy, and international cooperation is essential to sustain open, critical, and global universities. The paper outlines strategic guidelines to secure funding, diversify metrics, strengthen mobility, and protect peer review in the face of today's neoliberalism plus.

KEYWORDS: Neoliberalism; Culture wars; University autonomy; Governance; Punitive policies

INTRODUCCIÓN: DEL MERCADO AL CASTIGO

Entre 1980 y 2020 se consolidó un régimen de mercantilización de la vida universitaria que reconfiguró prioridades, incentivos y lenguajes institucionales. En políticas, combinó gobernanza por mercados con nueva gestión pública (gerencialismo o *new public management*, NPM): financiamiento competitivo, evaluación por indicadores, contratos-programa y dispositivos de rendición de cuentas que trasladaron la deliberación académica hacia procesos de evaluación y generación de reportes. En los campus, se

expandieron los cuasimercados internos para disputar plazas, estímulos y recursos; se importaron técnicas empresariales de control y se asentó la idea de que la legitimidad universitaria deriva de la eficiencia y el impacto medible.

Este patrón se tradujo en tres ejes de política. Primero, financiación y gobierno: asignación de recursos por desempeño, competencia por fondos concursables, expansión de ingresos extrapresupuestarios y una gestión alineada con objetivos cuantificados. Segundo, mercantilización del conocimiento: la noción de “capital humano” y el impulso a la innovación como palanca de crecimiento ubicaron a la investigación y a la formación profesional en el terreno de retornos privados; la literatura denominó capitalismo académico a estas trayectorias de comercialización e integración universidad-mercado (Slaughter & Leslie, 1997). Tercero, estandarización evaluativa: la cultura del ranking y la bibliometría incentivó el “publica o perece” (*publish or perish*), homogeneizó nociones de calidad y desplazó la evaluación por pares hacia auditorías de cumplimiento. Estos tres ejes se reforzaron mutuamente y produjeron una práctica de gobierno en la que la medida y la competencia sustituyeron a la deliberación y al juicio profesional (Ordorika, 2007).

Las dinámicas globales reforzaron esa deriva mediante rankings y clasificaciones¹ que estandarizaron criterios —con el inglés como *lingua franca*— y cristalizaron una “súper liga” de universidades de investigación que fija referentes simbólicos y materiales para el resto (Marginson & Ordorika, 2008; Ordorika y Lloyd, 2015; Marginson, 2026). De este proceso se desprendieron tres ejes de política: (1) financiación y gobierno; (2) mercantilización del conocimiento; y (3) estandarización evaluativa.

Los impactos fueron profundos y desiguales. En financiamiento, la competencia por recursos escasos favoreció áreas con mayor capacidad de captación y relegó funciones socialmente cruciales —investigación básica, ciencias sociales, artes y humanidades, extensión—. En el trabajo académico, el gerencialismo añadió capas de control, multiplicó cargas administrativas y erosionó la autonomía sustantiva; la precarización y la segmentación tensionaron la vida colegiada y trasladaron riesgos a sectores con menor poder de negociación (Rhoades, 1998; Slaughter & Leslie, 1997). En el plano epistémico, el énfasis en métricas y relevancia inmediata sesgó agendas hacia el corto plazo y líneas con visibilidad cuantificable, con efectos sobre la diversidad intelectual y la investigación no orientada al mercado. En la geopolítica del conocimiento, los rankings y la movilidad consolidaron jerarquías centro-periferia (Marginson y Ordorika, 2008; Marginson, 2026).

¹ Clasificaciones como ARWU y THE cristalizan jerarquías y estandarizan criterios; su uso como mediciones y referentes desvirtúa la evaluación por pares y empobrece la diversidad de misiones institucionales (Marginson & Ordorika, 2008; Marginson, 2026).

Estas tendencias dejaron un terreno fértil para una fase ideológico-punitiva² en la que instrumentos de mercado coexisten con repertorios de coerción cultural que condicionan financiamiento, regulación y reputación. En lo que sigue, reconstruyo la genealogía de las “guerras culturales” y desarrollo un marco comparado para mostrar cómo estos discursos sirven de marco para reconfigurar el acceso, usos del conocimiento y recursos, tensionando autonomía, cooperación internacional y generación bienes comunes (Marginson, 2026; Scholars at Risk, 2025).

La modernización neoliberal en América Latina

En América Latina, las transformaciones impulsadas por la economización universitaria tensionaron una tradición institucional distinta a la anglosajona: la universidad como constructora de Estado, sustentada en la autonomía, el cogobierno, la libertad de cátedra y un compromiso histórico con la pertinencia social. Desde esta perspectiva, la educación superior no sólo es un espacio de competencia por recursos o indicadores, sino un terreno de disputa política donde se define el sentido de la institución, su misión pública y su vínculo con la sociedad (Ordorika, 2001).

La modernización universitaria en la región siguió una doble trayectoria. Por un lado, avanzó la mercantilización —expansión privada, financiamiento competitivo, estandarización evaluativa—; por otro, emergieron repertorios ideológicos que condicionan recursos, reglas y reputación a alineamientos culturales y políticos. Esta superposición explica la convivencia entre instrumentos de mercado y palancas regulatorias y simbólicas orientadas a disciplinar agendas y trayectorias institucionales.

En perspectiva histórica, Brunner describe el tránsito desde la universidad elitista y profesionalizante —poco diferenciada y dominada por profesiones clásicas— hacia una universidad de masas, con mayor diferenciación institucional (nuevos tipos, sedes y niveles), pero con estratificación persistente: circuitos de alta calidad y rutas de menor valor que reproducen desigualdades de origen. A nivel organizativo, este proceso generó un mercado académico y configuró una “burocratización anárquica” —sistemas flojamente acoplados— que complejiza cualquier reforma de gobierno (Brunner, 2007).

La primera modernización (de la posguerra a los años 1970's) articuló universidad y proyecto estatal: planificación, profesionalización, expansión de la oferta y construcción

² En este artículo propongo la caracterización de régimen ideológico-punitivo a la fase en que mecanismos fiscales, regulatorios y simbólicos se articulan para disciplinar el conocimiento. Esta dinámica coincide parcialmente con lo que Simon Marginson (2026) ha descrito como neoliberalismo-plus, aunque en varios contextos contemporáneos la coerción se despliega desde matrices identitarias o nacional-civilizatorias que exceden la lógica estrictamente neoliberal. También es posible utilizar la caracterización de neoliberalismo-punitivo, sin embargo así se pierde la idea de que lo punitivo no siempre es neoliberal, que su matriz ideológica puede ser antiglobalista, nacional-religiosa o anticientífica. Algunos casos, como Hungría, India e Israel, rompen con el canon neoliberal clásico.

de sistemas nacionales. Desde los años 80–90, este guión se reformuló bajo el neoliberalismo. Vinieron la reducción de financiamiento público, diversificación de ingresos, crecimiento del sector privado y evaluación/acreditación como dispositivos de gobierno de la “calidad”, con un léxico gerencial centrado en eficiencia, desempeño y rendición de cuentas (Mollis, 2003).

Durante los noventa surgieron configuraciones emergentes de oferta: proveedores no universitarios (virtuales, corporativos), mercantilización de credenciales y competencia por matrícula y estatus. Estas dinámicas intensificaron presiones para dar una orientación empresarial a la organización y el financiamiento en las universidades públicas (Rodríguez Gómez, 2003).

La globalización impuso una hegemonía normativa centrada en el modelo estadounidense de universidad de investigación y en las mediciones de rankings (ARWU, THE), que alinearon estrategias hacia estándares exógenos. El resultado fue una homogeneización conflictiva: debilitamiento del arraigo local, invisibilización de misiones públicas y reorientación de agendas hacia campos con mayor visibilidad internacional (Ordorika, 2006; 2018). En este escenario, la etapa de economización dejó un terreno fértil para la actual fase ideológico-punitiva, en la que instrumentos de mercado coexisten con mecanismos de coerción cultural que condicionan financiamiento, regulación y reputación (Scholars at Risk, 2025).

En conjunto, esta trayectoria latinoamericana —marcada por la mercantilización, la presión homogeneizadora y la persistente estratificación institucional— dejó a las universidades públicas en una posición especialmente vulnerable frente al giro ideológico de los últimos años. La combinación de financiamiento inestable, dependencia creciente de ingresos extrapresupuestarios, y tensiones entre misiones públicas y demandas de competitividad configuró un terreno fértil para que nuevos repertorios punitivos encontraran puntos de anclaje. Allí donde el neoliberalismo debilitó capacidades estatales, erosionó condiciones laborales y desplazó la definición de prioridades hacia métricas exógenas, los discursos identitarios y las intervenciones polícticoculturales pudieron presentarse como correctivos “morales” o como reordenamientos necesarios del sistema. La fase ideológico-punitiva no irrumpe, así, como una ruptura súbita, sino como una rearticulación sobre las fragilidades acumuladas de la modernización neoliberal, transformando viejas herramientas de control gerencial en mecanismos de disciplinamiento cultural y político.

