

La universidad latinoamericana en tensión

Entre las estrategias de privatización y las disputas en torno al derecho

Lucía Trotta y Fernanda Saforcada

Introducción

La universidad ha sido territorio de disputa en los diversos contextos históricos, desde la Reforma de 1918 hasta nuestros días. Así lo evidencia la propia consideración de la educación superior como derecho, que refleja un camino sinuoso integrado por ciclos de expansión y democratización de este nivel educativo, y ciclos de contracción y repliegue en las élites. Hoy, América Latina y el Caribe (ALC) presenta la paradoja de ser la región en la que se reconoce este derecho con mayor contundencia, a partir de la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de Cartagena de Indias en 2008 y su ratificación en Córdoba en 2018, y al mismo tiempo ser un territorio en el que la privatización de la universidad alcanza los índices más altos del planeta. Aun con una fuerte tradición de universidades públicas, autónomas y democráticas, en esta parte del mundo el sector universitario privado es mayor al público y se encuentra en plena y activa expansión.

En este ensayo nos proponemos indagar y analizar una de las tensiones más relevantes del campo universitario actual, expresada en el binomio educación superior como derecho o como mercancía.

En estos años, ALC está atravesada por fuertes procesos de fragmentación política, entre nuevos progresismos, sectores neoconservadores tradicionales y fuerzas de extrema derecha en ascenso, lo que conforma un escenario en el que se demandan nuevos derechos a la vez que se impugnan otros ya adquiridos.

Luego de una primera década y media del nuevo siglo marcada por una experiencia inédita de un concierto de gobiernos de tinte progresista (aun con importantes diferencias e intensidades) en gran parte de los países, los últimos años estuvieron signados por un mosaico complejo de gobiernos y experiencias: alternancia de partidos de izquierda y de derecha con polarizaciones pronunciadas; golpes de Estado encausados a través del forzamiento de mecanismos institucionales, así como crisis políticas profundas; la emergencia y expansión de agrupaciones y referentes políticos de extrema derecha que combinan un fundamentalismo del mercado en lo económico con perspectivas ultraconservadoras en lo social y con lógicas represivas y autoritarias en relación con la acción pública; nuevos gobiernos progresistas en países con una larga tradición de derecha.

Al mismo tiempo, en una mayoría de los países de la región se observa un contexto económico de ajuste y precarización de la vida, que profundiza las desigualdades preexistentes y amplía la brecha en la distribución de bienes sociales, entre ellos el conocimiento y la educación.

Para algunos, es un momento que se enmarca en un tiempo de transición estructural mundial, declive del modelo de acumulación propio del capitalismo neoliberal de libre mercado y pugna por la aparición de un nuevo modelo. Como señala Álvaro García Linera, “América Latina está en medio de ese vórtice, de ese reacomodo mundial” (Schuliaquer, 2023); para otros, estos procesos

implican un deterioro progresivo del *régimen constitucional*, donde la aparición de las derechas radicalizadas dialoga con una fuerte desfuncionalización de los Estados en materia económica, pero también frente a los procesos de subjetivación social y política (Seaman, 2022).

En esta coyuntura se vuelven imprescindibles análisis críticos sobre los procesos de privatización y mercantilización de la educación superior (ES) –procesos que coartan la concreción del derecho–, con el fin de aportar tanto a la comprensión del fenómeno como al debate y la formulación de políticas.

Este ensayo se inscribe en un programa de investigación iniciado en 2018 sobre los procesos de privatización y mercantilización de la universidad y el conocimiento en ALC,¹ que ofició como punto de partida en la construcción de los interrogantes y ejes analíticos que se abordan a lo largo del escrito.

El análisis se centra en cuatro ejes nodales que dan cuenta de cómo se expresa la disputa por el derecho a la universidad y las barreras que trazan los procesos de mercantilización. En primer lugar, se reconstruye el derrotero histórico de la ES como derecho, desde un reconocimiento austero en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948) y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966), a su robustecimiento en las CRES (2008 y 2018) y en las políticas y los debates que se plantearon vinculados al desafío de pasar de una dimensión declarativa a una dimensión de efectivización del derecho.

