



**unesco**

Instituto Internacional  
para la Educación Superior  
en América Latina  
y el Caribe

**ess**

**Educación  
Superior y  
Sociedad**

Vol. 33 No. 2 (2021)

**33**

**Incluye Dossier Temático:  
Desafíos de la educación superior  
frente a la pandemia de Covid-19  
en América Latina y el Caribe**

## 7. Políticas de producción de conocimiento en enseñanza universitaria

Mercedes Collazo, Carolina Cabrera, Sylvia De Bellis, Virginia Fachinetti

### RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad presentar una primera exploración de las políticas de producción de conocimiento promovidas por la Universidad de la República (Udelar, Uruguay) en el campo de la educación superior, en particular, de la enseñanza universitaria. El foco de estudio lo constituyen: las políticas centrales y descentralizadas de formación de recursos humanos altamente calificados (tesis de maestrías y doctorados en educación superior); las políticas centrales de estímulo a la investigación sobre la enseñanza universitaria (convocatorias institucionales a proyectos concursables). El análisis se plantea desde un marco conceptual amplio relativo al estudio de la educación superior, los procesos de institucionalización de las disciplinas y el papel de los posgrados. Se realiza un primer abordaje comparativo de los principales instrumentos de políticas aplicados durante los años 2010-2019 en diferentes dimensiones y categorías de análisis. Aún con un desarrollo tardío, las políticas institucionales muestran resultados de investigación significativos, primordialmente orientados a la construcción del campo de la pedagogía universitaria, con un abordaje diversificado en temáticas, origen disciplinar y adscripción institucional de los investigadores. El diseño de una multiestrategia de herramientas políticas centrales ha permitido enriquecer y maximizar la producción de conocimiento en enseñanza universitaria, habilitando la emergencia de un proceso de disciplinarización del campo.

**Palabras clave:** Políticas Universitarias; Producción de Conocimiento; Enseñanza Universitaria.

### Knowledge production policies in university education

### ABSTRACT

The purpose of this article is to present a first exploration of the knowledge production policies promoted by Udelar in the field of higher education, in particular, university education. It is focused on central and decentralized policies

for the training of highly qualified human resources (master's and doctorate theses in higher education); central policies to stimulate research on university education (institutional calls for projects). The analysis arises from a broad conceptual framework related to the study of higher education, the processes of institutionalization of disciplines and the role of postgraduate degrees. A first comparative approach is made of the main policy instruments applied during the years 2010-2019 in different dimensions and categories of analysis. Even with a late development, institutional policies show significant research results, primarily oriented to the construction of the field of university pedagogy, with a diversified approach in themes, disciplinary origin and institutional affiliation of researchers. The design of a multi-strategy of central political tools has enriched and maximized the production of knowledge in university education, enabling the emergence of a process of disciplinarization of the field.

**Key words:** University Policies; Knowledge Production; University Education.

## Políticas de produção de conhecimento na educação universitária

### RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma primeira exploração das políticas de produção de conhecimento promovidas pela Udelar no campo da educação superior, em particular, do ensino universitário. O foco de estudo está constituído pelas políticas centrais e descentralizadas de formação de recursos humanos altamente qualificados (dissertações de mestrado e teses de doutorado em ensino superior), e pelas políticas centrais de estímulo à pesquisa em ensino universitário (chamadas institucionais para projetos). A análise surge de um amplo quadro conceitual relacionado ao estudo da educação superior, aos processos de institucionalização das disciplinas e ao papel da pós-graduação. Uma primeira abordagem comparativa dos principais instrumentos de política aplicados durante os anos 2010-2019 em diferentes dimensões e categorias de análise é apresentada. Mesmo com um desenvolvimento tardio, as políticas institucionais apresentam resultados de pesquisa significativos, principalmente orientados para a construção do campo da pedagogia universitária, com uma abordagem diversificada em temáticas, origem disciplinar e afiliação institucional dos pesquisadores. A construção de uma multiestratégia de instrumentos políticos cen-

trais tem permitido enriquecer e maximizar a produção de conhecimento no ensino superior, possibilitando o surgimento de um processo de disciplinarização do campo.

**Palavras-chave:** Políticas Universitárias; Produção de Conhecimento; Ensino Superior.

## Politiques de production de connaissances dans l'enseignement universitaire

### RESUMÉ

Le but de cet article est de présenter une première exploration des politiques de production de connaissances promues par l'Udelar dans le domaine de l'enseignement supérieur, en particulier de l'enseignement universitaire. L'axe d'étude est constitué par des politiques centrales et décentralisées de formation de ressources humaines hautement qualifiées (thèses de maîtrise et de doctorat de l'enseignement supérieur); et des politiques centrales pour encourager la recherche en matière d'enseignement universitaire (appels institutionnels à des projets). L'analyse découle d'un large cadre conceptuel lié à l'étude de l'enseignement supérieur, aux processus d'institutionnalisation des disciplines et au rôle des diplômés de troisième cycle. Une première approche comparative est faite des principaux instruments politiques appliqués au cours des années 2010-2019 dans différentes dimensions et catégories d'analyse. Même avec un développement tardif, les politiques institutionnelles montrent des résultats de recherche significatifs, principalement orientés vers la construction du champ de la pédagogie universitaire, avec une approche diversifiée des thèmes, d'origine disciplinaire et d'affiliation institutionnelle des chercheurs. La conception d'une multi-stratégie d'outils politiques centraux a permis d'enrichir et de maximiser la production de connaissances dans l'enseignement universitaire, permettant l'émergence d'un processus de disciplinarisation du domaine.

**Mots clés:** Politiques Universitaires; Production des Connaissances; L'Enseignement Universitaire.

## 1. INTRODUCCIÓN

El campo de estudios de la Educación Superior (ES) en el Uruguay comienza a configurarse de forma más o menos sistemática a partir de la vuelta a la democracia, avanzados los años ochenta del siglo pasado. Cuenta con antecedentes de relieve en la década del sesenta con los estudios historiográficos de Blanca Paris y Juan Oddone (1971) y el aporte de figuras académicas destacadas de la época aglutinadas en torno a la formulación del proyecto de reestructura universitaria, Plan Maggiolo (1967), que contó con el aporte del antropólogo brasileño Darcy Ribeiro.

Siguiendo a Martínez Larrechea y Chiancone (2021), el desarrollo de la ES en el Uruguay ha ido de la mano de la evolución de la Udelar, dado su peso en el plano nacional. Su proceso fundacional se inicia en 1833 y se instala en 1849<sup>(1)</sup>, siendo hasta el 2013 la única universidad pública del país. Creada con un perfil napoleónico, actualmente en ella se ofrecen cerca de 400 ofertas de grado y posgrado en todas las áreas del conocimiento, desarrollan sus funciones aproximadamente 10.000 docentes y 100.000 estudiantes de grado (Udelar, 2020).

A partir de los años noventa y en vinculación con los debates de las cumbres regionales y mundiales de ES de la UNESCO en los que participan activamente figuras políticas universitarias del cono sur, la Udelar realiza aportes a la investigación sobre la ES en América Latina, así como contribuciones teóricas y análisis prospectivos (Landinelli, 1989; Brovetto, 1994; Arocena y Sutz, 2001). La producción de conocimiento sobre la ES tendrá un desarrollo prolífico en los siguientes años, desde diversos núcleos académicos vinculados a las ciencias sociales, a las humanidades y a los grupos de estudios sobre el desarrollo (Arocena, Goránsson, Sutz, 2018; Bentancur y Clavijo, 2016; Cano y Castro, 2016).