Las “guerras culturales” de fin de siglo en EU

A finales de los años ochenta surgió en Estados Unidos un conjunto de disputas que marcaron la relación entre universidad, política y cultura. Estas controversias —centradas en currículos, libertad de expresión y acceso/mérito— anticiparon el léxico, los objetos de

conflicto y las acciones de gobierno que reaparecen hoy. El diagnóstico de James Davison Hunter popularizó el término “*culture wars*” como una lucha por la definición moral de la esfera pública entre visiones “ortodoxas” y “progresistas” (Hunter, 1991). La etiqueta adquirió fuerza programática con la proclamación de Pat Buchanan en 1992 de una “guerra cultural por el alma de América”, instalando a la universidad como escenario privilegiado de disputa (Buchanan, 1992).

El conflicto en torno a la materia “Western Culture” en Stanford cristalizó la disputa curricular. La marcha del 15 de enero de 1987 impulsó la sustitución del requisito por Cultures, Ideas & Values, integrando autorías de minorías y perspectivas de género; en 1988 se formalizó el cambio, símbolo nacional de las guerras por el canon³ (Stanford Libraries, 1987/1988; Bauerlein, 2020). Obras conservadoras (Bloom, 1987; Kimball, 1990; D’Souza, 1991) denunciaron esto como “politización” y relativismo. Desde perspectivas críticas, movimientos y autores como hooks (1994) y Giroux (1992) defendieron un currículo plural y emancipador.

En el centro de estas controversias estuvo la existencia misma de las libertades académica y de expresión, así como sus límites, el daño a las minorías y los códigos de interacción en los campus. El caso *Doe v. University of Michigan* (1989) invalidó un código por invadir el discurso protegido. Stanley Fish (1994) subrayó que la libertad de expresión es inseparable de contextos políticos; Catharine A. MacKinnon (1993) argumentó que ciertos discursos constituyen actos de subordinación.

En defensa de la meritocracia, el acceso a las universidades a través de las acciones afirmativas también fue objeto de la ofensiva conservadora. Uno de los casos más sobresalientes fue el de la Universidad de California en 1995 (Pusser, 2004). De la misma manera lo fueron los programas remediales. En CUNY (1998–2001), la eliminación de la remediación en colegios superiores (*senior colleges*) y su traslado a los colegios comunitarios (*community colleges*) redefinió el modelo de admisiones libres (*open admissions*) (CUNY PR, 1998; Regents/NYC, 1999), reavivando la fractura entre mérito y equidad (Parker & Richardson, s.f.).

Tres ejes normalizaron la injerencia de poderes públicos y actores externos en la gobernanza del conocimiento y estandarizaron prácticas que hoy reaparecen: (i) desplazamiento de la evaluación por pares por criterios ideológicos y conformidad con los cánones dominantes (*canon compliance*); (ii) uso de códigos y reglamentos para controlar discursos y comportamientos; (iii) re-estratificación del acceso y el financiamiento mediante umbrales y reglas de mérito. En términos analíticos, se trata de objetos de conflicto y dimensiones del poder que el marco político-teórico ya había identificado: élites/burocracias (poder instrumental), fijación/bloqueo de agenda (decisiones y no decisiones)⁴

³ Canon como conjunto de normas o reglas establecidas por la costumbre como propias de cualquier actividad.

⁴ “No-decisiones” y control de agenda se refiere a la exclusión de temas potencialmente transformadores mediante reglas, precedentes y dispositivos de gatekeeping (Bachrach & Baratz, 1970; Lukes, 1974).

y hegemonía (construcción de “sagas”⁵ institucionales), con el Estado como espacio de disputa (Ordorika, 2001). Esta construcción es la que el artículo muestra re-actualizada en la fase punitivo-ideológica contemporánea.

LAS NUEVAS BATALLAS IDEOLÓGICAS

La fase ideológico–punitiva que enfrentan hoy las universidades constituye una sincronía transnacional donde gobiernos conservadores y de ultraderecha, coaliciones nacional–identitarias y movimientos anti-intelectuales despliegan repertorios convergentes para reordenar la producción de conocimiento. Surgen patrones comparables como la desfinanciación selectiva, restricción regulatoria, ingeniería institucional, campañas de estigmatización y batallas culturales orientadas a disciplinar áreas, cuerpos académicos y agendas consideradas “desviadas” o “anti-nacionales” (Scholars at Risk, 2025).

Con el fin de analizar estos procesos a nivel internacional y desde una perspectiva comparada se realizaron búsquedas en línea para identificar ataques conservadores o ultraderechistas contra sistemas de educación superior o universidades. La selección de países y eventos obedece a su relevancia comparada en el período 2019–2026 y a la disponibilidad de fuentes públicas verificables (documentos oficiales, comunicados de gobierno, informes de organizaciones académicas y prensa de referencia).

En este contexto se tomaron tres criterios de inclusión: (a) existencia de medidas o propuestas con efectos fiscales, regulatorios, de seguridad o simbólicos sobre las universidades; (b) declaraciones programáticas de alto nivel (jefaturas de gobierno/estado o autoridades regionales) que condicionen financiamiento, regulación, currículo o reputación; y (c) trazabilidad de las fuentes y contraste mínimo de dos referencias.

Se priorizaron informes de la red Scholars at Risk, documentos gubernamentales, y prensa con estándares editoriales; cuando procede, se verificó consistencia con series estadísticas y literatura académica. En este sentido el libro de Simon Marginson, *Global Higher Education in Times of Upheaval: On Common Goods, Geopolitics and Decolonisation* (2026), sobre bienes comunes, geopolítica y “neoliberalismo-plus” ha sido fundamental. El procedimiento tiene limitaciones. La dinámica política es cambiante; algunas medidas pueden evolucionar tras la publicación de los informes de prensa y los cierres de edición. La selección no pretende exhaustividad global, sino representatividad de repertorios de intervención.

Este clima combina políticas del neoliberalismo tardío —austeridad, gerencialismo, evaluación— con un giro identitario que redefine la universidad como bastión cultural

⁵ La noción de “sagas” universitarias se refiere a la construcción de identidades dominantes que estabilizan sentidos y legitiman arreglos institucionales (Clark, 1972).

enemigo. El resultado es un régimen híbrido —neoliberalismo-plus— que articula mercado, soberanismo cultural y coerción simbólica (Marginson, 2026; Scholars at Risk, 2025).

Repertorios comparados de intervención: Estados Unidos, Brasil, España, Argentina, Hungría, Polonia, India e Israel

Los casos referidos aquí comparten rasgos comunes: uso punitivo de financiación y regulación; narrativas que estigmatizan a las universidades y sus actores; reformas de gobierno y control, desplazamiento de la colegialidad y la evaluación por pares; y batallas simbólicas que legitiman el control político de contenidos y estructuras (Scholars at Risk, 2025).

Además de instrumentos fiscales y regulatorios, la ofensiva incorpora declaraciones que presentan a las universidades como enemigas culturales o espacios “capturados”. Estas frases operan como configuraciones simbólicas que legitiman la intervención estatal.

Estados Unidos: del libreto de la austeridad a la coerción ideológica

En 2025 la Casa Blanca describió a las universidades de élite como “hotbeds of hate” (focos de odio) para justificar recortes, el retiro de fondos federales y, más tarde, la deportación de estudiantes y académicos con actitudes críticas al gobierno. A su vez, el ahora vicepresidente Vance había señalado en 2021 que “las universidades son el enemigo”, que “los profesores son el enemigo” y que “tenemos que atacar de manera honesta y agresiva a las universidades de este país” (Shepherd, 2025).

Audiencias legislativas, campañas mediáticas y amenazas de condicionar fondos a lealtades culturales han reorientado la relación entre Estado y universidades de élite. Project 2025 sintetiza el salto del ajuste por eficiencia a una ingeniería doctrinaria: re-centralización del Ejecutivo, eliminación del Departamento de Educación, privatización de préstamos y reescritura de acreditación y Title IX⁶ como cuellos de botella ideológicos (The New Yorker, 2025). Esto induce incertidumbre regulatoria, erosiona la planificación, enfría colaboraciones y desincentiva áreas sensibles; asociaciones profesionales y redes académicas intentan blindar evaluación por pares e internacionalización (The Harvard Crimson, 2025; Scholars at Risk, 2025).

