



La educación universitaria en Argentina, Chile y Uruguay: entre el derecho social y el servicio

University Education in Argentina, Chile and Uruguay: between social right and service

Victoria Martins Gironelli, Carolina Sosa Henri, Valentina Corti y Jorge M. Gorostiaga

Martins Gironelli, V., Sosa Henri, C. Corti, V. y Gorostiaga, J. (2022). La educación universitaria en Argentina, Chile y Uruguay: entre el derecho social y el servicio. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 13(19), pp. 74-88.

RESUMEN

El presente artículo realiza un análisis comparado de los sistemas universitarios de Argentina, Chile y Uruguay con el propósito de develar si ellos responden a una perspectiva de educación como derecho social y bien público o si, por el contrario, se corresponden con una visión vinculada al derecho individual y servicio. Partiendo de la descripción de las particularidades de ambas perspectivas y de los principales datos contextuales de los sistemas educativos de los tres países, se analiza cómo se han concretado en ellos las tendencias regionales y lo acordado en las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES). Tras una primera lectura de las características de los sistemas educativos de los países en cuestión, se podría postular que el sistema universitario chileno se corresponde con la concepción de la educación como servicio, mientras que los casos de Uruguay y Argentina se muestran más cercanos a la perspectiva del derecho social. Sin embargo, a partir del análisis realizado en el presente trabajo, se afirma que en los tres casos es posible distinguir elementos de ambas formas de concebir la educación.

PALABRAS CLAVE: educación universitaria- derecho a la educación- mercantilización de la educación- Cono Sur- análisis comparativo.

ABSTRACT

This article analyzes in a comparative way the university systems of Argentina, Chile and Uruguay aiming at revealing if they respond to a perspective of education as a social right and public good or if, on the contrary, they correspond to a vision linked to the individual right and service. Starting from the description of the particularities of both perspectives, and the main contextual data of the educational systems of the three countries, it is analyzed how regional trends and what was agreed in the Regional Conferences on Higher Education (CRES) have materialized in them. After a first appraisal of the characteristics of the educational systems of the countries in question, it could be postulated that the Chilean university system corresponds to the conception of education as a service, while the cases of Uruguay and Argentina are closer to the perspective of social right. However, from the analysis carried out in the present work, it is contended that in the three cases it is possible to distinguish elements of both ways of conceiving education.

KEYWORDS: university education- right to education- commodification of education- Southern Cone- comparative analysis.



Introducción

Durante las últimas décadas –tanto a escala mundial como en América Latina-- se ha producido un proceso de masificación de la educación superior, en cuyo marco cobran gran actualidad e importancia los debates alrededor de diferentes concepciones y políticas referidas, entre otras cuestiones, al acceso y permanencia de los estudiantes, el financiamiento y la distribución entre oferta pública y privada en este nivel. El objetivo de este artículo es analizar cómo se manifiestan en los sistemas universitarios de Argentina, Chile y Uruguay las tensiones entre la concepción de la educación como derecho social y como servicio. Estos países suelen asociarse a dos modelos universitarios casi opuestos, siendo Chile un ejemplo de sistema fuertemente privatizado, mientras Argentina y Uruguay se presentan como casos paradigmáticos de preponderancia del sector estatal y de mecanismos poco restrictivos para el ingreso a la universidad. El abordaje del artículo se inspira en un enfoque teórico-relacional, reconociendo las matrices socio-políticas sobre las que se estructuran los sistemas educativos (Krotsch, 2001). Consideramos que realizar el análisis del subsistema universitario desde una perspectiva comparada nos aproxima a reconocer tanto las regularidades como particularidades del desarrollo de la educación en los tres países aquí referidos, a visibilizar sus continuidades y discontinuidades, y a entender las diferentes formas que asume la conflictiva búsqueda de una educación superior más igualitaria.

El trabajo se organiza en cuatro apartados. En el primero se contrastan las conceptualizaciones sobre la educación como derecho social y bien público o derecho individual y servicio. Las siguientes tres secciones abordan el análisis comparado del subsistema universitario en los tres países. Comenzamos presentando algunos aspectos generales de los tres países y sus subsistemas universitarios. Luego examinamos los sistemas de educación superior utilizando como ejes de análisis las principales tendencias de América Latina y el Caribe en Educación Superior. Y finalmente, en el cuarto apartado del trabajo, continuamos ahondando en dichas tendencias, aludiendo a las Conferencias Regionales y Mundiales de Educación Superior y a cómo se manifiesta en ellas la tensión entre la concepción de la educación como derecho y la definición de la educación como servicio.

¿Derecho social y bien público o derecho individual y servicio? Significados e implicancias de términos antagónicos

Siendo uno de los objetivos de nuestro trabajo intentar vislumbrar en qué medida los sistemas universitarios analizados se asientan en una concepción de educación como derecho social y bien público o, más bien, como derecho individual y servicio, nos parece importante, para empezar, aclarar el significado de cada uno de estos términos. Pensar a la educación como un bien público significa pararse desde una lógica de derechos que vuelve al Estado el principal responsable de impartir y garantizar educación para toda la población, mientras que pensarla como un servicio significa asumir una lógica de mercado donde el Estado debe limitarse a proveer educación allí donde el mercado no llega, es decir, para aquella parte de la población que no puede pagar por ella, quebrándose así el carácter de universalidad propio de las políticas públicas en un Estado de derecho.

Se puede aseverar que la concepción de educación como derecho social y bien público se contraponen a la de educación como derecho individual y servicio. En el segundo caso lo que prima es garantizar a cada individuo la posibilidad de ejercer sus libertades, entre las cuales figura la de elegir su propia educación, como si esta elección no dependiera de condiciones materiales y sociales que escapan a la pura voluntad individual y que deberían ser garantizadas para todos por el Estado. El derecho en este caso es ontológicamente pensado como una "cuestión de posibilidades y capacidades individuales, y no como una cuestión social" (Saforcada, 2009: 363).

La educación, en tanto derecho individual, tiende a ser pensada como un servicio o producto que puede venderse y comprarse para que cada uno (de quienes pueden) elija y disponga de la educación que más le agrade. Esta concepción, que responde a los mandatos neoliberales propios de las décadas de 1980 y 1990, toma otra envergadura cuando, en 1995, la educación se incluye entre los doce servicios comercializables a nivel mundial por medio de la suscripción del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial



de Comercio (Del Valle, 2019). Muchos países rechazaron públicamente esta decisión en tanto significaba otorgarle legalidad a una concepción mercantilista de la educación barriendo, en parte, su status de derecho humano que le fue otorgado ya en 1948 cuando fue incluida como tal en el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas.