En segundo término, se describen las tendencias de la ES en ALC en las últimas décadas, vinculadas con la masificación y la

¹ Proyecto de investigación “Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina y el Caribe”, impulsado por el Instituto de Estudios y Capacitación de CONADU (IEC-CONADU) en alianza con la Internacional de la Educación y desarrollado entre 2018 y 2022 por Fernanda Saforcada, Daniela Atairo y Lucía Trotta.

ampliación del acceso, pero también con la profundización de brechas de desigualdad que expresan el hiato entre las disposiciones normativas y la materialización del derecho.

En tercer lugar, se caracterizan los procesos de privatización y mercantilización de la ES en ALC. Por un lado, se presentan algunos datos que nos permiten definir a la región como hiperprivatizada, dado que más del 50 % de la matrícula, más del 65 % de las instituciones y alrededor del 60 % de sus graduados corresponden al sector privado. Por otro, se abordan las formas y dinámicas que asumen estos procesos más allá de lo cuantitativo, principalmente a partir del diseño de esquemas de financiamiento volcados a la demanda, de la formulación de distintos tipos de alianzas público-privadas, la consolidación de la ES como espacio de negocios y lucro, y la captación de la decisión pública por parte del sector privado, resignificando las fronteras entre ambos sectores. Es decir, la coexistencia de una dimensión económica y una dimensión ideológica del fenómeno.

En cuarto lugar, se analizan las estrategias de privatización en clave política y el rol de las políticas públicas que alientan o potencian la privatización. Estas nuevas modalidades de la mercantilización vienen a redefinir la idea misma de derecho a la ES desde una lógica individualista y meritocrática que, a su vez, habilita el desarrollo de políticas públicas que fortalecen al sector privado. En este sentido, aparece como central el rol del Estado y el peso de las políticas públicas, ya sea en la regulación de la expansión del sector privado como en el fortalecimiento del sector público y/o contrarrestando los avances mercantilizadores.

Finalmente, como corolario del análisis, se plantean algunos desafíos para el campo de la política universitaria regional, en torno a la tensión entre la universidad como derecho y las tendencias de mercantilización de la ES, en pos de aportar al debate público y al desarrollo de estrategias y políticas orientadas a ampliar y potenciar procesos de democratización del conocimiento, así como a la construcción de sociedades más justas y soberanas.

La universidad como derecho

La noción de la universidad como derecho es, a la vez, una noción reciente e histórica. Es una noción histórica porque, como no podría ser de otra manera, se fue configurando a lo largo del tiempo, de la mano del reconocimiento internacional del derecho a la educación. En el marco de los avances y las disputas que se desarrollaron en relación con las dimensiones y los niveles que el derecho a la educación abarca, la educación superior fue considerada parte de este derecho formalmente reconocido y regulado en el ámbito internacional a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

A la vez, podemos afirmar que es una noción relativamente reciente en la medida en que América Latina ha sido el territorio en el que con más fuerza se consolidó la idea de la universidad como un derecho, ligada a la definición del conocimiento como un bien público y al establecimiento de la responsabilidad de los Estados en garantizarlo. Esta definición del derecho a la universidad implicó una nueva concepción y un giro cualitativo –sustantivo en términos políticos– respecto de aquella noción que se había ido construyendo y expandiendo desde la posguerra. Como señala Rinesi,

caracterizar a la universidad y a la educación superior como un derecho humano universal [...] cambia radicalmente nuestro modo tradicional de pensar la universidad. En efecto, las universidades son instituciones que, a lo largo de alrededor de mil años de historia, nunca se habían pensado a sí mismas como agentes encargados de garantizar algo que pudiera contextualizarse como un derecho. Al contrario, siempre funcionaron como máquinas de producción de élites; élites clericales, estatales, técnicas o profesionales. Ni siquiera los grandes movimientos universitarios como el 18 cordobés o el 68 parisino pusieron en discusión este asunto. Si hoy, en cambio, asumimos que la universidad es una institución pública encargada de garantizar un derecho humano universal, lo

que hacemos en ella y el modo en que la habitamos debe verse dramáticamente revolucionado (Rinesi, 2015a, pp. 109-110).