⁶ Title IX es una ley federal de derechos civiles de Estados Unidos, parte de las Enmiendas Educativas de 1972, que prohíbe la discriminación por razón de sexo en cualquier institución educativa que reciba fondos federales. Según el Departamento de Educación de EE. UU., Title IX establece que “ninguna persona en Estados Unidos será excluida de participación, negada de beneficios o sujeta a discriminación por razón de sexo bajo cualquier programa educativo o actividad que reciba asistencia financiera federal”.

Leído desde la disputa política, el objeto en juego son los usos del conocimiento y los recursos; predomina el control de agenda mediante no-decisiones administradas por cuellos de botella, combinado con poder instrumental de legislaturas, ejecutivos y juntas de gobierno. La deriva hegemónica busca fijar una saga nacional-identitaria que subordine la evaluación por pares a pruebas de ortodoxia (The New Yorker, 2025).

El caso estadounidense muestra cómo un sistema históricamente organizado por mercados y litigios se desplaza ahora hacia un uso explícito de coerción ideológica. Comparado con otros países, EU inaugura un patrón donde la austeridad neoliberal se fusiona con palancas identitarias para redefinir acceso, currículo y evaluación.

Brasil: austeridad, “Future-se” y la ofensiva contra las humanidades

En 2019, Bolsonaro afirmó que las universidades públicas eran un “nido de rojos peligrosos”, asociándolas a una supuesta infiltración ideológica de izquierda (“marxismo cultural”) y a la “ideología de género”. convirtió en bandera política la idea de erradicar el “marxismo cultural” y la “ideología de género” de las universidades, discurso que justificó intervenciones y recortes al sector educativo (CNN Chile, 2019; Agencia EFE, 2019).

El teto dos gastos (techo de gastos) y recortes sucesivos se combinaron con la devaluación de las humanidades. “Future-se” propuso privatizar la gestión de patrimonio, investigación e innovación, percibido como un caballo de Troya contra la autonomía. Hubo deterioro de instalaciones, discontinuidad de becas y movilizaciones masivas (Inside Higher Ed, 2019–2020; HISTEDBR/UNICAMP, 2019–2020).

Brasil revela cómo la austeridad estructural sirve de plataforma para intervenciones ideológicas directas contra áreas críticas. A diferencia de Estados Unidos —donde la disputa se canaliza más por regulaciones y financiamiento federal— el caso brasileño combina recortes masivos con un discurso culturalista que busca remodelar el sistema desde sus bases simbólicas.

España (Comunidad de Madrid): retórica de sospecha y regla 70/30

En un debate en la Asamblea de Madrid (noviembre de 2024), la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso afirmó que “la izquierda tiene colonizada la universidad pública”, acusando a estas instituciones de ser centros de adoctrinamiento ideológico (El País). En septiembre de 2025, exigió que las universidades “no se utilicen para la guerra ideológica”, “no vamos a consentir que se instrumentalicen los centros educativos para hacer ingeniería social ni para la guerra ideológica” (el Periódico de España).

La deslegitimación pública de las universidades convive con una regla de financiación que obliga a captar ingresos mercantiles (70/30), redefiniendo el contrato social al privatizar riesgos y reforzar la exposición competitiva. Las universidades públicas madrileñas denunciaron la insostenibilidad de este esquema mientras datos sobre igualdad y diversidad desmienten la caricatura política (Fundación CYD, s. f.).

En Madrid, la estigmatización discursiva se articula con mecanismos de mercado como la regla 70/30, configurando una modalidad híbrida de presión política y exposición competitiva. Este patrón converge con los casos de Brasil y EE. UU. en la utilización de narrativas de “adoctrinamiento” para justificar reformas que debilitan la autonomía universitaria.

Argentina: austeridad de choque y crisis de CyT

Durante su campaña y ya en el gobierno, Milei sostuvo que “...las universidades públicas son sitios de adoctrinamiento —socialista—” (RT online) y en octubre de 2024, durante un encuentro empresarial criticó la propuesta de aumentar impuestos para financiar a las universidades públicas. En ese contexto afirmó, “no les demos lugar a los zurdos de mierda... que dicen que la ganancia extraordinaria está mal” y agregó, refiriéndose específicamente al reclamo universitario, “no voy a dar más recursos para que se los queden tres o cuatro delincuentes en las universidades” (El Federal online).

El congelamiento presupuestario de 2024 a valores de 2023, con inflación de tres dígitos, provocó emergencias y una marcha universitaria masiva el 23/04/2024. El veto presidencial a la ley de financiamiento y el desfinanciamiento de CyT —subejecución, recortes y despidos en CONICET— aceleraron el éxodo de investigadores (Nature, 2024–2025; Buenos Aires Times, 2024–2025; EFE/France 24, 2024–2025).

La experiencia argentina muestra cómo la austeridad de choque puede operar como mecanismo punitivo en contextos de alta inflación y fragilidad institucional. Su convergencia con los casos de Brasil y Hungría radica en el uso del desfinanciamiento como instrumento de disciplinamiento y como vehículo para redefinir el contrato social de la universidad pública.

Hungría: ingeniería estructural e institucionalización del control

Según análisis de Verfassungsblog (2025), Orbán ha descrito públicamente a las universidades y a la Academia de Ciencias como “una amenaza para su ideología orgullosamente iliberal”, justificando así su intervención estatal. El gobierno afirma que las “instituciones académicas representan una amenaza para su ideología iliberal y deben ser sometidas”.

La ‘Lex CEU’ forzó el traslado de la Central European University y, entre 2019–2021, ~70% del sistema pasó a fundaciones con patronatos designados por el gobierno, consolidando una captura de largo plazo. La Comisión Europea y el TJUE declararon la incompatibilidad de la ley con el derecho de la UE; la UE suspendió el acceso de universidades húngaras a Erasmus+ y Horizon por conflictos de interés (Eur-Lex, 2020; BIRN/ Balkan Insight, 2023; Heinrich-Böll-Stiftung, 2022).

Hungría representa la versión más acabada de captura estructural mediante reformas irreversibles orientadas desde el Ejecutivo. En comparación con otros países, el caso húngaro sintetiza el tránsito desde la intervención discursiva hacia la reingeniería institucional, mostrando el extremo del repertorio punitivo global.

Polonia (PiS): moralización del currículo y guerra contra las ciencias sociales

Entre 2015–2023, se combinaron iniciativas para recentrar historia/patriotismo y hostilidad a estudios de género y diversidad, con comisiones y reformas de supervisión que ampliaron el control ejecutivo y la revisión ideológica de planes (Notes from Poland, 2020). El giro curricular en ciudadanía (HiT 2022) y su contracara tras 2023 ilustran cómo la disputa por el currículo opera como proxy de luchas más amplias sobre democracia y derechos (Elerian, Yemini & Jasikowska, 2025).

El caso polaco ejemplifica la moralización del currículo como forma de control ideológico sostenido en el tiempo. A diferencia de Hungría —donde la captura es estructural— en Polonia predomina una ofensiva cultural enfocada en contenidos y ciudadanía, convergente con India y parcialmente con España en la disputa por la narrativa nacional.

India: etno-nacionalismo y reescritura civilizatoria

Bajo el BJP y el proyecto Hindutva se observan restricciones a la protesta estudiantil (JNU, SAU), presiones administrativas y una reescritura curricular que desplaza el periodo sultanatos-Mogoles y otros contenidos (Scholars at Risk, 2024; TIME, 2023; Frontline, 2025; AHA, 2024). La combinación de reformas y vigilancia institucional configura un ecosistema adverso a la autonomía y a la crítica (The Hindu Centre, 2025).

India muestra un modelo en el que la reescritura civilizatoria y la vigilancia política se fusionan para reordenar la universidad según un proyecto nacional-religioso. Su dinámica guarda paralelos con Polonia en la disputa curricular y con Hungría en la recentralización estatal, evidenciando la globalización del repertorio punitivo.

Israel: securitización⁷ del disenso

La tramitación y aprobación de enmiendas a la Ley de Derechos del Estudiante para prohibir la ‘incitación al terrorismo’ en actividad estudiantil, así como nuevas normativas internas que restringen expresión y protesta, introducen un paradigma de seguridad y control con riesgos para la libertad académica (Knesset Press Office, 2025; ACRI, 2026). El énfasis en seguridad nacional reordena financiamiento y prioridades disciplinares hacia áreas estratégicas, dejando vulnerables a las humanidades y ciencias sociales.

La securitización del disenso en Israel expone un patrón donde la lógica de seguridad nacional redefine los límites de la libertad académica. Aunque con fundamentos distintos, esta deriva se asemeja al giro estadounidense y al modelo indio al utilizar categorías de riesgo y amenaza para restringir protesta, expresión y cooperación.

Tipología de mecanismos

La revisión de la situación en diversos países permite identificar discursos, acciones y políticas comunes en el proceso de ideología punitiva. Los repertorios empleados se pueden agrupar en tres tipos de instrumentos duros, blandos y simbólicos.

