

UADER, un modelo de inclusión social y desarrollo territorial

UADER, a model of social inclusion and territorial development

Juan Pablo Filipuzzi*



Fecha de recepción: 24/09/2025

Fecha de aceptación: 07/11/2025

Resumen

¿Con qué modelo de universidad se identifica a la UADER en cuanto al modo de producción de conocimientos en las universidades argentinas (y latinoamericanas)? ¿Con el del “libre pensamiento” o con el “desarrollista” y del “conocimiento útil”? En este artículo se postula que la UADER, desde su fundación, se encuadró dentro del modelo desarrollista, no solo por haber orientado su producción científico-tecnológica hacia las necesidades de desarrollo social y productivo provincial, sino porque apuntó a romper la brecha de desigualdad en el acceso a la educación superior existente entre los deciles más bajos y más altos de ingreso de la población. Concomitantemente puso en marcha un desarrollo territorial, probablemente único en la Argentina, que le permitió a más del 70% de los entrerrianos contar en su localidad con una universidad “de cercanía”, y al 29% restante dentro de un radio que no supera los 100 km de distancia de su lugar de residencia.

Palabras clave: “Universidad”; “desigualdad”; “inclusión social”; “desarrollo territorial”.

Abstract

With which university model does UADER identify in terms of the mode of knowledge production in Argentine (and Latin American) universities? With the one “free-thinking” or with the “developmentalist” and “useful knowledge” one? This article posits that, since its founding, UADER has adhered to the developmentalist model, not only because it oriented its scientific and technological production toward the needs of provincial social and productive development, but also because it aimed to close the inequality gap in access to higher education existing between the lowest and highest income deciles of the population. Concomitantly, it launched a territorial development, probably unique in Argentina, which allowed more than 70% of the people of Entre Ríos to have a "nearby" university in their locality, and the remaining 29% within a radius of no more than 100 km from their place of residence.

* Decano Facultad de Ciencia y Tecnología - UADER. Dirección de contacto: fcyt_decanato@uader.edu.ar

Keywords: “University”; “inequality”; “social inclusion”; “territorial development”.

Introducción

“Queremos que un joven de esta provincia empiece la primaria en una escuela pública y termine con su título universitario en un establecimiento de su misma provincia, de su misma tierra” (Sergio A. Montiel, 2000, Gobernador de la Provincia de Entre Ríos: 1983-1987; 1999-2003)

En el aproximadamente cuarto de siglo que tuvo lugar entre el final del primer gobierno de Perón (1946-1952) y el golpe de estado cívico-militar del año 1976, un grupo de destacados científicos e intelectuales de las universidades nacionales argentinas -como Jorge Sabato, Amílcar Herrera, Manuel Sadosky y Oscar Varsavsky, entre otros referentes del pensamiento nacional- comenzó a reflexionar sobre las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, dando lugar -a partir de la década de los años '60- a la conformación de la corriente denominada “Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Sociedad” (PLACTS; Dagnino et al., 1996). El propósito era encontrar respuestas a los siguientes interrogantes: ¿cómo se relacionan la ciencia y la política?, ¿cómo poner la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo social de un país periférico? y ¿qué lugar debe ocupar la universidad en ese proceso?, a la vez que ponía en consideración algunos instrumentos analíticos como “demanda social por CyT”, “política científica implícita y explícita” y “estilos tecnológicos”, entre otros. Es de destacar que tales interrogantes e instrumentos fueron formulados como herramientas para comprender el cambio en términos regionales (América Latina y el Caribe) y aun globales, y no solamente en clave nacional. De hecho, el grupo también estaba integrado por intelectuales y científicos de otros países de la región, como José Leite Lopes de Brasil, Francisco Sagasti de Perú; Máximo Halty Carrere de Uruguay y Marcel Roche de Venezuela, por solo mencionar algunos. Si bien en PLACTS convivió una amplia gama de posturas ideológicas -que abarcó tanto al “pragmatismo” de Sábato como al “radicalismo” de Varsavsky (Dagnino et al., op. cit.)-, hubo consensos tanto en relativizar el carácter intrínsecamente positivo de la ciencia -como lo consideraba el discurso “corporativo” de la corriente del “libre pensamiento” entonces dominante- así como en el planteo de la necesidad de “acoplar la infraestructura científico-tecnológica a la estructura productiva de la sociedad” (Sábato y Botana, 1975: 218).

Desde entonces se ha generado un debate -aún inconcluso- en torno al perfil que deben adoptar las universidades en la producción de conocimientos científicos y tecnoló-

gicos. En términos generales, ese debate quedó signado por dos enfoques antagónicos: por un lado, el de las universidades como centros de “libre pensamiento”, un espacio social reservado a “entornos de creatividad” y a la producción de “novedades disruptivas” (Hurtado y Zubeldía, 2017: 26), basado en la lógica de amparar la producción de conocimiento “puro”, “básico” o “de frontera”¹ y donde la investigación científico-tecnológica se desarrolla sin ningún tipo de condicionamientos, lo que dio lugar a la metáfora de la “universidad isla”. Por el otro, el enfoque de las universidades como generadoras de “conocimiento útil” (que, por lo general, no es conocimiento de frontera), con un perfil más desarrollista, lo que supone instituciones con capacidad de producir ciencia y tecnología en respuesta a las necesidades y los desafíos de las políticas locales de desarrollo económico y social (Hurtado y Zubeldía, op. cit.).

