



EDUCACIÓN: LA HERENCIA DEL PASADO Y LOS DESAFÍOS DEL FUTURO

Pablo Daniel García*

Reflexiones sobre el ingreso a la universidad en perspectiva de futuro: entre herencias y desafíos

RESUMEN

El presente texto tiene como objetivo analizar los aprendizajes e innovaciones surgidos en los dispositivos de ingreso a las universidades del conurbano bonaerense a partir de la pandemia, los cuales han propiciado una reconfiguración de las modalidades de enseñanza. Desde la perspectiva del contexto posdigital contemporáneo, donde la virtualización de la enseñanza adquiere creciente relevancia, se presentan resultados preliminares de una investigación cualitativa sobre las transformaciones en el acceso a la universidad. Como conclusión, se destaca la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas universitarias para favorecer la inclusión, promoviendo alfabetizaciones digitales críticas y reflexivas en un mundo posdigital.

PALABRAS CLAVE

Universidad • ingreso • virtualización • posdigital

Reflections on access to university from a future perspective: between inheritances and challenges

* Doctor en Educación (Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación de la Untref, la UNLa y Unsam). Magíster en Políticas y Administración de la Educación (UNLa). Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (Flacso). Licenciado en Ciencias de la Educación y Profesor de Enseñanza Media y Superior de Ciencias de la Educación (UBA). Filiación: Conicet - Universidad Nacional de Tres de Febrero, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8572-7684>. Correo electrónico: pgarcia@untref.edu.ar

ABSTRACT

The objective of this text is to analyze the learning and innovations that have emerged in the admission devices to universities in the Buenos Aires suburbs since the pandemic, which have led to a reconfiguration of teaching modalities. From the perspective of the contemporary post-digital context, where the virtualization of teaching acquires increasing relevance, preliminary results of a qualitative investigation on the transformations in access to the university are presented. In conclusion, the need to rethink university pedagogical practices to promote inclusion is highlighted, promoting critical and reflective digital literacies in a post-digital world.

KEYWORDS

University • access • virtualization • post-digital

INTRODUCCIÓN

Las discusiones sobre el ingreso a la universidad en Argentina han ocupado un lugar central en la agenda de la política educativa desde la recuperación de la democracia en 1983. El ingreso universitario ha estado marcado por tensiones entre la expansión del acceso, los nuevos perfiles de estudiantes universitarios y los desafíos estructurales que persisten en el sistema público. Hoy en día, además, estas tensiones se profundizan con los nuevos desafíos que supone el desarrollo contemporáneo posdigital.

Desde fines del siglo XX, el acceso a los estudios universitarios ha experimentado una expansión de notable magnitud, manifestada tanto en el crecimiento sostenido del número de instituciones de educación superior como en el aumento significativo de la matrícula estudiantil. Este fenómeno ha sido ampliamente estudiado y se asocia con el proceso de masificación del acceso a la universidad, entendido como el pasaje desde la concepción de la educación superior como un privilegio de élites a un derecho socialmente extendido (López Segrera, 2016). A nivel global, el incremento de la matrícula ha sido excepcional, impulsado por políticas públicas orientadas a la democratización educativa, así como por cambios en las expectativas sociales y en las demandas del mercado laboral (Banco Mundial, 2017). Argentina no ha sido ajena a esta tendencia estructural y experimentó un notable crecimiento del sistema universitario nacional, tanto en la diversificación de su oferta académica como en la creación de nuevas universidades, especialmente en territorios históricamente postergados (Ezcurra, 2019). Sin embargo, esta expansión no estuvo exenta de contradicciones y retrocesos, particularmente en relación con las limitaciones presupuestarias que afectan a las universidades públicas y condicionan su capacidad de respuesta a la creciente demanda estudiantil. En el contexto actual, además, resulta interesante incorporar otra dimensión de problematización: los desafíos que implica el acceso al conocimiento que supone el mundo posdigital contemporáneo.



Las discusiones sobre el ingreso a la universidad en Argentina se encuentran profundamente atravesadas por los debates en torno a lo digital que definen nuestro tiempo y, en particular, por la virtualización de la enseñanza impulsada por la pandemia. La realidad educativa contemporánea, marcada por la integración ubicua de lo virtual en la vida cotidiana de las aulas, se ve influenciada no solo por las experiencias previas de los estudiantes con el conocimiento, sino también por las expectativas y desafíos que enfrentan al transitar las instituciones educativas, en general, y la universidad, en particular, en un contexto de desigualdad de acceso a los recursos tecnológicos.

En la era posdigital, lo tecnológico ha dejado de ser novedoso para convertirse en una parte esencial y omnipresente de la vida cotidiana (López-Rey, 2024). En un mundo donde lo analógico y lo digital se entrelazan de manera indisoluble, las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos y en la construcción de competencias digitales emergen como factores determinantes para la equidad educativa. Las nuevas desigualdades se montan sobre las preexistentes y plantean un conjunto de interrogantes para las instituciones y para la formación docente en la pospandemia (Pereyra, 2020). Mientras algunos estudiantes llegan a la universidad con trayectorias marcadas por la conectividad y la posibilidad de explorar múltiples fuentes de información, otros lo hacen desde entornos con menor acceso a dispositivos, conectividad o formación digital, profundizando brechas que impactan directamente en su adaptación y permanencia en la educación superior. Desde esta perspectiva, los dispositivos de ingreso universitario no pueden ser pensados únicamente como instancias de enseñanza/recuperación de saberes disciplinares, sino como espacios de acompañamiento y formación que consideren las transformaciones en los modos de aprender, de organizar el pensamiento y de construir saberes en un mundo posdigital.

Las universidades, como instituciones clave en la democratización del conocimiento, tienen hoy el desafío de repensar sus prácticas pedagógicas para favorecer la inclusión, promoviendo alfabetizaciones digitales críticas y reflexivas que habiliten a los estudiantes a leer y cuestionar su realidad.

En consonancia con el dossier, este escrito se propone reflexionar sobre el ingreso a la universidad en el mundo posdigital en términos de herencias y desafíos. Reconociendo, no obstante, que no todas las herencias son valiosas ni todos los desafíos tienen respuesta.

Este texto en particular, se enfoca en las estrategias que han desarrollado las denominadas “universidades del conurbano” para acompañar los inicios de la universidad en el contexto de la pandemia y la pospandemia a partir de la incorporación de nuevas tecnologías a las prácticas pedagógicas: ¿Qué innovaciones produjeron en el ingreso? ¿Cómo se han preparado para la virtualización de la enseñanza? ¿Cuáles de esas innovaciones permanecen hoy en día? ¿En qué medida el contexto posdigital está transformando la vida en las aulas?