I) Instrumentos duros (coercitivo-materiales) incluyen palancas fiscales-regulatorias (condicionalidad de fondos, cambios de acreditación y auditorías orientadas), control del disenso (criminalización de protesta, fiscalización de discursos y nuevas categorías de penalización) y disciplinamiento temático (prohibición de áreas críticas, vigilancia curricular y cierre de programas).

II) Instrumentos blandos (organizacionales y de gobierno) buscan la reconfiguración institucional a través de la captura de juntas, intervención en rectorados, y debilitamiento de la vida colegiada y la evaluación de pares. También se proponen la captura estructural de los sistemas e instituciones con reformas irreversibles (por ejemplo, a través del establecimiento de fundaciones) que consolidan dependencias de largo plazo.

III) Instrumentos simbólicos (culturales y discursivos) impulsan la reingeniería identitaria del currículo, en particular plantean la reescritura del pasado y épicas nacionales. Además, entrañan la estigmatización narrativa a través de marcos que etiquetan universidades como “elitistas”, “ideológicas” o “antipatrióticas” para legitimar la intervención.

⁷ Se utiliza este tecnicismo para abreviar las referencias a un “enfoque de seguridad” o uno de “control por razones de seguridad”.

En todos los casos aparece un anti-intelectualismo programático que desconfía de la experticia, subordina el conocimiento a criterios identitarios y revaloriza al “ciudadano común” frente a supuestas élites cosmopolitas. Se consolida como (i) dispositivo discursivo que enmarca a las universidades como trincheras “woke”⁸; (ii) tecnología de gobierno que legitima intervenir pares académicos y planes; y (iii) mecanismo de purga de disciplinas críticas (Frontiers in Political Science, 2025; Aikens, 2024). Las llamadas leyes anti *woke* (*anti-woke laws*) no sólo prohíben contenidos —género, raza, colonialismo—; redefinen los límites de lo enseñable y, por extensión, los contornos de la ciudadanía legítima (Aikens, 2024).

La ofensiva cultural funciona como reacción identitaria ante la globalización académica y la diversidad. La “soberanía nacionalista”⁹ desplaza al estudiante-consumidor, ya no se optimizan retornos privados, se busca alinear la universidad con un proyecto civilizatorio. Se observa: (a) re-nacionalización del saber y sospecha de cooperación internacional; (b) re-moralización del currículo con épicas nacionales/religiosas; y (c) re-centralización estatal (Marginson, 2026; Scholars at Risk, 2025).

Las leyes anti-*woke* se difunden como políticas regulatorias: prohíben contenidos, facultan a autoridades a revisar sílabos y sancionan a docentes/estudiantes, a menudo bajo cláusulas de ‘neutralidad’ que habilitan censura. Su expansión desde EE. UU. hacia Europa Central y otros contextos revela un mimetismo punitivo (Aikens, 2024; Scholars at Risk, 2025).

ECONOMÍA POLÍTICA DE LA CONFRONTACIÓN

El mapeo de casos se interpreta a la luz del giro desde la preeminencia de los mercados hacia un “régimen ideológico-punitivo” y, en clave teórica, del “neoliberalismo-plus” (Marginson, 2026), entendido como subsunción de políticas de mercado bajo un Estado más duro e identitario.

En este artículo se utiliza la caracterización de régimen ideológico-punitivo para designar el conjunto de políticas fiscales, regulatorias, de seguridad y simbólicas orientadas a disciplinar la vida académica y condicionar la producción de conocimiento (véase el apartado *Tipología de mecanismos* y casos en el apartado *Repertorios comparados de intervención...*). Corresponde de alguna manera a la caracterización de neoliberalismo-plus

⁸ El término “woke”, originado en el inglés afroamericano para aludir a la conciencia frente a la injusticia racial y social, se ha ampliado en las últimas décadas hasta convertirse en un referente político contemporáneo, utilizado tanto para describir sensibilidades vinculadas a la justicia social como para criticar lo que algunos sectores consideran excesos del activismo identitario.

⁹ Marginson (2026) plantea la dicotomía de “soberanía nacionalista” vs. “estudiante-consumidor” en referencia al desplazamiento del principio ordenador desde la demanda individual hacia definiciones identitarias y geopolíticas del interés público (Marginson, 2026).

utilizado por Marginson (2026) como categoría teórica para analizar la subordinación de la conducción por mercados ahora bajo un enfoque identitario. En este artículo se usa como clave interpretativa bajo el rótulo “régimen ideológico-punitivo”. En ese contexto la noción de captura estructural corresponde al conjunto de reformas institucionales de efecto persistente (como las fundaciones con patronatos designados) que consolidan dependencias y restringen la autonomía sustantiva (véase *Tipología de mecanismos*, instrumentos blandos).

La etapa ideológico-punitiva no rompe con el neoliberalismo. Lo reformula como un neoliberalismo-plus que combina instrumentos de mercado con coerción fiscal, regulatoria y simbólica para disciplinar el conocimiento. En el paso del neoliberalismo al neoliberalismo-plus persisten métricas, competencias y cuasi-mercados, pero quedan subsumidos por agendas identitarias y un Estado más duro que exige pruebas de lealtad y utiliza cuellos de botella ideológicos en acreditación y financiamiento.

Para forzar la conformidad se utilizan mecanismos económicos como palancas fiscales (recortes selectivos y presupuestos condicionados), palancas regulatorias (reformas que desplazan la evaluación por pares), así como palancas simbólicas y reputacionales (estigmatización que eleva costos de cooperación y tiene efectos paralizantes).

La transición a la etapa ideológico-punitiva tiene impactos estructurales profundos. Entre estos destacan la erosión de los bienes comunes globales de la ciencia, el establecimiento de obstáculos a la movilidad académica, la vulnerabilidad de la infraestructura para la investigación de frontera y las pérdidas en densidad institucional y en redes sectoriales. Entre los costos más elevados está la disminución de la producción académica y la generación de conocimientos debida al reemplazo de la colegialidad y la evaluación de pares por discrecionalidad; la falta de incentivos a proyectos de largo plazo; el debilitamiento de clústeres y redes y el incremento de costos de coordinación.

IMPLICACIONES: AUTONOMÍA, CIENCIA GLOBAL Y BIENES COMUNES

La fase ideológico-punitiva se superpone a jerarquías lingüísticas, epistémicas y geopolíticas que organizan el campo académico global. Combinadas con mecanismos de control político, erosionan la autonomía sustantiva y debilitan los bienes comunes de la ciencia y la formación. La hegemonía opera como ensamblaje institucional, lingüístico y epistémico. La autonomía depende de condiciones materiales, organizativas y simbólicas condicionadas por alineamientos identitarios. La mono-cultura en inglés naturaliza su autoridad, reduce la diversidad epistémica y convierte el conocimiento no anglófono en saber periférico.

La estructura centro/periferia concentra prestigio, recursos e infraestructura en una “súper liga” de universidades, atrayendo talento y reproduciendo dependencias. El giro ideológico-punitivo intensifica la fuga de talento, la fragilidad de nodos periféricos y los costos sistémicos sobre productividad e innovación.

Los rankings globales inducen mimetismos y heteronomía, inhibiendo innovación y fijación de prioridades propias. En climas punitivos, la “excelencia” opera como dispositivo de disciplinamiento. El neoliberalismo-plus subsume mercados y métricas bajo una apelación exacerbada de soberanía nacional que exige lealtad simbólica, restringe la cooperación encarece la ciencia y fragmenta los ecosistemas.

Para América Latina, la doble vulnerabilidad con estándares hegemónicos y cierres del Norte, coexiste con una oportunidad para impulsar la universidad como bien común estratégico mediante portafolios multilingües, consorcios supra-nacionales, blindajes y reforma de parámetros y referentes para la evaluación con énfasis el valor de lo público.

CONCLUSIÓN

Tras décadas de economización, las universidades públicas operan bajo un régimen ideológico-punitivo que combina sanciones financieras, palancas regulatorias y batallas culturales para disciplinar el conocimiento. La evidencia comparada documenta el tránsito desde la supremacía de los mercados hacia un orden que subordina autonomía, cooperación internacional y bienes comunes de la ciencia a definiciones identitarias, generando costos estáticos y dinámicos. La defensa de la universidad exige blindar financiamiento, reforzar cooperación global y reorientar procesos de evaluación.

La fase actual se sostiene sobre un andamiaje hegemónico previo activado por repertorios fiscales, regulatorios y simbólicos; configura un neoliberalismo-plus en el que mercados y métricas quedan subsumidos por un Estado más duro y selectivo. Defender la universidad requiere condiciones materiales, políticas y epistémicas —no sólo declaraciones— y coaliciones que protejan evaluación por pares, movilidad de talento y ciencia abierta. La confrontación es estructural y demanda respuestas para fortalecer resiliencia y agencia institucional, recuperando la misión de la universidad como bien común, espacio de deliberación democrática y componente de la construcción de Estado.