En este apartado queremos recuperar las formas en que se fue configurando el derecho a la educación superior, así como los avances y los debates que se desplegaron sobre esta cuestión en América Latina en el actual siglo.

En 1948, con el horror de la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias grabados en las retinas, se aprobó en las Naciones Unidas (creadas tres años antes) la Declaración Universal de Derechos Humanos. En los últimos artículos de este documento se establece lo que sería la primera regulación internacional referida al derecho a la educación:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (art. 26).

Como se observa, refiere al derecho a la educación incluyendo, en su concepción, a la educación superior y señalando que debía ser igual para todos y todas. Si bien condiciona esa noción de igualdad en el acceso al mérito, introduce una idea que, en aquel contexto, suponía una ampliación notoria: la educación superior como parte del derecho y regida por cierto nivel de igualdad en el acceso.

El siguiente artículo de la Declaración establece que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (art. 27). Si bien no está hablando específicamente de educación, sienta bases que resultarán significativas para pensar la lógica que se configura más tardíamente en relación con las universidades: la vida cultural, las artes y las ciencias no son propiedad de las élites y sus

instituciones, sino que toda persona tiene derecho a participar en esos ámbitos.

Finalmente, el artículo 28 –que sigue a los dos anteriores, pero rige para el conjunto del articulado– deja en claro que no se trata de una mera declaración retórica, sino que se pretende que la Declaración trascienda el plano jurídico y sea eficaz políticamente, ya que supone la realización efectiva de los derechos y, por lo tanto, acciones concretas del Estado: “Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos”.

Unos años más tarde, en 1966, se aprueba el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que entra en vigor una década más tarde. Este pacto recoge lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y lo amplía, enfatizando tanto en la responsabilidad de los Estados como en los instrumentos para la efectivización de los derechos. En el caso de la educación superior, sostiene que los Estados reconocen que, para lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación, “la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita” (art. 13, inc. 2.c).

Existía un antecedente central: la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada en la Conferencia General de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en 1960 (UNESCO, 1960). Allí, en el artículo 4, los Estados se comprometían a desarrollar una política nacional que promoviera la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza y a, entre otras cosas, “hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”.

Asimismo, esta Convención establecía en su primer artículo:

se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial:

- a) Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza.
- b) Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo.

Como sabemos, el acceso a la educación superior es profundamente desigual para las distintas clases y sectores sociales. Esto lo es aún más en relación con la permanencia en los estudios y la culminación, pero ya la posibilidad misma de ingresar a la universidad presenta desigualdades abismales asociadas con los diversos vectores de construcción y reproducción de las desigualdades en nuestras sociedades. Al mismo tiempo, desde el punto de vista de la oferta, esto también se vincula con los diversos mecanismos de ingreso que las instituciones implementan, así como con las regulaciones para el acceso al nivel propias de cada país. Dos son los principales: la selectividad y el arancelamiento. Si miramos la región, aun cuando en términos comparativos ALC es de las regiones del mundo con menos restricciones, en la amplísima mayoría de países rige uno o ambos condicionantes para el acceso, siendo solo dos los que garantizan la gratuidad y la no selectividad: Argentina y Uruguay.

En muchos países donde rige el arancelamiento se establecen sistemas de becas o de créditos como forma de garantizar el acceso. No obstante, el hecho de que existan dispositivos específicos para que ciertos sectores puedan acceder ya introduce una desigualdad (además de lo que supone un endeudamiento en el caso de los créditos que, en no pocos casos, comprometen bienes familiares). Estos sistemas han tendido a ampliarse y complejizarse cada vez

más y, en tiempos recientes, a volverse una modalidad de transferencias de recursos al sector privado, como veremos más adelante.