La era posdigital y la sociedad interconectada interpelan a la educación superior con la demanda de nuevos conocimientos y el desempeño de nuevos

roles. La transformación digital, junto con el avance en inteligencia artificial y las tecnologías emergentes de información y comunicación, están redefiniendo la educación superior en todo el mundo de diversas maneras (Álvarez y Prieto, 2023). Argentina no escapa a estos fenómenos. Las universidades han intensificado la adopción de estrategias digitales para sostener y transformar sus procesos pedagógicos, así como para garantizar el cumplimiento de sus funciones sustantivas de enseñanza, investigación y extensión. La pandemia de Covid-19 actuó como un catalizador de estos cambios, acelerando la expansión de las actividades en línea y obligando a las universidades a repensar su estructura organizativa y sus prácticas académicas tradicionales. Este contexto de virtualización forzada evidenció tanto las potencialidades como las limitaciones del sistema universitario, impulsando la creación de nuevos modelos pedagógicos capaces de responder a las necesidades emergentes del estudiantado y de los distintos actores universitarios. Así, la digitalización no solo implicó la incorporación de plataformas virtuales para la enseñanza, sino también la reconfiguración de los dispositivos de acompañamiento estudiantil, las instancias de evaluación y los espacios de participación institucional. Estos cambios tensionaron las dinámicas preexistentes y abrieron la puerta a debates sobre las brechas de acceso, la calidad educativa y la sostenibilidad de estos modelos híbridos a largo plazo.

Lejos de ser un proceso meramente instrumental, la transformación de la era posdigital en la educación superior implica un replanteo profundo de las relaciones pedagógicas y de los modos en que se construye, circula y valoriza el conocimiento en el marco de una universidad cada vez más interconectada y globalizada (Fernández Lamarra, 2023).

En los últimos años, múltiples investigaciones en el ámbito nacional han abordado, desde enfoques diversos, los procesos de transformación de la educación superior atravesados por la virtualización. Estos estudios configuran un campo en expansión que permite comprender, en clave situada, los efectos estructurales, pedagógicos e institucionales de dichos procesos. Entre las contribuciones más relevantes, pueden mencionarse aquellas centradas en la institucionalización de la educación a distancia como modalidad con estatuto propio en las universidades (Moretta, 2024; Andrés, 2025); los trabajos que analizan los desafíos institucionales que enfrentan las universidades en el contexto pospandémico, caracterizado por la aceleración tecnológica y la necesidad de redefinir sus modelos organizativos (Cannellotto, 2020; Tescione, 2024; Del Valle, Perrotta y Suasnabar, 2021; Macchiarola, 2022); y aquellos que se enfocan en los impactos de la virtualización sobre las prácticas pedagógicas y los modelos de enseñanza (Maggio, 2021; Nosiglia y Fuksman, 2022; Basso, 2024). Asimismo, se han desarrollado investigaciones que exploran la experiencia docente durante los procesos de virtualización (Rodera y Walker, 2021; Lago Martínez, Gala y Samaniego, 2024); los estudios que recuperan la voz de los estudiantes y sus percepciones sobre la enseñanza virtualizada (Lion, Schpetter y Weber, 2021; Pierella y Borgobello, 2021); y los trabajos que abordan las estrategias de



acompañamiento institucional a las trayectorias estudiantiles en contextos de virtualización (Prados, Borgobello, Brun y Pierella, 2022; Britos, Cambours de Donini y Lastra, 2021), entre muchos otros.

En este marco, el presente artículo se propone contribuir a la reflexión sobre los desafíos específicos que la virtualización de la enseñanza implica para los dispositivos de ingreso desarrollados por las universidades nacionales del conurbano bonaerense.

MARCO METODOLÓGICO

El trabajo que aquí se presenta se inscribe en un proyecto de investigación titulado (Anonimizado), en articulación con el proyecto (Anonimizado). Ambos tienen como objetivo central mapear, analizar y sistematizar las estrategias que las universidades nacionales implementan para acompañar y fortalecer las trayectorias estudiantiles en el ingreso, en un contexto de creciente heterogeneidad de la matrícula y de transformaciones en las dinámicas de acceso a la universidad pública. A la vez, se enmarcan en las acciones de reflexión y construcción de conocimiento que viene desarrollando la Cátedra (Anonimizado).

Esta investigación ha sido desarrollada a partir de un diseño metodológico no experimental y de corte transversal, orientado por un enfoque cualitativo que privilegia la comprensión de los significados y experiencias de los actores institucionales involucrados en los procesos de ingreso universitario. La estrategia metodológica se sustentó en la inducción analítica y la construcción de teoría fundamentada (Marradi, Archenti y Piovani, 2018), con el propósito de generar interpretaciones teóricas emergentes a partir del análisis sistemático de los datos. El foco del trabajo de campo han sido las quince universidades que se reconocen como “universidades del conurbano”, a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas a una muestra intencional de gestores universitarios directamente vinculados con las políticas y dispositivos de ingreso, lo que permitió relevar tanto las prácticas instituidas como las innovaciones implementadas en cada contexto institucional. Las dimensiones de indagación abordadas incluyeron las características sociodemográficas y académicas de la matrícula recibida, los mecanismos de ingreso establecidos por cada unidad académica, la historicidad de las reformas e innovaciones en este ámbito, los procesos facilitadores y obstaculizadores identificados desde la perspectiva de los actores entrevistados, así como las potencialidades y limitaciones de las estrategias vigentes. Para la redacción de este artículo en particular, se consideraron las dimensiones vinculadas a la innovación tecnológica que se produjo a partir de la pandemia, la virtualización de la enseñanza, sus efectos en la matrícula, los cambios acontecidos, la evaluación de dichas innovaciones y su permanencia en el tiempo una vez pasada la contingencia.

En cuanto al análisis de los datos, se adoptó el Método Comparativo Constante desarrollado por Strauss y Corbin (1991), con el apoyo del *software* Atlas.ti, que facilitó la organización, codificación y categorización de los registros empíricos.

Esta estrategia analítica permitió establecer patrones, contrastar categorías emergentes y construir núcleos interpretativos que enriquecieron la comprensión de las dinámicas de acompañamiento en el ingreso universitario.