En conjunto, estos procesos muestran que la confrontación ideológico-punitiva no es un episodio coyuntural, sino un reordenamiento profundo que redefine las condiciones materiales, simbólicas y organizativas bajo las cuales operan las universidades públicas. Si bien el diagnóstico evidencia los costos acumulados —pérdida de autonomía, debilitamiento de los bienes comunes, fragmentación de redes internacionales y vulnerabilidad institucional—, también revela puntos de intervención donde es posible reconstruir

capacidad de agencia, reforzar legitimidad pública y sostener la misión universitaria como bien común estratégico.

Agenda para una defensa estratégica

Pasar del análisis a la construcción de alternativas requiere, por tanto, delinear respuestas que no sólo mitiguen los efectos inmediatos del régimen punitivo-ideológico, sino que fortalezcan las bases institucionales para enfrentar futuras olas de presión política, fiscal o simbólica. En este sentido, la siguiente agenda propone un conjunto articulado de dispositivos normativos, organizativos, epistémicos y transnacionales, orientados a recuperar margen de maniobra, diversificar fuentes de legitimidad y asegurar que la universidad pueda seguir cumpliendo su función crítica y constructora de Estado.

La premisa en que se fundan estas propuestas es la de repolitizar la casa —reponer la misión pública como bien común y función constructora de Estado—, se trata de un programa de acción para fortalecer la legitimidad, la autonomía y los bienes comunes del conocimiento. Esto supone reinstalar la dimensión política de la universidad como institución pública cuya legitimidad se funda en la deliberación, la autonomía y la producción de conocimiento orientado al bien común.

Frente a las lógicas de economización que, durante décadas, desplazaron la definición de prioridades institucionales hacia métricas, incentivos y racionalidades gerenciales, repolitizar implica reconocer que toda forma de gobierno universitario expresa un proyecto normativo sobre qué saberes se consideran valiosos y cómo se articula la relación entre universidad, Estado y sociedad.

En el contexto del régimen ideológico-punitivo, donde recortes, reformas regulatorias y campañas de estigmatización se presentan bajo ficciones de neutralidad administrativa o moral, la politización universitaria permite desnaturalizar estas intervenciones y situarlas en el terreno de la disputa por el control del conocimiento y su orientación pública. Esto exige reactivar prácticas colegiadas, fortalecer los mecanismos deliberativos y consolidar la autonomía como ejercicio material y organizativo, no sólo como principio jurídico.

Asimismo, implica recuperar la capacidad de la universidad para justificar públicamente su misión, articulando su contribución al desarrollo social, científico y democrático. En un clima de sospecha y anti-intelectualismo programático, la reconstrucción de legitimidad pública requiere mostrar la universidad como productora de bienes comunes —infraestructuras científicas, formación profesional, investigación crítica, servicios sociales— y no como enclave aislado o élite ideológica.

En suma, repolitizar la casa es reconstruir la capacidad institucional de orientar su propio rumbo en un entorno marcado por presiones punitivas, redefiniendo la universidad como actor estratégico del Estado democrático y no como sujeto pasivo de reformas externas.

1. Repolitizar la casa y reencuadrar la legitimidad pública: coproducción de valor (clínicas jurídicas, hospitales universitarios, observatorios cívicos, polos verdes, viveros tecnológicos), foros deliberativos y auditorías de aprendizaje.
2. Blindajes normativos y financieros anti-punitivos: presupuestos plurianuales, agencias técnicas con consejos internacionales, reglas de integridad para cofinanciación, aislamiento de acreditación y títulos de usos disciplinarios.
3. Pluralidad lingüística y edición multilingüe: portafolios bilingües/multilingües, inversión en traducción e infraestructuras no anglófonas, reconocimiento de producción en otras lenguas en evaluación.
4. Valoración de la misión pública y la ciencia abierta: sustituir las mediciones de los rankings por paneles por misión y fortalecer ciencia abierta, reproducible y reutilizable.
5. Movilidad protegida y refugio académico: visas puente, becas de protección, revalidaciones y mecanismos de reubicación rápida.
6. Redundancia internacional y gestión de riesgo-país: consorcios multirregión, laboratorios espejo, respaldos de datos, co-tutelas y comités con mayoría internacional.
7. Gobiernos democráticos y pares con evaluación internacionalizada: fortalecer cuerpos colegiados, internacionalizar comités de selección, promoción y financiamiento; limitar captura de patronatos o juntas.
8. Protección de áreas críticas y diversidad epistémica: defensa de humanidades y ciencias sociales, estudios de género y campos críticos; convocatorias con diversidad temática y lingüística.
9. Comunicación pública y alfabetización cívica: políticas de comunicación basadas en evidencia, transparencia proactiva y formación cívica para audiencias internas y externas.
10. Alianzas regionales y fondos de convergencia: alianzas supra-nacionales (AL/Europa/África/Asia), fondos para proyectos interuniversitarios, movilidad Sur-Sur y plataformas compartidas.

REFLEXIONES FINALES

La evidencia reunida muestra que el régimen ideológico-punitivo no es una anomalía, sino la fase más reciente de un proceso de largo aliento que combina la persistencia de dispositivos de mercado con nuevas formas de coerción política, cultural y simbólica. La universidad pública enfrenta así un doble desafío: resistir los intentos de disciplinamiento que buscan subordinar la producción de conocimiento a criterios identitarios o utilitaristas, y, al mismo tiempo, reconstruir los fundamentos materiales y epistémicos que sostienen su misión pública. La agenda delineada en estas páginas constituye un

conjunto de herramientas para fortalecer esa capacidad de acción, desde blindajes normativos y financieros hasta prácticas de cooperación internacional y pluralidad epistémica.

Sin embargo, más que un listado de políticas, esta agenda debe entenderse como un marco para recuperar la iniciativa en un momento de inflexión histórica. Las universidades no pueden limitarse a reaccionar de manera fragmentada ni a operar bajo la ilusión de que bastarán ajustes técnicos para enfrentar un entorno crecientemente restrictivo. La defensa de la universidad pública —y con ella, de los bienes comunes del conocimiento— demanda una estrategia sostenida, que reafirme su lugar como institución crítica, deliberativa y constructora de Estado. Sólo así podrá preservarse su capacidad de contribuir a sociedades más abiertas, democráticas y capaces de enfrentar los desafíos que definen el siglo XXI.

REFERENCIAS

- AHA — American Historical Association. (2024, January 23). *Erasing the past: The Indian government's dishonest history*.
- Aikens, M. (2024, June 27). *Anti-“Woke” policies threaten diversity, equity, and inclusion initiatives: What does this mean for the future of our country's higher education system?* Georgetown Journal of Law & Modern Critical Race Perspectives (Blog).
- Arocena, R., & Sutz, J. (2015). *La Universidad en las políticas de conocimiento para el desarrollo inclusivo*. *Cuestiones de Sociología*, 12.
- Arocena, R., Göransson, B., & Sutz, J. (2018). *Developmental Universities in Inclusive Innovation Systems: Alternatives for Knowledge Democratization in the Global South*. Springer.
- Association for Civil Rights in Israel. (2026, January 12). *Tel Aviv University restricts freedom of expression*.
- Bachrach, P., & Baratz, M. S. (1970). *Power and poverty: Theory and practice*. Oxford University Press.
- Bauerlein, M. (2020, February 18). *What Took the Place of Western Civ? Inside Higher Ed*.
- BIRN/Balkan Insight. (2023). *EU freezes funds for Hungarian universities over concerns*.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. Simon & Schuster.
- Brunner, J. J. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2007*. CINDA.
- Buchanan, P. J. (1992, August 17). *Culture War Speech*. Republican National Convention.
- Buenos Aires Times. (2024–2025). *Coverage of Argentina's university protests and science cuts*.
- City University of New York. (1998, June 4). *Trustees Approve Resolution To End Remediation in Senior Colleges*.
- Clark, B. R. (1972). The organizational saga in higher education. *Administrative Science Quarterly*, 17, 178–184.
- D'Souza, D. (1991). *Illiberal Education: The Politics of Race and Sex on Campus*. Free Press.
- Didriksson, A. (2007). *La universidad en las sociedades del conocimiento*. UNESCO.
- Didriksson, A. (2014). *La universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes*. *Avaliação*, 19(3), 549–559.
- Doe v. University of Michigan, 721 F. Supp. 852 (E.D. Mich. 1989).