Sin pretensión de analizar cómo evolucionaron a lo largo de la historia ambos posicionamientos (que suelen representarse bajo un formato poco rígido, no esquemático e, incluso, a veces “híbrido”), volviendo al cuarto de siglo mencionado en el primer párrafo de esta introducción, valga señalar a grandes rasgos que a fines de la década de los ’40 y comienzos de los ’50 dominaron los modelos de universidad del tipo “desarrollista” (e.g., Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Obrera Nacional -hoy Universidad Tecnológica Nacional- y el Instituto de Física de Bariloche -hoy Instituto Balseiro-, entre otras instituciones véase Álvarez, 2000 y Tagashira, 2008, citados por Hurtado y Zubeldía, op. cit.), hasta que a partir del golpe militar de 1955 pasan a hegemonizar los modelo del “libre pensamiento”, que se fortalecieron con la sucesión de gobiernos de facto que tuvieron lugar a partir de entonces y, de fundamental importancia, con la prácticamente inexistente demanda de ciencia y tecnología tanto del Estado como del sector productivo, público y privado, en el marco de un modelo económico y productivo reprimarizados al extremo.

Dado que en este trabajo se procura dilucidar cuál fue el posicionamiento que adoptó la UADER al respecto, o lograr una aproximación, no está de más destacar que los dos modelos de universidad antes sintetizados no solo se caracterizaron conceptualmente por la modalidad de producción científica, sino que además ello tuvo un correlato en otros aspectos tanto académicos –e.g., el diseño curricular- como en aquellos relativos a la organización territorial y la inserción social de la institución. En términos generales puede de

¹ El “conocimiento de frontera” es el que surge de investigaciones de vanguardia, generalmente destinadas a la generación de nuevos conocimientos, el abordaje de problemas complejos y la utilización de metodologías innovadoras.

cirse que el modelo “desarrollista” estuvo más asociado al desarrollo territorial (e.g., UTN) y a una mayor accesibilidad en términos de inclusión social, mientras que el modelo del “libre pensamiento” se presentó con menos vinculaciones con el territorio y bajo una concepción más elitista de la educación superior y, por ende, más restringida socialmente. En ese sentido, la UADER abandonó claramente la matriz del libre pensamiento para orientarse hacia el modelo desarrollista, conforme lo revelan las palabras de su propio fundador, el gobernador de la Provincia de Entre Ríos, Dr. Sergio Montiel, al sintetizar su idea sobre las diferentes dimensiones del conocimiento puestas en igualdad de condiciones con la creación de la universidad provincial: “Tenemos la aspiración legítima de que esta Universidad marque rumbos, señale en la investigación científica y técnica, filosófica, humanística y social todo lo que hace nuestra sociedad (...) Queremos una Universidad que nos impulse hacia las profundas transformaciones” (UADER; 2025: 14). De allí surge un modelo de universidad en donde se alinearon las actividades de investigación científico-tecnológica con las necesidades provinciales (económicas, sociales, productivas, etc.), que posteriormente -sea por circunstancias históricas o por necesidad- siguieron quienes estuvieron a cargo de su conducción, tal como se sintetiza en el libro *Una universidad que transforma: 25 años, 2000-2025*: “No se hace ciencia de cualquier modo: la mirada está puesta en el desarrollo local” (UADER, 2025: 97). Es así que, a lo largo de su historia, la UADER se fue perfilando como una institución promotora de un carácter inclusivo y de una notable descentralización territorial, probablemente únicos, que no solo distingue en la actualidad a este institución sino que, además, transformó radicalmente las posibilidades de acceso a la educación superior de los habitantes de la provincia de Entre Ríos.

El derecho a la educación superior, razón fundacional de la UADER

La UADER ha cumplido 25 años crecimiento y consolidación institucional, si se quiere -desde la perspectiva histórica de una institución- una breve historia, pese a lo cual los resultados obtenidos son muy relevantes a la luz de uno de sus desafíos más importantes en el momento de su creación por Ley 9550, sancionada el 8 de junio de 2000, desafío magníficamente sintetizado en la siguiente cita: “... esta universidad nació de una idea, pero sobre todo, de una convicción: la educación pública es un derecho y sigue marcando el camino” (UADER, 2025: 11). Y agrego, aunque esté implícito: un derecho *para todos y todas*, con lo cual la UADER logra plasmar su propia identidad, que se consolida al adquirir jerarquía constitucional con la reforma de la carta magna entrerriana de 2008 (Artículo 269 de

la Constitución de la Provincia de Entre Ríos), garantizándose así la plena vigencia y permanencia en el tiempo de este derecho. Cabe señalar que tal reconocimiento constitucional se dio de manera genérica, a la “Universidad Pública Provincial”, y no a la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), lo cual parece pertinente dado que el nombre puede mantenerse o modificarse sin que ello ponga en riesgo las garantías constitucionales establecidas (Filipuzzi, 2023).