Como se afirma desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE, 2015: 9), "concebir a la educación como derecho humano fundamental implica [...] rechazar la concepción de educación como servicio o como mercancía que se compra y vende y desde la cual se lucra". En esta línea, cuando lo que prima es el carácter social del derecho a la educación, ésta pasa a ser considerada un bien público y esto implica no solo la responsabilidad primordial de las instituciones públicas de impartir y financiar las oportunidades educativas para todos, sino, y aquí reside la principal diferencia con considerarla un derecho individual, la presencia de "un Estado con capacidad y con decisión para intervenir en la generación de condiciones que posibiliten a todos y a cada uno la materialización de los derechos reconocidos" (SUTEBA, 2012: 1). Por el contrario, tratar a la educación como un derecho individual, cuando no están garantizadas las condiciones materiales para que todos puedan ejercer su libertad de elegir, favorece que prospere la desigualdad en el ámbito educativo.

Para concluir es importante aclarar que, si bien cada término utilizado en las normas que regulan el ámbito educativo se condice, en la práctica, con determinadas políticas y con la primacía de ciertos actores y no de otros, no existe una materialización pura de estas concepciones, ya que, en muchas oportunidades, a la hora de implementar las políticas educativas se cuegan intervenciones que parecieran responder a modelos opuestos a los declarados discursivamente, o que manifiestan un carácter híbrido, combinando elementos propios de las dos concepciones.

Argentina, Chile y Uruguay: aspectos generales de convergencia y divergencia

En el presente apartado nos proponemos describir los aspectos generales de los sistemas educativos de los tres países, como así también las principales condiciones sociales, culturales, económicas y políticas sobre las cuales éstos se estructuran. Desde fines del siglo XIX los tres países se destacaron dentro de América Latina por ser sociedades de modernización temprana, alcanzando altas tasas de escolarización en la segunda mitad del siglo XX (Tedesco, 2012). A mediados de la década de 1980 para Argentina y Uruguay, y en 1990 para Chile, se produjo el restablecimiento del régimen democrático, luego de sangrientas dictaduras que incluyeron la represión a sectores universitarios y fuertes censuras a la actividad académica. En Chile la impronta neoliberal propia de la época dictatorial se ha perpetrado hasta la actualidad, a pesar de algunas reformas establecidas por las administraciones de la Concertación Democrática, la coalición de centro-izquierda que ha gobernado la mayor parte del tiempo desde 1990. En la actualidad, los tres países poseen un similar nivel de desarrollo económico y humano, aunque Uruguay presenta índices de mayor igualdad y menor pobreza, como se evidencia en el Cuadro 1. También resulta importante tener en cuenta que se trata de países de dimensiones muy diferentes, tanto en extensión territorial como en población, que se reflejan en los respectivos tamaños de sus sistemas universitarios.

Vale destacar que los diversos procesos sociopolíticos que atraviesan los países de América del Sur en los años recientes se ven reflejados en las orientaciones políticas de sus legislaciones educativas. En el contexto de gobiernos de signo progresista o de centro-izquierda, los tres países sancionaron entre 2006 y 2009 nuevas leyes que ampliaron la obligatoriedad escolar y reforzaron la responsabilidad del Estado frente al derecho a la educación, aunque con diferente grado (Bentancur, 2013). La Ley de Educación Nacional (LEN 2006) de Argentina reconoce a la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado; a su vez, extiende la obligatoriedad hasta la finalización de la educación secundaria, comprendiendo 13 años (la sala de cuatro años se declararían obligatoria en 2014).

En Chile, por su parte, la promulgación de la Ley General de Educación del 2009 es el resultado de un proceso de reforma empezado en 2007 tras las fuertes manifestaciones estudiantiles conocidas bajo el nombre de "Revolución de los Pingüinos". En este momento los estudiantes, principalmente de secundario, manifestaron su rechazo a varios de los elementos constitutivos del esquema privatizador propio de la Ley Orgánica Constitucional



de la Enseñanza (1990) demandando su derogación y exigiendo una mayor intervención estatal. De todas formas, si bien la Ley actual surge como respuesta a estas demandas, su articulado tiende a mantener el rol subsidiario del Estado implantado por la dictadura de Pinochet. Además, la ley instaura 12 años de escolarización obligatoria, incluyendo la educación básica y media (en 2013 se extendería a 13 años, con la incorporación de la sala de 5 años). Por último, la Ley General de Educación de Uruguay (2009) le asigna al Estado un rol central en cuanto a la responsabilidad de garantizar una educación integral, permanente y de calidad; al mismo tiempo, establece la escolarización obligatoria de 14 años, incluyendo desde el nivel inicial hasta el nivel medio (Bentancur, 2013; Saforcada y Vassiliades, 2011).

Cuadro 1. Datos de desarrollo humano, pobreza y desigualdad en Argentina, Chile, Uruguay y América Latina.

	Índice de Desarrollo Humano (2018)	Porcentaje de personas por debajo de la línea de pobreza (2019)	Coefficiente de Gini (2019)	Población total (2019)
Argentina	0,830	27,2	0,40	44.938.712
Chile	0,847	10,7	0,45	18.952.038
Uruguay	0,808	3,0	0,39	3.461.734
América Latina	0,759	30,5	0,46	646.430.843

Nota: Los datos de Chile sobre pobreza y Coeficiente de Gini corresponden a 2017. Los datos de desarrollo humano y de población total en la última fila son para América Latina y el Caribe. Fuente: Elaboración propia en base a CEPAL (2021), PNUD (2020) y Banco Mundial (<https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL?locations=ZJ>)

Uno de los puntos en común que se puede establecer es que tanto Argentina como Chile y Uruguay se encuentran entre los países latinoamericanos que poseen educación media obligatoria. Consideramos relevante detenernos en ciertos aspectos del nivel medio dado que la aprobación de este es un requisito para el ingreso a la educación superior. La tasa de finalización de la educación secundaria muestra diferencias importantes entre los tres países: tomando el dato de 2017, para Argentina alcanzó el 66%, para Chile resultó ser de 86% y en Uruguay fue de un 39%. La tasa de graduación de la educación secundaria uruguaya es una de las menores de la región debido a que persisten importantes dificultades vinculadas con la repetición y la sobreedad de los estudiantes (Landoni-Couture, 2017).