BREVE MARCO TEÓRICO

SOBRE LO POSDIGITAL Y LOS DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La referencia a lo posdigital describe una condición, estado de cosas y cualidad que surge “después del” suceso de ruptura que supuso la revolución de la tecnología digital en la década de 1990, especialmente con la expansión lograda gracias a la World Wide Web (Llamas Ubieto, 2020). El paso de la era digital a la condición posdigital puede situarse en torno a la primera década del siglo XXI, impulsado por la expansión masiva y acelerada de diversas tecnologías digitales que transformaron de manera irreversible las dinámicas sociales, culturales y educativas. La condición posdigital se caracteriza por la integración total de lo digital en la vida cotidiana y por la naturalización de tecnologías que dejan de percibirse como herramientas externas para convertirse en elementos constitutivos del entorno y de las subjetividades (Llamas Ubieto, 2020). A diferencia de otras construcciones conceptuales donde el prefijo “pos-” indica superación o cierre –como en *posmodernidad*–, en el caso de *posdigital* no se alude al final de la era digital ni a una transición hacia un estado completamente distinto. Por el contrario, autores como Cramer (2014) y Cox (2014) subrayan que el prefijo no implica una lógica de periodización o una progresión lineal, sino que hace referencia a un momento en el que la digitalización alcanza tal grado de penetración y naturalización que deja de ser percibida como un fenómeno separado o excepcional. En este sentido, lo “posdigital” describe una fase de hiperpresencia tecnológica en la que las distinciones entre lo digital y lo analógico se diluyen, y las tecnologías digitales se integran de manera invisible en las prácticas sociales, culturales y educativas. Esta condición implica que lo digital ya no se experimenta como una novedad o una disrupción, sino como un componente constitutivo y estructural de la realidad contemporánea.

Este artículo pone su foco en la virtualización de la enseñanza superior como un componente del mundo posdigital contemporáneo. Comprender esta dimensión de lo posdigital es esencial para analizar los desafíos actuales en distintos campos, especialmente en la educación superior, donde las fronteras entre presencialidad y virtualidad se vuelven cada vez más difusas, y las prácticas pedagógicas deben adaptarse a un ecosistema híbrido en constante transformación. Esta perspectiva permite repensar los dispositivos institucionales, las dinámicas de aprendizaje y los modos de construcción de sentido en una sociedad donde la digitalización ya no es una etapa transitoria, sino



un horizonte permanente. Por ello, en este artículo se entiende el mundo posdigital como una nueva condición estructural que reconfigura las prácticas educativas y culturales, las cuales se encuentran inevitablemente atravesadas e integradas por las tecnologías digitales (Llamas Ubieto, 2020).

SOBRE EL INGRESO UNIVERSITARIO: ENTRE PESADAS HERENCIAS Y ENORMES DESAFÍOS

En un texto clásico sobre el tema, Parrino (2010) plantea que en las universidades argentinas existen diversas y variadas formas de ingresar a las instituciones, pero, fundamentalmente, pueden clasificarse en dos. Un primer grupo, restrictivo, incluye a todas aquellas unidades académicas que exigen la aprobación de un examen de ingreso, el cual puede, o no, tener un cupo preestablecido de estudiantes. El segundo grupo, por el contrario, incluye a las unidades académicas que no poseen estos mecanismos eliminatorios, aunque pueden, o no, ofrecer cursos de ingreso, obligatorios u optativos. Esta modalidad suele considerarse como irrestricta o directa. Ahora bien, se trate de uno u otro caso, es posible afirmar que las universidades argentinas cargan con pesadas herencias que tensionan la posibilidad de garantizar un acceso verdaderamente equitativo a la educación superior. La coexistencia de modelos de ingreso restrictivos e irrestrictos refleja la persistencia de lógicas institucionales diversas, pero ambas modalidades comparten desafíos estructurales que limitan la democratización real del sistema universitario. En el caso del ingreso restrictivo, los exámenes o cupos preestablecidos operan como filtros explícitos que excluyen a ciertos sectores sociales, especialmente a aquellos con menor capital cultural acumulado, profundizando las desigualdades de origen. Sin embargo, aun en las universidades con ingreso irrestricto, la eliminación de barreras formales no ha logrado garantizar la permanencia ni el egreso, pues emergen mecanismos de selección implícita relacionados con las dificultades para adaptarse a las exigencias académicas y a los códigos culturales de la vida universitaria (Tinto y Engstrom, 2008; García de Fanelli, 2014). Estas barreras invisibles evidencian las limitaciones de un acceso formalmente abierto, pero materialmente condicionado por las desigualdades previas. La metáfora de la “puerta giratoria” y la noción de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2019) ilustran con claridad las consecuencias de esta problemática: altas tasas de abandono, trayectorias fragmentadas y tiempos de cursada extendidos. Estos fenómenos no solo impactan en la eficiencia del sistema, sino que cuestionan la capacidad de la universidad pública de funcionar como un verdadero motor de movilidad social ascendente.

Ahora bien, los desafíos que enfrenta el ingreso a la universidad pública en Argentina adquieren nuevas complejidades cuando se analizan a la luz de los procesos de digitalización y de la actual condición posdigital. La expansión del sistema universitario y el incremento sostenido de su matrícula están hoy atravesados por las transformaciones tecnológicas, que reconfiguran tanto las dinámicas institucionales como las trayectorias estudiantiles. Expresada como verdad de

perogrullo, la igualdad social en el acceso a la educación, en el escenario actual, no deja de remitir a la pregunta acerca de los mecanismos, acciones, políticas que la propician (Lucero, Luisi y Sotelo, 2022). Se puede argumentar que las tecnologías contemporáneas poseen un enorme potencial para democratizar el acceso al aprendizaje, mejorar la calidad educativa, y ampliar la accesibilidad y la inclusión, aunque estos avances no se producen de manera espontánea ni automática (Álvarez y Prieto, 2023): requieren del diseño e implementación de políticas y dispositivos institucionales que orienten estratégicamente el uso de las tecnologías con vistas a garantizar una mayor equidad. En ausencia de tales intervenciones, o si persisten e incluso se amplían las brechas de capital cultural y de acceso a la infraestructura digital, existe el riesgo de intensificar los mecanismos de selección implícita, reproduciendo en clave posdigital la metáfora de la “puerta giratoria” o la idea de una “inclusión excluyente”, profundizando así las desigualdades estructurales en el sistema universitario.

