

La arquitectura de la ficción: credencialismo, diferimiento y la trampa de la aleatoriedad en la universidad contemporánea

The Architecture of Fiction: Credentialism, Deferral, and the Trap of Randomness in Contemporary Higher Education

Viola, Francisco  ¹

¹Universidad Nacional de Tucumán
francisco.viola@hotmail.com

Fecha de recepción: 17 de julio de 2026

Fecha de aceptación: 10 de septiembre de 2026

Introducción

Tanto en la educación como en la vida cotidiana, las instituciones deben evaluarse en función de sus objetivos reales y no únicamente a través de sus discursos declarados. Por más que se asuma la existencia de un propósito común o de un ideal lógico, resulta indispensable examinar si este coincide con la función operativa y efectiva que la institución desempeña en la trama social. Es a partir de los fines efectivamente perseguidos — y no de las utopías que figuran en sus estatutos — que debemos formular un diagnóstico crítico riguroso.

En el caso de la educación universitaria contemporánea, el ideal tradicional de «contribuir activamente al desarrollo sustantivo del proceso de enseñanza-aprendizaje» parece haber sufrido una mutación radical. En su lugar, emerge un objetivo de apariencia paradójica, pero plenamente coherente con la lógica funcional actual: la universidad opera primordialmente como un dispositivo articulador de ficciones. Su fin central radica en construir y sostener la ilusión del aprendizaje presente, difiriendo la consecución efectiva del saber hacia un paso o etapa posterior. Como una suerte de construcción maquivaélica, la universidad ha subvertido el concepto de conocimiento para reemplazarlo sutilmente por la función de contención social de adolescentes y jóvenes adultos, amparándose en una concepción elastizada de los derechos educativos. Sin embargo, la democratización efectiva no puede reducirse a la mera contención ni a la pertenencia formal; el verdadero derecho a la educación debe garantizar no solo inclusión, sino también rigor, calidad y cumplimiento de los objetivos fundantes de la institución (Tenti [2007](#), 112-115).

1. La sustitución del saber por la acreditación: La sociedad credencialista

Para comprender cómo la universidad ha desplazado su eje desde la aprehensión del conocimiento hacia la producción de simulacros, es necesario apelar a la crítica sociológica de la educación. Como argumentó Randall Collins ([1979](#): 26), el sistema universitario moderno ha sufrido un proceso en el que la acumulación de certificaciones desplaza a la maestría técnica o intelectual. El título universitario deja de funcionar como constancia de un saber adquirido para convertirse en una prueba de disciplina, estatus y sometimiento a un itinerario burocrático. Esta dinámica se traduce en una consigna tácita, pero rigurosamente ejecutada: el oficio profesional se aprenderá recién tras obtener el diploma, lo que conduce, en una pendiente resbaladiza, a exigir condiciones cada vez más elásticas, flexibles y laxas para alcanzar dicha acreditación.

En esta dinámica, el proceso pedagógico queda atravesado por lo que Jean Baudrillard ([1981](#)) definió como el simulacro: una serie de ritos de paso —cumplimiento de asistencia, entregas estandarizadas, exámenes de opción múltiple— que imitan la actividad intelectual, pero cuyo contenido sustantivo ha sido progresivamente vaciado. La universidad no necesita certificar que el estudiante domina un oficio o una disciplina; le basta con acreditar que ha completado la simulación exigida por el sistema.

2. La mecánica de la postergación y el diferimiento temporal

Al definir que la universidad crea una ficción, postergando el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia etapa posterior a la universidad misma, el fenómeno puede analizarse mediante la noción de diferimiento (*différance* en la terminología filosófica de Jacques Derrida, [1967](#)). El dominio real del saber ya no habita el presente de las aulas; se proyecta siempre hacia una instancia futura: el posgrado, la residencia, la especialización o la capacitación interna en el mercado laboral. Esta renuncia al valor pedagógico del presente evoca la temprana advertencia de Jean-Jacques Rousseau ([1980](#); 69-70) sobre las pedagogías que enajenan la vida del sujeto en nombre de un futuro ilusorio: «¿Por qué ocasionarse tanto sufrimiento con la esperanza remota de un éxito tan pobre, tan incierto, mientras se puede, en el instante mismo...» disfrutar y aprehender el conocimiento? En la universidad contemporánea, el valor del aprendizaje presente queda desdibujado por la monotonía de una evaluación puramente administrativa. Así, la institución promueve atajos y dinámicas de simplificación burocrática para la obtención del título, amparados en la sugerencia tácita de que la realización profesional futura será, de todos modos, crecientemente devaluada e incierta.

Esta postergación de lo necesario y urgente resulta altamente funcional, al subordinar la función universitaria a la lectura sesgada de quienes la ocupan políticamente de manera circunstancial. De este modo, el mecanismo genera consecuencias que se ignoran u ocultan, consolidándose como un dispositivo eficaz que facilita:

- **Para la institución:** permite masificar sus aulas y abaratar los costos de una enseñanza personalizada e intensiva. Evaluar la asimilación profunda del conocimiento es complejo; evaluar la acumulación de créditos es administrativamente eficiente.
- **Para el estudiante:** la ficción otorga contención social y cierta certidumbre identitaria, evitando la angustia de enfrentar la vacuidad del mercado laboral sin un respaldo institucional previo.