La creación de la UADER se produce durante la segunda gobernación de Sergio Alberto Montiel (1999-2003), un período signado por la crisis económico-financiera desatada por el colapso del modelo menemista de la convertibilidad de fines de los '90 y su continuidad durante la presidencia de Fernando De la Rúa (1999-20 de diciembre de 2001), que afectó tanto a la provincia como al país y cuyo corolario fueron los conocidos acontecimientos (protestas, saqueos, muertes) del 19-20 de diciembre de 2001 que finalmente sellaron la renuncia del entonces presidente de la Nación. No es casual entonces -y acaso premonitorio- que el 12 de noviembre 2021 el Diario *Uno Entre Ríos* haya titulado “UADER: hija de la crisis y madre de nuevos mundos”.²

En los años que se sucedieron el despegue de la UADER se dio en el marco de un “viento de cola” que venía desde la Nación. A partir de 2003, el nuevo gobierno nacional se había propuesto reorientar la educación superior hacia un desarrollo inclusivo, alejándose del modelo del “libre pensamiento” de IyD de las universidades, aunque sin cuestionar a fondo la matriz neoliberal. En ese marco, entre 2003 y 2015, se produce lo siguiente:

... el CONICET pasó de alrededor de 3.600 investigadores y 2.800 becarios en 2003 a 9.200 investigadores y 10.000 becarios en 2015; el presupuesto del INTA pasó de 200 millones a 3.300, el del INTI de 30 a 943 millones y el de CNEA de 100 a cerca de 4.000 millones; y los aportes al sector universitario pasaron del 0,5% del PBI en 2003 al 1% de un PBI que en 2015 se había duplicado (...) Esta inversión creciente hizo posible la creación de quince universidades públicas de acuerdo a criterios de federalización y apoyo a los desarrollos regionales e impactó en las actividades de I+D en las universidades (Hurtado y Zubeldía, 2017: 30-31).

Sin perjuicio del contexto favorable de las universidades y el sector Ciencia y Técnica en el cual la UADER desarrolló sus primeros 15 años de actividades, desde su creación o, quizás mejor, desde el 22 de junio de 2001 cuando el Poder Ejecutivo Nacional –tras la recomendación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)³- le otorga el reconocimiento (Decreto Nº 806/01) en los términos del artículo 69,

² <https://www.unoentrerios.com.ar/uader-hija-la-crisis-y-madre-nuevos-mundos-n2699961.html>

inciso a) de la Ley Nacional N° 24.521 (ley de Educación Superior), las autoridades provinciales, tanto de los poderes ejecutivo como legislativo (hubo una Comisión Bicameral de seguimiento desde la fundación de la UADER que se disolvió en 2012 al consagrarse la plena autonomía de la institución mediante la primera elección democrática de sus autoridades) como las de la propia universidad en todo su recorrido institucional (organización, intervención y normalización) no ahorraron esfuerzos en el fortalecimiento de la Universidad Pública Provincial (en los términos de la Constitución Provincial), impulsando diversas estrategias de inclusión social y de "enraizamiento" de la misma en el territorio provincial, rasgos que hoy caracterizan y distinguen el modelo de gestión universitaria de la UADER.