ASPECTOS CONTEXTUALES

Este artículo pone su foco en las “universidades del conurbano”, un conjunto heterogéneo de instituciones que tiene en común su arraigo territorial en los cordones poblacionales que rodean la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que hoy en día se han constituido en actores con identidad propia y relevancia institucional dentro del sistema educativo argentino (García, 2023).

La primera universidad que se construyó en el conurbano bonaerense fue la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), fundada en 1972. Posteriormente, en la década de 1990, se produjo una primera ola de creación de universidades en esta región: se fundaron la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), en 1989; la Universidad Nacional de San Martín (Unsam) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en 1992; y la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref), en 1995. A partir de 2009, se produjo un nuevo período de expansión, durante el cual se fundaron cinco nuevas universidades nacionales en el conurbano, conocidas como las “del Bicentenario”: la Universidad Nacional de Moreno (UNM), la Universidad Nacional del Oeste (UNO), la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPaz) y la Universidad Nacional de Avellaneda (Undav). Finalmente, un nuevo ciclo de expansión se desarrolló a partir de 2014 con la creación de la Universidad Nacional de Hurlingham (Unahur), seguida en 2015 por la Universidad Nacional Scalabrini Ortiz (UNSO) y la Universidad Nacional Almirante Brown (UNAB) –aunque tardaron algunos años en ponerse en funcionamiento, dado que los primeros ingresantes a dichas universidades llegaron en 2019/2020.

Es importante destacar, por el foco de este artículo, que la cuestión de la virtualidad estuvo presente en varias de las universidades del conurbano bonaerense desde sus inicios. De hecho, los primeros programas o acciones iniciales



de educación superior virtual en Argentina nacieron en la misma época que la primera ola de creación de universidades del conurbano (Becerra, 2002). Desde sus comienzos, algunas de estas universidades lograron incluir experiencias de educación a distancia, aunque con proyectos de baja escala (para carreras muy específicas, espacios de formación en extensión, cursos cortos, etc.). Es el caso de la Universidad Virtual de Quilmes y, luego, de Untref Virtual, en 2003 (Lugo, Vera y Flood, 2004). Pasados más de veinte años de esas primeras experiencias, son varias las universidades del conurbano que han consolidado sus propuestas de formación virtual (Unsam y Undav, entre otras, además de las ya mencionadas).

Pueden identificarse entre estas universidades diferentes dispositivos para regular el ingreso, con diversidad de formatos, períodos de duración, espacios curriculares involucrados y formatos de evaluación (García, 2023). En términos generales, puede establecerse que el ingreso a las universidades del conurbano se caracteriza por una notable diversidad de dispositivos con denominaciones variadas –curso de ingreso, curso de orientación, curso de preparación, taller de vida universitaria, etapa diagnóstica y ciclo de inicio, entre otros– (García, 2023). Además, se observa una tendencia creciente hacia la preocupación por la configuración del rol de estudiante universitario y la necesidad de crear mediaciones institucionales para facilitar la inserción del estudiante en la universidad mediante espacios específicos de formación vinculados a estos temas (Bombini y Labeur, 2017). Ejemplos de ello son el Taller de Vida Universitaria, implementado en universidades como la UNAJ, la Unahur y la Untref. Finalmente, es necesario mencionar las distintas intensidades de formación mediante las que se organiza el ingreso a la universidad (Ramallo y Sigal, 2010): existen cursos obligatorios, con evaluaciones parciales y finales, mientras que en otras universidades optan por estructurar la etapa de ingreso en torno a un conjunto de charlas y talleres, que abordan el funcionamiento institucional, entre otros aspectos relevantes para la inserción del estudiante en la vida universitaria.

EL IMPULSO A LA VIRTUALIZACIÓN QUE PRODUJO LA PANDEMIA

A continuación, el texto busca dar cuenta de los pasos a la virtualización de la enseñanza en los dispositivos de ingreso que las universidades del conurbano transitaban a partir de la pandemia, como una forma de concreción de la digitalización contemporánea de la educación superior, y los desafíos que esto supuso. Se trató de un proceso no previsto y no planificado, pero que impulsó la virtualización a pasos agigantados y generó innovaciones al interior de las instituciones, algunas de las cuales persisten. El interés de mirar estas cuestiones con perspectiva de futuro implica pensar aspectos valiosos y otros mejorables, en pos de avanzar en la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza.

Cuando la Organización Mundial de la Salud declaró formalmente al Covid-19 como pandemia el 24 de marzo de 2020, los sistemas educativos a nivel mundial



se vieron conmocionados. En particular en Argentina, en marzo de 2020 se decreta el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), lo que produjo, entre otros, el cierre de las instituciones educativas de todos los niveles (no así la suspensión de las actividades educativas). En ese marco, autoridades, docentes y estudiantes dieron un salto al mundo de la virtualización con insuficientes conocimientos tecnológicos y pedagógicos para desarrollar las tareas (Muiños de Britos, Cambours de Donini y Lastra, 2021).

Incluso considerando la gran diferencia entre la educación a distancia tradicional y la virtualización de emergencia sin planificación previa que se desarrolló para garantizar la continuidad educativa en los meses de la pandemia, es importante reconocer que la situación de partida de las universidades del conurbano bonaerense fueron diversas de acuerdo con su experiencia en la oferta de carreras a distancia o en el uso de tecnologías digitales para complementar la enseñanza presencial. Los primeros estudios que se realizaron en el mismo momento en que la pandemia estaba sucediendo comenzaron a advertir que la pandemia visibilizó (y profundizó) problemáticas preexistentes vinculadas con el acceso a la educación y la conectividad (Benza y Kessler, 2020). Por ello, durante los primeros meses de la pandemia (los más críticos), la principal preocupación de las instituciones educativas fue asegurar la continuidad del proceso educativo. Esto significó la adopción de soluciones tecnológicas en tiempo récord. La velocidad con la que las universidades, los profesores y los estudiantes tuvieron que mudarse hacia la formación en línea no tuvo precedentes equivalentes en la historia de la educación superior argentina (Cannellotto, 2020).

Las plataformas de videoconferencias fueron herramientas indispensables para dar continuidad a las clases y para la realización de reuniones virtuales en el contexto de restricción de movilidad. Igualmente, fueron importantes las aplicaciones digitales para la entrega, corrección y devolución de trabajos prácticos. Incluso las redes sociales fueron indispensables para la comunicación en todos los niveles educativos (Siede, 2021).