La universidad se transforma así en un nodo de tránsito, una «sala de espera acreditada» orientada a contener a la población joven y regular su ingreso a la estructura productiva. Se consolida de este modo una ficción política que, para resultar sólida y convincente, requiere exhibir notables excepciones entre docentes, investigadores y estudiantes, usándolos como ejemplos vivos que pretenden exhibir un ejemplo de una universidad presuntamente sana en lo académico.

3. La brecha entre la tecnocracia normativa y la praxis: La paradoja del experto pedagógico

A la disyunción entre los fines declarados y los fines reales de la universidad se suma una fractura epistemológica fundamental: la distancia abismal entre la teoría pedagógica normativa y su ejecución práctica en el aula. En el contacto cotidiano con el hecho educativo, emerge con frecuencia la paradoja del especialista pedagógico que domina un discurso teóricamente impecable sobre los derechos del educando, la interdisciplina y el aprendizaje participativo, pero que al momento de asumir la praxis docente naufraga en un desierto conceptual y metodológico.

Esta contradicción revela que la pedagogía institucionalizada ha derivado en una suerte de tecnocracia del diseño. A semejanza de la taxonomía médica, la construcción curricular formal demuestra una pulcritud metódica para clasificar objetivos, redactar competencias, estructurar visiones y diseñar planificaciones impecables en el papel. Sin embargo, este dominio del «saber sabio» no se traduce en un «saber hacer». Como señala Yves Chevallard ([1991](#)) en su teoría sobre la transposición didáctica, el conocimiento teórico sobre la educación suele disociarse de las competencias técnicas necesarias para la gestión real del aula.

En la interacción viva, la sofisticación del diseño se diluye en un vacío de técnicas aplicadas y en la ausencia de estrategias de vinculación concretas. Esta desconexión es la consecuencia lógica de una universidad que, en la práctica, funciona como espacio de tránsito para docentes y estudiantes, distanciándose de sus enunciados normativos. Apoyándonos en las narrativas de quienes encarnan las excepciones a esta norma implícita, resulta evidente que la institución universitaria ya no se habita para gestionar el conocimiento ni para priorizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino para erigir y exhibir fachadas burocráticas, convenientemente blindadas tras el velo de discursos e ideales indiscutibles como la garantía de derechos.

Esto no debe hacernos olvidar que dentro de la universidad existen ejemplos palpables y concretos en los que nada de este diagnóstico resulta cierto. Sin embargo, esto también forma parte del problema: las excepciones son expuestas institucionalmente como la prueba que valida la situación general, vendiendo la excepción como regla y relegando la norma degradada a meros casos aislados. Para lograr este cometido, se recurre con frecuencia al uso de una terminología grandilocuente y a una defensa férrea de valores supremos como el derecho a la educación. Nadie discute la valía de las interacciones sustantivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino la ilusión discursiva que la institución exige respetar.

4. La ilusión de la mediación tecnológica: brecha analógica, erosión de la atención y la falacia de la neutralidad

En este marco de simulación y diferimiento, la irrupción acelerada de los entornos digitales y los sistemas de inteligencia artificial no hace sino profundizar las aristas de la crisis pedagógica. Es necesaria una discreción analítica sobre los contextos educativos moldeados por las tecnologías, desde las redes sociales hasta la inteligencia artificial. Nadie debería oponerse a las herramientas que acompañan los procesos de aprendizaje; sin embargo, el cuestionamiento urgente radica en que el estímulo digital llega por igual a todos: a estudiantes jóvenes y a docentes experimentados.

La diferencia sustancial es que quienes cuentan con una experiencia previa en el mundo analógico poseen un anclaje para equiparar la balanza, lo que les permite discriminar con mejor criterio el uso, los recursos y los alcances de estas herramientas. Debemos ser cautos ante esta brecha, la cual exige considerar detenidamente tres factores críticos en el aula:

- **El sesgo del criterio:** Haber conocido el proceso de búsqueda, lectura y pensamiento previo a la hegemonía digital puede otorgar un marco de referencia indispensable para dudar, filtrar y usar la tecnología con propósito, y no por inercia.
- **La erosión de la atención:** La tecnología no contribuye necesariamente a mejorar los procesos de concentración; por el contrario, suele fragmentarlos. La atención sostenida es el insumo básico del aprendizaje profundo, y su deterioro es un factor crítico en el aula.
- **El mito de la neutralidad:** Ninguna herramienta es neutra. La tecnología no solo facilita tareas, sino que moldea la forma en que estructuramos el pensamiento y nos relacionamos con el conocimiento.

