



---

## ESCUELA DE GOBIERNO

### DOCUMENTOS DE TRABAJO 2026/09

---

# De la universalización de la enseñanza a la personalización masiva del aprendizaje.

Gobernar la universidad y rediseñar el sistema en la era de  
las inteligencias postartificiales

Rodolfo De Vincenzi

Marcelo Rabossi

Junio 2026

Documentos de trabajo: <https://bit.ly/2REorES>

UTDT: Av. Figueroa Alcorta 7350, C1428BCW Buenos Aires, Argentina

# De la universalización de la enseñanza a la personalización masiva del aprendizaje

## *Gobernar la universidad y rediseñar el sistema en la era de las inteligencias postartificiales*

Rodolfo De Vincenzi<sup>α</sup> & Marcelo Rabossi<sup>β</sup>

---

### Resumen

La educación superior atraviesa un punto de inflexión que el primer *Informe mundial sobre tendencias de la educación superior* (UNESCO, 2026) describe sin eufemismos. Este artículo sostiene que, cuando la inteligencia artificial se vuelve infraestructura, el desafío de las universidades latinoamericanas deja de ser tecnológico para tornarse de diseño: diseño institucional, en los niveles micro y meso de cada universidad, y diseño del macrosistema, en el nivel de las políticas públicas y la gobernanza estatal. A partir de la paradoja regional —una expansión de matrícula sin precedentes que no se tradujo en graduación— argumentamos que la transformación universitaria es sistémica o no es. La metamorfosis de cada institución resulta estéril si el Estado no la acompaña como coordinador estratégico. Integramos así una mirada institucional (modelo educativo, gobernanza híbrida, infraestructura y comunicación) con una mirada macrosistémica (financiamiento mixto, reinterpretación de la autonomía y el problema de *ownership*, y articulación crediticia con el sector terciario de ciclo corto). Concluimos proponiendo a la universidad como un *nodo de discernimiento* que, en diálogo con la encíclica *Magnifica humanitas* de León XIV (2026), asuma la IA como infraestructura para poner el foco en el diseño de inteligencias postartificiales capaces de humanizar el futuro.

**Palabras clave:** educación superior; diseño institucional; gobernanza universitaria; macrosistema; inteligencia artificial; América Latina y el Caribe.

### 1. Un punto de inflexión que no admite postergación

Antes de entrar en materia, conviene explicitar el espíritu de este texto. No es un artículo de investigación ni pretende cerrar una discusión. Es un ensayo de reflexión y estrategia que busca, deliberadamente, abrir debate. Su propósito es invitar a las universidades latinoamericanas a ampliar el marco desde el cual piensan sus desafíos, sumando a las respuestas habituales la pregunta, menos transitada, por el diseño institucional y por el diseño del sistema. Trabajamos con el rigor de la evidencia disponible, pero al servicio de una conversación pública que creemos urgente y todavía insuficientemente presente.

---

<sup>α</sup> Rector Universidad Abierta Interamericana; Presidente REALCUP. E-mail: RDeVincenzi@uai.edu.ar

<sup>β</sup> Área de Educación, Escuela de Gobierno, Universidad Torcuato Di Tella. E-mail: mrabossi@utdt.edu

La educación superior se encuentra en un punto de inflexión. No es una declaración retórica, es la primera frase con la que UNESCO (2026) abre su *Informe mundial sobre tendencias de la educación superior* —el primero en su tipo—, donde sostiene que la disrupción tecnológica, el cambio demográfico y la evolución de las expectativas del mercado laboral están reconfigurando el sector a escala global. La matrícula mundial se ha más que duplicado en veinte años, pasando de 100 millones de estudiantes en 2000 a casi 269 millones en 2024, pero persisten desigualdades profundas en el acceso, la culminación de estudios, la financiación y la movilidad (UNESCO, 2026).

El informe confirma una percepción que venimos sosteniendo desde hace tiempo: el verdadero desafío de la educación superior latinoamericana ya no es tecnológico, sino de diseño. De diseño institucional, en el nivel de cada universidad, y de diseño del macrosistema, en el nivel de las políticas públicas y la gobernanza estatal. En los últimos treinta años se produjeron, en educación superior, más transformaciones tecnológicas que en gran parte de la historia previa de las universidades. Y, sin embargo, el gran desafío ya no es la tecnología. Cuando la inteligencia artificial se vuelve infraestructura, como antes lo fueron la electricidad, internet o las plataformas digitales, el diferencial vuelve a estar en lo humano, en la capacidad institucional de construir propósito, diseñar sentido y decidir con evidencia en contextos saturados de respuestas generativas. A esta etapa la denominamos la *era de las inteligencias postartificiales*, una era en la que la IA, ya naturalizada como infraestructura, devuelve la centralidad a las preguntas humanas que la tecnología, por sí sola, no puede formular. Entendemos por inteligencias postartificiales, antes que una nueva generación de máquinas, una etapa sociotécnica. Aquella en la que la IA, incorporada ya como infraestructura básica del trabajo, la comunicación y el aprendizaje, deja de ser el centro del debate y vuelve a poner en primer plano el juicio, el sentido y la decisión humana sobre aquello que esa infraestructura debe servir.

Pardo Kuklinski y De Vincenzi (2025) han llamado a esta etapa la era de los *cambios cuánticos*, cambios rápidos, disruptivos y simultáneos, en un símil con las transiciones cuánticas, que reconfiguran al mismo tiempo el trabajo, la comunicación, la cultura y el modo en que aprendemos. En este escenario, ya no alcanza con llevar la gestión universitaria a velocidad de crucero; el camino proactivo es ir hacia la frontera de la innovación, observar qué está sucediendo allí y diseñar desde la anticipación, no desde la reacción tardía.

Conviene ordenar el planteo desde el inicio. Este no es un desafío técnico, es un desafío de gobernanza y de propósito. El verdadero desafío es de diseño institucional. La pregunta, entonces, es directa: ¿cómo deben gobernarse las universidades, en particular las latinoamericanas, en un escenario donde la información sobreabunda, el conocimiento es de acceso libre y la incertidumbre se ha vuelto permanente? Y su corolario sistémico, igualmente ineludible: ¿qué Estado y qué arquitectura de sistema se requieren para que esa transformación institucional sea posible?

Sostenemos que ambas preguntas son inseparables, y que responder solo a una de ellas condena el esfuerzo de la otra.

Para no dispersar el argumento en una multiplicidad de conceptos, lo organizamos en torno a cuatro ejes rectores que el lector reencontrará a lo largo del texto: el diseño institucional de cada universidad; el Estado coordinador estratégico, que rediseña el macrosistema; la personalización masiva del aprendizaje como nuevo paradigma educativo y la universidad como nodo de discernimiento, capaz de formar criterio en un entorno saturado de respuestas automáticas. Los demás conceptos que iremos introduciendo -de la gobernanza de jerarquía más red orgánica a los espacios pegajosos o las protopías- se subordinan a estos cuatro y los vuelven operativos.

## **2. La paradoja latinoamericana: más matrícula, más desigualdad**

América Latina y el Caribe (ALC) es la región más desigual del planeta, y la educación superior reproduce esa desigualdad con una nitidez incómoda. Los datos más recientes confirman dos movimientos que conviven en tensión.

Por un lado, la región ha experimentado el crecimiento más vigoroso de matrícula universitaria del mundo en las últimas tres décadas. Pasó de cerca de 5 millones a más de 32 millones de estudiantes. Según UNESCO (2026), la tasa bruta de matriculación en ALC alcanzó el 53 % en 2023, frente al 40 % de una década atrás, situándose diez puntos por encima del promedio mundial (43 %, considerando todos los niveles de educación terciaria CINE 5-8). Esa expansión no es un dato menor, hay amplia evidencia empírica de que, a mayor nivel educativo alcanzado por una sociedad, mayores son sus posibilidades de contribuir al desarrollo sostenible (OCDE, 2021; Banco Mundial, 2018; UNESCO, 2017).