En los tres países los sistemas de educación superior presentan tasas brutas de matriculación por encima del 60% y una mayor participación femenina. Otro elemento común es la prevalencia en la matrícula del sector universitario, un rasgo más acentuado en Argentina y, sobre todo, en Uruguay. En relación con cuestiones de organización y estructura, en Argentina la educación superior se compone de un sector universitario y otro de institutos terciarios; el primero, a su vez, abarca universidades e institutos universitarios de gestión pública y privada, y representa el más numeroso en términos de estudiantes: para el año 2015 comprendía el 69% de la matrícula total de educación superior en pregrado y grado (García de Fanelli y Adrogué, 2019). Dentro del sector universitario existen 66 instituciones estatales y 63 privadas (SPU, 2018). La modificación parcial de 2015 de la Ley de Educación Superior, sancionada en 1995, establece la responsabilidad principal e indelegable del Estado en la materia, reafirmando que la educación es un derecho humano personal y social.



El sistema de educación superior chileno, por su parte, está conformado por tres tipos de instituciones: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Las universidades son las instituciones que tienen la exclusividad de otorgar los grados académicos de licenciado, magíster y doctor. Un 57% de la matrícula de grado (pregrado en la denominación chilena) de educación superior se concentraba en 2020 en el subsistema universitario (SIES, 2020). Este está integrado por 18 universidades estatales, 12 universidades particulares con aporte del Estado creadas antes de 1980 o derivada de ellas y 28 universidades privadas creadas después de 1980 (datos a diciembre 2020 del MINEDUC). La ley específica que rige al nivel, del año 2018, reconoce a la educación superior como un derecho, aunque no hace mención a su garantía por parte del Estado y, además, vincula su provisión a las capacidades y al mérito de las personas.

En el caso de Uruguay, la educación superior se compone de la educación terciaria no universitaria, la formación en educación y la educación terciaria universitaria. A diferencia del sistema superior chileno y al igual que en Argentina, en Uruguay existen dos tipos de instituciones diferenciadas dentro de la oferta universitaria: universidades e institutos universitarios. Las universidades son aquellas instituciones autorizadas que realizan actividades de docencia, investigación y extensión en, al menos, tres áreas diferentes de conocimiento. Los institutos universitarios son aquellos que poseen las mismas características de las universidades, pero se concentran en una o dos áreas de conocimiento. Ambas instituciones otorgan títulos de igual validez. Un 84% de la matrícula total de educación superior corresponde al sector universitario, según datos de 2018 (Ministerio de Educación y Cultura, 2020). La Universidad de la República (UDELAR) tuvo el monopolio de la educación universitaria hasta el año 1984. En la actualidad existen solo dos universidades públicas: la UDELAR y la UTEC (Universidad Tecnológica, creada en 2013), cinco universidades privadas y nueve institutos universitarios (Ministerio de Educación y Cultura et al., 2019). A diferencia de otros países de la región, en Uruguay no existe una ley de Educación Superior que articule tanto instituciones públicas como privadas. Las universidades públicas se constituyen como entes autónomos desde la propia Constitución de la República. La UDELAR se rige por su Ley Orgánica (1958) y la UTEC por la Ley N°19.043 (2012). Las universidades privadas, en cambio, encuentran su marco legislativo en el Decreto 104/014 (2014), que establece los requisitos para la aprobación de nuevas universidades y para algunas ofertas académicas.

Finalmente consideramos que existe un punto de divergencia que es fundamental a la hora de analizar la educación superior universitaria en los tres países: la distribución de la oferta y la matrícula pública y privada. Chile se caracteriza por una alta privatización que se pone de manifiesto en la escasa cantidad de estudiantes que asisten a instituciones públicas, representando solo un 27% de la matrícula dentro del sector universitario en 2020 (SIES, 2020). La privatización que caracteriza a la educación superior chilena se vincula estrechamente con la reestructuración educativa que llevó a cabo la dictadura en la década de 1980. Como producto de dicha reestructuración, se estableció el arancelamiento de los estudios en las universidades estatales. De esta manera, se promovió que el estudiante sea quien costee los aranceles mediante el pago directo de éstos o a través de créditos universitarios reembolsables. La ley de 2018, junto con otras medidas tomadas por el segundo gobierno de Bachelet, ha implantado la gratuidad de estudios (aunque acotada, ya que se implementa con un sistema de cupos y solo para los estudiantes de menores ingresos) y ha significado un mayor control estatal sobre el sector privado (Espinoza et al., 2019).

Por contraste, Argentina y Uruguay presentan las tasas más bajas de matriculación privada dentro de América Latina --exceptuando a Cuba-- asociadas al sistema de libre ingreso y sin cupos. En Argentina existen universidades privadas desde la década de 1950 y su peso se ha incrementado a partir de la creación de varias instituciones en los noventa. Los datos más recientes muestran que un 21% de los estudiantes universitarios asisten al sector privado (SPU, 2018). En el caso de Uruguay, recién en 1984 se creó la primera institución privada, la Universidad Católica de Uruguay, y se otorgó validez a los títulos expedidos por las universidades privadas autorizadas. Según datos de 2018, el 90% de la matrícula de pregrado y grado se concentraba en las universidades estatales, principalmente la UDELAR (Ministerio de Educación y Cultura, 2020). Tanto en Argentina como en Uruguay solo los estudios de posgrado son arancelados. El Cuadro 2 sintetiza algunos de los datos principales de los tres sistemas universitarios.



Cuadro 2. Indicadores de ES y de los sistemas universitarios, circa 2019.

	Tasa bruta de matriculación en ES (18-24 años) - 2017	Sistema Universitario		
		Cantidad total de estudiantes de pregrado y grado*	% de matrícula estatal	Cantidad de instituciones
Argentina	75,2	2.071.270	79	128
Chile	78,5	726.275	27	58
Uruguay	60,7	205.948	90	16

*Correspondientes a CINE 5 y CINE 6, según clasificación UNESCO

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SITEAL (<https://www.siteal.iiep.unesco.org/indicadores>), SIES (2020), SPU (s/f) y Ministerio de Educación y Cultura (2020)

Los casos de Argentina, Chile y Uruguay frente a las tendencias regionales

En las siguientes líneas analizaremos cómo algunas transformaciones del nivel superior ocurridas en Uruguay, Chile y Argentina en los últimos años reflejaron o se vieron influenciadas por tendencias globales. Al analizar los sistemas y las políticas educativas no podemos dejar de lado las maneras en las que la globalización influye sobre ellas, modificando procesos y relaciones (Tarabini y Bonal, 2011). Tomaremos algunos aportes de López Segrera (2016) sobre las principales tendencias recientes propias de la educación superior en América Latina y el Caribe. A su vez, este autor menciona que, si bien es posible observar una continuidad en los valores que ha sostenido la universidad de manera histórica, ellos se ven amenazados frente a dicho contexto, ya que se cuestiona el ideal del bien común y de lo público. Resulta necesario aclarar que, para poder realizar este análisis, hemos tomado datos estadísticos de la totalidad del nivel superior de cada uno de los países debido a que carecemos de cierta información propia del sistema universitario. Tal como mostramos en la sección anterior, la matrícula de los tres países en cuestión se concentra mayormente en el sistema universitario, desde un 84% en Uruguay a un 57% en Chile.