No obstante, es a partir de los años 2000 que la Udelar comienza a diseñar y promover políticas institucionales de fomento a la producción de conocimiento en ES, especialmente en enseñanza universitaria. En la compleja ecuación de democratizar el acceso y la permanencia, a la vez que mantener la calidad de la educación, las universidades públicas del Río de la Plata impulsan en estos años el desarrollo del campo de la pedagogía universitaria (Lucarelli, 2015). Como veremos, se ponen en juego una amplia variedad de instrumentos institucionales, con un alcance que trasciende el estudio de las prácticas educativas.

<sup>(1)</sup> <https://udelar.edu.uy/portal/institucional/historia-de-la-udelar/>

En el marco de las políticas de desarrollo estratégico institucional de los años 2000, la Udelar estimula y financia a través de programas específicos la formación de recursos humanos en ES en el exterior, crea cinco posgrados en educación que abordan de diversa manera la problemática del nivel terciario y realiza convocatorias generales permanentes para la promoción de investigaciones sobre la enseñanza universitaria.

A la fecha, sólo se dispone de una investigación reciente sobre los posgrados en educación de la Udelar orientado al análisis de las modalidades de apoyo económico gestionadas centralmente durante el período 2009-2018 (Fernández et al., 2019). En dicho estudio se identifica el crecimiento de las carreras de posgrado del campo educativo, incluyendo la oferta conjunta con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que involucra la formación de profesores de enseñanza media. En el período seleccionado se cuadruplicaron las carreras de posgrado aunque con diversos grados de consolidación. De 22 carreras en el campo educativo, 12 son especializaciones, 8 maestrías y 2 doctorados.

Con estos antecedentes, el presente artículo tiene como finalidad realizar una primera aproximación a las políticas de producción de conocimiento promovidas por la Udelar a partir de los años 2000 en el área de la ES, y en particular, de la enseñanza universitaria. El foco de estudio lo constituyen las siguientes líneas de política institucional: la producción de conocimiento en ES ligada a las políticas centrales y descentralizadas de formación de recursos humanos altamente calificados: tesis de maestrías y doctorados en ES; la producción de conocimiento ligada a las políticas centrales de estímulo a la investigación sobre la enseñanza universitaria: convocatorias institucionales a proyectos concursables presentados por equipos docentes.

### **Marco de análisis**

Se identifica a los años 60 del siglo XX como el origen de los estudios sobre ES. Los primeros desarrollos tienen lugar en los países centrales como consecuencia de los problemas derivados de la expansión acelerada de la matrícula y la escasa capacidad del sistema de dar respuesta a la masificación y la diversificación de la población estudiantil (Altbach, 2002; Teichler, 2015). Los principales aportes se realizan desde las esferas estrictamente académicas y aquellas vinculadas a la gestión académica e institucional (Teichler, 1996; Altbach, 2002; Altbach, 2014, citado en Teichler, 2015).

En Latinoamérica el campo siguió las características globales y han confluído en los aportes generados personas con variado origen disciplinar e institucional (Krotsch y Suasnábar, 2002; Tunnermann, 2008; Didriksson, 2008; Chiroleu, 2009; Gorostiaga et al., 2018). Sin embargo, al menos hasta hace poco más de una década, algunos referentes del área entendían que la identificación y consolidación de un campo con sus propias reglas de generación y difusión de conocimiento era aún poco clara (Krotsch y Suasnábar, 2002; García Guadilla, 2003), aunque ésta es tal vez una característica general de la investigación educativa en la región, no solo del sector superior (Palamidessi et al., 2014).

Este diagnóstico es compartido en particular para los países rioplatenses, donde se ha identificado que los campos se encuentran poco articulados y hay escasa demanda estatal de generación de conocimiento en estas áreas (Palamidessi et al. 2014). En Uruguay, estudios locales afirman que la investigación educativa en general, y la que se ocupa de la ES en particular, son aún muy incipientes (Romano, 2014). Esto se ha visto condicionado por la heteronomía del campo educativo académico nacional en general, altamente nutrido por profesionales de otras disciplinas más allá de la educación, radicados en distintas instituciones (Sanz, 2016).

A los fines de este estudio interesa, de este modo, apelar a las dinámicas de institucionalización de las disciplinas. Como plantea Suasnábar (2013),

la noción de *proceso de disciplinarización* constituye una categoría que permite captar el carácter contradictorio y complejo de la constitución de un campo en la medida que designa una dinámica de largo plazo, por la cual ciertos agentes y/o determinadas instituciones gradualmente se van especializando y profesionalizando en la producción de conocimiento (p. 1287).

En este sentido, existen al menos cinco dimensiones para el análisis de este proceso, desde lo institucional, la producción de conocimiento y las metodologías que se utilizan para ello, la regulación interna del campo, entre otros, lo que implica la existencia de unidades académicas específicas, de instancias de formación y reproducción etc., que marcan los distintos grados de institucionalización de una disciplina (ob. cit.).

Resulta así claro que el desarrollo de los posgrados académicos, en particular, constituye una condición necesaria aunque no suficiente para la conformación

de un campo de estudio (De La Fare, 2008). El desarrollo de los programas de posgrado podrá contribuir al fortalecimiento de la institucionalización de la ES como campo científico, pero no determinará su conformación.

### **Características del sistema de educación superior en el Uruguay**

La conformación histórica de la universidad en el Uruguay difícilmente autorice a hablar de un “sistema nacional de educación superior” que, por definición, implica una interdependencia de sus elementos componentes. El Uruguay presenta la peculiaridad de la existencia hasta el año 2012, de una única universidad pública -la Udelar- que durante más de ciento cincuenta años tuvo un carácter monopólico.

Entrados los años ochenta se inicia un proceso de diferenciación institucional, con el surgimiento de la primera universidad privada del Uruguay. Comienza a conformarse lo que algunos años después sería el “Sistema de Enseñanza Terciaria Privada”, no articulado desde el punto de vista legal con el sector universitario público.

Otro rasgo peculiar de la legislación educativa uruguaya tiene que ver con el otorgamiento de la más amplia libertad de enseñanza, hecho infrecuente en otros países. Todos los niveles de la educación pública se encuentran regulados constitucionalmente por entes autónomos. La Udelar goza de autonomía técnica, administrativa y de gobierno. El Ministerio de Educación y Cultura no tiene poder político sobre la educación pública; en materia de enseñanza, cumple principalmente funciones de coordinación del sistema público y regulación de las instituciones privadas.

La Universidad uruguaya, presenta “una impronta estatista, laica, democrática y republicana (que) la distinguirá hasta nuestros días” de las universidades tradicionales de América Latina cuyo origen fue colonial y eclesiástico (Ares Pons, 1997, p.179). Esta raíz marcará una historia ligada estrechamente a la historia social y política del país y a la conformación de su identidad nacional. Además será fuertemente impactada por el movimiento reformista de la universidad latinoamericana, inspirado en la Reforma de Córdoba (1918). De allí devienen como rasgos más característicos, su carácter autonómico, cogobernado, plenamente gratuito y de libre acceso o ingreso irrestricto, plasmados en la Ley Orgánica de la Udelar (1958), vigente en la actualidad.