Por otro lado, persisten brechas estructurales. La tasa bruta de matriculación llega al 80 % en América del Norte y Europa, mientras que África Subsahariana apenas alcanza el 7 % (UNESCO, 2026). Y dentro de ALC, las disparidades intrarregionales son las más profundas del mundo. A ello se suma un indicador silencioso pero decisivo: por cada 100 personas en edad de trabajar, 54 son dependientes (Banco Mundial), y la tasa de pobreza regional ronda el 32 % (CEPAL, 2022). Es decir, una proporción significativa de la población económicamente activa no logra autosostenerse, lo que limita su capacidad de contribuir a los Objetivos de Desarrollo Sostenible a los que la educación superior aspira a aportar.

Pero el dato más revelador no está en el acceso, sino en la culminación. La tasa bruta de graduación mundial en programas de primer título pasó del 22 % en 2013 al 27 % en 2023 (UNESCO, 2026). En ALC, ese indicador se sitúa en torno al 24 %, frente al 37 % de la OCDE<sup>1</sup>. En otras palabras,

---

<sup>1</sup>La tasa bruta de graduación en programas de primer título (UNESCO, 2026) corresponde a los niveles 6 y 7 de la CINE. Es un indicador basado en población —no en cohortes— que expresa el total de personas

después de tres décadas de políticas públicas orientadas a consolidar la educación superior como bien público y derecho humano universal, ni siquiera los países más desarrollados se aproximan al umbral del 50 % que marca el inicio de la universalización efectiva<sup>2</sup>. Hubo expansión del acceso, Sin embargo, no la hubo, en la misma escala, de la graduación.

En este sentido, el caso argentino ilustra la paradoja con crudeza. La deserción durante el primer año universitario supera el 40 %, y solo el 10 % de la población perteneciente al primer decil de ingresos continúa estudios universitarios (Templado et al., 2023). La gratuidad absoluta y el ingreso irrestricto, sostenidos bajo la premisa del derecho humano universal a la enseñanza, pueden contribuir a generar severos cuellos de botella -rezago académico y abandono masivo en los primeros años- cuando no se acompañan de políticas adecuadas de permanencia, tutoría, orientación, seguimiento de trayectorias y financiamiento adecuado.

El sistema se vuelve ilusoriamente democrático en la entrada, pero profundamente elitista en el egreso, diluyendo recursos públicos y reproduciendo las inequidades estructurales que pretendía combatir. Ahora bien, esta lectura exige una salvedad de contexto. Buena parte de los indicadores con que se evalúa el desempeño de los sistemas son tasas brutas de graduación, de carácter poblacional, que —como advierte la propia UNESCO— no deben interpretarse como una medida de egreso de quienes efectivamente ingresaron, ni permiten por sí solas identificar tendencias de deserción o de culminación tardía (UNESCO-IESALC, 2026). El problema no es menor en América Latina y el Caribe, donde la brecha entre matriculación (53 %) y graduación bruta (24 %) en 2023 fue la mayor del mundo, por encima incluso de la de América del Norte y Europa Occidental. Aplicar a esta región la misma vara que a los sistemas de los países desarrollados supone, sin embargo, una distorsión. Mientras allí predomina el estudiante de tiempo completo, en ALC una proporción considerable del estudiantado distribuye su tiempo entre el trabajo y el estudio: el informe identifica entre las principales barreras a la progresión las "responsabilidades laborales y familiares que compiten con las académicas", y enmarca el abandono como un costo de oportunidad para quienes deben optar entre formarse o generar ingresos para sostenerse a sí mismos o a sus familias (UNESCO-IESALC, 2026). En consecuencia, las trayectorias se vuelven más largas y discontinuas, y medir el éxito con parámetros de tiempo y graduación pensados para un cursado a tiempo completo puede confundir un problema de ritmo con uno de fracaso. Lo que

---

que se gradúan como porcentaje de la población en la edad típica de graduación; no debe interpretarse como tasa de egreso entre quienes ingresaron. El dato del 37 % atribuido a la OCDE proviene de un marco metodológico distinto ("first-time tertiary graduation rate", OCDE, 2024), por lo que la comparación es orientativa y no estrictamente equivalente.

<sup>2</sup>No existe un porcentaje internacionalmente consensuado que establezca la "universalización efectiva" de la educación superior, equivalente al 50 % que Trow (1973) propuso para la universalización del acceso. Se espera que los sistemas plenamente universalizados combinen accesos masivos con altas tasas de graduación; varios países nórdicos y asiáticos rondan o superan el 50 % de adultos jóvenes con título terciario completo.

se requiere, antes que conclusiones apresuradas sobre la eficiencia del sistema, son datos longitudinales que capturen persistencia, interrupciones, reingresos y tiempo por grado.

Este desacople entre matriculación y culminación es, probablemente, el síntoma más claro de que el diseño tradicional de la universidad —y del sistema que la contiene— ya no responde a las necesidades de la sociedad que aspira a servir.

### **3. ¿Por qué la universidad no logra graduar a quienes ingresan?**

Desde la mirada de las instituciones de educación superior, hay una respuesta cómoda y una respuesta incómoda. La cómoda atribuye la deserción al contexto: la pobreza, la desigualdad, la necesidad de trabajar, la mala preparación previa. La incómoda admite que el problema también está en el diseño institucional de la universidad y en el del sistema que regula su acceso y su articulación. Conviene no confundir ambos planos de problemas, pero tampoco eximir a la universidad de su parte alojándola enteramente en el contexto.

La presunción de que un estudiante, al egresar de la educación secundaria, puede elegir mediante un test vocacional un paquete formativo cerrado de dos a seis años que definirá su profesión y las competencias necesarias para ejercerla durante el resto de su vida ya no es real. Todos experimentamos que, al graduarnos, contamos con una mochila de saberes adquiridos que no siempre entendemos cómo aplicar hasta que alguien con más experiencia nos guía. Y aun cuando un egresado pudiera manejar con solvencia todas esas herramientas, muchas quedan rápidamente obsoletas por la velocidad exponencial del cambio tecnológico.

A esto se suma una segunda brecha, la que existe entre las competencias que efectivamente desarrolla la universidad y las que demanda un mercado laboral que redefine sus exigencias más rápido de lo que la universidad las codifica (OIT, 2017; BID, 2021).

Cabe preguntarse, además, si esta desincronización no opera también sobre la propia graduación. Cuando el mercado demanda competencias que la formación tarda en codificar, puede ocurrir que las empresas absorban al estudiante antes de su titulación. El propio informe de la UNESCO registra, entre las causas del abandono, las "ofertas prematuras de trabajo" (UNESCO-IESALC, 2026). El fenómeno parece nítido en algunas carreras tecnológicas, donde la inserción laboral temprana convierte al título en un trámite postergable; resta por indagar en qué medida pesa en otras áreas, donde la relación entre credencial y empleo es menos inmediata. Si así fuera, una fracción de lo que hoy contabilizamos como deserción no expresaría un fracaso del proceso formativo, sino una redefinición de la utilidad relativa del diploma frente a un mercado que premia las competencias por sobre las certificaciones.