Por otro lado, respecto de la selectividad, en algunos países se implementaron sistemas de cupos (como la Lei de Cotas en Brasil) como respuesta a la evidencia de que los sistemas selectivos, más que permitir el acceso por capacidad, seleccionan con lógicas discriminatorias por sector socioeconómico, pertenencia étnica, racialidad, género, estatus migrante, entre otros.

Tomando esto en consideración, podemos dimensionar lo que implicó, casi sesenta años atrás, establecer que la educación superior debía hacerse igualmente accesible a todos por cuantos medios fuesen apropiados, pero especialmente por la implantación de la enseñanza gratuita. También puede dimensionarse la envergadura de las disputas que aún continúan vigentes con relación a cómo consideramos la educación superior en general y la universidad en particular.

América Latina constituye, nuevamente, una región singular en ese sentido, ya que en siglo XXI avanzó de un modo distinto respecto de las tendencias mundiales, dando, como dijimos antes, un salto sustantivo en términos políticos en sus consideraciones y debates en torno a la educación superior.

Ya en la Primera Conferencia Regional de Educación Superior, llevada a cabo en La Habana en 1996, se identifica al conocimiento como un bien social, se recuperan las disposiciones internacionales antes mencionadas relativas al derecho a la educación y la no discriminación en el acceso, y se establece:

El conocimiento es un bien social que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad (CRESALC, 1996, p. 5).

Sin embargo, el salto se produjo en la Segunda Conferencia Regional, que se desarrolló en Cartagena de Indias en 2008. La Declaración aprobada establece en sus primeros renglones que “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”, y unos párrafos después especifica:

1.- La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad.

2.- El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes (CRESALC, 2008, ap. B, arts. 1 y 2)

La Tercera Conferencia Regional de Educación Superior se llevó a cabo en Córdoba en 2018, a cien años de la Reforma Universitaria que tuvo su origen en la misma ciudad. En la Declaración final se refrenda lo sostenido en las declaraciones previas y va más allá:

[R]eafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. Estos principios se fundamentan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña.

Reivindicamos la autonomía que permite a las instituciones de educación superior (IES) ejercer su papel crítico y propositivo

frente a la sociedad sin que existan límites impuestos por los gobiernos, las creencias religiosas, el mercado o los intereses particulares (CRESALC, 2018, p. 6).

Este giro cualitativo que queda primeramente plasmado en la Declaración de Cartagena fue resultante del nuevo contexto que vivía América Latina a partir de la llegada al poder de una serie de gobiernos que, aún con diferencias entre sí, tenían en común la impugnación al neoliberalismo y a la primacía del mercado, el reposicionamiento del Estado y de lo público, y el énfasis en la inclusión social y una perspectiva de derechos (Moreira, Raus y Gómez Leyton, 2008; Ouviaña y Thwaites Rey, 2018).

No obstante, este giro también fue en alguna medida fraguado como reacción frente a las reformas neoliberales impulsadas por los gobiernos de los años noventa y las condicionalidades de los organismos de financiamiento internacional, que se tradujeron en el desfinanciamiento del sistema público de educación superior y, al mismo tiempo, en la imposición de lógicas tecnocráticas, de *accountability* y de productividad. Si bien el contexto ya era otro, varios de los efectos de estos procesos en los sistemas universitarios seguían vigentes. Por otro lado, también fue una expresión de resistencia frente a la explosiva expansión del sector privado y los temores por la mercantilización de la universidad y de la ciencia en el marco de los avances en los tratados de libre comercio, que representaban una amenaza para las universidades públicas latinoamericanas por la posibilidad del ingreso de grandes consorcios de universidades extranjeras (Del Valle y Perrotta, 2023).