En primer lugar, López Segrera (2016) señala que es posible observar una tendencia mundial hacia la masificación de la educación superior. Las tasas brutas de matriculación alcanzan en los últimos años alrededor de 60% para Uruguay y de más de 75% para Argentina y Chile, lo que sitúa a estos dos países entre los de mayor asistencia al nivel en la región. En el año 2000 este indicador se situaba en 57% para Argentina, 39% para Chile y 37,1% para Uruguay, según datos del SITEAL, de lo que se desprende un aumento importante durante las últimas dos décadas en la asistencia a la educación superior en los tres países aquí analizados, aunque también vale reconocer que el sector terciario no universitario tiende a tener un rol mayor que en decenios anteriores en este crecimiento.

En el marco de una discusión sobre el derecho a la educación, la cuestión de la matriculación y tasas de asistencia debe complementarse con datos relativos al egreso, así como con la distribución de tales indicadores por nivel socio-económico. A nivel regional, según López Segrera (2016), mientras que alrededor del 50% de la población en el quintil más rico tiene acceso a la enseñanza superior, ese valor disminuye a entre el 10 % y el 20 % para el quintil más pobre. En Argentina, de acuerdo con la tasa neta de escolarización superior, el quintil 1 tuvo una participación de 14,4% en 2003 que aumentó a 17,6% en 2014, mientras que el quintil 5 pasó en los mismos años de 57,9% a 55%; los valores de Chile, por su parte, ascendieron desde un 8,4% 2003 a 27,4% para el quintil 1, y del 58% al 62,7% para el quintil 5 (Chiroleu, 2017). En el caso de Uruguay, tomando otro esquema de cálculo y considerando los años 2006 y 2016, el porcentaje de la población de 25 a 29 años en el primer quintil de ingreso que accedió a la educación terciaria pasó de 2% a 1,7%, mientras que para el quintil 5 los valores fueron de 55% y 53,5%, respectivamente (Rama, 2020). Los tres casos muestran una marcada diferenciación en el acceso por nivel de ingresos, destacándose la mejora de Chile en el indicador para el primer quintil. Por otra parte, García de



Fanelli y Adrogué (2019) resaltan el fuerte peso que tiene en los valores de matriculación de la educación superior la tasa de egreso del nivel secundario, que es también un indicador que varía fuertemente de acuerdo con el status socio-económico de la población. En este sentido, la baja proporción de graduación en el nivel secundario de Argentina y Uruguay, en comparación con la de Chile, repercute en que el sistema chileno de educación superior muestre mejores resultados generales en términos de matriculación, incluyendo a los sectores de menores recursos.

Respecto al egreso (véase Cuadro 3), podemos observar que Argentina y Uruguay tienen tasas relativamente bajas y que tanto Chile como Uruguay mejoraron ese indicador sensiblemente entre 2006 y 2017. Al mismo tiempo, se vuelven a verificar grandes diferencias entre los quintiles de mayor y menor status socio-económico, aunque menos acentuadas para Uruguay. Por otro lado, Chile consigue valores significativamente más altos que Argentina y Uruguay en el quintil 1, el de la población más pobre.

Cuadro 3. Tasa de completitud de la educación superior para personas de 25 a 30, 2006-2017

	Argentina		Chile		Uruguay	
	2006	2017	2006	2017	2006	2017
Total	40	42	54	61	37	45
Quintil 1	22	25	34	40	27	32
Quintil 5	53	56	65	75	42	56

Fuente: Elaboración propia en base a García de Fanelli y Adrogué (2019)

En segundo lugar -y asociada a la tendencia de masificación- en los tres países aquí analizados ha tenido lugar un proceso de diversificación institucional dentro del sistema de educación superior en general y en el subsistema universitario en particular. En sintonía con los argumentos de López Segrera (2016), Landoni-Couture (2017) explicita que esta tendencia se da a nivel global y comprende distintas posibilidades: la creación de universidades públicas o privadas o también divisiones que se producen dentro de universidades existentes y que culminan en nuevas instituciones. En este sentido, en Uruguay puede observarse, a partir de la sanción de un primer marco normativo y regulatorio del año 1995, el surgimiento de universidades e institutos universitarios privados. Estos últimos brindan una oferta académica especializada en una o dos áreas de conocimiento, con el objetivo de diferenciarse de las carreras ofrecidas por las universidades públicas. La creación de la UTEC en el año 2013, constituye otro hecho de importancia, ya que marca un quiebre respecto del monopolio de la UDELAR dentro del sector público.

En el caso de Chile, se verifica una diversificación de la oferta como producto de la reestructuración educativa que llevó a cabo la dictadura en la década de 1980. Hasta ese momento, el sistema de educación superior chileno se conformaba por dos universidades públicas y seis universidades privadas con subvención estatal. Esta estructura comienza a ser modificada a partir del Decreto Ley N.º 3541 (1980) el cual establece que el Presidente de la República podrá reestructurar las universidades. Este decreto, junto a otras normativas posteriores, promueve la creación de nuevas universidades privadas y la división de las universidades ya existentes en sedes regionales, entre otros aspectos. De esta manera, “las ocho universidades tradicionales existentes en ese momento se transformaron en un sector universitario compuesto por 16 instituciones públicas y nueve privadas” (García de Fanelli y Adrogué, 2019:13).



En Argentina, un punto cúlmine del proceso de diversificación institucional puede ubicarse en la década de 1990. La reconfiguración del sistema educativo que tuvo lugar en dicha década implicó la expansión disgregada de la oferta educativa. Vale destacar que en el lapso de 1990 a 1995 se habían inaugurado veinte universidades de gestión privada. Algunas de éstas eran de orden religioso, otras de tipo empresarial y otras de corte académico centradas en el desarrollo del posgrado. Paralelamente, se crearon nueve universidades de gestión estatal concentradas en el conurbano bonaerense. Además, se favoreció la creación y funcionamiento de diversas sedes de las instituciones de educación superior para replicar el dictado de carreras en diferentes localidades (Trotta, 2019). De esta manera, siguiendo lo postulado por García de Fanelli y Adrogué (2019: 4), se puede observar la existencia de “distintos tipos de instituciones de gestión estatal y privada (...), con misiones diversas y que a su vez se multiplican internamente descentralizando la provisión de sus servicios a través de sedes, espacios áulicos y la provisión de educación a distancia”. Otro de los momentos de expansión de instituciones en el caso argentino tiene lugar entre los años 2007-2015: en la gestión pública se crearon 18 universidades nacionales, un instituto universitario y cinco universidades provinciales; en la gestión privada, se autorizó la creación de siete universidades y dos institutos universitarios (Chiroleu, 2017).