Mientras la organización curricular sigue estructurada prioritariamente por contenidos, el mercado laboral se orienta a competencias. Por eso, los rediseños más interesantes hoy ponen el foco en

*resultados de aprendizaje* y se inscriben en un proceso doble: *upskilling* -mejorar lo que ya se hace- y *reskilling* -desaprender saberes adquiridos para volver a aprenderlos bajo nuevos paradigmas- (Schwab, 2016). El *Future of Jobs Report 2025* del Foro Económico Mundial lo dimensiona con crudeza. Si la fuerza laboral global estuviera compuesta por 100 personas, 59 necesitarían capacitación o reciclaje profesional hacia 2030 (World Economic Forum, 2025).

Las vías flexibles de aprendizaje -educación en línea, formatos híbridos, microcredenciales- ofrecen oportunidades para ampliar el acceso al aprendizaje permanente y al empleo, incluso para grupos marginados (UNESCO, 2026). Solo en 2024, las plataformas digitales de aprendizaje pasaron de 429 a 783 millones de usuarios, y buena parte de las instituciones que aún no las han incorporado planea hacerlo en los próximos cinco años (Baker Stein, 2024, citado en UNESCO, 2026). En ALC, los cursos de corta duración tienden a captar a estudiantes de mayor edad, mujeres, residentes no urbanos y personas con ingresos bajos o medios (Ferreira et al., 2021), exactamente los perfiles que la universidad tradicional dejó por fuera. Pero el propio informe advierte que, sin marcos regulatorios sólidos y sin un acceso equitativo a la infraestructura digital, estas vías corren el riesgo de reforzar las desigualdades existentes (UNESCO, 2026). La oportunidad no es automática, depende del diseño.

Hay, además, una distinción conceptual que el debate latinoamericano suele pasar por alto: la diferencia entre igualdad y equidad, y entre ingreso y acceso. La igualdad en el ingreso opera como un mecanismo pasivo que abre las puertas de la universidad, pero ignora las disparidades de origen. El verdadero *acceso*, en cambio, constituye un continuo dinámico que articula de forma indisociable ingreso, retención y egreso<sup>3</sup> (Rabossi, 2014). Sin señales claras de orientación ni un acompañamiento que repare las asimetrías de base, el ingreso irrestricto se transforma en una selección implícita —o por abandono—. Por eso el principio rector debería ser el de la equidad vertical de Rawls: más a quienes más necesitan. Y conviene recordar que las brechas cognitivas se consolidan durante la primera infancia y el ciclo escolar (Banco Mundial, 2018); la retención efectiva, por tanto, no se gestiona solo dentro de las aulas universitarias, sino mediante políticas intersectoriales de inversión en nutrición, estimulación temprana y fortalecimiento de la escolaridad básica.

De ahí que los exámenes de admisión —como los que utilizan Chile, Brasil o Colombia— deban diseñarse como instrumentos de señalización correctiva y de redireccionamiento de la demanda, nunca como barreras puramente punitivas. Bien concebidos, permiten diagnosticar las competencias reales del aspirante y orientarlo hacia trayectorias académicas o tecnicaturas terciarias compatibles con sus aptitudes y con las demandas de la Economía 4.0, mitigando la

---

<sup>3</sup> “egreso” entendido como “graduación”

saturación de disciplinas tradicionales de baja inserción laboral. La cuestión, una vez más, no es excluir, es ordenar la demanda y reparar las asimetrías de partida.

El costo de no hacerlo es alto. La universidad tradicional ofrece un esquema de *todo o nada*. Quien no culmina la totalidad del trayecto es considerado, a efectos del mercado, un desertor sin titulación, lo que anula gran parte del valor de su inversión y la del erario. Mientras los programas de grado se planifican para 4 a 6 años, en la práctica el promedio de graduación alcanza los 9 años en el caso argentino, con un alto costo social y fiscal. El dato comparado es elocuente. En promedio, la prima de ingresos de un graduado de una carrera corta se sitúa cerca del 40 % por sobre el salario de un trabajador con secundaria completa, mientras que para quien cursó estudios universitarios, pero no los completó ese diferencial, apenas alcanza el 10 % (Ferreyra et al., 2021). Un título corto finalizado genera más capital humano y mejor retorno que una carrera universitaria inconclusa.

Sin embargo, en este punto conviene aclarar que, si bien los programas de ciclo corto (PCC) muestran retornos comparativamente altos, sus resultados no son uniformes. En América Latina su matrícula y graduación siguen siendo bajas, y los distintos indicadores -retornos mincerianos<sup>4</sup>, valor neto a lo largo de la vida, por ejemplo-, revelan una marcada heterogeneidad. Mientras los retornos de los títulos universitarios han caído desde los años 2000, en más de la mitad de los países los retornos de los PCC se han mantenido o incluso aumentado, y superan claramente a los de estudios universitarios incompletos. Sin embargo, los beneficios varían según el tipo de programa, institución y área de conocimiento, lo que implica cierto riesgo para el estudiante con poca información al momento de su elección (Ferreyra et al., 2021).

#### **4. Del rediseño institucional al rediseño del macrosistema: la transformación es sistémica o no es**

Si el problema es de diseño, el corazón del debate es la gobernanza. Y aquí conviene volver, brevemente, a Max Weber. Desde 1901, el modelo burocrático ha ordenado no solo a las universidades sino a la mayoría de las instituciones modernas. En su tiempo, cuando la autoridad era un atributo heredado o concedido por la deidad, la burocracia fue una bocanada de oxígeno. Esta garantizaba resultados por estandarización de procesos e insumos, y ofrecía una racionalidad que constituía un avance. Juzgar ese modelo con la lente del siglo XXI sería incurrir en un anacronismo. Comprenderlo en su contexto, en cambio, permite advertir su límite. Una racionalidad apropiada para su tiempo resulta hoy insuficiente frente a lógicas que requieren flexibilidad, adaptabilidad y diversidad de trayectorias.

---

<sup>4</sup> Los retornos mincerianos son estimaciones econométricas que miden cómo varía el salario ante un año adicional de educación, según la ecuación de ingresos propuesta por Jacob Mincer.

Burton Clark (1998, 2004) propuso hace ya un cuarto de siglo el concepto de *universidad emprendedora*. Se refería a un núcleo directivo reforzado, una base diversificada de financiamiento y una arquitectura de decisiones más ágil, alineada con la innovación continua. Esa intuición sigue vigente, pero hoy exige un paso más. Como se sostiene en *U+: Diseños de futuro en la educación superior privada* (Pardo Kuklinski & De Vincenzi, 2025), la gobernanza universitaria contemporánea no se resuelve sustituyendo la burocracia por el emprendedurismo, sino con la convivencia inteligente de *jerarquía más red orgánica*, una capa burocrática eficiente para el escenario rutinario del día a día, y una red más horizontal, con lógica de laboratorio ágil, líderes rotativos y mentores, que imprime velocidad a la innovación permanente y al cambio estratégico. Dicho de otro modo, transitamos de la autoridad y la burocracia como ordenador hacia los objetivos y los proyectos como ejes de la gobernanza.

Para garantizar la seguridad de un laboratorio de química, la rigurosidad de los registros contables o el cumplimiento de contenidos mínimos en un programa, el modelo burocrático sigue siendo el más apropiado dado que protege resultados donde lo que se busca es estandarización y control de riesgos. Pero pensar que la docencia universitaria, entendida como diseño de experiencias formativas significativas, o la investigación, entendida como ampliación de las fronteras del conocimiento, pueden gobernarse desde una lógica puramente burocrática es desconocer la naturaleza misma de ambas funciones. La autoridad no desaparece, sino que se autorrestringe. Interviene solo cuando un riesgo directo lo justifica. El resto del tiempo, lo que ordena es el *propósito compartido* y la *responsabilidad distribuida*. Nassim Taleb (2018) lo formula con certeza. En la gestión moderna se cometen tres errores habituales: pensar en términos estáticos y no dinámicos, pensar a pequeña escala y no en la escalabilidad, y pensar en términos de acciones y no de interacciones. La universidad que viene será impaciente con la ejecución de las ideas y paciente con los resultados y su escalabilidad.