En síntesis, el sistema de ES en el Uruguay está conformado actualmente por los siguientes componentes (Udelar, 2020):

- Una “macrouniversidad” -en el sentido planteado por Didriksson (2002): la Udelar es una institución pública que concentra el 86% de la matrícula universitaria global; constituye el principal sostén de la estructura científica nacional (80 % del Sistema Nacional de Investigadores); recibe más del 90% del financiamiento estatal al nivel universitario; cubre todas las áreas del conocimiento, las disciplinas y los niveles de formación; aporta y difunde la cultura nacional.
- Una universidad pública de perfil tecnológico orientada al interior del país, la Universidad Tecnológica (UTEC), creada en el año 2013.
- Un subsector privado conformado a la fecha por cinco universidades y nueve institutos universitarios.

### **Campo de estudios de la educación superior y desarrollo de los posgrados en educación**

Los posgrados en educación se crean inicialmente en el país a iniciativa de las universidades privadas en los años 80, en niveles de especialización y maestría, abarcando temáticas tales como el cambio e innovación institucional, lo curricular y la gestión y dirección de centros educativos (Martínez y Chiancone, 2021; Sanz, 2016).

La Udelar promueve su desarrollo más tardíamente, con la particularidad de que crea cuatro posgrados con orientación prioritaria al estudio de la ES, antes de concretar la primera maestría general en educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Tabla 1).

Esta circunstancia da cuenta de un movimiento de política institucional de formación de recursos humanos altamente calificados y de estímulo a la investigación en ES, que tiene como finalidad dar soporte académico y científico a las políticas institucionales de democratización y mejora de la calidad de la enseñanza de los años 2000.

**Tabla 1. Oferta maestrías en ES, Udelar**

OFERTA DE CARRERAS	AÑO CREACIÓN	RADICACIÓN ACADEMICA	NÚMERO EDICIONES 2019	NÚMERO DE TESIS 2019
Maestría en Química, orientación educación química	2004	Facultad de Química	Abierto permanente	6
Maestría en Psicología y Educación, opción Educación superior universitaria	2005	Facultad de Psicología	5	22
Maestría en Enseñanza Universitaria	2006	Área Social y Artística -Prorrectorado de Enseñanza	5	68
Maestría en Educación y Extensión Rural	2012	Facultad de Veterinaria	Abierto permanente	5
Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación	2015	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	2	3

**Fuente:** Elaboración propia.

Vemos así, como algunas facultades profesionales impulsan sus maestrías especializadas en educación y el Prorectorado de Enseñanza de la Udelar, crea una oferta específica destinada a involucrar a los docentes universitarios y de los institutos de formación docente en la actividad de posgrados y la producción de conocimiento sobre la enseñanza terciaria y universitaria.

## 2. METODOLOGÍA

Se realiza un primer estudio descriptivo comparativo de los principales instrumentos de políticas desarrollados en las dos últimas décadas por la Udelar, que se nutre de elementos cualitativos y cuantitativos. Las dimensiones y categorías de análisis refieren a: número de tesis producidas e investigaciones realizadas

en el período 2010-2019 sobre temáticas de ES; características de la producción de conocimiento en lo que hace a temáticas prioritarias de investigación y tipos de abordajes metodológicos; perfil de los actores involucrados en cuanto a sexo, formación disciplinar e inserción institucional.

Las unidades de análisis seleccionadas aglutinan la mayor parte de la producción de conocimiento reciente en el campo de la enseñanza universitaria y comprenden: el Programa de Formación de Recursos Humanos, la Maestría en Enseñanza Universitaria y la convocatoria concursable a Proyectos de Investigación en Enseñanza Universitaria impulsados por el Prorectorado de Enseñanza de la Udelar, así como la Maestría en Psicología y Educación en la orientación ES, creada por la Facultad de Psicología.

Los datos fueron obtenidos de fuentes institucionales: sistemas de postulación electrónica a proyectos institucionales y resúmenes de las tesis defendidas.

Del relevamiento de resúmenes se decide categorizar como principales líneas de estudios las siguientes: enseñanza (prácticas educativas en diversidad de modalidades y formatos), currículo universitario (historia, pertinencia, innovación, cambio curricular), discursividades en educación (abordajes desde el análisis del discurso), sujeto estudiantil y procesos de aprendizaje (concepciones, subjetividades), sujeto docente (pensamiento, representaciones), trayectorias estudiantiles, académicas y profesionales, instituciones y políticas de ES, evaluación educativa y campo académico.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Gestación de las políticas de producción de conocimiento en educación superior

La Udelar logra concretar por primera vez en los años noventa políticas centrales de investigación, enseñanza y extensión, con la finalidad de impulsar un desarrollo estratégico institucional que permitiera superar el modelo histórico de descentralización política de las facultades, de base profesionalista.

Con este propósito crea organismos sectoriales de cogobierno –más adelante, constituirán Prorectorados-, destinados al fomento general de las funciones universitarias. Es así que conforma a mediados de los años noventa, un organismo central que tendrá a su cargo la *coordinación, estímulo y desarrollo de la actividad*

*de enseñanza de grado* en la Udelar; asesor del Consejo Directivo Central en materia de políticas educativas y promotor de iniciativas de fomento de la innovación en la educación universitaria -Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE)-.

Superada la etapa fundacional y con una importante asignación presupuestal, la instalación de la CSE posibilitará la instrumentación de un conjunto de políticas de enseñanza universitaria de alcance general, aglutinadas en torno a la meta fundamental de la descentralización de la enseñanza universitaria. Se articulan a lo largo del período una variedad de proyectos institucionales a través de mecanismos concursables y de asignación directa de fondos que tienen como principal propósito brindar respuestas a la *demandada creciente de educación superior*, con criterios de *equidad social y geográfica* y *mejora de la oferta pública* (primer objetivo estratégico, PLEDUR 2000 y 2005). A partir de entonces las políticas centrales de enseñanza evolucionan en el sentido de una diversificación y complejización crecientes.

En este marco, la CSE crea tres instrumentos primordiales para impulsar la producción de conocimiento en el campo de la ES:

**El Programa de Recursos Humanos** que tiene como uno de sus principales objetivos brindar apoyo económico a los docentes universitarios para la realización de posgrados en el exterior en temáticas vinculadas con la ES.

**El Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria** dirigido a docentes activos de los niveles universitario y terciario, como iniciativa fundamentada en la necesidad de avanzar en la integración entre investigación y docencia, no sólo en la perspectiva históricamente planteada de enseñar lo que se investiga, sino también de investigar lo que se enseña.

La convocatoria regular a **Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria**, en asociación con la agencia de financiación interna de esta universidad, la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) para la promoción de la investigación en educación en el amplio campo de la enseñanza de grado a los fines de su consolidación como campo de estudio.

Dentro del mismo movimiento institucional, y de forma complementaria, la Facultad de Psicología impulsa una **Maestría en Psicología y Educación** con una trayectoria en **educación superior universitaria**, que alcanza al inicio un importante desarrollo en la temática que nos ocupa.

Estas cuatro iniciativas constituyen los jalones más importantes de la Udelar en la promoción de políticas de producción de conocimiento en el campo de la ES.

Veamos a continuación las principales características y el alcance de cada uno de ellos.

### 3.2. Caracterización y alcance de las políticas

#### Programa de Formación de Recursos Humanos

En el marco del Plan Estratégico de Desarrollo 2000, la CSE comienza a realizar llamados a recursos humanos (RRHH) para apoyar diferentes tipos de actividad docente: a) asistencia a eventos de ES en el exterior; b) la formación de posgrados de educación en el exterior del país, dentro del proyecto institucional "Formación didáctica de docentes universitarios". Estos llamados concursables, que continúan hasta hoy, tienen como objetivo general la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria a través de la formación y de la actualización docente. El rubro de apoyo a posgrados en el exterior ha apoyado la formación después del grado a un importante número de docentes universitarios, 283 posgrados (doctorados, maestrías, especializaciones, diplomas) desde 2001 a la fecha.