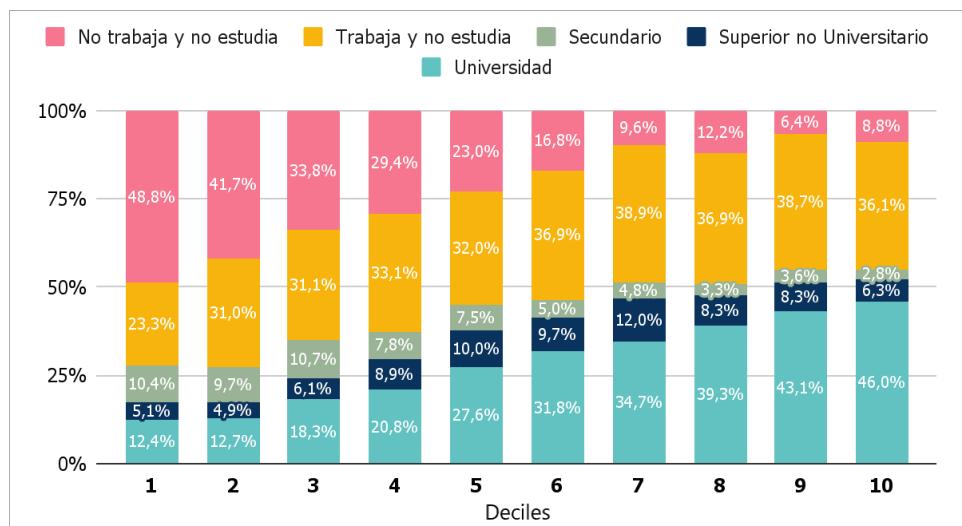
Desafiando la desigualdad

“Pero cómo? ¿Cómo que habría un derecho a la Universidad?” (Rinesi, 2015: 57). Luego invierte la pregunta: “¿cómo que ese derecho a la Universidad al que acá le estamos dando, al parecer, tanta importancia, constituiría una *novedad*?” (Rinesi, op. cit.: 57, el subrayado me pertenece). La pregunta tiene una carga irónica interesante: ¿cómo podría ser una “novedad”? , plantea, si la Constitución y las leyes argentinas –he aquí la ironía– señalan la existencia de un derecho a la educación en general y –sugiere– a la educación universitaria como parte de ella. La segunda pregunta que se hace Rinesi es si *hoy* existe ese derecho de manera “más-que-declarativa”. Según el autor, en la Argentina existen dos condiciones, entre otras, que permiten pensar ese derecho como algo cierto y concreto, ya no como meramente especulativo o abstracto: en primer lugar, la obligatoriedad de la escuela secundaria (Artículo 16º de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06), sin perjuicio de que de allí “... no se desprende que la escuela secundaria se haya vuelto, ni mucho menos, *efectivamente* obligatoria para todos y, de ahí, *efectivamente* universal” (*Ibídem*: 58). La segunda condición es el gran número de instituciones que conforman el sistema de universidades públicas y gratuitas del país, cuyo crecimiento (y expansión geográfica) ha sido muy significativo, quintuplicándose en menos de cincuenta años a través de tres oleadas principales: la primera, a fines de los años '60 y comienzos de los '70; la segunda, en la primera mitad de los años '90, y la tercera, en la primera quincena de los años 2000 (*Ibídem*).

³ La CONEAU también realizó recomendaciones al Ministerio de Educación para el reconocimiento oficial y la validación nacional de los títulos, conforme lo establece el artículo 41 de la Ley N° 24.521, a la vez que sugirió diferir tal reconocimiento hasta tanto la UADER presentara la documentación de respaldo.

Sin embargo, y aun compartiendo las condiciones favorables señaladas por Rinesi para pensar en un “derecho a la universidad” universal y efectivo en la Argentina, no se deben soslayar algunos problemas realmente existentes que actúan como escollos para su consecución. Uno de ellos es que la desigualdad en los ingresos de la población tiene su correlato en la desigualdad en el cumplimiento de la educación secundaria completa, no obstante que su obligatoriedad fue establecida hace más de quince años. En efecto, es de hacer notar que en el decil más alto de la población los jóvenes finalizan sus estudios secundarios en porcentajes comparables a los de los países desarrollados, en tanto que en los deciles más bajos solo menos de un tercio logra ese cometido (Templado, et al., 2021). Obviamente, ese problema se traslada a la educación superior a la que -según los datos de la Encuesta Permanente de Hogares- solo accede menos del 30% de los jóvenes de entre 19 y 25 años pertenecientes a los dos deciles más bajos de la población. Ese porcentaje, como contracara, se va incrementando a medida que los deciles suben, hasta casi duplicarse (55%) en los dos más altos (Templado, et al., 2022, véase el Cuadro 1).

Cuadro 1. Porcentaje de asistentes a nivel superior por decil para personas entre 19 y 25 años