Ahora bien —y este es el punto donde la mirada institucional debe ensancharse hacia la mirada del sistema—, esta profunda metamorfosis micro y meso-organizacional resulta estéril si se instrumenta de manera aislada dentro de los límites de la institución. Existe un desacople crítico entre las necesidades de innovación institucional y las estructuras regulatorias del Estado. Una universidad puede profesionalizar su gestión, instalar sistemas internos de aseguramiento de la calidad orientados a resultados, construir espacios híbridos y diversificar sus perfiles profesionales, pero si el marco macro permanece anclado en una regulación uniforme, procíclica y burocrática, el cambio se asfixia en el umbral de cada campus.

De ahí que la transformación exija un nuevo papel del Estado. La evidencia comparada muestra que el Estado no puede replegarse hacia un rol puramente pasivo de financiamiento incondicional, ni hipertrofiarse en una estructura burocrática punitiva y obstructora de la innovación. El modelo que proponemos es el de un *Estado coordinador estratégico*: un Estado que asume la

responsabilidad de organizar el sistema universitario y terciario como un todo integrado -público, privado y terciario de ciclo corto-, interviniendo técnicamente para mitigar fallas de mercado, reducir asimetrías de información e internalizar las externalidades positivas que la educación y la producción científica proyectan sobre el tejido social (Marginson, 2018; Salmi, 2020). Es un Estado que abandona la pretensión de controlar de manera uniforme procesos que son, por naturaleza, heterogéneos, y pasa a regular bajo criterios de diversidad institucional y flexibilidad sistémica. Es una entidad que sustituye la pedagogía de la obligación por marcos de incentivos estratégicos y que dota de certidumbre regulatoria e infraestructura macro al sistema para que la autonomía y la capacidad de transformación de cada institución se desplieguen de forma eficiente y responsable. La transformación universitaria, en suma, es sistémica o no es. Conviene matizar el alcance de esta afirmación. No significa que toda mejora deba aguardar a una reforma integral, pues cada institución puede y debe avanzar en su propio rediseño desde hoy. Significa, más bien, que esos avances rinden plenamente cuando el macrosistema los acompaña, y que su alcance será desigual según el punto de partida y el contexto de cada universidad.

El propio informe UNESCO (2026) confirma la urgencia desde otro ángulo. El 90 % de los países cuenta con un plan o estrategia nacional de educación superior, y el 77 % incluye objetivos vinculados a la digitalización, la IA y el aprendizaje en línea. Pero solo el 19 % de las instituciones ha adoptado una política formal de IA, y un 42 % adicional está desarrollando marcos orientativos. Tenemos planes, pero nos faltan instrumentos. Y nos falta, sobre todo, la cultura organizacional —y la arquitectura de sistema— que esos instrumentos requieren.

## **5. Rediseñar el ecosistema institucional: cuatro componentes**

En el nivel de cada universidad, la transformación que necesitamos exige rediseñar simultáneamente cuatro componentes del ecosistema institucional. El principio es claro: ningún componente funciona si no se rediseñan todos en conjunto.

**Primero, el modelo educativo.** El paradigma histórico, impulsado por políticas que pensaron la educación superior como bien público y derecho humano universal, tuvo la estrategia de universalizar la enseñanza. El nuevo paradigma, habilitado por las tecnologías digitales y la IA, abre la posibilidad de *personalizar masivamente el aprendizaje*. El cambio es profundo. Del aula estática donde el profesor transmite saber especializado y el estudiante recibe pasivamente, a espacios abiertos e híbridos donde el docente se convierte en facilitador de fuentes, curador de contenidos y diseñador de experiencias formativas, en función de los resultados de aprendizaje buscados (Barnett, 2017; Kuklinski, 2023). Esto exige trayectos formativos flexibles, con múltiples entradas y salidas, y un reconocimiento robusto de aprendizajes previos formales, no formales e informales. Un mismo formato para todos deja afuera a personas que podrían acceder a la educación. La advertencia es relevante: el *profesor parlante*, aquel que basa su práctica en la

transmisión unidireccional, ya compite en atención y eficiencia con las pantallas móviles del estudiante, y esa competencia se vuelve aún más desigual frente a un tutor de IA personalizado disponible las 24 horas (Pardo Kuklinski & De Vincenzi, 2025). En una economía donde los medios para aprender se multiplican sin freno, el recurso verdaderamente escaso ya no es el acceso a la información, sino la motivación para transformarla en conocimiento. La pregunta es cómo la cultivamos.

Ahora bien, la personalización masiva encierra una tensión que no conviene esquivar. Si personalizar a escala exige conectividad, datos, plataformas, tutores de IA y capacidades institucionales, una adopción desigual de esos recursos puede ampliar las brechas entre universidades, territorios y estudiantes en lugar de cerrarlas. La promesa de inclusión solo se cumple bajo ciertas condiciones: inversión en infraestructura digital y conectividad equitativa, alfabetización de datos de docentes y estudiantes, diseño accesible para quienes llegan con menos capital tecnológico previo y una gobernanza de los datos que evite nuevas dependencias. Personalizar sin esas condiciones no democratiza el aprendizaje, lo estratifica con otros medios.

**Segundo, el modelo de gobernanza.** La coexistencia entre jerarquía burocrática y red orgánica horizontal exige profesionalizar los roles de gestión, instalar una cultura emprendedora en todos los niveles y trabajar intensivamente con analítica de datos al servicio de la toma de decisiones. Aparecen perfiles que la universidad clásica no contemplaba: directores de comunicación (DIRCOM), analistas de sostenibilidad financiera, especialistas en aseguramiento de la calidad, gerentes de cátedra, expertos en IA generativa, responsables del bienestar socioemocional de la comunidad (Pardo Kuklinski & De Vincenzi, 2025). Nuestras instituciones necesitan, simultáneamente, sostenibilidad, calidad, innovación y velocidad de adaptación. Diversificar el talento interno no es un lujo, es una condición de viabilidad.

**Tercero, la planificación de infraestructura y tecnología.** Un aula tradicional con cámaras añadidas no es transformación, es maquillaje. La infraestructura debe evolucionar al mismo ritmo que el modelo educativo. El campus físico debe convertirse en lo que en *U+* se denomina *espacio pegajoso* (un *sticky place*), donde se quiera permanecer por placer y no por obligación. Un lugar que active comunidad académica, interacción profunda y pertenencia. En paralelo, el campus virtual debe ser una infraestructura de integración de contenidos y datos, capaz de soportar la asincronía y la personalización a escala. De lo contrario, las tecnologías obturan, en lugar de habilitar, los cambios pretendidos.

**Cuarto, la comunicación.** En un mundo de información sobreabundante, la *economía de la atención* es un activo escaso. Las narrativas académicas deben ser, al mismo tiempo, rigurosas y emocionantes —la rigurosidad no se contrapone con el atractivo— y deben adaptarse a los canales y formatos que conecten con los modos actuales de aprender de los estudiantes, y no solo con los

modos tradicionales de enseñar de los docentes. La economía de la atención exige una pedagogía de la motivación, no una pedagogía de la obligación.

## **6. La condición macrosistémica: financiamiento, autonomía y articulación del sistema**

El rediseño institucional descrito no se sostiene en el vacío. Requiere tres condiciones macrosistémicas que solo un Estado coordinador estratégico puede garantizar: un financiamiento robusto y estable, una reinterpretación de la autonomía que la reconcilie con la responsabilidad, y una articulación del sistema que rompa los compartimentos estancos entre la universidad, el sector terciario de ciclo corto y el mercado de trabajo.