En tercer lugar, mencionaremos la tendencia vinculada con la aceleración de la privatización de la educación superior (López Segrera, 2016). En la región de América Latina y el Caribe, la educación superior pública predominaba sobre la privada hasta la década de 1980. Es a partir de esta última década, y fundamentalmente hacia los años 90, cuando los procesos de privatización comienzan a acelerarse y expandirse de manera cada vez más compleja (Saforcada, 2019). En este contexto, marcado por la hegemonía de la ideología neoliberal, la privatización de la educación superior se incrementó y el financiamiento público de las universidades se redujo. A continuación, describiremos cómo influyó esta tendencia en los tres países en estudio.

El caso de Chile es uno de los más emblemáticos de la región debido a que los procesos de privatización son “parte de la reforma estructural del Estado” que tuvo lugar a mediados de la década de 1980 (Verger et al., 2017:5). El porcentaje de estudiantes universitarios que asistieron a instituciones públicas en 2020 fue de tan solo un 27% (SIES, 2020). La primacía del sector privado ha sido impulsada por las restricciones al ingreso en las universidades públicas, por los incentivos para la creación de instituciones particulares y por un tipo de modelo de financiamiento de la educación superior con aranceles altos y con sistemas de apoyo estudiantil poco desarrollados (Espinoza y González-Fiegehen, 2016). Sin embargo, a partir de la segunda presidencia de Michelle Bachelet, pueden identificarse iniciativas que pretenden reformar la educación superior de manera integral, alejándola, aunque sea parcialmente, del modelo mercantilizado. Previamente a la sanción de la Ley de Educación Superior (Nº 21.091) en el año 2018, la gratuidad ya había sido incorporada en el régimen de financiamiento mediante las leyes de presupuesto del 2015 y 2016. Asimismo, se lleva a cabo un proceso de fiscalización de las instituciones de educación superior que se pone de manifiesto en la sanción de la Ley 20.800, mediante la cual se crea la figura del administrador de cierre y del administrador provisional con el propósito de ejercer un mayor control sobre las instituciones. A partir de esto se produce el cierre de tres instituciones privadas que no alcanzaban los estándares adecuados de calidad (González Fiegehen y Espinoza, 2018).

Contrariamente al caso chileno, encontramos que tanto Argentina como Uruguay poseen una amplia tradición estatal en sus sistemas educativos. En Uruguay, la privatización se ha desarrollado de manera limitada e incluso ha sido resistida, especialmente por la marcada influencia y el monopolio de la universidad pública. A pesar de esto, existe una “privatización latente”, es decir, una incipiente “cooperación público-privada” que se expresa en iniciativas experimentales y propuestas legislativas como las de los últimos años (Verger et al., 2017:7). También resulta necesario mencionar que, si bien en Uruguay no existen subvenciones a las instituciones privadas, la propia Constitución de la República establece un sistema de exoneración de impuestos que beneficia a las universidades privadas de manera indirecta (art.69). A pesar de esto, una característica central y distintiva es la fuerte presencia y tradición de la universidad pública, que se traduce en que casi el 90% de la matrícula corresponde a este tipo de instituciones. A su vez, la marcada influencia de la Universidad de la República en las decisiones de la política universitaria nos permite comprender el desarrollo tardío que tuvo el sector privado respecto de otros países de la región. Aun así, Uruguay no escapó a esta tendencia. En el año 1995 existía solo una universidad privada, hacia el año 2005 el número total ascendió a 14 y se ha mantenido esta cantidad de instituciones (Landoni-Couture,



2017). Desde el año 2005 podemos ver que comienza a vislumbrarse cierta estabilidad y consideramos que esto se vincula con el primer gobierno del Frente Amplio que buscó modificar la regulación de las instituciones privadas -mediante el Decreto 104/014- frente a la preocupación por su proliferación y con un marco regulatorio que resultaba insuficiente.

En concordancia con Uruguay, el sistema argentino posee una marcada matriz pública, pero, a pesar de ello, “se vislumbran ciertas tendencias, algunas de carácter más moderado y otras más visibles que, en los últimos años, tensionan dicha matriz, así como otras que la refuerzan” (Trotta, 2019:119). Tal como describimos anteriormente, desde los años 90 hasta la actualidad, es posible encontrar un incremento significativo de universidades privadas. En lo que respecta a los estudiantes de títulos de pregrado y grado, la matrícula del sector privado se ha mantenido estable alrededor de un 21% entre 2010 y 2018 (SPU, 2020). Cabe mencionar que las universidades privadas se han posicionado de manera diferenciada respecto de la universidad pública, ofreciendo carreras a distancia o, en otros casos, constituyéndose como “universidades de élite”. De este modo, la educación universitaria argentina comienza a configurarse como un sistema mixto que abandona la hegemonía público-estatal predominante hasta los años 1960 (Trotta, 2019).

Un fenómeno vinculado estrechamente con los procesos de diversificación institucional y privatización es la segmentación de los sistemas universitarios. Como señala López Segrera (2016) de manera general para América Latina, los sectores de bajos recursos que logran acceder a la universidad tienden a asistir a las instituciones de peor calidad, pertenecientes generalmente al sector privado. Entre los tres países aquí analizados, Chile es el que presenta más claramente situaciones de segregación socioeconómica dentro de la educación universitaria. En este sentido, Chiroleu (2017) destaca la “fuerte segmentación de la población universitaria según su asistencia a instituciones públicas o privadas y aún dentro de cada uno de estos tipos de establecimientos” (p.37), una de cuyas fuentes son las diferencias en los procesos de admisión entre distintos tipos de universidades. Esta segmentación implica una alta probabilidad de que los estudiantes provenientes de hogares de menores recursos económicos terminen asistiendo a las universidades consideradas de peor calidad (García de Fanelli y Adrogué, 2019; Chiroleu, 2017). En Argentina, si bien el sistema de universidades nacionales presenta una fuerte homogeneidad, se ha señalado cómo la creación de diversas sedes universitarias para replicar el dictado de carreras en diferentes localidades ha generado una mayor segmentación del estudiantado; mientras que en el sector privado se verifica la diferenciación ya mencionada entre universidades de elite y otras más masivas (Trotta, 2019).

La Educación Superior ¿un bien público o un servicio?