En este contexto, en particular, las universidades del conurbano bonaerense enfrentaron la situación de excepcionalidad de la pandemia desde puntos de partida muy distintos. Algunas instituciones ya contaban con experiencia en la oferta de programas de educación a distancia, lo que les permitió adaptarse con mayor facilidad a la virtualización: estas universidades ya tenían plataformas tecnológicas, contenidos digitales y personal capacitado en el uso de estas herramientas. Otra, aunque no ofrecían programas a distancia, ya utilizaban tecnologías digitales como complemento de la enseñanza presencial. Esta experiencia previa facilitó la transición a un entorno completamente virtual durante la pandemia, aunque con ciertos desafíos y limitaciones. A modo de ejemplo, resulta interesante recuperar el testimonio de una de las referentes del ingreso en Undav:

Nosotros ya veníamos usando el campus virtual. No tuvimos que salir a buscar un campus. En matemáticas habíamos empezado a desarrollar un aula virtual para trabajar con las escuelas secundarias... Como la universidad tiene carreras a



distancia, en formato virtual, más asincrónico, estábamos ya con esto. Lo que sí hubo fue un movimiento hacia el encuentro en la virtualidad, la sincronía (Entrevista referente Undav).

Vale la pena considerar lo vivido en la UNQ y en la UNSO, dos universidades con trayectorias bien distintas pero preparadas para trabajar en la virtualidad. Por un lado, en UNQ, en 1999 se creó el Programa de Educación no presencial “Universidad Virtual de Quilmes” (UVQ). En el contexto de avance de las TIC, la UVQ nació como una propuesta de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales y se constituyó como una alternativa de formación que no requiere coincidencia temporal ni espacial. La experiencia construida en la UVQ allanó el camino que la UNQ tuvo que transitar en la pandemia. El 6 de abril del 2020, inició las clases para las 1.600 comisiones previstas para la presencialidad para el primer cuatrimestre en el Campus Presencial –plataforma virtual que se emplea para los cursos que se organizan de manera semipresencial o bimodal de las carreras presenciales de la Universidad– y se dio el alta a 900 profesores y 16.000 estudiantes (Villar y Leal, 2020). Por otra parte, encontramos el caso de la UNSO, de muy reciente creación, que recién en 2019 tuvo sus primeros estudiantes. Al respecto de la experiencia en el ingreso en pandemia, una de sus referentes comentaba:

Nosotros nos apoyamos mucho en el campus, nacimos en el campus. Es un signo muy distintivo. El campus virtual siempre estuvo. Hicimos relevamientos estadísticos sobre qué dificultades tenían los estudiantes, sus posibilidades de conectividad... todo desde el campus. El campus tiene una biblioteca digital para que puedan acceder en cualquier momento. La presencia del campus es muy fuerte en esta universidad (Entrevista referente UNSO).

Ya sea apoyándose en largas tradiciones de virtualidad tradicional o bien experimentando en el contexto de la emergencia, todas las universidades del conurbano migraron hacia la virtualización como estrategia para garantizar el derecho a la universidad de sus estudiantes (y de sus comunidades locales). Este salto no fue sencillo ni estuvo exento de problemas:

En marzo de 2020 la secretaria académica y el rector nos junta a mí y al director de sistemas y nos dice “bueno, tenemos 20.000 estudiantes, tenemos que ir a la virtualidad... ¿Aguanta esto?”, y yo dije “sí, debería aguantar.” Todo indica que debería aguantar. El director de sistemas me dijo “bueno, necesito tal y tal equipamiento. ¿Y cuánto necesitamos para armarlo?”. “Un mes... mes y medio”, le dije. Se retrasaron las clases para comenzar las clases de toda la universidad arriba del campus y un campus que tenía 100 materias y unos 1.500 estudiantes pasó a tener 25.000 estudiantes, 500 materias, 2.500 comisiones. Todo indicaba que iba a ser un desastre, que íbamos a tener una deserción masiva... Pero el mundo no se cayó y, en general, los estudiantes se mantuvieron (Entrevista referente UNAJ 2).



A la luz de todo lo vivido, es posible hoy en día identificar que la virtualización de emergencia de la enseñanza tuvo en general dos grandes componentes. Por un lado, el componente estrella fue el dictado de clases a través de plataformas virtuales para la realización de encuentros sincrónicos entre docentes y estudiantes (tales como Zoom, Meet, Teams, entre otras). Por otra parte, cada institución transitó un vasto proceso de producción de materiales digitales para acompañar el dictado de cada asignatura:

Hicimos videos, hicimos de todo... Armamos un aula para cada actividad. Suponete, en “Acompañando al ingreso”, hicimos un aula para cada unidad académica del ingreso; entonces ahí se administraban foros, con todo lo que tiene un aula virtual, ¿no?, con todo el material escrito, video, fotos, foro de consulta, sección de novedades, con todo. Y después, las charlas sincrónicas que se hicieron a través de Meet (Entrevista referente UNO 1).

Algunas universidades, además de este proceso de producción de materiales pedagógicos, dedicaron esfuerzos a garantizar la conectividad de sus estudiantes. En un contexto de brecha digital, la distribución de conectividad fue estratégica. En la UNAJ, se desarrolló una beca de conectividad para alumnos regulares renovable mensualmente y se distribuyeron tarjetas SIM con paquetes de datos de conectividad. Así, rápidamente, desde el primer semestre de 2020, las diferentes instituciones se fueron adaptando a la nueva normalidad con las clases virtuales sincrónicas y asincrónicas, exámenes no presenciales, actividad de estudiantes y docentes mediada por tecnología con sus diferentes dispositivos de conectividad, lejos del campus universitario (Arias Núñez, Cambours de Donini y Lastra, 2021).

Los testimonios analizados en este apartado revelan la complejidad inherente al abrupto e improvisado proceso de virtualización que debieron implementar las universidades para asegurar la continuidad de la enseñanza en un contexto de emergencia. Esta transición no fue un pasaje hacia la educación a distancia tradicional, ni conservó las características propias de la presencialidad, sino que dio lugar a una modalidad emergente, caracterizada por la experimentación y la adaptación constante de las prácticas pedagógicas y el uso de tecnologías digitales. Lejos de ser una respuesta transitoria al contexto pandémico, esta nueva configuración educativa se ha consolidado como parte estructural del sistema universitario, impulsando una transformación sostenida que interpela los dispositivos institucionales, los enfoques didácticos y las dinámicas de interacción entre docentes y estudiantes.

Y LUEGO DE LA EMERGENCIA, ¿QUÉ?