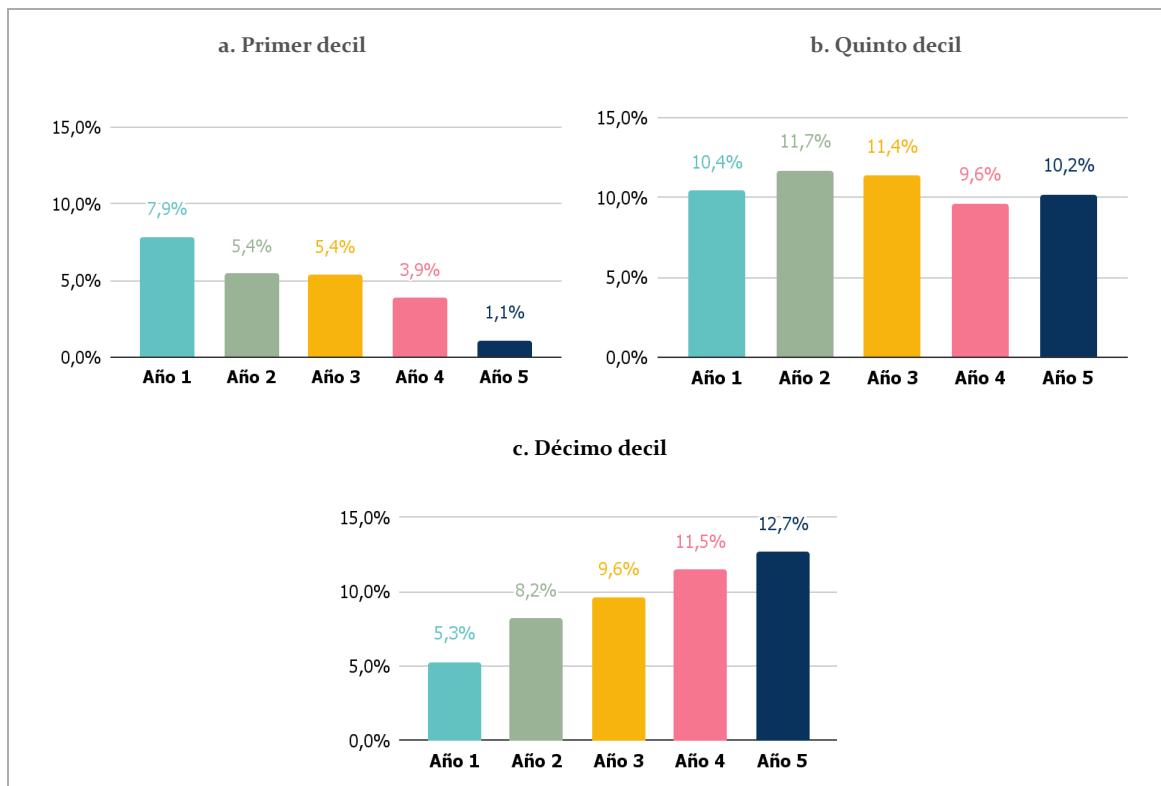


Fuente: Observatorio de Argentinos por la Educación - Encuesta Permanente de Hogares (en: Templado et al., 2022)

Hay que resaltar que en el nivel de educación superior las desigualdades se acentúan aún más en lo que concierne a la permanencia y finalización de los estudios universitarios: a medida que avanzan los años de las carreras, el número de alumnos de los deciles inferiores va disminuyendo, y la distribución tiende a concentrarse en los deciles superiores. En el Cuadro 2 se muestran los deciles 1, 5 y 10 (sectores bajos, medios y altos respectivamente), pudiéndose observar cómo varía la proporción de jóvenes en cada año, en particu-

lar, cómo disminuye para el decil 1 a medida en que avanzan los años de la carrera. Así, los y las estudiantes del primer decil representan un porcentaje cada vez menor de la población universitaria: del 7,9% en el primer año se reduce al 1,1% del total en el 5º año de la carrera (Cuadro 2.a.), al tiempo que los del decil 5 se mantienen más o menos constante en todos los años de la carrera (Cuadro 2.b.), y los del decil más alto aumenta de un 5,3% en el primer año a un 12,7% en el 5º año (Cuadro 2.c., Templado, et al., 2022).

Cuadro 2. Proporción de jóvenes, por decil, en cada año de la universidad



Fuente: Observatorio de Argentinos por la Educación - Encuesta Permanente de Hogares (en: Templado et al., 2022)

Esto refleja que, si bien se ha dado un proceso de democratización en las universidades argentinas, en cuanto a que el ingreso de estudiantes pertenecientes a los deciles de población más bajos se ha incrementado, las desigualdades persisten –o se agudizan aún más- en relación a que la mayoría de ellos no logra finalizar sus estudios. En palabra de Rinesi (2015), “... la Universidad está recibiendo mucho más jóvenes de clases medias-bajas y bajas, pero sigue produciendo profesionales de clases medias-altas y altas” (Rinesi, op. cit.: 99). Sin embargo, esta situación no se vería reflejada en la UADER, como se examinará a continuación.

Para ello es interesante analizar el “Anuario de Estadística Universitarias” (UADER, 2022), un documento que muestra en forma resumida y estandarizada las principales estadísticas que describen las actividades universidad provincial, y la información publicada en la “Síntesis de Información Universitaria” (UADER, 2023), elaborada a partir de los datos obtenidos a través del SIU Guaraní. De interés para este artículo es señalar que en el año 2023 cursaba un total de 31.880 estudiantes (7.801 en carreras de pregrado y 24.038 de grado), el 80% procedentes de distintas localidades de la provincia de Entre Ríos, el 52% de entre 18 y 27 años de edad y, de gran relevancia, *el 87% procedentes de padres y el 74% de madres sin estudios universitarios completos*, es decir, primera generación de universitarios (en los Cuadros 3 y 4 se muestran los datos correspondientes a 2022).