A continuación, ahondaremos en las Conferencias Regionales y Mundiales realizadas hasta el momento, dado que éstas resultan de suma relevancia para continuar abordando las tendencias y orientaciones de la educación universitaria en Chile, Uruguay y Argentina. Tanto la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) como la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) son organizadas por la UNESCO desde los años 1990, cuando los organismos internacionales empiezan a reconocer a la educación superior como central en el desarrollo de las “sociedades de conocimiento” y, también, como una oportunidad para conformar nuevos mercados.

La primera Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina (CRES) se realizó en el año 1996, en un contexto en el cual las políticas de los Estados nacionales estaban influenciadas por los organismos multilaterales de financiamiento, principalmente por el Banco Mundial provocando el incremento de la participación del sector privado en la oferta educativa y el aumento de la matrícula privada. Asimismo, tal como sostiene Del Valle (2019: 115), la antigua relación de confianza entre el Estado y las universidades fue reemplazada por la exigencia de rendición de cuentas que, a través de políticas de evaluación, acreditación y asignación selectiva de fondos, se tradujo en un creciente control del primero sobre las segundas.

El riesgo de una progresiva mercantilización de la educación superior produjo que la CRES (1996) se enfocará en destacar la importancia de la equidad, la centralidad del financiamiento público, el mayor compromiso de los Estados y la concepción de la educación superior como un derecho humano y un bien público. En la Primera



Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) llevada a cabo en 1998, no se incorpora la concepción de la educación superior como bien público, pero se acepta -con ciertas resistencias- su definición como derecho humano acompañada de una perspectiva meritocrática. De esta manera, el acceso a la educación superior continúa estando sujeto al mérito individual. Nos detendremos un momento en este punto. En el caso de los países analizados en este trabajo, los requisitos de ingreso a las instituciones universitarias son marcadamente diferentes. Uruguay posee un ingreso libre y sin cupos tanto en las carreras universitarias del sistema público como privado, aunque incluso en la UDELAR existen pruebas de ingreso para algunas carreras vinculadas con las ciencias de la salud (García de Fanelli y Adrogué, 2019). En el caso de Argentina, la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (1995) establece: “Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior” (Art.7). Asimismo, en el inciso J del artículo 29 se establece que las instituciones universitarias tienen autonomía académica e institucional para establecer el régimen de admisión. De esta manera, coexisten diversas modalidades de ingreso a las instituciones universitarias argentinas, algunas de las cuales suponen mecanismos selectivos (Ramallo y Sigal, 2010). Por lo contrario, en Chile predomina en las universidades públicas un sistema de acceso denominado Sistema Único de Admisión (SUA), que implica el pago de un arancel, rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y cumplir con el puntaje ponderado para la carrera que el estudiante haya elegido. También hay ciertas universidades privadas que adhieren al SUA como mecanismo de selección de postulantes.

Frente a la persistente privatización y al creciente desarrollo de circuitos educativos diferenciados, en la CRES para América Latina (2008:9) se enfatiza que la educación superior es “un derecho humano y un bien público social [y que] los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho”. En dicha Conferencia -realizada en Cartagena de Indias- se impulsa que el sentido de la Educación Superior esté orientado por la fórmula “del mérito al derecho” (Del Valle, 2019). Por el contrario, si bien en la declaración de la CMES del 2009 quedó reflejada la concepción de la educación superior como un bien público, se vio matizado el rol del Estado como proveedor, se siguió dando lugar a una concepción meritocrática y no universal del derecho, y no se rechazó de manera tajante la idea de la educación como servicio. Como muestra de estas tensiones, creemos que es relevante mencionar la Ley de Educación Superior Nº 21.091 (2018) de Chile en la cual se establece que: “La educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos” (Art.1). En esta definición de la educación superior que proporciona el Art. 1 se observa una concepción de la educación superior como un derecho, mientras que a la vez se alude a las capacidades y méritos de las personas. Además, no se hace mención al rol del Estado en cuanto garante de ese derecho. De este modo, se pone de manifiesto un carácter híbrido, ya que, si bien se concibe a la educación como derecho, se lo hace desde una perspectiva meritocrática y no universal, eludiendo el carácter indelegable de la responsabilidad estatal y abriendo paso al sector privado como corresponsable en su garantía. Esto nos invita a pensar en qué medida el artículo mencionado de la Ley Nº 21.091 (2018) refleja lo propulsado en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008.

A lo expuesto anteriormente se suma que la concepción de la educación superior como bien público implica que el costo de la formación no debería ser asumido por el estudiante. Sin embargo, en el caso de Chile recién hacia el año 2018, a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (Nº 21.091), se regula el financiamiento institucional para la gratuidad, estableciendo las condiciones que deben cumplir las universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales para poder adherir a este tipo de financiamiento. De todas formas, la política de gratuidad no es contemplada desde la perspectiva del derecho universal, sino que es considerada un beneficio estudiantil al que pueden acceder aquellos que pertenecen al 60% más vulnerable de la población para ser eximidos del pago de matrícula y arancel durante la duración de su carrera. En relación con esto, observamos diferencias significativas con Uruguay y Argentina. En Uruguay, los estudiantes no abonan aranceles en las instituciones universitarias públicas y, a su vez, éstas son financiadas directamente por el Estado mediante la Ley de Presupuesto Nacional y también a través de leyes de tipo presupuestal llamadas “de rendición de cuentas”. También se sustentan mediante fondos extra presupuestales que provienen de actividades tercerizadas o de los aranceles que se cobran en algunos programas de posgrado. Las universidades privadas, en cambio, se financian a partir del cobro de aranceles a sus estudiantes. A su vez, es importante mencionar que todas las instituciones (tanto públicas como privadas) participan de un sistema en el cual algunas empresas realizan donaciones de fondos que, inclusive, les permiten descontar parte de sus impuestos. El caso argentino es similar



al uruguayo. Las universidades públicas tienen carreras de grado en las cuales no está permitido establecer aranceles. La Ley de Educación Nacional (2006) determina que el Estado debe atender financieramente a las instituciones de educación superior universitaria y no universitaria. Además, las universidades poseen autarquía económico-financiera, lo que les permite administrar su patrimonio y tener un presupuesto propio.