Pasados ya algunos años luego de la finalización formal de la pandemia y de las restricciones de presencialidad, la virtualización llegó para quedarse en varios dispositivos de ingreso en las universidades del conurbano. Ya no es virtualización



de emergencia, claramente, sino que se trata de instancias planificadas para la enseñanza que buscan facilitar la cursada para quienes quieren acceder a la universidad pública. El caso de Undav es un ejemplo de esta virtualización pospandemia que combina la sincronía con la diacronía en el dispositivo de ingreso:

En Undav, las actividades de lecto-comprensión y matemática se desarrollan a través del campus virtual, en formatos asincrónicos. Los talleres de acompañamiento a estas actividades se realizan en modalidad híbrida. Los ingresantes desarrollan durante el mes de diagnóstico actividades en ambas modalidades (Entrevista referente Undav).

Otro ejemplo que se puede considerar es el caso de la UNSO, en el que se mantienen instancias virtualizadas pero también presenciales, de acuerdo con el seminario que se trate. En el caso de Unsam, donde no hay un ingreso completamente virtualizado pero sí se han incorporado instancias virtuales en la mayoría de las unidades académicas –uso de aulas virtuales, actividades asincrónicas, videollamadas–, hay una cobertura global de aulas virtuales en el Campus Virtual para todas las materias de la universidad. Otro ejemplo puede ser el de la UNSO:

En el caso de la materia común a todas las carreras, se realiza por completo de forma virtual. En el caso de los otros cursos y dependiendo del Departamento (unidad académica) han vuelto a la presencialidad en la materia específica... Se observa compromiso de estudiantes por la asistencia a encuentros sincrónicos o presenciales que sí tienen seguimiento de asistencia. Lo asincrónico se controla a través del cumplimiento de actividades. Creo que toda esta modalidad beneficia luego en el cursado de las carreras, ya que hay un uso intensivo de las tecnologías (Entrevista referente UNSO).

En otros casos, no se trata de una virtualización total del ingreso, sino que se permite a los ingresantes elegir entre comisiones presenciales o virtualizadas. Vale mencionar, en este sentido, la virtualización que se mantiene en el ingreso a la UNPaz:

En el curso de ingreso de UNPaz, tenemos algunas comisiones que cursan de manera virtual. Es decir, mantenemos la oferta virtual para una cantidad menor de estudiantes. La cursada virtual se desarrolla en el campus virtual de la universidad, con actividades asincrónicas, encuentros sincrónicos y un encuentro presencial por mes en donde trabajan con los tres docentes de los talleres sobre dudas y contenidos generales (Entrevista UNPaz).

La transformación digital en las universidades constituye un cambio estructural que redefine el paradigma educativo. Esta transformación implica no solo la incorporación de tecnologías emergentes –como la inteligencia artificial, la realidad

aumentada y virtual, y los sistemas de gestión del aprendizaje—, sino también la creación de ecosistemas digitales integrados que articulan plataformas en línea con recursos académicos y administrativos. Si bien esta transición ha ampliado las posibilidades de acceso y flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ha puesto en evidencia tensiones y desafíos estructurales. Entre ellos, la persistencia de la brecha digital, que puede exacerbar las desigualdades educativas, y las dificultades para asegurar una mediación pedagógica efectiva que evite la mera traslación de prácticas presenciales a entornos virtuales sin una adaptación reflexiva (Álvarez y Prieto, 2023). Estos elementos subrayan la necesidad de repensar las políticas institucionales y los dispositivos didácticos, de modo que la digitalización no solo amplíe la cobertura, sino que también garantice trayectorias académicas continuas y completas.

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO PARTE DE LA ESTRATEGIA DE VIRTUALIZACIÓN

El acceso a la tecnología, por sí solo, no garantiza una transformación efectiva en los procesos educativos universitarios; es fundamental que los usuarios desarrollen las competencias necesarias para su uso estratégico y significativo. Esto requiere implementar programas de formación continua en competencias digitales, que abarquen desde habilidades básicas en informática hasta conocimientos especializados, como el análisis de datos o la programación, en función de las necesidades y responsabilidades de cada miembro de la comunidad universitaria. La formación en pedagogías innovadoras es especialmente importante para los docentes universitarios. La enseñanza en un entorno digital no es simplemente una traslación de las metodologías tradicionales al espacio en línea; requiere un enfoque y técnicas diferentes. Los docentes deben estar capacitados en el diseño de cursos en línea, técnicas de participación virtual y evaluación en entornos digitales, entre otras habilidades.

El proceso de virtualización de emergencia desarrollado fue acompañado de un intenso esfuerzo de formación para dotar al cuerpo docente de competencias para trabajar en los nuevos escenarios. Allí, hubo inversión estatal (a través del Plan VES), esfuerzos institucionales y, sobre todo, esfuerzos personales de los docentes que buscaron múltiples estrategias para seguir enseñando en un contexto para muchos desconocido. La cuestión de la formación docente ocupó un lugar central en el período de excepcionalidad y luego continuó. Varios de los testimonios de las y los entrevistados recuperan este aspecto. A modo de ejemplo, recuperamos el relato de la experiencia en la UNLa:

El campus de UNLa es sumamente activo en formación docente, el BROCADO... En la pandemia hubo que cambiarlo, por ejemplo, hubo mucha capacitación en evaluación... Mucha capacitación a través del campus virtual, porque había muchos docentes que nunca habían tenido un aula virtual y nunca habían subido



contenidos a un aula virtual. Todo demandaba formación. Tratamos de hacerlo mucho más ágil. Nos acomodamos en formatos, en duración... Empezamos a acortarlo, a ser más intensivos... Comenzamos a hacer micro talleres (Entrevista referente UNLa).

Un aspecto para destacar es que las instancias de formación docente en varias de las instituciones empezaron casi en simultáneo con el proceso de pasaje a la virtualización. Así, se convirtió en uno de los ejes centrales para responder a la emergencia. En el relato de la referente de la UNLZ, se destaca la rapidez de la respuesta institucional:

La institución comenzó con su trabajo de capacitación y formación docente desde abril del 2020. Nuestra Unidad Académica comenzó a funcionar dictando clases 15 días después del distanciamiento convirtiéndose en la primera en iniciar el dictado. Se dieron una gran cantidad de cursos, talleres, seminarios y charlas relacionadas con el manejo del aula virtual, plataformas de dictado de clases, gamificación, uso de distintas herramientas para construcción de material para aula virtual, etc. (Entrevista referente UNLZ).