- EFE/France 24. (2024–2025). *Cobertura sobre veto a ley de financiamiento universitario en Argentina*.
- Elerian, M., Yemini, M., & Jasikowska, K. (2025). Educational reforms and political polarization: Competing visions of citizenship education and youth engagement in Poland. *Journal of Curriculum Studies*.
- Eur-Lex. (2020). *Judgment of the Court on Lex CEU (Case C66/18)*.
- Fish, S. (1994). *There's No Such Thing as Free Speech, and It's a Good Thing, Too*. Oxford University Press.
- Frontiers in Political Science. (2025). *Battleground Europe: The rise of antiwoke movements and their threat to democracy*.
- Fundación CYD. (s. f.). *Informes sobre igualdad y diversidad en universidades españolas*.
- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. Routledge.
- Heinrich Böll Stiftung. (2022). *The model of public interest assetmanagement foundations in Hungary*.
- HISTEDBR/UNICAMP. (2019–2020). *Documentos y análisis sobre "Future-se"*.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Hunter, J. D. (1991). *Culture Wars: The Struggle to Define America*. Basic Books.
- Inside Higher Ed. (2019–2020). *Coverage on Brazil's Future and federal cuts*.
- Inside Higher Ed. (2025, April 30). *How Trump's First 100 Days Transformed Higher Ed*.
- Kimball, R. (1990). *Tenured Radicals: How Politics Has Corrupted Our Higher Education*. Harper & Row.
- Krugman, P. (2025). Columnas y entrevistas sobre inmigración y desglobalización. NPR/WBUR; PBS; *The New York Times*.
- Knesset Press Office. (2025, March 6 & July 9). *Students' Rights Bill (Amendment No. 10): Prohibition on incitement to terrorism and illegal activity in academic institutions*.
- Lukes, S. (1974). *Power: A radical view*. Macmillan.
- Marginson, S. (2026). *Global higher education in times of upheaval: On common goods, geopolitics and decolonization*.
- Marginson, S., & Ordorika, I. (2008). "El central volumen de la fuerza": Global hegemony in higher education and research. *Social Science Research Council Manuscript*.
- Mollis, M. (Comp.). (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. CLACSO.
- Nature. (2024–2025). *Reports on Argentina's science funding crisis*.
- Notes from Poland. (2020, September 10). *Minister calls for ban on "LGBT ideology" and gender studies at Polish universities and schools*.
- NYC Mayor's Press Office. (1999, November 22). *Statement by Mayor Giuliani on Regents vote ending remediation at CUNY senior colleges*.
- Ordorika, I. (2001). Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 23(91), 77–96.
- Ordorika, I. (2007). Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas. *Educación Superior y Sociedad*, 1(12), 175–190.
- Ordorika, I. (2018). Repolitizar la casa: las universidades en América Latina a cien años de la Reforma de Córdoba. En R. Guarga (Coord.), *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba* (pp. 115–130). UNESCO–IESALC & UNC.
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2015). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*, 30(3), 385–405. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.979247>

- Parker, T. L., & Richardson, R. C. (s. f.). *Ending Remediation at CUNY: Implications for Access and Excellence*. ERIC.
- Pezzuchi, G. (2023). *Introducción a los modelos policiales*. ILSED.
- Poulantzas, N. (1978). *State, power, socialism*. Verso.
- Pusser, B. (2004). *Burning down the house: politics, governance, and affirmative action at the University of California*. SUNY Press.
- Rhoades, G. (1998). *Managed professionals: Unionized faculty and restructuring academic labor*. SUNY Press.
- Scholars at Risk. (2024). *Free to Think 2024*.
- Scholars at Risk. (2025). *Free to Think 2025*.
- Schwartzman, S. (2008). *University and Development in Latin America: Successful Experiences of Research Centers*. Sense Publishers.
- Sentner, I. (2025, March 11). *Republicans have hated universities for years. Anti-war protests gave them a reason to punish them*. POLITICO. <https://www.politico.com/news/2025/03/11/trump-universities-protest-antisemitism-government-00224272>
- Shepherd, L. L. (2025, May 6). *The universities are the enemy: Why the right detests the American campus*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2025/may/06/maga-republicans-us-universities>
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Johns Hopkins University Press.
- Stanford Libraries. (1987–1988). *Western Culture controversy*.
- The Harvard Crimson. (2025, April 2). *To Kill a University*.
- TIME Magazine. (2023, April 7). *India's school textbooks are the latest battleground for Hindu nationalism*.
- Frontline — The Hindu. (2025, May 9). *NCERT erases Mughals, Delhi Sultanate: History or Hindutva?*
- The New Yorker. (2025, October 20). *Inside the Trump Administration's Assault on Higher Education*.
- Tünnermann Bernheim, C., & de Souza Chaui, M. (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, cinco años después de la CMES*. UNESCO.

Fuentes periodísticas citadas en el apartado Repertorios comparados de intervención...

- Agencia EFE. (8 de mayo de 2019). *Bolsonaro y su batalla contra 'el marxismo cultural'*. Yahoo! Noticias. <https://es-us.noticias.yahoo.com/bolsonaro-batalla-marxismo-cultural-195125392.html>
- Berkeley Political Review. (4 de mayo de 2023). *Orbán's Assault on Academic Freedom*.
- CNN Chile. (12 de mayo de 2019). *Bolsonaro califica como foco de 'marxismo cultural' a universidades públicas*. https://www.cnnchile.com/mundo/bolsonaro-califica-foco-marxismo-cultural-universidades-publicas_20190512/
- Comunidad de Madrid. (2025). *"Centros de ciencia y no de ideología"*.
- El Ciudadano. (2024). *Paros y protestas contra política de auditorías y recortes*.
- Europa Press. (19 de septiembre de 2024). *Ayuso: la Ley de Universidades compensará "excesos ideológicos..."*.

- Galarraga Gortázar, Naiara. (14 de mayo de 2019). *Cortes e ataques às universidades públicas catalisam mobilização contra Bolsonaro*. El País Brasil.
- Halmai, Gábor, Ryder, Andrew. (15 de enero de 2025). *How the Destroyers of Academic Freedom Masquerade Themselves as Its Victims: The Battle for Hearts and Minds in Hungarian Academia*. <https://verfassungsblog.de/how-the-destroyers-of-academic-freedom-masquerade-themselves-as-its-victims/>, DOI: 10.59704/3e987182a4cc404a.
- Jacob Chaves, Vera Lúcia, Santana de Araujo, Rhoberta. (2022). *A Ofensiva Neoconservadora Contra as Universidades Federais no Brasil*. Revista Internacional de Educação Superior, 8. <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8669158>
- Knott, Katherine. (16 de julio de 2024). *J.D. Vance Called Universities “The Enemy.” Now He’s Trump’s VP Pick*. Inside Higher Ed.
- Sentner, Irie. (2025). *Republicans have hated universities for years. Anti-war protests gave them a reason to punish them*. Politico.
- Urgente24. (2026). *Masacre científica” (THE) sobre recortes en CyT*.

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

CÓDIGO DE ÉTICA

Responsabilidades de la Revista

1. La RESU se compromete a recibir el artículo enviado y a revisar que cumple los criterios de pertinencia temática y de forma correspondientes al primer filtro editorial. En caso positivo, a enviarlo a los dictaminadores, especialistas en el tema que aborda el autor, a recoger sus observaciones y propuestas y a remitirlas al autor. Una vez cumplido este proceso, se compromete a programar la publicación del artículo, y a cuidar el proceso de edición correspondiente.
2. La RESU asume la responsabilidad de informar debidamente al autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como las resoluciones de primer filtro y dictamen académico.
3. La RESU se compromete a emitir comunicaciones formales al autor en las siguientes fases del proceso editorial:
 - a. Recepción del original
 - b. Aceptación o rechazo en primer filtro
 - c. Resultados de los dictámenes académicos
 - d. Estatus *en prensa*, en el momento de aceptación para publicación
 - e. Estatus *publicado*, en el momento de publicación impresa y en línea
4. La publicación de un artículo sometido a la RESU dependerá exclusivamente de:
 - a. La afinidad del texto con la temática de la RESU.
 - b. El cumplimiento estricto de los requisitos de forma establecidos por la Revista para el envío de originales.
 - c. Los resultados de la evaluación académica de los dictaminadores.
 - d. La satisfacción de las observaciones y cambios requeridos por los dictaminadores.
5. Las decisiones editoriales no se verán afectadas por razones de nacionalidad, etnicidad, posición política, o religión de los autores. La decisión de editar o publicar no será determinada por políticas externas a la RESU.