### **6.1. Sostenibilidad fiscal y financiamiento mixto**

Sostener un modelo de educación superior personalizado, dotado de tecnologías inmersivas y con capacidad de investigación de base y aplicada, exige una inversión sostenida que se desprege de las tendencias procíclicas. La evidencia comparada muestra que los sistemas que logran convertirse en actores dinámicos de aprendizaje personalizado adoptan metas de inversión cercanas al 2 % del Producto Interno Bruto (PIB), en línea con los niveles observados en países que expandieron su stock de capital humano. Conviene precisar el alcance de ese parámetro. Alude al gasto total en educación terciaria -público y privado, e incluyendo la inversión en investigación e infraestructura- y opera como una referencia orientativa, derivada de la experiencia de los sistemas de alto desempeño de la OCDE y de algunas economías asiáticas, antes que como un estándar normativo de validez universal. Sin embargo, la realidad regional está lejos de ese umbral. En el caso argentino, la inversión en educación universitaria se mantuvo durante décadas entre el 0,6 % y el 0,8 % del PIB, e incluso descendió a un piso del 0,4 % en años recientes, en un contexto donde la riqueza real creció apenas al 1,6 % anual frente al 2,8 % mundial (World Bank, 2025), mientras la matrícula pública crecía al 2,5 % anual (Secretaría de Políticas Universitarias, 2025).

Esta tensión no es una particularidad argentina. Proyectada sobre el conjunto de ALC, adquiere dimensión estructural. La región sextuplicó su matrícula universitaria en tres décadas (de 5 a más de 32 millones de estudiantes), y ninguna economía de la región —ni prácticamente del mundo— sextuplicó su producto en igual período. Sostener semejante expansión apoyándose de manera exclusiva en la inversión pública es, en términos fiscales, inviable. De ahí que el diseño de una reforma sostenible exija avanzar hacia un esquema de financiamiento mixto —público y privado— que combine el apoyo directo a las instituciones con instrumentos orientados a diversificar la demanda. Nos referimos a préstamos a tasas preferenciales focalizados hacia la oferta privada y préstamos de honor contingentes al ingreso para quienes transitan por instituciones públicas. Según la literatura especializada, este tipo de estrategias reduce las barreras de acceso en el punto de entrada y distribuye más equitativamente el riesgo financiero entre el Estado y el beneficiario,

quien solo comienza a retribuir al sistema una vez que se ha insertado con éxito en el mercado laboral (Barr, 2020; Johnstone, 2019; Van Antwerpen & Dirkse Van Schalkwyk, 2024).

Aquí, el foco en el sector de gestión privada deja de ser una preferencia ideológica para volverse una pieza de la arquitectura fiscal. Países como Chile, Brasil y Colombia han utilizado al sector privado como una válvula de escape regulatoria y fiscal frente a la presión de la demanda masiva, aliviando la asfixia presupuestaria y concentrando recursos públicos en políticas de equidad y en investigación de frontera (Brunner & Miranda, 2016; Salmi, 2020). En América Latina y Asia, la expansión privada ha llegado a absorber, en promedio, la mitad de la matrícula superior (Altbach, 2016; Levy, 2018). El contraste con la Argentina es notable. La participación privada permanece estancada, desde mediados de los años setenta, en un rango estrecho de entre el 17 % y el 20 % de la matrícula (Rabossi, 2014; Secretaría de Políticas Universitarias, 2025).

Esta apuesta por la expansión privada, sin embargo, no implica relajar las condiciones de acreditación. El Estado, a través de su agencia reguladora, debe evitar que las dinámicas de mercado transformen la educación en una mera mercancía y desprestigien al sector. Diversas experiencias de apertura desregulada en la región lo advierten. Casos como los de Ecuador y El Salvador ilustran cómo la proliferación de ofertas privadas sin control de calidad terminó defraudando expectativas sociales y obligando a intervenciones drásticas y cierres de instituciones (Álvarez González, 2021; Sánchez, 2018). A ello se suma un indicador crítico de la debilidad institucional argentina: apenas alrededor del 10 % del cuerpo docente tiene dedicación exclusiva (SPU, 2023), y los sistemas dominados por docentes de baja dedicación tienden a producir menos investigación y de menor impacto, además de ofrecer tutorías más débiles y menor continuidad pedagógica (Kezar & Maxey, 2016)<sup>5</sup>.

Para que el financiamiento mixto sea legítimo, y no una simple transferencia de costos al estudiante ni una vía de mercantilización, debe operar bajo condiciones públicas explícitas. Entre ellas, transparencia de resultados, con información pública y comparable sobre calidad, graduación y empleabilidad. A su vez, proteger al estudiante frente al sobreendeudamiento mediante esquemas de devolución contingentes al ingreso y límites razonables, criterios de equidad territorial que eviten concentrar la oferta de calidad en las grandes ciudades y mecanismos de supervisión y sanción para las instituciones que lo incumplen. La discusión, en suma, no es público versus

---

<sup>5</sup> La relación señalada depende, sin embargo, de la arquitectura institucional de cada sistema. El argumento supone un modelo en el que docencia e investigación se concentran en la misma figura académica y dentro de la propia universidad, de manera que la baja dedicación del cuerpo docente compromete directamente la producción científica. Esa cadena se atenúa en sistemas que cuentan con organismos de investigación relativamente autónomos —como el CONICET en Argentina, el CNRS en Francia o el CSIC en España—, donde una parte sustantiva de la investigación se desarrolla en estructuras diferenciadas de la docencia de grado. En estos casos, la baja dedicación docente puede afectar la continuidad pedagógica y la tutoría sin que ello se traduzca, necesariamente, en una merma equivalente de la actividad científica del sistema.

privado, sino en qué condiciones públicas se admite y se ordena la participación privada y a su vez, que ambos sectores operen de manera complementaria y no sustituta.

## **6.2. Autonomía, ownership y rendición de cuentas**

A más de cien años de la Reforma Universitaria de 1918, cuyo legado consagró la autonomía como condición para resguardar la libertad académica frente a las injerencias del poder político, el debate contemporáneo exige revisar críticamente los alcances de ese principio. Llevada a sus extremos, la autonomía tiende a mutar en una forma de privatización de lo público. Grupos internos imponen preferencias particulares, se diluyen las obligaciones de transparencia y se habilitan prácticas que van desde la ausencia de concursos docentes hasta el uso discrecional de fondos públicos. Cuando, además, el diseño institucional es endogámico —quienes deben ser supervisados son, a la vez, quienes supervisan—, se desincentiva toda innovación.

Estamos ante un problema que la literatura económica denomina la ausencia de *ownership*: las instituciones públicas carecen de propietarios residuales, lo que tiende a diluir responsabilidades, debilitar incentivos y favorecer comportamientos ineficientes, en una manifestación de la tragedia de los bienes comunes (Hardin, 1968; Alchian & Demsetz, 1972; Shleifer & Vishny, 1994). La gratuidad y la autonomía, sin mecanismos claros de responsabilidad, no solo pierden legitimidad, sino que comprometen la capacidad del sistema para reaccionar ante los nuevos paradigmas sociotecnológicos (Rabossi, 2017).