De todas formas, aunque Argentina y Uruguay garanticen la gratuidad y el acceso irrestricto a la enseñanza universitaria, no están exentos de otras limitaciones que dificultan el ejercicio pleno del derecho a la educación superior. En estos países la masificación del acceso no ha significado la resolución de las condiciones iniciales de desigualdad social que, como vimos en los datos presentados en la sección anterior, impiden el acceso en algunos casos, o la realización de un recorrido formativo de igual calidad para todos los estudiantes, en otros, Argentina vivió un proceso de diferenciación institucional muy amplio y, en particular a partir de los años 90, orientado a la creación de universidades en zonas, como el conurbano bonaerense, que favorecieran el acceso a una población de ingresos bajos o medio-bajos y, generalmente, de primera generación universitaria. A diferencia de lo sucedido en Uruguay y Chile, en Argentina este proceso fue acompañado de cierta homogeneidad institucional por lo cual, como ya señalamos, la creación de circuitos educativos diferenciados según el origen social de los estudiantes fue limitada. En todo caso, por más que en Argentina “la diversificación institucional no está tan claramente marcada como estratificación social” (García de Fanelli y Adrogué, 2019:28), el país se caracteriza por tener tasas de abandono universitario de las más altas que, así como sucede en Uruguay, se concentran particularmente en el primer año y para aquellos estudiantes de primera generación universitaria y proveniente de hogares de bajos ingresos. Esto prueba que el abandono está fuertemente vinculado a la desigualdad socioeconómica y cultural que caracteriza a los llamados nuevos públicos de la educación superior. Ambos países han puesto en marcha diferentes políticas públicas tendientes a aminorar los efectos de la desigualdad social en la educación superior. En Argentina, además de un conjunto de becas financiadas por el Estado Nacional resultan fundamentales las políticas institucionales llevadas adelante por las mismas universidades como programas de articulación con la escuela secundaria, tutorías y acompañamiento pedagógico o propuestas que favorecen la participación de los estudiantes en la vida institucional, entre otras. Como afirman Más Rocha y Mancovsky (2019:122), “no alcanza con ingresar a la institución. De ahí la necesidad de definir, crear y ofrecer políticas institucionales que faciliten apropiarse de la cultura universitaria para ser parte de ella y, a la vez, modificarla”. En Uruguay, el único sistema de Becas ofrecidos a los estudiantes de la UDELAR, que en el 2016 representaban el 85% de la matrícula universitaria (García de Fanelli y Adrogué, 2019) es el que se desprende del “Fondo de Solidaridad”, resultado de los aportes de egresados de esta misma universidad a partir de los 5 años de haberse recibidos y en caso de que cumplan con cierto monto de ingresos.

La política de diferenciación institucional llevada adelante por Uruguay para favorecer el acceso a la educación superior a la población del interior del país significó, fundamentalmente, la creación de algunos Centros Universitarios Regionales (CENUR) dependientes de la UDELAR. A pesar de los esfuerzos realizados, la oferta sigue siendo limitada y, además, se caracteriza por ser altamente disímil con respecto a la calidad y a las oportunidades educativas ofrecidas entre la Capital y el interior. Un estudio del 2015 muestra que “la incidencia en el abandono de la Educación Superior del factor centro educativo es algo más relevante en la actualidad que hace diez años atrás” (Acevedo y Menni, 2015:6). Esto implica que muchos estudiantes elijan mudarse a la Capital para seguir sus estudios superiores, tanto porque la oferta en el interior es escasa como porque es de menor calidad, lo cual supone un costo oportunidad muy elevado. Reflejo de esta situación es que “el 83% de los becarios tiene residencia de origen en el interior del país y sólo el 17% en Montevideo, siendo además que el 76% de los becarios estudia en Montevideo y el 24% en el interior” (García de Fanelli y Adrogué, 2019: 20). Además de este programa de financiamiento estudiantil, Uruguay empezó, en particular en la UDELAR, a ofrecer cursos de preparación universitaria para los ingresantes con el objetivo de compensar los diferentes niveles de conocimiento.

Sin lugar a dudas, tanto las políticas de diferenciación institucional como las de financiamiento estudiantil asumen significados y metas distintas según qué concepción de educación superior esté siendo contemplada. En este sentido, y para entender el contexto regional, es menester aclarar que si en el documento final de la CRES 2018 se reitera la definición de la educación superior como derecho universal y la necesidad de revertir la tendencia de privatización, es gracias a la lucha y la organización de los actores protagonistas de la educación superior en tanto que, a diferencia de 2008, la reaparición de gobiernos neoliberales en la mayoría de los países de América Latina



impulsaba el predominio de una concepción de educación superior predominantemente mercantilista (Del Valle, 2019).

Tomando en cuenta las conferencias analizadas, queda de manifiesto que el debate que prevalece consiste principalmente en cómo se define a la educación superior. De esta manera, la controversia gira en torno a si ella es considerada un derecho universal y un bien público o, por lo contrario, un servicio transable. Es decir, el predominio de un posicionamiento sobre otro respecto a la definición de la educación superior determina la agenda pública en materia educativa, si bien, como quedó evidente en los ejemplos propuestos, no siempre existe una correspondencia pura y directa.

Palabras finales

A partir del análisis realizado observamos que, desde las leyes generales de educación de los tres países en estudio, se sostiene firmemente que la educación constituye un derecho social que debe ser garantizado para todas las personas que transitan la educación inicial, primaria y media. En cambio, en la educación superior esta concepción parece no estar tan clara como en los niveles educativos previos, tal como lo hemos mencionado en el apartado anterior.

Un análisis superficial de los tres países podría concluir rápidamente en que las características del sistema universitario de Chile tienden más hacia una concepción de la educación como servicio y que los casos de Uruguay y Argentina se vinculan más con una perspectiva de derecho social. Sin embargo, el presente trabajo muestra que, si bien predominan algunos elementos sobre otros, en los tres casos en estudio pueden distinguirse elementos de ambas formas de concebir la educación. Creemos, a su vez, que lo postulado por las últimas Conferencias Regionales de Educación Superior constituye una perspectiva de la educación que comienza a ser incorporada progresivamente. En el caso de Chile, la Ley sancionada en 2018 constituye un cambio respecto del modo en que tradicionalmente se ha concebido a la educación superior en el país dado que en esta legislación se introduce, a pesar de las limitaciones mencionadas anteriormente, la gratuidad de los estudios universitarios. En Uruguay, lo propuesto por dichas conferencias representa una continuidad respecto de las características más generales del sistema universitario. Finalmente, en el caso de Argentina se detectan, en los últimos años, una serie de políticas basadas, por un lado, en la ampliación de la oferta universitaria y, por el otro, en un sistema de apoyo económico a sectores tradicionalmente excluidos del ingreso a la universidad. Esto puede ser interpretado como un modo de llevar a la práctica lo propuesto en las últimas Conferencias Regionales de Educación Superior, aunque, como afirman Más Rocha y Mancovsky (2019: 100), “cuando el énfasis se coloca en la necesidad de contrarrestar la exclusión social a través de la inclusión escolar, más que en afrontar las desigualdades sociales y educativas [...] se restringe la democratización únicamente al acceso”, complejizando la consecución del derecho real, y no sólo formal, a la educación superior.