A su vez, las diversas manifestaciones que se multiplicaron desde fines de los años noventa contra estos tratados y los organismos internacionales, así como los movimientos sociales que ponían en cuestión el orden mundial a través del Foro Social Mundial, las Cumbres de los Pueblos, entre otras experiencias alternativas, alimentaron también una perspectiva social y política que puede reconocerse en la participación y las discusiones que se llevaron

adelante en la segunda CRES y en la letra de la Declaración. Cartagena posibilitó la consolidación de una perspectiva que planteaba la autonomía universitaria ya no solo en relación con la injerencia de los gobiernos, sino también reivindicando la autonomía de la universidad pública y del sistema científico frente al mercado; que ponía en la mesa la importancia de introducir la justicia social como parte de los propósitos de la educación superior; y que reposicionaba el rol de la universidad latinoamericana en el desarrollo social y territorial. Como sostienen Del Valle y Perrotta (2023, p. 49),

la declaración de la CRES 2008 permitió cristalizar un conjunto de procesos que se venían dando previamente para dejarlos sentados a modo de hoja de ruta programática y que sirviera de instrumento de política, tanto a gobiernos como a actores e instituciones.

También es preciso señalar que la contundencia con la que se reconoció el derecho a la ES y se estableció la responsabilidad de los Estados en aquella Declaración debe ser analizada en relación con los debates sobre inclusión social e igualdad que marcaban las agendas posneoliberales de políticas públicas en aquellos años, y que tuvieron su expresión en el campo universitario a través de una variedad de iniciativas.

En esta clave, Rinesi se pregunta por el giro que implicó pasar de un derecho puramente declarativo a una concepción que alberga la pregunta por las posibilidades efectivas que tienen los sujetos de ese derecho de ejercerlo:

[L]a pregunta por la novedad que representa la existencia más-que-declarativa, hoy, de ese derecho, es la pregunta por las condiciones que hicieron posible que pudiéramos representarnos como efectiva y cierta, como material y concreta y no ya como meramente especulativa, nominal o abstracta, la posibilidad de una cantidad de sujetos (tendencialmente: de *todos* los sujetos) de ejercer de hecho ese “derecho a la Universidad” que formalmente los asiste acaso desde siempre (Rinesi, 2015b, pp. 57-58; énfasis original).

Señala entonces tres condiciones que lo hicieron posible. Si bien él lo plantea para el caso de Argentina, aporta algunas claves interesantes para pensar la región en conjunto. En primer término, la obligatoriedad de la escuela secundaria, sancionada en la mayor parte de los países de ALC en los primeros años del presente siglo. Sin dudas, esta fue una condición central para habilitar una expansión de sentido en relación con la universidad como derecho efectivo.

En segundo lugar, el crecimiento significativo de instituciones universitarias públicas y gratuitas, y su expansión geográfica. Esto resulta válido en algunos países de la región, pero en muchos –la mayoría– este gran crecimiento de instituciones ocurrió en el sector privado (solo o acompañando al sector público). Ello significó al mismo tiempo una posibilidad y un límite en relación con el derecho a la ES: permitió que muchos jóvenes y adultos accedieran a la universidad, pero en condiciones de mercado y desde lógicas individualizadas que se distancian de una perspectiva del derecho como derecho humano (volveremos sobre esto más adelante).

La tercera condición fue la existencia de un conjunto de políticas públicas concebidas y desarrolladas por gobiernos que piensan al Estado como responsable de garantizar la vigencia efectiva de este y otros derechos, y tratan de garantizarlos por medio de diferentes tipos de intervenciones (Rinesi, 2015b).

Los gobiernos progresistas impulsaron políticas tendientes a permitir el acceso a la educación superior de sectores sociales históricamente excluidos, desde una perspectiva de inclusión social y de derechos. Políticas de cupos, creación de universidades públicas en territorios donde habitan estas poblaciones, becas de estudio, construcción de nuevas sedes descentralizadas, incremento del presupuesto para la educación superior, boleto o pase estudiantil para que los estudiantes pudieran desplazarse hasta los campus universitarios, entre otras, fueron iniciativas que surgieron de y aportaron al debate sobre cómo hacer efectiva la concepción de la universidad como derecho.