La salida no es suprimir la autonomía, sino diferenciarla. Importa subrayarlo para evitar equívocos. No está en discusión la autonomía como garantía de la libertad de cátedra, la investigación y el pensamiento crítico, que consideramos irrenunciable, sino su eventual invocación como escudo frente a la evaluación pública de resultados. En este sentido, conviene distinguir, en consonancia con Berdahl (1971), entre autonomía sustantiva y autonomía de procedimientos. La autonomía *sustantiva* —la libertad para definir programas, líneas de investigación, metodologías y criterios de admisión— debe preservarse intacta. El Estado coordinador no interviene en la libertad de cátedra ni en la soberanía de los cuerpos académicos. Pero la autonomía *de procedimientos* —la gestión financiera, administrativa y de recursos humanos— es donde el problema del *ownership* se vuelve crítico y donde la rendición de cuentas tradicional fracasa por su carácter puramente burocrático. Para resolver la dilución de responsabilidades sin asfixiar la agilidad administrativa, el modelo de gobernanza debe basarse en indicadores de rendimiento objetivos, medibles y públicos, no punitivos, sino correctivos, que hagan a la eficiencia y equidad del sistema. Por ejemplo, tasa de retención de primer año, graduación en tiempo óptimo, proporción de graduados del primer quintil de ingresos, inserción laboral de egresados, convenios de vinculación tecnológica, fondos externos captados para investigación y patentes registradas. Cuando una institución muestra un desempeño por debajo del umbral esperado, se activan auditorías de acompañamiento y planes de mejora financiados por el Estado. Reconocemos, no obstante, que en

la práctica esa frontera no siempre es nítida. Diferenciación presupuestaria, de dedicación docente, de concursos o de incentivos pueden terminar condicionando qué se investiga, quién enseña y en qué condiciones. Admitir esa zona gris no invalida el objetivo, sino que obliga a manejarlo con prudencia, cuidando que la evaluación de los procedimientos no se convierta en una injerencia encubierta sobre lo sustantivo pero que, a su vez, se alinee al plan de acción de cada institución. Ocurre que la fortaleza de un sistema no se halla en su homogeneidad, sino en su diferenciación acorde a las necesidades territoriales y socio-productivas de donde opera.

Esta reinterpretación de la autonomía habilita, además, una sinergia público-privada hoy desaprovechada. Aunque las instituciones privadas poseen un modelo de *ownership* distinto, interactúan en el mismo espacio de estudiantes, investigación y graduados. Deberían, por tanto, estar plenamente habilitadas para competir por fondos públicos concursables de ciencia y tecnología, con prioridad para los proyectos presentados mediante consorcios mixtos —una universidad pública asociada con una privada— que optimicen la infraestructura instalada en cada sector y fomenten la transferencia de *know-how*. Toda investigación financiada con fondos públicos, incluso en el seno de una universidad privada, debería regirse por políticas de ciencia abierta y transferencia tecnológica preferencial.

### **6.3. Articulación del sistema: créditos transferibles y puente socioproductivo**

La universidad del futuro debe retroalimentarse orgánicamente del sector terciario de ciclo corto y del mercado de trabajo. La tradición continental que ALC heredó del modelo francés del siglo XIX exageró el carácter profesionalista mediante licenciaturas largas orientadas a un mercado laboral que los cambios tecnológicos han vuelto, en buena medida, inexistente. El acortamiento de las carreras de grado, enfocando los planes en competencias troncales de alta aplicabilidad, incluidas las habilidades blandas, permite desplazar la hiperespecialización hacia el posgrado, las diplomaturas cortas y las microcredenciales flexibles. Ahora bien, en América Latina, donde las brechas de aprendizaje previas son profundas, el acortamiento no puede presentarse como una solución en sí misma, sino como una reforma viable solo bajo determinadas condiciones. Cuando esas condiciones no se dan, la universidad termina asumiendo un rol remedial para el cual no fue diseñada, y asigna recursos de manera poco eficiente para resolver problemas que debieron atenderse con anterioridad. Por eso los cambios deben operar en la totalidad de los niveles del sistema y cada uno debe asumir su responsabilidad. Aunque los sistemas de nivelación y de apoyo al primer año —el tramo donde se concentra la mayor deserción— resultan deseables, el papel de la escuela secundaria sigue siendo sustantivo. La magnitud del desafío es elocuente: según PISA 2022, en América Latina y el Caribe alrededor del 75 % de los estudiantes de ese nivel obtuvo rendimientos bajos en matemáticas, cerca del 55 % en lectura y aproximadamente el 57 % en ciencias (OECD, 2023; cálculos en Arias Ortiz et al., 2023). Nada de esto implica, sin embargo, desconocer que ciertas instituciones puedan optar deliberadamente por asumir ese

acompañamiento remedial. Para las universidades en las que la inclusión es un principio rector, hacerse cargo de las trayectorias más desfavorecidas no constituye una desviación de su misión, sino su expresión más coherente. La diferencia decisiva radica en que, en esos casos, el rol remedial se asume como una decisión institucional explícita y financiada, y no como una carga impuesta por defecto a causa de la desarticulación del sistema.

La pieza operativa de esta articulación es un sistema nacional —y regional— de créditos transferibles y acumulables, capaz de validar recíprocamente competencias y trayectos formativos, formales e informales, incluida la experiencia adquirida en el trabajo (*on-the-job training*). Conceptualizada por Becker (1964), esta modalidad cuenta con sólido respaldo empírico: genera tasas de retorno salarial de entre el 5 % y el 15 %, eleva la productividad y explica una porción considerable del crecimiento reciente al mitigar el desajuste frente al cambio tecnológico (Dearden, Reed & Van Reenen, 2006; Gethin, 2025). Inspirado en modelos de alta empleabilidad como el *Work Integrated Learning* australiano o la formación dual alemana, este diseño convierte la formación laboral supervisada en un elemento pedagógico central, con valor en créditos dentro del itinerario, y refuerza las formas de capital que sostienen la empleabilidad del graduado (Jackson, 2015; Tomlinson, 2017).

El sector terciario de ciclo corto es, en este esquema, un capital estratégico subutilizado. En la Argentina, más de mil unidades de educación técnico-profesional no universitaria cubren la totalidad del territorio con una capilaridad óptima para responder a las economías regionales. Sin embargo, al estar financiadas y administradas a nivel provincial, su calidad es fuertemente variopinta y se haya disociada del mundo del trabajo (Milovich, 2025). La falta de una validación nacional estricta desvaloriza sus títulos y bloquea la movilidad académica de sus graduados. Sin un mecanismo de control, la articulación entre instituciones deriva en lo que Akerlof (1970) denominó el mercado de limones (*lemon market*). La asimetría de información lleva a la demanda a pagar un precio promedio, situación que expulsa a las instituciones de excelencia por sus altos costos y premia a las ofertas deficientes. Para revertir esta degradación se vuelve indispensable crear agencias regionales de evaluación específicas para el sector terciario no universitario de ciclo corto, inspiradas en modelos de acreditación como el de la CONEAU<sup>6</sup>, pero adaptadas a su naturaleza práctica y validadas por un organismo nacional, capaces de homologar estándares de calidad técnica equivalentes a los universitarios y de garantizar un pasaje fluido y seguro entre ambos sectores.

Aquí asoma una tensión que conviene no eludir. La misma flexibilidad que abre trayectorias podría, librada a sí misma, derivar en fragmentación, y la regulación que la ordena puede, si se vuelve rígida, reinstalar la burocracia que se quería superar. La salida no es elegir entre flexibilidad

---

<sup>6</sup> La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es la agencia nacional de aseguramiento de la calidad de Argentina

y regulación, sino diseñar una regulación habilitante basada en resultados, créditos comunes y estándares de umbral compartidos, antes que en el control de procesos que ordene sin uniformar y articule sin asfixiar.