Para este estudio consideramos la formación de Doctorados y de Maestrías financiados en la última década. Hasta hace pocos años no existían dichas ofertas públicas en educación en nuestro país, era necesario cursarlas en el exterior, con ofertas de formato presencial, semipresencial y a distancia.

**Tabla 2: Doctorados y maestrías financiados 2011-2019**

	DOCTORADO	MAESTRÍA	TOTAL
Formaciones financiadas	40	36	76
%	52,63	47,36	100

**Fuente:** Elaboración propia.

En los doctorados se distinguen doctorados en ES, doctorados en las disciplinas vinculadas a la docencia directa y doctorados con temáticas dirigidas a la educación primaria o media (básica).

**Tabla 3: Doctorados financiados, según contenido general de tesis, 2011-2019**

TEMÁTICA	EDUCACIÓN SUPERIOR				CONTENIDO DISCIPLINAR			EDUCACIÓN BÁSICA	TOTAL
	Concluida	A defender	En curso	Total	Concluida	A defender	En curso	Concluida	
Doctorado	15	6	6	27	5	1	1	6	40
%	<b>37,5</b>	15	15	67,5	12,5	2,5	2,5	12,5	<b>100</b>

**Fuente:** Elaboración propia.

En las Maestrías encontramos mayor diversidad temática; la gran mayoría son formaciones de Especialización en las disciplinas que dictan los docentes.

**Tabla 4: Maestrías financiadas, según contenido general de tesis, 2011-2019**

TEMÁTICA	EDUCACIÓN SUPERIOR			ENSEÑANZA DE LA DISCIPLINA	CONTENIDO DISCIPLINAR		EDUCACIÓN BÁSICA	TOTAL
	Concluida	A defender	En curso	Concluida	Concluida	En curso	Concluida	
Maestría	3	1	4	5	17	4	2	36
%	8,33	2,77	11,11	13,88	47,22	11,11	5,55	100

**Fuente:** Elaboración propia.

De las 27 maestrías culminadas en todas sus instancias, solo encontramos tres en ES y cinco en enseñanza de la disciplina.

Atendiendo el objetivo de estudio, focalizaremos el análisis en 23 casos: 15 Doctores, tres Magísteres en ES, cinco Magísteres en enseñanza de la disciplina y sus respectivas tesis, de los que el 70% corresponde a mujeres. Las titulaciones obtenidas abarcan desde las más generales, como Doctorados y Maestrías en Ciencias de la Educación, en Educación, en ES, hasta perfiles más específicos como Doctorados y Maestrías en Educación con opciones (Artes, TIC, Psicología) o en Ciencias Sociales con opción educación, u otros más específicos aún.

Analizando las tesis, se puede apreciar que las temáticas están distribuidas regularmente en las categorías de estudio establecidas, con un pequeño destaque en las de "campo académico" y "sujeto estudiante y aprendizaje". Solo hay una mención secundaria para la "investigación curricular" (Figura 2).

La metodología empleada en las investigaciones es mayoritariamente cualitativa (52%9 o mixta (39%). Las herramientas de investigación más utilizadas son el análisis de documentos institucionales (plan de estudios, informes, plan de actividades) y la experiencia directa del autor, algunas veces enriquecida con entrevistas a otros colegas docentes (Figura 4).

Si bien es requisito de presentación al llamado ser docente de la Udelar, observamos que la posición institucional ocupada al momento de la formación, tiene una clara vinculación con las temáticas elegidas. La única tesis que incluye una temática externa a la Udelar (cooperativismo) está vinculada con el Servicio donde estudió y donde trabaja el autor.

Los docentes que dirigen departamentos o programas de educación eligen temáticas de tipo institucional, trayectoria profesional, evaluación y formación de los docentes del Servicio. Además se jerarquiza el valor de estructurar las trayectorias docentes atendiendo a las particularidades de la institución. Posiblemente, el cargo que desempeñan les permita aquilatar con otra mirada el papel de la institución y de las decisiones que se toman consecuentemente en las políticas educativas, tanto a nivel del centro universitario como de la propia universidad (considerando el cogobierno que la rige).

Quienes integran Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE), mayoritariamente, focalizan sus investigaciones en la importancia de la atención estudiantil para el aprendizaje, a través del diseño de herramientas, planes y programas acordes. El interés de continuar la formación en el campo pedagógico puede tener origen en ese lugar institucional ejercido, ya sea integrando UAE, programas didácticos para docentes del área académica respectiva, comisiones de educación y/o de carrera.

La mayoría de los doctorandos cursan los posgrados en educación teniendo una carrera de grado en una disciplina específica no vinculada (83%). Tomando en cuenta este aspecto y en relación con la temática de tesis, se aprecia que quienes tienen título de grado en Educación son los que se centran más en la importancia de la formación didáctica de los docentes, ya sea en el objetivo central o en la justificación de la investigación realizada.

### **Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria**

A iniciativa de la CSE en el año 2006 se crea el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria (MEU), dirigido a docentes en actividad de los niveles universitario y terciario. Su objetivo primordial es iniciar a los docentes en la investigación educativa a nivel superior, entendiendo el campo pedagógico-didáctico universitario como un área de conocimiento multidisciplinar, de entrecruce de disciplinas. Se concibe la formación pedagógica no disociada de los contenidos académicos y profesionales, esto es, articulada al componente epistemológico propio de cada disciplina.

Las líneas de investigación del posgrado comprenden las temáticas de: políticas de enseñanza superior, didáctica universitaria y problemas de la enseñanza. El posgrado cuenta con un vasto plantel docente, nacional y regional, con sólida trayectoria en las áreas temáticas centrales, universidad y educación y se respalda en programas de investigación de la Udelar, así como de universidades de la región. La responsabilidad académica está a cargo del Área Social y Artística y de la CSE, participando representantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Información y Comunicación.

A los efectos del análisis tomaremos en cuenta el nivel de Maestría (MEU) que alcanza en el año 2019 los 68 egresos (Tabla 5).

De acuerdo al perfil general del posgrado, las temáticas más abordadas en las tesis, refieren a la investigación vinculada a la agenda de la didáctica del nivel superior. Entre los temas de enseñanza (34%), currículo universitario (16%), sujeto estudiantil y aprendizaje (10%), sujeto docente (5%) y evaluación educativa (5%) se cubren el 70% de las tesis.

**Tabla 5: Temáticas de las tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria 2012-2019**

1. Investigación Enseñanza	23 (34%)
2. Investigación Currículo	11 (16%)
3. Investigación Discursividades en educación	9 (13%)
4. Investigación Sujeto estudiante, aprendizaje	7 (10%)
5. Investigación Trayectorias estudiantiles, académicas y profesionales	6 (9%)
6. Investigación Instituciones y Políticas de Educación Superior	5 (7%)
7. Investigación Sujeto docente	3 (5%)
8. Investigación Evaluación educativa	3 (5%)
9. Investigación Campo académico	1 (1%)
TOTAL	68 (100%)

**Fuente:** Elaboración propia

Las restantes tesis se distribuyen entre las más afines a las temáticas de política educativa y las relativas a problemas de la enseñanza en el contexto actual. En el primer caso, alcanzan un 21% involucrando las tesis sobre discursividades en educación, investigación en temas institucionales, políticas educativas y campo académico. En el segundo caso, un 9% dedicado a estudios sobre trayectorias estudiantiles, académicas y profesionales.