Sin embargo, si bien se desplegaron una batería de políticas públicas en varios países de la región y hubo un incremento de recursos para la educación superior en toda América Latina en los primeros quince años de este siglo, estas iniciativas no lograron tener continuidad. Así, con el cambio de ciclo y el ingreso a un período de restauración conservadora, estas políticas públicas se fueron debilitando o fueron desmanteladas, y los fondos volvieron a disminuir.

Por lo tanto, resulta pertinente pensar cómo la noción del derecho a la universidad se sostiene, teniendo como respaldo el marco internacional, pero con la densidad política y social que se logró construir por estas latitudes, en el nuevo contexto de la región y hacia el futuro; cómo lograr que se plasme en dispositivos institucionales y políticas con mayor permanencia tanto para democratizar la universidad en sociedades cuyas desigualdades se han profundizado como para revertir las tendencias de privatización y de orientación de la investigación, la formación y la transferencia hacia el mercado. Estas son las inquietudes que están en la base de los apartados que siguen.

Derecho a la universidad y tendencias de la ES en el siglo XXI

Abordar las transformaciones recientes en el campo de la ES desde una perspectiva de DDHH (Right to Education, 2022) implica dar cuenta de la distancia existente entre los avances normativos a nivel internacional y regional antes reseñados, y el ejercicio concreto del derecho. Implica también avanzar en un análisis sobre las condiciones que posibilitan el pasaje de la representación de la idea abstracta de la ES como derecho a una posibilidad efectiva, real y concreta de una creciente cantidad de sujetos de ejercerlo (Rinesi, 2015), tal como señalamos en el apartado anterior.

El acceso y la participación equitativa en la ES se presentan entonces como principales indicadores, aunque no únicos, de la

expansión del derecho a la ES y de distintas discriminaciones o exclusiones que sufren diferentes grupos sociales en la efectivización de dicho derecho. Siguiendo esta perspectiva, se identifican variables como nacionalidad, género, clase social, lugar de residencia, etnia, etc.; pero también otras vinculadas con una dimensión institucional/organizacional que dan cuenta de los disímiles diseños y regulaciones institucionales de cada SES como el financiamiento, el tipo de gobierno y el grado de privatización (Right to Education, 2022).

En este apartado realizaremos un breve recorrido por distintos indicadores que describen las tendencias de la ES en ALC en las últimas décadas, vinculadas con la masificación y la ampliación en el acceso, así como otros que señalan los obstáculos y desafíos aún imperantes en la apropiación igualitaria de esta expansión y la profundización de diferentes brechas que caracterizan al nivel, a partir de una serie de variables del primer tipo. Mientras que en el siguiente apartado nos concentraremos en las variables del segundo tipo.

En el marco del desarrollo histórico de la idea de la ES como derecho y en un panorama internacional que posiciona a la expansión de una ES de calidad como parte de sus metas de desarrollo,² se identifican tres principales obligaciones de los Estados: en primer término, asegurar el acceso sobre la base de la capacidad; en segundo lugar, proveer gradualmente ES gratuita; y tercero, garantizar la calidad y la igualdad (Right to Education, 2022).

² En el año 2015, en el seno de la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, se acordó la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, que contiene 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entre ellos el ODS4 que consigna: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este ODS tiene a su vez siete metas, dentro de las cuales hay una específica (4.3) destinada a la ES: “Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”. Asimismo, en tanto el propio ODS se enmarca en la concepción de la educación como “aprendizaje a lo largo de la vida”, varias de las otras metas incluyen también transversalmente a la ES (UNESCO, s.f.).

Estas tendencias mundiales cobraron en AL singular significado a partir de las transformaciones que implicó en gran parte de la región el viraje de sociedades neoliberales a posneoliberales y la particular conceptualización latinoamericana de la ES como “un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados”, emanada del proceso antes reseñado.