La pandemia impulsó un salto abrupto a la virtualización. Esta transición puso en evidencia las carencias en la preparación de muchos docentes para enseñar en entornos virtuales. Se multiplicaron así los espacios de formación en competencias digitales y en pedagogía para la virtualización: talleres, cursos en líneas, comunidades de práctica para compartir experiencias y espacios de asesoría y mentoría fueron centrales para acompañar el proceso de virtualización de emergencia. Muchos de esos espacios aún persisten como instancias de formación docente. En el caso de la Undav, estos espacios que comenzaron con la modalidad sincrónica en la pandemia aún persisten, pero con formato híbrido, para que aquellos profesores que lo deseen puedan participar de manera presencial de las capacitaciones. Otro ejemplo es el proceso de formación desarrollado en la UNSO:

Durante la pandemia se desarrollaron acompañamientos e instancias de formación, tanto en el uso del campus virtual como en aspectos más pedagógicos o didácticos, como ser la Evaluación de los aprendizajes. En la actualidad, siguen desarrollándose instancias de formación docente desde el SIED-UNSO Virtual. Pero se limitan al mejor aprovechamiento del Aula virtual. Se hicieron convenios con CITEP de UBA para que nuestros docentes puedan cursar las propuestas de formación (Entrevista referente UNSO).

Los esfuerzos realizados en ese momento crítico para el quehacer institucional buscan capitalizarse y aprovecharse aun cuando las condiciones de “normalidad” se recuperaron. Pero aparecen nuevas preguntas: ¿Cómo se sostienen hoy en día en las instituciones los procesos continuos de formación que el uso de nuevas

tecnologías requiere? ¿Cómo se sistematizan las experiencias y buenas prácticas logradas para la mejora de la enseñanza en el contexto de virtualización? ¿Cómo se planifica la enseñanza para los contextos de hibridez?

A MODO DE CONCLUSIÓN. LOS APRENDIZAJES CONSTRUIDOS PARA LA POSPANDEMIA

La pandemia de Covid-19 representó una tragedia global con consecuencias devastadoras para las sociedades contemporáneas. Sin embargo, más allá de su carácter disruptivo y excepcional, este período puede ser interpretado como un tiempo de aprendizaje que dejó enseñanzas clave para la configuración de la universidad en la sociedad posdigital.

La rápida adopción de tecnologías digitales emergió como uno de los fenómenos más significativos, obligando a las universidades a implementar, en tiempos récord, plataformas de aprendizaje en línea, herramientas de colaboración y sistemas de gestión educativa. Este proceso de adaptación acelerada permitió a las instituciones identificar las herramientas más efectivas y reflexionar sobre cómo integrar la tecnología de manera permanente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando así valiosos procesos de aprendizaje institucional. En este contexto, la virtualización de la enseñanza no fue solo una estrategia temporal para afrontar la emergencia sanitaria, sino que se consolidó como un recurso estructural para la sostenibilidad del sistema universitario.

Un aprendizaje crucial de esta experiencia fue la posibilidad de concebir nuevas combinaciones entre presencialidad y virtualidad, superando la idea de modalidades rígidas con fronteras inamovibles. Comenzaron a emerger experiencias híbridas, donde la alternancia entre ambas modalidades se define según criterios didácticos, organizacionales o de infraestructura. En algunas instituciones, la virtualidad se mantuvo también como respuesta a la creciente demanda de aulas y recursos físicos insuficientes, configurando lo que podría denominarse una *bimodalidad artesanal*, adaptada a los recursos y necesidades de cada universidad. Este cambio fue respaldado normativamente a finales de 2023 con la Resolución 2.599 de la Secretaría de Políticas Universitarias, que reconoció las actividades académicas sincrónicas mediadas por tecnologías de videoconferencia como actividades presenciales. Esta resolución valida la permanencia de instancias virtuales en carreras presenciales, anticipando la consolidación de modelos híbridos en los próximos años y reforzando la idea de la virtualidad como un componente permanente del ecosistema educativo posdigital.

La noción de virtualidad como un nuevo territorio emergió con fuerza en los testimonios analizados, revelando una dimensión clave para comprender las transformaciones del ingreso en el contexto contemporáneo. Concebir la virtualidad como territorio implica reconocerla no solo como un espacio de interacción mediado por tecnologías, sino como un entorno que redefine las coordenadas tradicionales de las prácticas educativas, las relaciones



institucionales y las experiencias estudiantiles en el mundo posdigital. En este nuevo territorio, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje trascienden los límites físicos de las aulas, permitiendo la construcción de comunidades académicas más amplias y flexibles temporalmente. Sin embargo, no se trata de un territorio homogéneo ni exento de tensiones. Las entrevistas revelan que, así como la virtualidad amplía horizontes, también puede profundizar desigualdades preexistentes. La disponibilidad de dispositivos, la calidad de la conectividad y las competencias digitales son elementos que configuran el modo en que cada estudiante habita y navega este espacio virtual. En este sentido, la virtualidad puede devenir en un territorio estratificado, donde –sin intervenciones incluyentes por parte de las instituciones– las condiciones de origen siguen marcando las posibilidades reales de participación y aprovechamiento de los recursos educativos, reproduciendo en clave posdigital las metáforas de la “puerta giratoria” o la “inclusión excluyente”.

Este escenario interpela a las universidades a repensar los dispositivos institucionales de acompañamiento en el ingreso y la permanencia. Los actores entrevistados señalan la necesidad de generar nuevas formas de tutorías, estrategias de vinculación con estudiantes y programas de formación docente que permitan abordar las especificidades del entorno digital. Asimismo, es esencial que las instituciones trabajen activamente en reducir las brechas digitales, garantizando el acceso a la tecnología y promoviendo la alfabetización digital, para evitar que la virtualidad refuerce las desigualdades estructurales.

Durante la pandemia, la concreción del derecho a la educación superior dependió, en gran medida, de la virtualización de emergencia. Con mayor o menor experiencia, todas las universidades del conurbano bonaerense realizaron un esfuerzo extraordinario para garantizar la continuidad pedagógica y sostener el derecho a la educación de sus estudiantes. Este proceso dejó como aprendizaje fundamental la necesidad de superar la dicotomía presencialidad/virtualidad, promoviendo enfoques híbridos que articulen lo mejor de ambos mundos.