Los abordajes metodológicos que presentan las tesis son en su amplia mayoría cualitativa y minoritariamente cuantitativa y mixta (Tabla 6).

**Tabla 6: Principales abordajes metodológicos**

Cualitativos	58	85%
Cuantitativos	5	7,5%
Mixtos	5	7,5%
TOTAL	68	100%

**Fuente:** Elaboración propia

La adscripción institucional de los tesisistas refiere fundamentalmente a la Udelar (85%), pero incluye asimismo un 15% de docentes de la formación de maestros y profesores a cargo de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP); en su amplia mayoría mujeres (75%).

La formación de grado de los tesisistas es mayoritaria en una amplia variedad de disciplinas universitarias (69%) y minoritaria en educación (31%). Este rasgo aparece como un componente característico del posgrado, ya que cumple con la finalidad de iniciar a los docentes universitarios en la investigación educativa y la reflexión pedagógica sobre el propio nivel educativo.

Finalmente, interesa observar la inserción institucional de los tesisistas en relación con el tipo de rol que desempeñan: función asesora institucional en diferentes ámbitos, función académica tradicional o roles mixtos. Casi la mitad de los tesisistas están insertos en espacios institucionales donde cumplen roles asesores educativos de forma exclusiva o compartida (Tabla 7).

**Tabla 7. Inserción institucional tesisistas**

Unidad asesora	18	26,5%
Unidad académica	37	54,5%
Mixta	13	19%
TOTAL	68	100%

**Fuente:** Elaboración propia

### Maestría en Psicología y Educación

La Maestría en Psicología y Educación (MPE) de la Facultad de Psicología de la Udelar es de carácter académico, dirigida a docentes y profesionales que abordan lo educativo como objeto de estudio, poniendo el énfasis en el diálogo entre la Psicología y las disciplinas que contribuyen a comprender los escenarios y la complejidad de la educación. Una de sus líneas temáticas es ES universitaria. La primera cohorte es del año 2005, manteniéndose a la actualidad la apertura de la misma.

A la fecha, se han producido y defendido 22 tesis en la línea ES, siendo 20 de ellas producidas por docentes universitarios, mayoritariamente mujeres (90%). Las primeras tesis comienzan a defenderse en el año 2010.

De los docentes, veintiuno tienen formación de grado en Psicología y una es Licenciada en Educación. La primera cohorte (2005) es la que ha tenido mayor presencia en esta línea (Tabla 8).

Puede interpretarse que esta generación inicial de cursantes, presenta un mayor número de tesis en el campo de la ES por tratarse de la primera maestría en educación -de convocatoria amplia- que crea la Udelar. Constituye así una oportunidad inédita de producir conocimiento en esta área. La institución responsable, Facultad de Psicología, convocaba además a sus docentes a postularse.

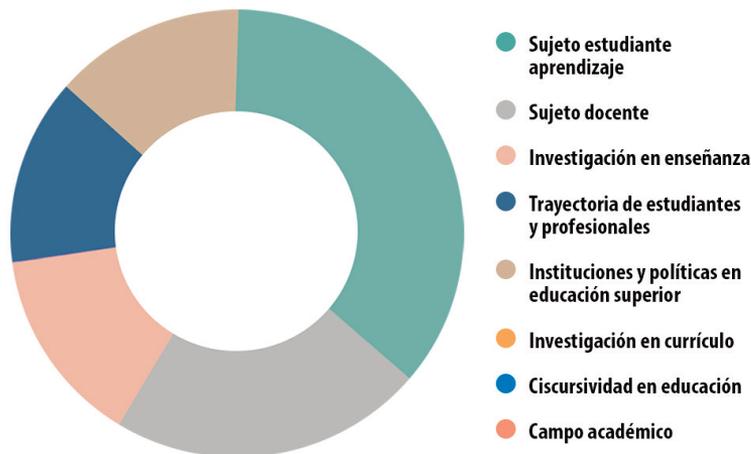
**Tabla 8. Maestría Psicología y Educación.  
Número de tesis y docentes por sexo, según cohortes**

COHORTE	NÚMERO DE TESIS	DOCENTES UNIVERSITARIOS	SEXO	
			F	M
2005	12	12	10	2
2009	3	3	3	0
2011	1	1	1	0
2013	3	2	3	0
2015	3	2	3	0
TOTAL	22	20	20	2

**Fuente:** Elaboración propia. Datos proporcionados por dirección de la Maestría.

En la mayoría de los casos los tesisistas son docentes de las disciplinas (18), uno es asesor pedagógico o afines (1) y tres cumplen ambas funciones (3).

Las temáticas fundamentalmente abordadas son sobre los sujetos educativos (13): ocho tesis abordan sobre sujeto estudiante y aprendizaje, mientras que cinco el sujeto docente. Las restantes se relacionan a investigación en enseñanza (3), trayectoria de estudiantes y profesionales (3) y las restantes se focalizan en Instituciones y políticas en ES (3).

**Figura 1. Distribución temática tesis**

**Fuente:** Elaboración propia

En relación al enfoque metodológico se observa una clara tendencia a los estudios cualitativos ya que 19 tesis presentan esta modalidad, mientras que 3 fueron mixtas. No hubo estudios de carácter cuantitativo.

### Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU)

#### Características generales del llamado

El PIMCEU es un llamado a proyectos concursables de investigación en enseñanza universitaria, destinado a docentes que pueden formar equipos de la Udelar o con otros actores del sistema educativo nacional, aunque siempre requieren estar bajo la responsabilidad de una figura docente de Udelar. Si bien históricamente esta universidad ha tenido financiamiento institucional para realizar proyectos de investigación a través de una agencia interna (CSIC), este llamado específico se realizó tres veces, conjuntamente con la CSIC, con el objetivo de impulsar el desarrollo de investigación en este campo aún incipiente.

En la primera convocatoria se sugerían abordajes transversales, multidisciplinares y la incorporación de miradas de distintos actores educativos, con la finalidad también de tener perspectivas comparadas y cuyos resultados pudieran aportar soluciones o insumos para la mejora de la enseñanza. Es importante mencionar que en el PIMCEU primeramente se definieron cuatro ejes principales: los estudios institucionales, sistémico-curriculares, la investigación en enseñanza y en aprendizaje y posteriormente el eje curricular se integró al eje de estudios institucionales. En su primera edición se realizó un llamado a perfiles con posterior presentación de proyectos a evaluar por pares externos, mientras que en las más recientes se presentaron directamente los proyectos a evaluar por un tribunal nacional. A los efectos de este estudio se analizan las propuestas presentadas como proyectos completos, es decir, no se consideran los perfiles presentados en la primera convocatoria, y se analizan las características del llamado, las temáticas y abordajes más frecuentemente utilizados y las características de sus responsables. La cantidad de proyectos presentados fue disminuyendo, desde 63 propuestas en la primera convocatoria hasta 19 en la más reciente, y dado que el número de proyectos financiados se mantuvo estable en el tiempo, la satisfacción de la demanda ha ido aumentando hasta llegar prácticamente al 50 % (Tabla 9).