Cuadro 3. Estudiantes por máximo nivel de estudios alcanzados por el padre (período 2022)

UADER	Total	Estudios del padre							
		Primario incompleto/sin estudios	Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	Universitario incompleto	Universitario completo	Posgrado	Sin datos
Estudiantes	31.119	2.521	4.620	3.965	6.189	1.516	2.708	190	9.410
%	100	8	15	13	20	5	9	1	30

Fuente: Anuario de Estadísticas Universitarias – 2022 (UADER, 2022)

Cuadro 4. Estudiantes por máximo nivel de estudios alcanzados por la madre (período 2022)

UADER	Total	Estudios de la madre							
		Primario incompleto/sin estudios	Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	Universitario incompleto	Universitario completo	Posgrado	Sin datos
Estudiantes	31.119	1.713	3.886	3.618	6.101	1.718	5.936	341	7.805
%	100	6	12	12	20	6	19	1	25

Fuente: Anuario de Estadísticas Universitarias – 2022 (UADER, 2022)

Partiendo de los datos correspondientes al año 2013, el incremento de la matrícula de la UADER en el 2023 fue de poco más del 37% (de 20.057 a 31.880 estudiantes), siempre tomando en cuenta el número total de estudiantes de las cuatro facultades, sin discriminación ese total por deciles de ingreso de la población. No obstante, dado que en su mayoría se trata –como se señaló para 2023- de primera generación de universitarios a nivel familiar, puede suponerse en gran medida que a lo largo de esos años hubo una presencia significativa de jóvenes procedentes de deciles medios-bajos y bajos de la población. Pero lo más interesante es lo siguiente: en 2022 egresaron 729 estudiantes de la UADER, de los

cuales el 75% era de la provincia de Entre Ríos, el 60% de entre 20 y 30 años de edad, y *alrededor de la mitad proviene de padres y madres sin estudios universitarios completos* (56% y 49% respectivamente) (UADER, 2023, véanse los Cuadros 5 y 6), lo cual corroboraría que *la producción de profesionales en la UADER no “sigue siendo de clases medias-altas y altas”* exclusivamente, sino que también abarca a sectores medios-bajos y bajos (en un porcentaje significativo cercano al 50%, o más, de los egresados), *signo inequívoco de la UADER como institución inclusiva y de su papel en la movilidad social ascendente de los y las entrerrianos/as.*

Cuadro 5. Egresados por máximo nivel de estudios alcanzados por el padre (período 2022)

UADER	Total	Estudios del Padre							
		Primario incompleto/sin estudios	Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	Universitario incompleto	Universitario completo	Posgrado	Sin datos
Egresados	729	58	115	81	113	41	69	7	245
%	100	8	16	11	16	6	9	1	34

Fuente: Anuario de Estadísticas Universitarias – 2022 (UADER, 2022)

Cuadro 6. Egresados por máximo nivel de estudios alcanzados por la madre (período 2022)

UADER	Total	Estudios de la Madre							
		Primario incompleto/sin estudios	Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	Universitario incompleto	Universitario completo	Posgrado	Sin datos
Egresados	729	42	89	57	118	49	146	9	219
%	100	6	12	8	16	7	20	1	30

Fuente: Anuario de Estadísticas Universitarias – 2022 (UADER, 2022)

Por último, cabe señalar que el desafío asumido por la UADER frente a las desigualdades en el acceso a la educación superior y a la generación de profesionales sin exclusión social fue concebido en concomitancia con la idea de desarrollo territorial que tuvo lugar desde sus orígenes y a lo largo de toda su historia. Hoy no es descabellado pensar que sin el notable desarrollo territorial que tuvo la UADER, es probable que el tema de la inclusión social hubiera naufragado o, en el mejor de los casos, quizás podría haber quedado relegado a las posibilidades que ofrecen unos pocos centros urbanos de la provincia, como Paraná, Concepción del Uruguay y Concordia.

El desarrollo territorial de cara a la inclusión social

Antes de aludir al desarrollo territorial de la UADER conviene diferenciar -aunque muy brevemente- los términos “espacio” y “territorio” por tratarse de dos categorías polisémicas que frecuentemente son utilizadas como sinónimos.⁴ Si bien el significado de ambos términos fue cambiando con el tiempo, el “espacio” es un concepto que desde sus orígenes fue concebido como un objeto físico delimitado que opera como *sustrato* de los procesos sociales (Ramírez Velázquez y López Levi, 2015), si bien en las últimas décadas esa idea se fue transformando a favor de un sentido más social. Por su parte, el “territorio” también fue interpretado en sus orígenes como “... algo externo a la sociedad (...) que podía controlarse, usarse, aprovecharse, vivirse, pero en líneas generales por fuera de las relaciones sociales, es decir, como un sustrato material externo a ellas” (Altschuler, 2013: 66). Así, el concepto de territorio no existía para las ciencias sociales, más allá de su concepción jurídica, que lo concebía como un área con fronteras y un sistema de dominación. Sin embargo, a partir de las nuevas perspectivas que abrieron las corrientes denominadas “geografía radical” de los años ’70 y la “geografía crítica” de los ’80, esa visión se fue transformando con la incorporación de las relaciones sociales (Altschuler, op. cit.), quedando definida como *aquella porción de la superficie terrestre que es apropiada por un grupo social*, insinuándose un alcance que va más allá de la apropiación jurídica para avanzar sobre “... las ideas de pertenencia y de proyectos que una sociedad desarrolla en un espacio dado” (Blanco, op. cit.: 42). Según Mazurek (2012), la diferencia entre ambos radica en que al espacio lo caracteriza un sistema de localización, mientras que al territorio un sistema de actores, por lo que -si bien todo territorio es a su vez un espacio- no todos los espacios son territorios.