Pensada así, la universidad deja de ser un destino único para convertirse en una puerta giratoria orientada al aprendizaje a lo largo de la vida, que tiende puentes de ida y vuelta con el sector terciario y con el mundo productivo. La diversidad intra e intersectorial, lejos de fragmentar el sistema, mejora la eficiencia en la producción de capital humano en cantidad y calidad (Brunner & Miranda, 2016; OECD, 2023).

## 7. Dos herramientas estratégicas, sin talla única

Hasta aquí, la mirada estuvo puesta en el macrosistema: el financiamiento, la autonomía y la articulación que solo un Estado coordinador puede garantizar. Pero esas condiciones no se convierten en transformación real si no encuentran, dentro de cada institución, instrumentos capaces de fijar un rumbo y de verificar que se lo está cumpliendo. Conviene, entonces, descender nuevamente al plano interno —el de la conducción cotidiana de cada universidad— y preguntarse con qué herramientas se gobierna, puertas adentro, un cambio de esta envergadura. Y aquí asoma una primera certeza: esas herramientas existen, pero ninguna admite una talla única.

Para llevar adelante esta transformación —en el plano institucional y en el plano del sistema— se requieren dos herramientas estratégicas. La primera es un *plan estratégico institucional* (PEI), una hoja de ruta lo suficientemente simple para que la comprendan todos los actores (gestores, docentes, estudiantes, graduados, *stakeholders*, comunidad) y lo suficientemente abarcativa para atender la complejidad del rumbo. La segunda es un *sistema interno de aseguramiento de la calidad* (SIAC), con foco en resultados más que en procesos estandarizados, capaz de monitorear en tiempo real los indicadores clave de desempeño.

Pero aquí conviene una advertencia. La calidad no puede ser uniforme si la realidad no lo es (Pardo Kuklinski & De Vincenzi, 2025). Durante mucho tiempo, muchos sistemas de aseguramiento de la calidad funcionaron bajo lógicas homogéneas y estandarizadas. Sin embargo, las universidades tienen ADN, misiones, contextos y capacidades diferentes. Los SIAC no deben reproducir moldes burocráticos ni lógicas de *checklist* impuestas desde afuera, deben reflejar el ADN institucional, partir de la visión y la misión de cada casa, y articularse en torno a tres principios graduales, ordenados según la madurez del proyecto —como los que sugieren los estándares de INQAAHE<sup>7</sup>—: *eficiencia* en una primera etapa, *pertinencia y relevancia* en una segunda, y *poder de transformación* en una tercera, donde la institución se vuelve capaz de innovar y mejorar de

---

<sup>7</sup> La International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) es la principal red internacional de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior y promueve la difusión de buenas prácticas en el sector

manera permanente. Son, en definitiva, sistemas vivos de inteligencia institucional, herramientas que permiten aprender, anticipar y mejorar de modo continuo.

Conviene advertir la simetría entre ambos planos. El SIAC es, en el nivel institucional, lo que la rendición de cuentas por indicadores y las agencias de evaluación son en el nivel del sistema, dos caras de una misma lógica que reemplaza el control de procesos por la responsabilidad por resultados. El plano macro provee certidumbre y estándares; el plano micro provee sentido y singularidad. Ninguno funciona sin el otro.

Como advertía Séneca, no hay viento favorable para quien no sabe a dónde va, pero también es cierto que no hay rumbo posible sin un instrumento que mida si se navega en la dirección correcta. Un plan sin sistema de evaluación condena a enamorarse del propio proyecto. Un sistema de evaluación sin plan convierte a la educación en un *commodity* y a la universidad en una institución uniforme, un oxímoron en sí mismo. Asegurar calidad, en este sentido, no es cumplir con requisitos, es activar una inteligencia institucional capaz de aprender, anticiparse y transformar.

El principio rector, sin embargo, es uno solo: ningún componente del ecosistema funciona si no se rediseñan todos en conjunto, y ningún rediseño institucional prospera si el macrosistema no acompaña. Por eso mismo, la transformación no será un proceso individual. Será, necesariamente, una construcción colectiva, donde la cooperación entre instituciones, asociaciones y agencias deja de ser un gesto diplomático para convertirse en una estrategia concreta de fortalecimiento mutuo.

## **8. Hacia un nodo de discernimiento: diseñar inteligencias postartificiales para humanizar el futuro**

Si la inteligencia artificial es infraestructura, el valor diferencial de la universidad ya no puede definirse por lo que enseña, ni siquiera por la tecnología que adopta. Se definirá por los aprendizajes que sea capaz de generar, por las trayectorias que logre acompañar y por su capacidad de pasar de ser un repositorio de saberes a convertirse en un verdadero *nodo de discernimiento* al servicio de las personas y la sociedad. Es el cuarto de los ejes anunciados al comienzo, y no llega por sorpresa. Lo preparan la formación de criterio del modelo educativo, la validación del conocimiento que reclaman los sistemas de calidad, la responsabilidad pública que exige la rendición de cuentas y la orientación de trayectorias que articula el sistema. El discernimiento es, en rigor, lo que da sentido a todo lo anterior.

Es aquí donde nuestro planteo encuentra un eco inesperado y profundo en el magisterio social contemporáneo. En su primera carta encíclica, *Magnifica humanitas*<sup>8</sup>, el papa León XIV (2026)

---

<sup>8</sup>Primera carta encíclica del pontificado de León XIV, firmada el 15 de mayo de 2026 —en el 135.º aniversario de la *Rerum novarum* de León XIII— y dedicada a la custodia de la persona humana en el tiempo de la inteligencia artificial.

sostiene que la inteligencia artificial no es un asunto técnico más, sino un cambio de época que obliga a repensar, desde dentro, toda la doctrina social de la Iglesia. La tecnología, afirma, no es una fuerza antagónica respecto de la persona ni un mal en sí misma, pero tampoco puede considerarse moralmente neutra. La humanidad se encuentra, según la encíclica, ante una disyuntiva decisiva, entre una lógica de autosuficiencia y poder —la nueva torre de Babel— y un camino de comunión y responsabilidad compartida. El llamado es a custodiar la dignidad de la persona para que el progreso técnico no la reduzca a función, dato o prestación.

La convergencia con nuestra tesis es significativa. Si para la encíclica el desafío de la IA no es técnico sino civilizatorio, para la universidad el desafío de la IA tampoco es tecnológico sino de diseño y de propósito. Asumir la IA como infraestructura —del mismo modo que asumimos la electricidad o internet— no es rebajar su importancia, es desplazar la pregunta hacia donde verdaderamente importa. La cuestión deja de ser qué tecnología usamos y pasa a ser qué universidad queremos construir y a qué humanidad queremos servir. En la era de las inteligencias postartificiales, la tarea no consiste en perseguir a la máquina, sino en cultivar las preguntas que ninguna máquina puede formular, las del sentido, el juicio, la responsabilidad y el cuidado. Esa es la materia de la que está hecho un nodo de discernimiento, y es también la forma institucional de aquello que la encíclica llama custodiar la magnífica humanidad que se nos ha confiado.

Alineado con el acercamiento propuesto por la Red de Asociaciones Latinoamericanas y Caribeñas de Universidades Privadas (REALCUP)<sup>9</sup>, este trabajo plantea pensar este momento como una invitación a diseñar *prototipos*, no utopías irrealizables, sino prototipos editables, iterables y escalables del futuro institucional que queremos construir, donde cada línea de acción se acompaña de un escenario, un cómo hacerlo y los riesgos asociados (Pardo Kuklinski & De Vincenzi, 2025). El sentido es claro: ningún diseño de futuro se consolida sin asumir la incomodidad de mostrar sus propios límites. Y ninguna universidad tiene hoy todas las respuestas, precisamente por eso se vuelve más importante que nunca la capacidad de aprender juntos.