Si se hace un análisis de las temáticas abordadas en el correr del tiempo, puede decirse que la investigación en enseñanza es la predominante, alcanzando en todos los casos al menos el 30 % de las propuestas aprobadas. Es importante destacar dos elementos adicionales: en todas las convocatorias las otras temáticas trabajadas han ido variando, siendo por momentos abundantes los trabajos

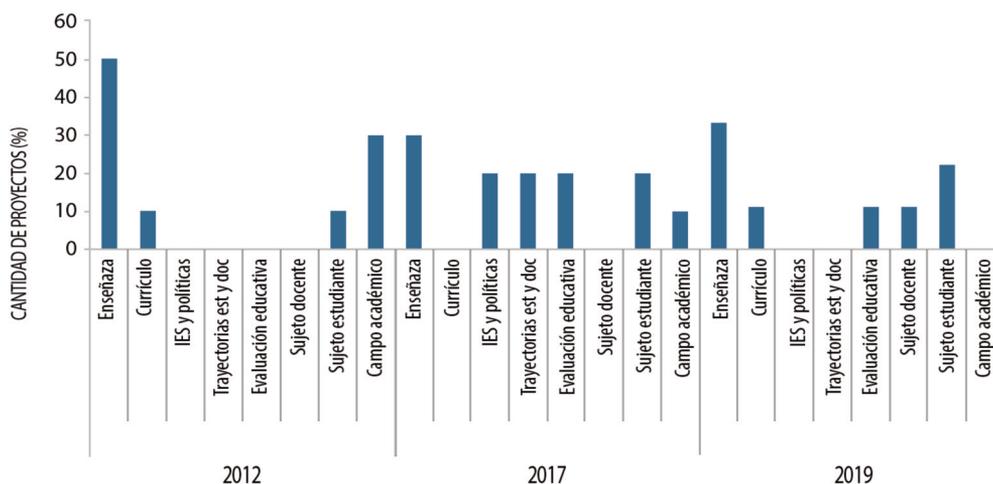
**Tabla 9: Satisfacción de la demanda de proyectos PIMCEU Udelar 2012-2019**

CONVOCATORIA	PRESENTADOS	APROBADOS	SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA
2012	63	10	15,9
2017	38	10	26,3
2019	19	9	47,4
TOTAL/PROMEDIO	120	29	29,8

**Fuente:** Elaboración propia

sobre campo académico y en otros casos los de sujeto estudiante, instituciones de ES y políticas de ES o trayectorias; a su vez, en todas las convocatorias hubo temáticas que no fueron trabajadas por ningún proyecto. De esto último, es el caso de IES y políticas de ES, trayectorias, sujeto docente o evaluación en la primera convocatoria, currículo y sujeto docente en la segunda y trayectorias, IES y políticas de ES y campo académico en la más reciente (Figura 2).

**Figura 2: Cantidad de proyectos aprobados por temática en cada convocatoria**



**Fuente:** Elaboración propia

En las dos primeras ediciones los estudios se realizaron con metodologías cualitativas (70 y 50 % respectivamente) y en la última edición predominó el abordaje mixto. En todos los casos la metodología cuantitativa fue la más marginal, ocupando entre un 10 y 20 % (Tabla 10).

Entre los proyectos de las tres ediciones pueden sumarse 45 responsables. En el total de las ediciones el 64,4 % de responsables fueron mujeres, y el 35,6 % varones. Si bien esta tendencia se ha mantenido en el tiempo, su énfasis ha variado en las distintas convocatorias. Si se analiza esta variable en cada una de las

**Tabla 10: Relación entre cantidad de proyectos (%) y abordaje metodológico por convocatoria**

CONVOCATORIA	ABORDAJE	CANTIDAD DE PROYECTOS
<b>2012</b>	Cualitativa	70
	Cuantitativa	10
	Mixta	30
<b>2017</b>	Cualitativa	50
	Cuantitativa	20
	Mixta	40
<b>2019</b>	Cualitativa	33,3
	Cuantitativa	11,1
	Mixta	77,8

**Fuente:** Elaboración propia

cuatro áreas de organización de la Udelar, puede notarse que el área de la salud es la más feminizada, en contraposición al área de las Tecnologías, las Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, donde en comparación hay más varones responsables de proyectos (Tabla 11).

**Tabla 11: Distribución de responsables por sexo, convocatoria y área de organización institucional**

	%MUJERES	%VARONES
TOTAL	64,4	35,6
Convocatoria 2012	73	27
Convocatoria 2017	53	47
Convocatoria 2019	69	31
Área TCNH	50	50
Área SyA	59	41
Área Salud	75	25
Interior	64	36

**Fuente:** Elaboración propia

En cuanto a la formación de las y los 45 responsables, solamente una persona tiene formación de grado de la Licenciatura en Educación. Si ampliamos el criterio, y se considera la formación en Educación aquella que incluye también a la formación docente y a las del Instituto Superior de Educación Física de la Udelar, se llegan a considerar 6 personas con esta trayectoria. No obstante, si se analiza la cantidad de personas que cuentan con formación de posgrado en Educación se alcanza un total de 17 personas que cumplen este criterio.

En la mayoría de los casos los responsables de proyectos son docentes de las disciplinas, y en la minoría asesores pedagógicos o afines.

La gran mayoría de los responsables (66,7 %) son docentes pertenecientes a unidades académicas "clásicas", cátedras, departamentos e institutos de disciplinas que no pertenecen al campo educativo. Se ubican en un segundo lugar, con un 17,8 %, las personas que cumplen funciones de asesoría pedagógica o radicadas en estructuras institucionales afines, que tienen objetivos de apoyo institucional. No es menor la cantidad de responsables de proyectos que tiene inserciones mixtas, entre unidades académicas de disciplinas no educativas y funciones de asesoramiento pedagógico o afines, que llega al 15,6 %.

## 4. DISCUSIÓN

### **Análisis general comparativo de los programas y proyectos**

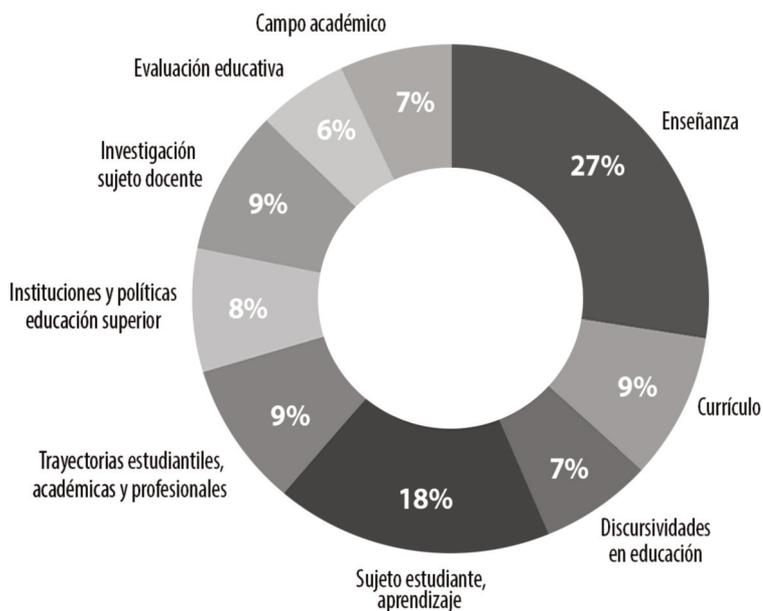
El número de tesis de doctorado (15) y maestrías (98), así como de proyectos de investigación (29) en el campo de la ES financiados por la Udelar en la última década asciende a un total de 142. Las cifras alcanzadas por las iniciativas centrales que involucran el programa de RRHH, la MEU y el PIMCEU constituyen la proporción más alta (85%).

Si a ello se suman las tesis de maestría de los posgrados en educación con egresos más dosificados, se superan las 150. Se constata así que la institución ha logrado consolidar una investigación sistemática en el campo que promedia las 15 producciones por año.