Diferenciar las ideas de espacio y territorio no es casual. El “desarrollo territorial” de la UADER tuvo –como el concepto mismo de “territorio”- un fuerte significado social. En efecto, desde su creación y durante todo su desarrollo, la UADER sostuvo la idea de que el derecho a la educación superior -más que un postulado en abstracto- debía ser una realidad para la provincia de Entre Ríos. En ese marco, el proceso de expansión territorial puso énfasis en su carácter interdependiente y adaptativo con los procesos de transformación e inclusión social -en particular, con los procesos educativos-, con lo cual -en la medida en que se expandía- la UADER iba reafirmando su sentido de pertenencia con la socie-

⁴ Extractado de Scheihing y Goñi (2024).

dad entrerriana.

Como resultado de un notable proceso de desarrollo territorial, poco común y quizás único dentro de la Argentina, la UADER hoy cuenta con sedes en 17 localidades de la provincia, sin discriminación por unidad académica (valga la aclaración ya que en algunas localidades hay más de una facultad), a saber: Paraná, Oro Verde, Concepción del Uruguay, Ramírez, Concordia, Gualeguay, Crespo, Gualeguaychú, Villaguay, Chajari, Diamante, Federación, Santa Elena, Nogoyá, Basavilbaso y La Paz. Estas localidades pertenecen a 9 de los 17 departamentos del territorio provincial, con lo cual 999.027 habitantes de los 1.415.097 del total provincial (Censo, 2022), es decir, más del 70% de la población entrerriana cuenta en su lugar de residencia –o en localidades próximas, dentro del mismo departamento- con al menos una sede o extensión áulica de la UADER (universidad “de cercanía”), y el 29% restante la tiene a su alcance en un radio de menos de 100 km de distancia con respecto a la ciudad o pueblo de residencia.

Por otra parte, un informe elaborado en 2025 por la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación perteneciente al Ministerio de Desarrollo Económico del Gobierno de Entre Ríos, revela que del total de 65.302 estudiantes de las universidades tanto públicas (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad Tecnológica Nacional) como privadas (Universidad Adventista del Plata, Universidad de Concepción del Uruguay y Universidad Católica Argentina) con sede en el territorio provincial, 31.880 (49%) pertenecen a la UADER.⁵ Vale decir: con respecto a la matrícula estudiantil, la UADER se ha convertido no solo en la universidad de mayor peso de la provincia sino, también, en la universidad pública provincial más grande de la Argentina.

Aunque los números hablan por sí solos, cabe destacar que la expansión territorial de la UADER permitió materializar la idea de la educación superior como un derecho efectivo, a la vez que también instaló como política pública la responsabilidad del Estado provincial de garantizar ese derecho para toda la población, particularmente los jóvenes de la provincia de Entre Ríos. No parecería osado señalar en ese sentido que la UADER vino a romper con –o al menos a cuestionar la hegemonía de- el viejo y repetido apotegma de la política educativa más conservadora: “los pobres no llegan a la universidad”, para en su defecto instalar en el ideario colectivo una concepción de universidad más democrática, más inclusiva y más accesible en términos de cercanía territorial.

⁵ <https://datos.entrerios.gov.ar/dataset/obctier/archivo/1d37225d-6031-45cd-96e6-0c715bc2f3d5>

Conclusiones

El debate en torno al papel de las universidades en la producción de conocimientos, se vio sintetizado en la confrontación entre dos modelos antagónicos: por un lado, el del “libre pensamiento” o de la “universidad isla”; por el otro, el del “conocimiento útil” y la producción científica para el desarrollo económico y social, con un perfil más desarrollista. En ese marco, la UADER es caracterizada como una institución más afín al segundo de los modelos, al haberse alineado –predominantemente- desde su fundación con las actividades de investigación científico-tecnológica orientadas hacia el desarrollo local.

Complementariamente, aunque no menos importante, los dos modelos de universidad –además de caracterizarse por los modos de producción científica mencionados- también se diferenciaron por otros parámetros, como los relativos a la inserción social y a la organización territorial. En términos generales, el modelo del “libre pensamiento” fue más acotado en cuanto al alcance social y territorial, mientras que el modelo “desarrollista” se presentó como una opción más democrática en términos de inclusión social y más asociado al desarrollo territorial. En ese marco, la UADER parece confirmar claramente su enmarque dentro del modelo desarrollista, ya que desde su fundación abandonó la matriz dominante del libre pensamiento, no solo en términos de producción científica, sino por su clara orientación hacia la inclusión social y el desarrollo territorial.