En las universidades, no obstante, aún se enfrentan importantes desafíos para responder a las necesidades de la sociedad contemporánea. Resulta imperativo seguir pensando, con prospectiva, las problemáticas actuales –como la lentificación de trayectorias y los altos índices de deserción– (Fernández Lamarra y García, 2023). Quizás la innovación necesaria pueda surgir a partir de la consolidación de modelos bimodales, acompañados de políticas inclusivas y dispositivos de acompañamiento integrales, que permitan avanzar hacia una universidad pública más justa, accesible y adaptada a las complejidades del mundo posdigital.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. y Prieto, P. (2023). Presentación del Dossier temático: “La educación superior en la era digital”. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 28-45. Doi: 10.54674/ess.v35i2.879



- Andrés, G. (2025). La Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Entre Ríos durante y después de la pandemia. *TE & ET*, (40), e3. <https://doi.org/10.24215/18509959.40.e3>
- Arias Núñez, M. F., Cambours de Donini, A. M. y Lastra, K. F. (2021). Pandemia y universidades: dificultades y respuestas en el Conurbano Bonaerense. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 156-179. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.452>
- Banco Mundial. (2017). Tertiary Gross Enrollment Ratio. <http://data.worldbank.org/indicator/%20SE.TER.ENRR>
- Basso, A. V. (2024). Educación superior en la era digital: adaptaciones y aprendizajes post-pandemia. Tecnología educativa y pedagogía digital. *Revista Bitácora Digital*, 11(15), 125-131.
- Becerra, M. (2002). Apuntes sobre educación superior y virtualidad en la Argentina. En J. Flores y M. Becerra, *La educación superior en entornos virtuales*, Universidad Virtual de Quilmes.
- Benza, G. y Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina: Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo Veintiuno.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior. Buenos Aires, Biblos.
- Britos, S., Cambours, A. y Lastra, K. (2021). Desafíos en el escenario de la pandemia en universidades del conurbano bonaerense. *Revista de Educación*, año 12, (22), 263-282.
- Cannellotto, A. (2020) “Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia”. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-228). UNPE: Editorial Universitaria.
- Cox, G. (2014): “Prehistories of the Post-digital: or, Some Old Problems with Postanything”. *APRJA*, 3(1), 70- 75.
- Cramer, F. (2014): “What is ‘Post-digital’?”. *APRJA*, 3(1), 10-24.
- Del Valle, D., Perrotta, D. y Suasnábar, C. (2021). La universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al Covid-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 10(2), 163-184.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. IEC y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (coord.). (2019). Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Untref.
- Fernández Lamarra, N. (2023). Los futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe. En AA.VV., *Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe. Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco*. IESALC.
- Fernández Lamarra, N. y García, P. (2023). La universidad en Argentina y América Latina en perspectiva comparada: tendencias, problemas y desafíos. Hacia una nueva



- Reforma Universitaria. En G. González (2023), *La Universidad resiliente: innovación, experiencias y horizontes*. Editorial Edulp.
- García, P. (2023). El acceso a la Universidad en Argentina: dispositivos y regulaciones de ingreso en las Universidades del Conurbano bonaerense. *Revista Internacional de Educación Superior (RIESUP)*, 10(00), e024031. DOI: 10.20396/riesup.v10i00.867048.
- García de Fanelli, A. M. (2014). Educación superior en la Argentina: Tendencias, políticas destacadas e incertidumbres. En J. J. Brunner y C. Villalobos (2004), *Políticas de Educación Superior en Iberoamérica 2009-2013* (pp. 133-168). Ediciones UDP.
- Lago Martínez, S., Gala, R. y Samaniego, F. (2024). Educación virtual: narrativas de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires post pandemia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3756>
- Lion, C., Schpetter, A. y Weber, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 36-48. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36284>
- Llamas Ubieto, M. (2020). Postdigital ahora. Docta Complutense. Serie: Cuadernos del ahora, (1), 1-13
- López-Rey, D. M. (2024). Pedagogía posdigital como síntesis del aprendizaje rizomático y la era posdigital. *Sophía*, (36), 113-142.
- López Segrera, F. (2016). Educación Superior Comparada: tendencias mundiales y de América latina y Caribe. *Revista de Avaliação Superior*, 21(1), 13-32. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>
- Lucero, M., Luisi, M. C. y Sotelo, L. (2022). Tengo miedo. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas “Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital”. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín. <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/158>
- Lugo, M. T., Vera, M. y Flood, C. (2004). Educación superior virtual en Argentina: un relevamiento necesario. En Unesco, *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe* (pp. 61-91). Unesco-Anuies.
- Macchiarola, V. (coord.) (2022). *La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19. Políticas, prácticas y actores*. UniRío editora.
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la universidad: Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 10(2), 203-217.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo Veintiuno.
- Moretta, M. R. (2024). La institucionalización de la Educación a Distancia en la Universidad Pública Argentina. Debates, sentidos y desafíos postpandemia. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 13(2), 63-88.



- Muiños de Britos, S. M., Cambours de Donini, A. y Lastra, K. F. (2021). De la presencialidad a la virtualidad en la universidad. Desafíos en el escenario de la pandemia en universidades del conurbano bonaerense. *Revista Entramados*, (22), 263-282.
- Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. (2022). Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires. *RAES*, XIV(25), 121-137.
- Parrino, M. C. (2010). Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros. En *Actas Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.125-135). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Pierella, M. P. y Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 049. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>
- Prados, M. L., Borgobello, A., Brun, L. y Pierella, M. P. (2022). Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzada desde la perspectiva de estudiantes. *Praxis educativa*, 26(2), 111-132.
- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. Documento de Trabajo N° 255, Universidad de Belgrano. http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/255_sigal.pdf
- Rodera, J. y Walker, V. S. (2021). Virtualización forzada y cambios en el trabajo docente universitario: el caso de la Universidad Nacional del Sur. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, (23), 192-210.
- Siede, I. (2021). *En busca del aula perdida: Familias y escuelas a partir de la pandemia*. Noveduc.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of Qualitative Research*. Sage.
- Tescione, N. R. (2024). Virtualización educativa en una universidad pública de Córdoba, Argentina: impactos y desafíos en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(53), 1-12.
- Tinto, V. y Engstrom, C. (2008). Access without Support is not Opportunity". *Change*, (40), 46-5
- Villar, A. y Leal, M. (2020). Pandemia COVID-19 y educación superior. El caso de la Universidad Nacional de Quilmes. En Falcón, P. (comp.), *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 493-501). Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Recepción: 06/03/2025

Aceptación: 28/05/2025