Sin negar los avances realizados, resulta fundamental explicitar que la educación superior como derecho social aún es una deuda pendiente en estos países. Retomando lo analizado a lo largo del artículo, algunas de las cuestiones en las que esto se pone de manifiesto son aquellas vinculadas con las desigualdades educativas respecto del porcentaje y de los diferentes sectores de la población que logran acceder a la universidad. Si bien en los últimos años han existido aumentos en las tasas de ingreso a la educación superior, consideramos que aún queda mucho por hacer para poder garantizar el cumplimiento efectivo de este derecho, especialmente en la población de bajos ingresos. Existen además otras cuestiones que deben ser resueltas, como las dificultades que enfrentan los jóvenes al terminar la educación media uruguaya y argentina, los requisitos de ingreso al sistema universitario altamente excluyentes que deben cumplir los estudiantes en Chile o el desarrollo y fortalecimiento de políticas educativas tendientes a garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y el egreso en iguales condiciones para todos los estudiantes universitarios. En este sentido, consideramos que la efectivización de la concepción de la educación superior como derecho social va necesariamente de la mano con un proceso de democratización que, tal como lo plantean Marquina y Chiroleu (2015), implica atacar el problema de la desigualdad social que atenta contra el pleno ejercicio de ese derecho .



Referencias bibliográficas

- Acevedo, F. y Menni, G. (2015). *Condiciones, situaciones y circunstancias de mayor incidencia en la decisión de abandono en la educación superior de Uruguay*. Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1099>
- Bentancur, N. (2013). La nueva institucionalidad educativa en el Cono Sur: permanencias y novedades en la regulación de los sistemas de enseñanza. *Horizontes Latinoamericanos*, 1(1), pp. 31-44.
- Chiroleu, A. (2017). ¿Educación para todos? Los vaivenes de la ampliación de oportunidades en tres décadas de democracia política en Argentina, Brasil y Chile. *Revista Universidades*, 5(74), pp. 31-40.
- CLADE (2015). *Educación para Todos y Todas en América Latina y el Caribe. Reflexiones y aportes desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, São Paulo*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Educaci%C3%B3n-para-Todos-y-Todas-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Del Valle, D. (2019). La persistencia de un derecho: Un recorrido por los posicionamientos políticos de y en torno a la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 1996-2018. *Integración y Conocimiento*, 8(2), pp. 112-124.
- Espinoza, O. y González-Fiegehen, L. E. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), pp. 35-51.
- Espinoza, O., González-Fiegehen, L. E. y Granda, M. L. (2019). Avances y desafíos que enfrentan los procesos reformistas en la educación superior de Chile y Ecuador: la perspectiva sobre el acceso y el financiamiento. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), pp. 25-50.
- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 27(96).
- García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), pp. 58-75. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.16>
- González-Fiegehen L.E. y Espinoza, O. (2018). Educación superior bajo los gobiernos de Bachelet y Piñera: Un balance preliminar del último quinquenio (2014-2018). *Barómetro de Política y Equidad: Piñera II ¿Una Segunda Transición? El Primer Año de su Nueva Administración*, vol.14, pp. 135-155.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Landoni-Couture, P. (2017). Marchas y Contramarchas en los Procesos de Diversificación Institucional: La Experiencia Universitaria Uruguaya en Clave Comparada. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 25(69), pp. 1-23.
- López Segrera, F. (2016). Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(1), pp. 13-32.
- Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Revista Propuesta Educativa*, 24(43), 7-16.
- Más Rocha, S. M. y Mancovsky, V. (2019). Investigación y políticas institucionales para la inclusión en la Universidad. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 96-114. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.20943>.
- Ministerio de Educación y Cultura (2020). *Anuario estadístico de educación 2018*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2018>



Ministerio de Educación y Cultura, Universidad de la República, Universidad Católica de Uruguay (2019). *El sistema de educación superior en Uruguay. Informe Nacional. RecoLATIN*. Fecha de consulta: 20/11/2020. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/sistema-educacion-superior-uruguay>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2020). *Panorama General. Informe sobre Desarrollo Humano 2019*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf

Rama, C. (2020). Ejes problemáticos de la equidad de la educación superior en Uruguay. *Debate Universitario*, 8(16), 27-37.

Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). *Los sistemas de admisión de las universidades en la Argentina. Documento de Trabajo no. 255*. Universidad de Belgrano. Recuperado de http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/608/255_Sigal.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Saforcada, F. (2009). Alambrando el bien común. Conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas (pp.363-399). En Gentili, P. et al. (comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Homo Sapiens ediciones, CLACSO.

Saforcada, F. (2019). Introducción. En Saforcada (Dir.), *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana* (pp. 1-6). IEC - CONADU; de la Educación. https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1573511434_2019-tendencias-de-privatizacion-y-mercantilizacion.pdf

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação & Sociedade*, 32 (115). DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200003>.

Secretaría de Políticas Universitarias [SPU] (2018). *Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

Servicio de Información de Educación Superior, Chile [SIES] (2020). *Informe 2020. Matrícula en Educación Superior*. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/07/Informe-matricula_2020_SIES.pdf

Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires [SUTEBA] (2012). *Significado y alcances del Derecho Social a la Educación*. <https://www.suteba.org.ar/download/la-educacin-no-es-un-bien-de-mercado-63342.pdf>

Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. FCE/UNSAM.

Trotta, L. (2019). El caso de Argentina. En Saforcada (Dir.), *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana* (pp. 1-6). IEC - CONADU; de la Educación. https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1573511434_2019-tendencias-de-privatizacion-y-mercantilizacion.pdf

Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. *Internacional de la Educación*. <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf>



Datos de autoría

Victoria Martins Gironelli

Estudiante de la Licenciatura y del Profesorado en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de San Martín). Se desempeña como capacitadora en la Secretaría de Integración Social para Personas Mayores del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires.

vmartinsgironelli@estudiantes.unsam.edu.ar

Carolina Sosa Henri

Estudiante de la Licenciatura y del Profesorado en Ciencias de la Educación (Universidad de San Martín). Se desempeña como docente de Nivel Inicial en una institución dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

csosahenri@estudiantes.unsam.edu.ar

Valentina Corti

Licenciada en Educación (Universidad Nacional de San Martín). Ayudante de primera de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Se desempeña también como educadora social en un programa socioeducativo del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires.

vcorti@unsam.edu.ar

Jorge M. Gorostiaga

Doctor en Análisis Social y Comparado de la Educación (Universidad de Pittsburgh). Investigador Independiente del CONICET y Profesor Titular de la Universidad Nacional de San Martín. Profesor de Posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella. Director de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

jorgegoros@gmail.com

Fecha de recepción: 10/8/2021

Fecha de aceptación: 1/5/2022