Un aspecto fundamental para la configuración de este nodo de discernimiento universitario asimismo reside en la necesidad de articular los límites de la tecnología con las bases epistemológicas del pensamiento crítico. Abordar el fenómeno de las "alucinaciones" de la inteligencia artificial y proponer el rescate de la duda como herramienta pedagógica (Rabossi, 2026). En el contexto de un saber automatizado que democratiza el acceso a la información, pero que muchas veces propaga el error, la educación superior no debe concebir la duda como un obstáculo paralizante, sino como el vehículo mismo de la validación sistemática. Esta perspectiva encuentra un origen histórico en Descartes, quien instituyó la duda metódica no desde un

---

<sup>9</sup>REALCUP integra a 16 asociaciones de universidades privadas de 13 países de América Latina y el Caribe, que nuclean a 1.428 instituciones universitarias privadas y albergan a más de 10 millones de estudiantes.

escepticismo estéril, sino como el punto de partida fundamental e indispensable para depurar lo incierto y edificar el conocimiento sobre bases sólidas. Siglos más tarde, esta lógica evoluciona y se complementa con el racionalismo de Popper, para quien la ciencia y el saber avanzan a través del principio de falsación, el refutar supuestas verdades, asumiendo que ninguna es definitiva y que la duda nos obliga a confrontar permanentemente nuestras teorías con la realidad. Así, el verdadero valor diferencial de la universidad del futuro no radicará en competir con la infalibilidad aparente de la IA, sino en formar conciencias capaces de dudar con método y rigor científico mientras el humano y la tecnología se complementan en un circuito virtuoso.

Así como el *Informe mundial* de la UNESCO (2026) describe un sector en encrucijada, al mismo tiempo ofrece una invitación: usar la evidencia disponible para orientar políticas, fomentar el diálogo y construir sistemas de educación superior más inclusivos, equitativos y preparados para el futuro. La oportunidad histórica es enorme. Por primera vez disponemos de tecnologías capaces de personalizar el aprendizaje a escala, sin renunciar a la masividad que el derecho a la educación demanda. Pero esa oportunidad no se materializa sola. Exige liderazgos capaces de involucrar a todas las capas de la universidad, un Estado dispuesto a coordinar sin asfixiar, gobernanzas colaborativas que equilibren innovación con sostenibilidad, y la convicción —simple y exigente— de que el futuro de la educación superior no se espera: se diseña en tiempo real, y se diseña juntos.

## Referencias

- Akerlof, G. A. (1970). *The market for “lemons”: Quality uncertainty and the market mechanism*. *The Quarterly Journal of Economics*, 84(3), 488–500.
- Alchian, A. A., & Demsetz, H. (1972). Production, information costs, and economic organization. *American Economic Review*, 62(5), 777–795.
- Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives on higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Álvarez González, F. J. (2021). Sobre la reforma de la educación superior en Ecuador. *Estudios Críticos del Desarrollo*, 11(20), 153–182.
- Arias Ortiz, E., Giamb Bruno, C., Morduchowicz, A., & Pineda, B. (2023). El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0005515>
- Banco Mundial. (2018). *Learning to realize education’s promise. World Development Report 2018*. World Bank.
- Barnett, R. (2017). *The ecological university: A feasible utopia*. Routledge.
- Barr, N. (2020). *The economics of the welfare state* (6.<sup>a</sup> ed.). Oxford University Press.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research.

- Berdahl, R. O. (1971). *Autonomy and accountability in higher education*. University of California.
- BID (Banco Interamericano de Desarrollo). (2021). *El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe: ¿Cómo será el mercado laboral?* BID.
- Brunner, J. J., & Miranda, D. (Eds.). (2016). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016*. CINDA.
- CEPAL. (2022). *Panorama social de América Latina 2022*. Naciones Unidas.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. IAU Press – Pergamon.
- Clark, B. R. (2004). *Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts*. Open University Press – McGraw-Hill.
- Dearden, L., Reed, H., & Van Reenen, J. (2006). The impact of training on productivity and wages: Evidence from British panel data. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 68(4), 397–421.
- Ferreya, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2021). *El futuro del mañana: El papel de las carreras cortas en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Gethin, A. (2025). *Human capital, technical change, and modern economic growth* (NBER Working Paper N.º 34217). National Bureau of Economic Research.
- Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons. *Science*, 162(3859), 1243–1248.
- Jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, 40(2), 350–367.
- Johnstone, D. B. (2019). *Higher education finance: International comparative perspectives*. Routledge.
- Kezar, A., & Maxey, D. (2016). *Envisioning the faculty for the twenty-first century*. Rutgers University Press.
- Kuklinski, H. P. (2023). *Los futuros inevitables de la universidad: Ideas para gestores hacia la consolidación híbrida*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- León XIV. (2026). *Carta encíclica Magnífica humanitas sobre la custodia de la persona humana en el tiempo de la inteligencia artificial*. Libreria Editrice Vaticana.
- Levy, D. C. (2018). *A world of private higher education: Global patterns and national trajectories*. PROPHE – University at Albany.
- Marginson, S. (2018). *Higher education as a public and private good*. Routledge.

- Milovich, M. (2025). *La articulación entre la oferta de formación técnica en los institutos superiores y el campo socioproductivo en la región educativa de La Matanza* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Torcuato Di Tella.
- OCDE. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OIT. (2017). *El futuro del trabajo que queremos: la voz global de los jóvenes*. OIT.
- Pardo Kuklinski, H., & De Vincenzi, R. (2025). *U+: Diseños de futuro en la educación superior privada*. REALCUP; Universidad Espíritu Santo; Universidad Continental.
- Rabossi, M. (2014). El ingreso irrestricto y sus consecuencias en la universidad argentina. *Revista de la Educación Superior*, 43(170), 25–48.
- Rabossi, M. (2017). La universidad pública argentina: gratuidad, ineficiencia y ausencia de rendición de cuentas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 3–20.
- Rabossi, M. (4 de marzo de 2026). IA, alucinaciones y el rol de la duda en la educación. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/ia-alucinaciones-y-el-rol-de-la-duda-en-la-educacion-nid04032026/>
- Salmi, J. (2020). *Higher education and the Sustainable Development Goals: Changing landscapes, challenges and opportunities*. Lumina Foundation.
- Sánchez, J. M. (2018). *Evolución de la educación superior en El Salvador: De la proliferación a la regulación institucional*. Editorial Universitaria Centroamericana.
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Foro Económico Mundial / Debate.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2025). *Anuario de estadísticas universitarias*. Ministerio de Capital Humano, Argentina.
- Shleifer, A., & Vishny, R. W. (1994). Politicians and firms. *Quarterly Journal of Economics*, 109(4), 995–1025.
- Taleb, N. N. (2018). *Jugarse la piel: Asimetrías ocultas en la vida cotidiana*. Paidós.
- Templado, I., Catri, G., Nistal, M., & Volman, V. (2022). *Desigualdad educativa en el nivel superior*. Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/desigualdad-educativa-en-el-nivel-superior.pdf>
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352.
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Carnegie Commission on Higher Education.

UNESCO. (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. UNESCO.

UNESCO. (2026). *Informe mundial sobre tendencias de la educación superior: hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad en un panorama de movilidad internacional*. UNESCO / IESALC.

Van Antwerpen, S., & Dirkse Van Schalkwyk, R. (2024). Financing higher education: Global challenges and local solutions. *Higher Education Quarterly*, 78(1), 45–67.

World Bank. (2025). *World development indicators database*. World Bank Group.

World Economic Forum. (2025). *Future of jobs report 2025: Insight report*.