6. La RESU garantizará que los artículos enviados por los integrantes de sus cuerpos editoriales y dictaminadores serán sometidos a los mismos procesos de evaluación y dictamen doble ciego que cualquier otro autor.
7. La RESU se compromete a respetar estrictamente el proceso de dictamen establecido en sus normas editoriales.
8. En caso de inconformidad con el resultado de los dictámenes, la RESU solicitará al autor un documento razonado y justificado sobre la misma y lo remitirá al Comité Editorial. El órgano colegiado decidirá lo que proceda.
9. Los integrantes de los cuerpos editoriales y los dictaminadores de la RESU se comprometen a no utilizar en sus propios trabajos, materiales inéditos que formen parte de artículos sometidos a la RESU para su publicación.

Responsabilidades de los autores

1. El autor se compromete a que el artículo sometido a la RESU es un trabajo inédito. Cualquier texto previamente publicado será rechazado. Se considerará un trabajo como previamente publicado cuando ocurra cualquiera de las siguientes situaciones:
 - a. Cuando el texto completo haya sido publicado.
 - b. Cuando fragmentos extensos de materiales previamente publicados formen parte del texto enviado a la RESU.
 - c. Cuando el trabajo sometido a la RESU esté contenido en memorias publicadas *in extenso*.
 - d. Estos criterios se refieren a publicaciones previas en forma impresa o electrónica, y en cualquier idioma.
2. Es responsabilidad del autor evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados.
3. El autor deberá citar y referenciar claramente cualquier fragmento que sea tomado de la obra de otro, o de textos del propio autor. Este criterio incluye la debida referencia a las fuentes de datos, figuras y documentos. A criterio de la RESU el incumplimiento de este criterio puede ser considerado como plagio, en cuyo caso el trabajo será descartado para publicación.
4. Se considera una buena práctica que el autor establezca los créditos correspondientes a todas las personas que hayan colaborado en los proyectos de investigación en los que se sustente el artículo.
5. El uso de materiales no publicados, excepto los del propio autor, deberá contar con autorización expresa de los interesados. La revista se reserva el derecho de solicitar al autor las autorizaciones correspondientes.
6. Dado que el proceso de dictamen académico de los textos para su publicación en la Revista se sustenta en el arbitraje “doblemente ciego”, es responsabilidad del autor evitar cualquier referencia a su identidad en el texto.

7. El autor no debe remitir su trabajo a cualquier otra publicación mientras esté en proceso de arbitraje en la Revista. Si se detecta esta conducta se suspenderá el proceso de revisión o publicación del texto correspondiente.
8. El autor acepta en su integridad las normas, criterios y procedimientos editoriales de la Revista.

Responsabilidades de los dictaminadores

1. Los dictaminadores definen si un material es publicable o no. Si no lo es, deben proveer razones suficientes para sustentar el rechazo. En todos los casos deberán orientar a los autores para la mejora del texto sometido a la Revista.
2. Los dictaminadores sólo deberán aceptar aquellos textos sobre los que tengan suficiente competencia, experiencia y conocimiento para desarrollar las responsabilidades que se esperan de ellos.
3. Los dictaminadores deberán evitar cualquier conflicto de interés que identifiquen en referencia al texto que les ha sido enviado.

OBJETIVOS Y ALCANCES

La *Revista de la Educación Superior* (RESU) es un medio que se propone publicar textos académicos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión internacional. Sus destinatarios son tanto investigadores que trabajan temas de educación superior como directivos, especialistas e interesados en planeación, evaluación y gestión de las instituciones y sistemas de educación superior. Por consiguiente, se difunden artículos de investigación, ensayos académicos y reseñas críticas, que propicien que los lectores enriquezcan su bagaje conceptual y analítico, y amplíen su conocimiento acerca de los retos que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior en los entornos nacional e internacional.

TEMÁTICAS PRIORITARIAS

La *Revista de la Educación Superior* publica artículos respecto al comportamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), su estructura, actores y desafíos, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias que, ya sea desde el análisis de caso o en perspectiva comparada, propongan debates informados sobre las problemáticas de la educación superior. De igual modo, es interés de la RESU publicar textos que revisen críticamente los conceptos, supuestos y paradigmas, que conforman el campo de estudios, así como la discusión de nuevos enfoques y conceptos que puedan enriquecerlo.

Se busca que, por su enfoque y calidad, el interés de los textos que publica la RESU rebasa los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número

de lectores potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se da prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas y problemas estratégicos de la educación superior, de la agenda de la política educativa y de las funciones sustantivas de los sistemas e instituciones de educación superior en sus diferentes tipos y modalidades.
- b) Trabajos respecto a los diversos actores de la educación superior —académicos, alumnos, directivos y administrativos—, así como a los grupos externos que tienen interés e influencia en este campo.
- c) Estudios de tipo histórico o filosófico que por su contenido o enfoque enriquecen las perspectivas sobre la educación superior en la actualidad.
- d) Textos sobre cualquiera de los aspectos anteriores referidos a instituciones o sistemas de educación superior en América Latina u otros países.

Por el contrario, y salvo que el argumento central del texto se refiera a algunos de los temas mencionados en los incisos anteriores, la Revista no considerará para publicación los trabajos dedicados al estudio de aspectos pedagógicos particulares, experiencias didácticas, estudios sobre trabajos en el aula, trabajos de diseño o revisión curricular y reflexiones teóricas sin implicaciones directas para la educación superior.

LINEAMIENTOS PARA AUTORES

Secciones y materiales publicables

La Revista de la Educación Superior (RESU) organiza la publicación de materiales en tres secciones:

- Editorial. Sección no arbitrada destinada a la presentación del número, la reflexión sobre alguno o varios de los artículos contenidos en el número de la Revista, o sobre alguna temática de actualidad. Esta sección está a cargo del Director y del Comité Editorial de la RESU.
- Artículos. Incluye todos los textos arbitrados de investigación, ensayos académicos o estados del conocimiento.
- Reseñas. Da cabida a textos breves que presenten una revisión crítica de una obra significativa para el campo de estudio, de publicación reciente (no más de 2 años) en México y otros países.

La RESU recibe materiales para su eventual publicación en las secciones de Artículos y Reseñas.

RECEPCIÓN DE ORIGINALES Y ARBITRAJE

El envío de una contribución a la RESU supone el compromiso por parte del autor de que el texto es inédito y original. De igual modo el autor se compromete a no enviar el texto de manera paralela para su publicación a otra revista (ver Código de Ética).

La revista recibirá textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos temáticos y formales, y se traducirán al castellano sólo en caso de ser dictaminados como publicables.

Los originales únicamente se recibirán en la dirección electrónica: resu@anuies.mx

Todos los documentos recibidos se someterán a una lectura por parte del Comité Editorial para determinar su pertinencia temática, metodológica y formal. Las colaboraciones que cumplan con los requerimientos editoriales (primer filtro) serán sometidas al proceso de arbitraje que determinará si son susceptibles de ser publicadas en atención exclusiva a los criterios de calidad académica y contribución al campo de estudio. El proceso de arbitraje (segundo filtro) observará el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores y se apegará a las mejores prácticas académicas. Se apela a que el autor cumpla con las disposiciones establecidas en el Código de Ética para contribuir a resguardar su anonimato.

La dirección de la RESU informará a los autores sobre la recepción de los originales en un plazo de ocho días y sobre el resultado del proceso de arbitraje, en un lapso máximo de cuatro meses. No se regresarán originales.

Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. La dirección de la RESU informará a los autores del estatus en prensa cuando su artículo esté aprobado y enviará una notificación cuando su artículo este publicado.

Al enviar un original su autor o autores aceptan que, si el arbitraje es favorable, se publique en la RESU y sea puesto en línea en versión de texto completo en el sitio web de la revista (resu.anuies.mx). La anuies, por su parte, reconoce el derecho de cada autor de publicar el texto en otros medios o formas que considere conveniente, mencionando el hecho de que éste ha sido publicado previamente en la RESU y proporcionando la referencia hemerográfica completa.

Siguiendo las recomendaciones de la comunidad científica internacional, así como las de la Unión Europea dentro del marco del proyecto “Horizonte 2020”, para que la Revista de la Educación Superior sea visible en *ScienceDirect*, en acceso abierto, se convino emplear una licencia de uso *Creative Commons* que le permita aparecer en el directorio *Open Access*: (<http://www.sciencedirect.com/science/jrnllallbooks/all/open-access>).

La licencia regulará el uso que se puede hacer de los artículos de manera abierta. De este modo, el lector puede leer, imprimir y descargar el artículo, así como distribuirlo en otros repositorios *Open Access*. Pero no está permitida la extracción de los datos, la reutilización de extractos en otros artículos, la traducción del artículo, o el uso comercial del mismo.

La puesta en práctica de la licencia tiene como único objetivo ajustarse a la normativa internacional de acceso abierto y oficializar las condiciones de uso de los artículos.