Si se contabilizan las temáticas abordadas en los cuatro programas, la investigación sobre enseñanza resulta lo más estudiado, representando un 27 % de los trabajos. También son considerables los estudios sobre el sujeto estudiantil y los procesos de aprendizaje, con un 18 %.

Si se dejan de lado estas dos temáticas, es importante destacar que todos los otros temas son tratados por menos del 10 % de los trabajos; este es el caso de los aportes sobre sujeto docente, instituciones y políticas de ES, trayectorias estudiantiles, evaluación educativa, campo académico, currículo y discursividades en educación. De este modo, más de la mitad de las investigaciones se distribuyen en temáticas ampliamente diversificadas (Figura 3).

**Figura 3: Cantidad de tesis y proyectos por área temática en el total de los programas estudiados en el período 2010-2019**

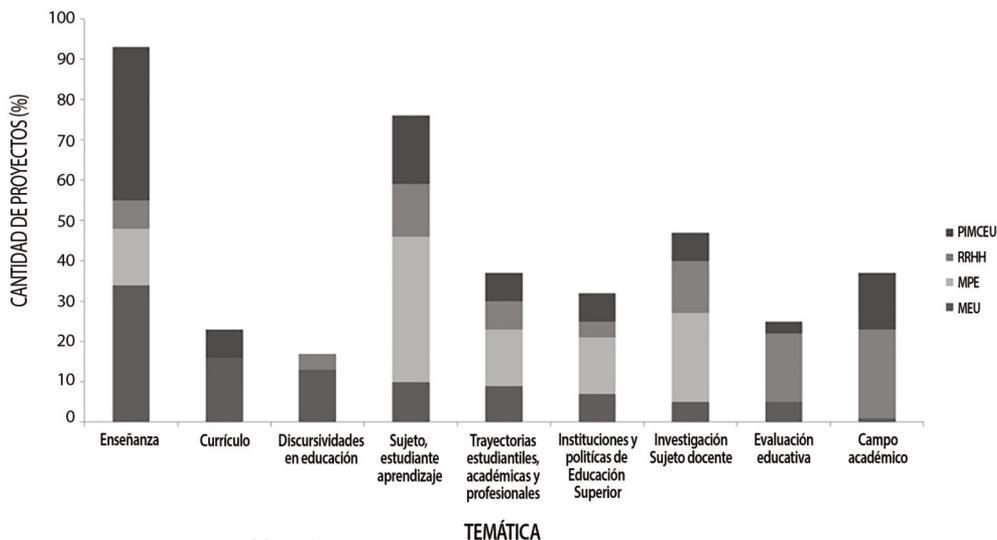


**Fuente:** Elaboración propia

Si se considera la contribución porcentual a las temáticas de los distintos programas, puede notarse, como resulta lógico, que la investigación en enseñanza es fuertemente alimentada por la MEU y el PIMCEU, y la de sujeto estudiante y aprendizaje por la MPE. A su vez, el Programa de RRHH ha aportado al conocimiento de los campos académicos. De este modo, cada programa presenta una

orientación temática más especializada que, de forma complementaria, aportan en su conjunto a la conformación del campo de la pedagogía universitaria y de la ES (Figura 4).

**Figura 4: Aporte de cada instrumento a las temáticas analizadas en el período 2010-2019**

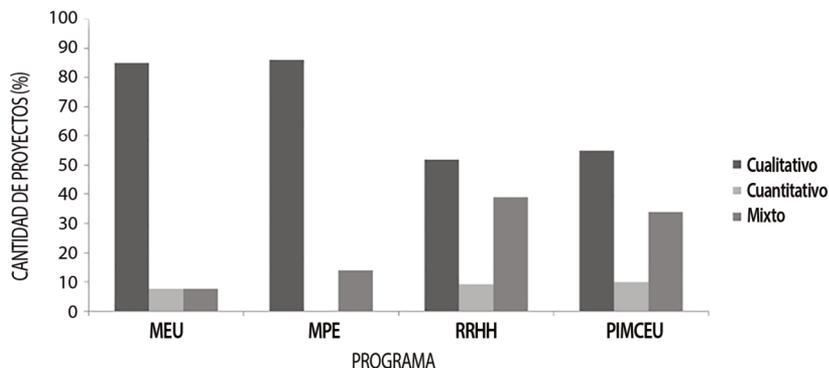


**Fuente:** Elaboración propia

Cuando se analiza el tipo de abordaje metodológico utilizado, surgen dos grandes situaciones: las tesis realizan abordajes cualitativos y los proyectos de investigación y las propuestas de formación de RRHH incorporan en mayor medida perspectivas mixtas, que integran lo cualitativo y lo cuantitativo (Figura 5).

Al comparar las características de los responsables de tesis y proyectos, surge que la MPE resulta el programa más feminizado, en concordancia con lo que ocurre en la formación de grado que nutre ese posgrado.

La formación de grado de los responsables, en general, es en áreas disciplinares variadas, que no incluyen las Ciencias de la Educación ni la Formación Docente, y esto es más notorio en los proyectos de investigación y en las propuestas de RRHH. Resulta claro así que el campo se conforma, fundamentalmente, a partir de las contribuciones de los docentes de las más variadas disciplinas universitarias y no por personas que provienen del campo de la educación.

**Figura 5: Cantidad de trabajos que utilizan abordajes cualitativos, cuantitativos y mixtos**

Fuente: Elaboración propia

La inserción institucional es variada, tanto en términos globales como en cada programa, aunque en el programa de RRHH es donde se ve mayor participación de asesores institucionales, mientras que en los proyectos de investigación y en las tesis hay una mayor contribución de las unidades académicas. Este rasgo es coherente con un desarrollo de la pedagogía universitaria en espacios institucionales de apoyo y asesoramiento a la enseñanza de grado que ha alcanzado una importante gravitación (Collazo et al., 2015).

## 5. CONCLUSIONES

### A modo de consideraciones finales

El estudio de los principales instrumentos de investigación promovidos por la Udelar en la última década para el desarrollo del campo de la enseñanza universitaria, muestra algunas conclusiones relevantes con relación al alcance y las características que asumen el diseño y la ejecución de las políticas institucionales en esta área.

En primer lugar, el valor de un diseño de política que concibe una multiestrategia de producción de conocimiento que habilita simultáneamente la formación del cuerpo docente en el exterior, el desarrollo de una oferta diversificada nacional

y la financiación de proyectos de investigación a cargo de equipos multidisciplinares e interinstitucionales. Reconociendo la debilidad de la educación como campo de estudio en el país, y en su calidad de macrouniversidad, la Udelar busca maximizar las políticas de producción de conocimiento, para respaldar una educación terciaria y universitaria fuertemente orientada hacia la democratización del acceso y la permanencia y la mejora de la calidad de la enseñanza de grado.

De este modo, se observa que se comienza a configurar el campo de la pedagogía y la didáctica universitarias. No obstante, y con una perspectiva de desarrollo temático amplio, se habilita a la vez con esta política el avance del campo de estudio de la ES.

A pesar de no ser el foco de este estudio, la sistematicidad de los productos de investigación que se alcanzan en esta década advierten de la emergencia de un proceso de disciplinarización del campo, traccionado fundamentalmente por el desarrollo de las maestrías y las convocatorias institucionales de proyectos de investigación.

Este triple abordaje permite a su vez diversificar los ejes temáticos de estudio y los tipos de resoluciones metodológicas. Las tesis de maestrías, de carácter individual, cubren una amplia variedad de contenidos y muestran un énfasis cualitativo, probablemente con miradas primordialmente internistas. Las convocatorias institucionales a la ejecución de proyectos permiten poner en juego equipos de investigación, enfoques multidisciplinares e interinstitucionales, ampliando las estrategias metodológicas.