De allí que la UADER represente un modelo universitario de inclusión social y de desarrollo territorial, probablemente, de características únicas, que justifique de manera acabada el título de este artículo. Valga señalar dos cosas que lo corroboran: por un lado, que un alto porcentaje de estudiantes que cursan en la UADER son, dentro de su contexto familiar, la primera generación de universitarios (más del 85% y el 70% proceden, respectivamente, de padres y de madres sin estudios universitarios completos). Por el otro, que prácticamente la mitad de los egresados proviene de padres y madres sin estudios universitarios completos (56% y 49% respectivamente, según los datos de 2022), en contraposición a lo que ocurre en gran parte de las universidades públicas argentina, donde la gran mayoría de sus titulados sigue siendo jóvenes de clases medias-altas y altas.

Finalmente, dado estos dos rasgos, el de la inclusión social y el desarrollo territorial (que concibe a éste como una superficie apropiada por, e identificada con, el conjunto de la sociedad y no con un grupo social determinado), la UADER a lo largo de su breve historia ha logrado referenciarse en la provincia de Entre Ríos como una institución clave para la movilidad social de su población.

Bibliografía citada

- ❖ Altschuler, B., 2013. Territorio y desarrollo: aportes de la geografía y otras disciplinas para repensarlos, *Theomai* Nº 27-28: 64-79.
- ❖ Álvarez, D., 2000. *Universidad Obrera Nacional, Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una universidad (1948-1962)*. Editorial Universitaria de la U.T.N., CABA.
- ❖ Dagnino, R.; Thomas, H. y A. Davyt, 1996. “El pensamiento en ciencia, tecnología y sociedad en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria” (pp. 13-51). *Redes* 7(3). Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/504>.
- ❖ Filipuzzi, J. P., 2023. “La Educación como Derecho Humano Fundamental en la Constitución de Entre Ríos: innovaciones y desafíos en el campo de la Educación Superior” (pp. 64-78), *@rchivos de Ciencia y Tecnología* Nº 3, FCyT-UADER, Oro Verde.
- ❖ Hurtado D. y L. Zubeldía, 2017. “El rol de las universidades públicas argentinas en el desarrollo económico” (pp. 24-33). *Revista Política Universitaria* 4, IEC-CONADU, Buenos Aires.
- ❖ Mazurek, H., 2012. *Espacio y territorio. Instrumentos metodológicos de investigación social*. La Paz, Universidad de Posgrado para la Investigación Estratégica en Bolivia/Fundación PIEB, 199 pp.
- ❖ Ramírez Velázquez, B. R. & L. López Levi, 2015. *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. UNAM, Instituto de Geografía III. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco IV. Ser. V. t., México D., F., 205 pp.
- ❖ Rinesi, E., 2015. Filosofía y política de la universidad, Los Polvorines (UNGS), IEC-CONADU, Buenos Aires, 144 pp.
- ❖ Sabato J. A. y N. Botana, 1975. "La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina" (pp. 215-231), en Sábat, Jorge (1975), *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia*, Paidós, CABA.
- ❖ Scheihing, C. y R. Goñi (2024). “Mapamundi modernidad, geografías en pugna” (pp. 48-76). *Scientia interfluvius*, vol 15 (1), Universidad Autónoma de Entre Ríos: Paraná.

- ❖ Tagashira, R., 2008. "La investigación científica y tecnológica en la Universidad Nacional de Tucumán entre 1914 y 1951; su relación con el contexto social". Tesis de maestría, Maestría de Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología, Buenos Aires.
- ❖ Templado, I.; Catri, G.; Nistal, M. y V. Volman, 2021. "Evidencias sobre desigualdad educativa en Argentina", *Argentinos por la Educación*. Recuperado de: https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2021/10/Desigualdad_eductiva.doc-1.
- ❖ Templado, I.; Catri, G.; Nistal, M. y V. Volman, 2022. "Desigualdad educativa en el nivel superior", *Argentinos por la Educación*. <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/desigualdad-educativa-en-el-nivel-superior.pdf>
- ❖ UADER, 2022. *Anuario de Estadísticas Universitarias – 2022*, División de Análisis y Procesamiento de Datos, Subsecretaría de Planeamiento Institucional, UADER, 220 pp.: <https://uader.edu.ar/novedades/anuario-estadisticas-universitarias>
- ❖ UADER, 2023. *Síntesis Información Universitaria*, Sec. Gral. UADER, recuperado de: <http://encifras.uader.edu.ar>.
- ❖ UADER, 2025. *Una universidad que transforma: 25 años, 2000-2025*, Editorial UADER (Libro digital), Paraná, 146 pp. <https://editorial.uader.edu.ar/sites/default/files/imagenes-sitio/colecciones/una-universidad-que-transforma/una-universidad-que-transforma-digital.pdf>.

Cita: Filipuzzi, J. P., 2025. "UADER, un modelo de inclusión social y desarrollo territorial" (pp. 25-39), *@rchivos de Ciencia y Tecnología* Nº 7, FCyT-UADER, Oro Verde.