Como bien ha advertido Neil Postman ([1995](#), 38-42), los cambios tecnológicos no son aditivos sino ecológicos; alteran la totalidad del ecosistema cognitivo y cultural sin que los actores adviertan la reestructuración de sus propios hábitos mentales. Por todo esto, este impacto debe incorporarse directamente en la ecuación de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. No podemos mantener una postura de neutralidad fingida creyendo que, porque la herramienta existe y tiene aplicaciones valiosas, su influencia en la mente de los estudiantes no debe ser fiscalizada. Ignorar esta dimensión equivale a convalidar una variante más del simulacro, en la cual la interacción automática con las plataformas suplanta el trabajo intelectual reflexivo.

5. La trampa de la aleatoriedad: La arbitrariedad en la evaluación y el azar meritocrático

Cuando la universidad sustituye la transmisión real del saber por la exigencia burocrática de acreditación, la evaluación pierde su anclaje pedagógico objetivo. En este escenario emerge la trampa de la aleatoriedad: la transformación del rendimiento académico en un proceso estocástico, donde la nota o la aprobación dependen en gran medida de factores arbitrarios ajenos al dominio de la disciplina.

Como demostraron Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970), las instituciones educativas operan mediante un «arbitrario cultural» que juzga a los estudiantes no por la asimilación de contenidos impartidos en el aula, sino por la afinidad con códigos implícitos y predisposiciones previas. Al vaciarse la enseñanza sustantiva, el examen deja de medir la maestría técnica y pasa a premiar la capacidad del estudiante para descifrar el sesgo coyuntural del docente, adivinar la lógica de pruebas estandarizadas mal diseñadas o sortear la arbitrariedad administrativa.

Ivan Illich (1971) argumentaba que la institucionalización del saber convierte al aprendizaje en una mercancía fragmentada cuya distribución se vuelve azarosa. El estudiante atrapado en esta arquitectura descubre que el éxito académico no responde a una relación causa-efecto fundada en el estudio reflexivo, sino a una suerte de lotería meritocrática. Esta aleatoriedad en las reglas del juego genera una profunda indefensión aprendida: el sujeto constata que el esfuerzo no garantiza el dominio ni la aprobación, consolidando la percepción de que la universidad es un juego de azar normado donde lo importante es mantenerse en carrera hasta obtener el diploma.

Este panorama se agrava cuando la apelación a derechos fundamentales —innegables e indiscutibles en su principio— se desvirtúa para justificar la laxitud, el menosprecio del conocimiento y la postergación sistemática del proceso de enseñanza-aprendizaje. La búsqueda de la mera burocracia del título se alinea así con el desgaste o la ineficiencia docente, generando un marco operativo que solo puede sostenerse mediante la ficción. En palabras de Nuccio Ordine (2013, 85), cuando la universidad subvierte su función sustantiva, «los estudiantes-clientes compran un diploma que los convierte en graduados sin saber, mientras los profesores se transforman en burocráticos expedidores de créditos». En este contexto, la lógica de la acumulación de créditos (desconectada de las condiciones pedagógicas reales), lejos de actuar como un aliado del aprendizaje, deviene en un verdadero sicario de la propia institución universitaria.

Conclusión: Hacia el desenmascaramiento del simulacro

El diagnóstico crítico de la universidad contemporánea exige superar los discursos solemnes que figuran en sus estatutos para juzgarla por sus dinámicas operativas efectivas. La articulación entre el credencialismo como fin sustituto (Collins, [1979](#)), el diferimiento temporal del saber (Derrida, [1967](#)), la hipertrofia de una tecnocracia pedagógica desconectada del aula (Chevallard, [1991](#)), el impacto no fiscalizado de la mediación tecnológica (Postman, [1995](#)), la trampa de la aleatoriedad evaluativa (Bourdieu y Passeron, [1970](#); Illich, [1971](#)) y la lógica descontextualizada del sistema de créditos (Readings, [2012](#), 21-25) consolida una arquitectura de la ficción sumamente eficiente.

Esta estructura cumple con éxito sus funciones sociales no declaradas: regular la absorción de mano de obra en el mercado laboral, aplazar la frustración juvenil y sostener una burocracia académica autofecundante. Sin embargo, lo hace a costa de erosionar la promesa sustantiva de la educación superior. Desmantelar esta ficción requiere restituir la centralidad de la praxis en el aula y cuestionar la tiranía de la acreditación, devolviendo al proceso educativo su densidad crítica, su aplicabilidad real y su compromiso con la verdad intelectual en el presente.

Referencias

- Baudrillard, Jean. 1981. *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: LAIA.
- Chevallard, Yves. 1991. *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Collins, Randall. 1979. *The Credential Society. An historical sociology of education and stratification*. Legacy Editions. <https://archive.org/details/credentialso-ciet0000coll/page/n5/mode/2up>
- Derrida, Jacques. 1967. *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Illich, Ivan. 1971. *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- Ordine, Nuccio. 2013. *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Postman, Neil. 1995. *El fin de la educación: Redefinición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Readings, Bill. 2012. *La universidad en ruinas*. Madrid: Siruela.
- Rousseau, J.-J. (1980). *Emilio, o De la educación*. Editorial elaleph.com <https://archive.org/details/rousseau-emilio-o-de-la-educacion/page/76/mode/2up>
- Tenti Fanfani, Emilio. 2007. *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.