REQUERIMIENTOS FORMALES PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la RESU implica que los originales recibidos cumplan con altos estándares en cuanto a sus características formales: respeto de

la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción, de la estructura y apego a las normas de citación. La dirección de la RESU podrá hacer correcciones de estilo menores a los originales aceptados para su publicación sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido del texto.

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

- a) Los trabajos deberán enviarse en formato digital compatible con el procesador Word.
- b) La extensión máxima de los artículos y los ensayos será de 9,000 palabras, incluyendo cuadros y referencias. Las reseñas no deberán exceder de 4,500 palabras.
Excepcionalmente, el equipo directivo de la Revista podrá someter a arbitraje trabajos que excedan la extensión máxima, siempre que refieran a estudios y documentos con un alto interés coyuntural o estratégico.
- c) Todos los trabajos deberán acompañarse de un resumen de no más de 100 palabras y de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del artículo. Ambos apartados deben presentarse en español y en su versión en inglés (*abstract, key words*).
- d) La presentación del aparato crítico del texto debe apegarse al formato adaptado de la American Psychological Association (APA), es decir, irán insertadas en el texto, no al pie, con el formato como a continuación aparece:

Citas integradas en el texto, con un autor:

- De acuerdo con nombre, apellido, (año), el juego en la infancia influirá en...
- En un estudio sobre el juego en la infancia... (apellido, año).
- En el año 2010, apellido estudió el juego en la infancia y la posible influencia...

Citas integradas con varios autores:

- Con dos autores se citan los apellidos de ambos cada vez que aparece la referencia en el texto.
- Si son tres, cuatro o cinco autores se citan a todos los autores, la primera vez. Ejemplo: Hernández, López, Pérez y Ramírez (1999) encontraron que los estudiantes...
En las citas posteriores, se escribe sólo el apellido del primer autor más *et al.* y el año de publicación. Ejemplo: Hernández *et al.* (2008) expresaron que...
- Seis o más autores: Desde la primera vez, se cita sólo el apellido del primer autor, seguido por *et al.* y el año de publicación. En las referencias, se anotarán los apellidos de todos los autores.

Citas textuales:

Citas textuales cortas (menos de 40 palabras) se integran en el texto y entre comillas. Citas textuales de 40 o más palabras se incluyen en el texto en forma de bloque, sin comillas. Sangría de cinco espacios.

Referencias:

En orden alfabético por apellido del autor e incluyendo completo su primer nombre (a diferencia de APA), a menos que en el original del texto referenciado se haya registrado sólo la inicial.

- Sangría francesa.
- Títulos de revistas o de libros, en cursivas.
- Un solo espacio después de cada signo de puntuación.

Los protocolos de la APA para citar fuentes electrónicas están en evolución. Para una información más reciente, consultar el vínculo al sitio de la APA, <http://www.apastyle.org/>

Consideraciones generales para la elaboración de gráficas, tablas, cuadros, esquemas, recuadros y similares

Los cuadros y gráficas se incluirán al final, numerados; se indicará en el texto el lugar donde deberá insertarse cada uno. Es importante que mediante un archivo adicional se envíe el original en Excel o Word para facilitar los procesos de edición. Se procurará evitar notas, pero en caso de haberlas se incluirán también al final con llamadas numéricas en el texto. Los elementos de apoyo incluidos en los artículos -como gráficas, tablas y cuadros- deben ser autocontenidos, es decir, la información mostrada en ellos debe comprenderse sin necesidad de recurrir al texto de dicho documento. Para elaborar los elementos de representación (gráficas, esquemas, figuras) y de síntesis (tablas, cuadros) de cifras deben tomarse en cuenta los siguientes criterios:

1. El título debe ser sintético, pero suficientemente explícito.
2. Deben indicarse las fuentes.
3. Además de las notas aclaratorias que el autor desee incluir al pie de gráficas, tablas, cuadros, esquemas y/o figuras, se sugiere recurrir a ellas para traducir las observaciones, notas o indicadores que arrojan los programas de cómputo cuando se les solicita cierto tipo de análisis estadístico y no se utiliza una versión en español. Es el caso, por ejemplo, de *mean* (que debe ser traducido como media), *median* (mediana), *mode* (moda), *standard deviation* (desviación estándar), *variance* (varianza) o *constant* (constante). Se sugiere traducir también el nombre de algunos procedimientos o resultados que puede generar el programa de análisis, como por ejemplo *Principal Component Analysis*, *Rotated Component Matrix* o *kmo and Bartlett's Test*.
4. Las siglas, abreviaturas y acrónimos que aparezcan en las gráficas, tablas, cuadros, figuras y similares, deberán ser adecuadamente descritas en una nota al pie de los mismos. Por ejemplo: si se utiliza “ns/nc” deberá indicarse que corresponde a la opción “No sabe/no contesta”, o si aparece “gl” deberá señalarse que se trata de “grados de libertad”. Las mismas consideraciones aplican si se alude, por ejemplo, a INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), ISCED (International Standard Classification of Education), CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) o UIS (Institute for Statistics de la UNESCO), entre otras expresiones.

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
VOL. 55, N° 217

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS MRS. EAVES
Y GARAMOND PREMIER PRO

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

DRA. MARÍA LILIA CEDILLO RAMÍREZ
RECTORA DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUCIONES AFINES (CUPIA)

MTRO. MANUEL ÁNGEL URIBE VÁZQUEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TEPIC REPRESENTANTE DEL CONSEJO
DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DRA. MARÍA GABRIELA GUADALUPE SÁNCHEZ GUTIÉRREZ
DIRECTORA GENERAL DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA
REPRESENTANTE DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE INVESTIGACIÓN

DR. LUIS ENRIQUE PALAFOX MAESTRE
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NOROESTE

DR. LEONARDO LOMELÍ VANEGAS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DR. ALEJANDRO GUEVARA SANGINÉS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARES E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

DRA. GABRIELA MARTÍNEZ MORALES
RECTORA INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MÉXICO
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARES E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

DR. JOSÉ LUIS GIL VÁZQUEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AGUASCALIENTES
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DRA. CONSUELO NATALIA FIORENTINI CAÑEDO
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE QUINTANA ROO
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL SUR-SURESTE

DRA. VIRIDIANA AYDEÉ LEÓN HERNÁNDEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO-SUR

DRA. NORMA LILIANA GALVÁN MEZA
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO- OCCIDENTE

DR. ARTURO REYES SANDOVAL
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

MTRO. HUGO ANTONIO AVENDAÑO CONTRERAS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL DEL ÁREA METROPOLITANA

DR. ALEJANDRO JAVIER ZERMEÑO GUERRA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NORESTE

DR. JAVIER SALDAÑA ALMAZÁN
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUCIONES AFINES (CUPIA)

DR. LUIS ARMANDO GONZÁLEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



Desafíos de la Revista de la Educación Superior frente a la incertidumbre

CLAUDIA DÍAZ PÉREZ

Personas indígenas y educación superior en México: una mirada crítica a la acción afirmativa en una universidad agronómica

Indigenous people and higher education in Mexico: a critical look at affirmative action at an agricultural university

ANABEL MARTÍNEZ LÓPEZ

Extensión universitaria, reformismo y peronismo: sentidos y prácticas extensionistas en la Universidad Obrera Nacional (1948–1955)

University extension, reformism and peronism: meanings and practices at the National Workers' University in Argentina (1948–1955)

SEBASTIÁN KOC MUÑOZ

La Universidad: un problema aún no resuelto en el Perú

The University: a yet unresolved problem in Peru

LUIS DE STEFANO BELTRÁN Y ERNESTO BUSTAMANTE

Eficiencia de las universidades públicas ecuatorianas: un análisis paramétrico y no paramétrico en tres fases

Efficiency of Ecuadorian state universities: a parametric and non-parametric analysis in three phases

GABRIEL RAMÍREZ TORRES, PATRICIA HERNÁNDEZ MEDINA, LUIS MORALES LA PAZ, DIEGO PINILLA RODRÍGUEZ, RICHARD CAIZA CASTILLO

Modelo Integrado de Adopción de la IA en la Educación Superior (IMAI4HE)

Integrated Model of AI Adoption in Higher Education (IMAI4HE)

JUAN MEJÍA TREJO, OMAR GUILLERMO ROJAS ALTAMIRANO, CÉSAR OMAR MORA PÉREZ, JUAN PABLO PATIÑO KARAM

Estudio de caso: contexto universitario mexicano, ¿un entorno que enferma?

Case study: Mexican university context—a sickening envir

GLORIA ANGÉLICA MONTES RODRÍGUEZ Y LINO JACOBO FRANCISCO GÓMEZ CHÁVEZ

De la dominación neoliberal a la guerra ideológica: las universidades públicas como campo de batalla

From neoliberal domination to ideological warfare: public universities as a battleground

IMANOL ORDORIKA