En este marco, se constata también la relevancia de la política de posgrados en los procesos de institucionalización de las disciplinas. La elaboración de tesis, aún de perfil más individual, es claro que sirve a la construcción de las bases científicas del campo a nivel nacional.

Por otra parte, el estudio permite identificar también la singularidad de un proceso institucional en el que participan investigadores de las áreas sociales-humanísticas, pero también docentes de variadas disciplinas que hacen un giro hacia lo educativo con sus estudios de posgrado.

En suma, las políticas de producción de conocimiento en enseñanza universitaria desarrolladas por la Udelar en la última década constituyen un impulso importante en la construcción del campo a nivel nacional. Como sucede en la región, la responsabilidad de estos procesos le corresponde de forma prepon-

derante a las universidades (Vessuri, 1987). En el caso de Uruguay, por otra parte, la ausencia de directrices ministeriales y la existencia de una macrouniversidad pública, jerarquizan aún más la relevancia de esta iniciativa institucional.

## REFERENCIAS

- Altbach, P. (2002). Research and training in higher education: the state of the art. *Higher Education in Europe*. 27, pp. 153-168.
- Ares Pons, J. (1997). *Ordenamiento de la enseñanza terciaria en el Uruguay*. En: La Universidad de la República en un tiempo de cambios. UDELAR.
- Arocena, R., Sutz, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias, escenarios, alternativas*. Colección UDUAL.
- Arocena, R., Göransson, B., y Sutz, J. (2018). *Developmental universities in inclusive innovation systems: alternatives for knowledge democratization in the global south*. Palgrave Macmillan.
- Bentancur, N. y Clavijo, E. (2016). *La educación superior durante el decenio frenteamplista: análisis de un caso de innovación de políticas*. En: N. Bentancur J. M. Busquets (Coords.), *El decenio progresista. Las políticas públicas, de Vázquez a Mujica*. ICP - Fin de Siglo.
- Brovetto, J. (1994). *Formar para lo desconocido: apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción*. Universidad de la República, Escuela Nacional de Bellas Artes, Departamento de Publicaciones.
- Cano, A. y Castro, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 13, núm. 31, mayo-agosto, pp. 313-337.
- Collazo, M., De Bellis, S., Perera, P., Sanguinetti, V. (2015). *Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: pasado y presente*. En: Lucarelli, E. (editora). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Miño y Dávila.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades*. 40, pp. 19-28.

- De La Fare, M. (2008). La expansión de carreras de posgrado en educación en Argentina. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2 (2), pp. 103-120.
- Didriksson, A. (2008). *Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. En: Gazzola, A.L., Didriksson, A. (eds.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. pp. 21-54. IESALC-UNESCO.
- Didriksson, A. (2002). *Las macrouniversidades de América Latina y el Caribe*, Documento de Trabajo, IESALC-UNESCO, Junio.
- Fernández, Álvarez, A., Acosta Jara, C., González Ayestarán, M., Saa, R., & Solís Carvajal, E. (2019). Posgrados en educación y apoyo económico por la Comisión Académica de Posgrado (2009-2018). *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 6(2).  
<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/214>
- García Guadilla, C. (2003). *Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior*. En: Mollis, M. (comp.). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Clacso.
- Krotsch, P., Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la educación superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario*. 10(10), pp. 35-54.
- Landinelli, J. E. (1989). La universidad como problema político (1968-1973). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. 3, pp. 73-86.
- Lucarelli, E. (ed.) (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Miño y Dávila
- Maggiolo, Ó.J. (2017). *Plan de reestructuración de la universidad, julio 1967*. Ediciones universitarias. Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.
- Martínez, E. y Chiancone, A. (2021). La construcción del campo de investigación sobre educación superior en Uruguay: desafíos políticos e investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad*. Vol. 33, núm. 1, ene. - jun. 2021, pp. 235-261], IESALC UNESCO.
- Oddone, J. y Paris, B. (2010). *Historia de la Universidad de la República*. Tomo II: la universidad uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958). Ediciones Universitarias, Universidad de la República, 2ª Edición.

- Palamidessi, M. I., Gorostiaga, J. M., Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos*. 36(143), pp. 49-66.
- Gorostiaga J., Palamidessi M., Aberbuj C. (2018). Centros de política y movilización de conocimiento en el campo de la educación en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(72).
- Romano, A. (2014). *La (ausente) historia de la educación en el Uruguay*. En: Arata, N., Southwell, M. 2014. (comps). Ideas en la educación latinoamericana. Tomo 1. Un balance historiográfico. pp. 143-162. Unipe Editorial Universitaria.
- Sanz, M. (2016). *Bases institucionales y discursivas de la producción de conocimiento sobre educación en Uruguay desde el ámbito universitario*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Universidad de la República, Uruguay.
- Teichler, U. (1996). Comparative higher education: potentials and limits. *Higher Education*. 32(4), pp. 431-465.
- Teichler, U. (2015). *Higher education research in Europe*. En: Curaj A., Liviu M., Pricopie R. Salmi J., Scott P. (eds). (2015). The european higher education área. Between critical reflections and future policies. pp. 815-847. Springer.
- Tünnermann, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la conferencia mundial de 1998*. UNESCO.
- Universidad de la República. *Planes estratégicos de desarrollo de la Universidad de la República (PLEDUR), 2000, 2005*.
- Universidad de la República. (2020). *Propuesta de la Universidad de la República para el período presupuestal 2020-2024*. Agosto.
- Vessuri, H.M. (1987). The social study of science in Latin America. *Social studies of science*. 17(3), pp. 519-554.

## BIONOTAS

**Mercedes Collazo Siqués.** Doctora en Ciencias de la Educación, Máster en Ciencias de la Educación, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Coordinadora de la Unidad Académica del Prorectorado de Enseñanza de la Universidad de la República, Uruguay.

**Correo electrónico:** [collazo@udelar.cse.edu.uy](mailto:collazo@udelar.cse.edu.uy)

<https://orcid.org/0000-0002-6266-9506>

**Carolina Cabrera.** Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Enseñanza Universitaria, Magister en Ciencias, Licenciada en Ciencias Biológicas. Profesora Adjunta de la Unidad Académica del Prorectorado de Enseñanza de la Universidad de la República, Uruguay.

**Correo electrónico:** [carolina.cabrera@udelar.cse.edu.uy](mailto:carolina.cabrera@udelar.cse.edu.uy)

<https://orcid.org/0000-0001-6754-449X>

**Sylvia De Bellis.** Diploma Superior en Ciencias Sociales, Licenciada en Ciencias de la Educación. Asistente de la Unidad Académica del Prorectorado de Enseñanza de la Universidad de la República, Uruguay.

**Correo electrónico:** [sylvia.debellis@udelar.cse.edu.uy](mailto:sylvia.debellis@udelar.cse.edu.uy)

<https://orcid.org/0000-0003-2810-4621>

**Virginia Fachinetti.** Doctoranda en Educación, Magister en Psicología y Educación, Licenciada en Psicología. Asistente de la Unidad Académica del Prorectorado de Enseñanza de la Universidad de la República, Uruguay.

**Correo electrónico:** [virginia.fachinetti@udelar.cse.edu.uy](mailto:virginia.fachinetti@udelar.cse.edu.uy)

<https://orcid.org/0000-0001-8476-5518>