En este contexto de reconfiguración del rol de los Estados nacionales que se inicia con el nuevo siglo en toda la región, varios países redefinieron sus legislaciones educativas para orientarlas a favor de una mayor presencia del Estado como garante del derecho a la educación y cobraron impulso variados procesos de democratización, no solo en términos de acceso, sino también de trayectorias y participación (Chiroleu, 2009). En este marco, la inclusión se constituyó en el nuevo paradigma que pasó a organizar el campo educativo centrándose en las oportunidades equivalentes de aprendizaje para todos, independientemente de sus puntos de partida y sus capacidades y habilidades, y reconociendo la diversidad intrínseca de lo social (UNESCO, 2005).

Aun cuando se reconoce una convivencia de tendencias de continuidad y de cambio con las políticas de la década anterior, gran parte de los marcos normativos de la época expresan, con matices y en distinta medida, un núcleo común en relación con el rol principal del Estado en la garantización de derechos, así como la primacía otorgada a la igualdad y la universalización de las políticas (Saforcada y Vassiliades, 2011).

Lejos de circunscribirse a una dimensión o nivel educativo, es también desde estas coordenadas que se desarrollarán políticas para los sistemas de educación superior (SES) que tenderán a acompañar la expansión y universalización del nivel. Así, las políticas universitarias se orientaron bajo el paradigma de la inclusión, y de la mano de un crecimiento sostenido del gasto público en materia educativa y universitaria (hasta los años 2015 y 2017 al

menos)³ se promovieron –con muy diferentes intensidades entre los países– medidas de ampliación y diversificación de la oferta (en algunos países a partir de la creación de nuevas instituciones públicas); financiamiento estudiantil (principalmente vía becas y créditos); acompañamiento de las trayectorias; políticas de acción afirmativa y contemplación de la diversidad (ya sea mediante cuotas sociales y/o étnico-raciales o con la creación de ofertas específicas como las universidades interculturales); fortalecimiento del rol regulador del Estado con la creación o jerarquización de órganos de gobierno o estructuras político-administrativas especializadas; fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad y procesos de mejoras; implementación gradual de la gratuidad, entre otras (UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022).

Aun con la perdurabilidad de políticas de las décadas previas como la consolidación de dispositivos de evaluación y acreditación bajo principios tecnocráticos; la institucionalización de lógicas del *New Management* en la gestión pública y la multiplicación de los sistemas de medición de productividad; así como con la expansión del sector privado de la mano de nuevas carreras de grado y posgrado, de la educación a distancia y de la concentración institucional; la orientación de las políticas estuvo fuertemente permeada por el nuevo contexto y los nuevos paradigmas.

Estas transformaciones del período que dialogan con cambios epocales de carácter global como la preminencia de una sociedad del conocimiento y la valorización de la educación terciaria y “a lo largo de la vida” se tradujeron en un incremento del financiamiento para el nivel, reflejado en una serie de indicadores que evidencian la expansión, pero también sus limitaciones.

En términos de financiamiento, el reposicionamiento del Estado y la concepción de la ES como derecho tuvo un impacto

³ Hacia el 2015 y años posteriores se identifica cierta merma de recursos en varios países que podría responder a un estancamiento en el crecimiento del PBI en gran parte de las economías regionales, profundizada luego por la situación de pandemia.

importante en la inversión en el nivel en toda la región. El gasto total en educación superior en relación con el PBI pasó de 1,18 % en 2012 a 1,40 % en 2019. El incremento del gasto público como porcentaje del PBI creció alrededor de un punto para ese mismo período, pasando de 0,86 % a 0,97 % (OCTS, 2023). Cabe destacar que, según los datos disponibles, con posterioridad al año 2015 se esboza cierto aplanamiento de esta tendencia y una particular caída de la inversión en el año 2020, en contexto de pandemia, no contando aún con datos actualizados que permitan vislumbrar si fue una situación coyuntural o una contracción sostenida. Lo que se destaca es que, al menos hasta los años 2017 y 2018, el gasto público en ES creció tanto en países con más tradición de lo público (Argentina, Bolivia y México) como en países con sistemas altamente privatizados (Brasil, Chile y Perú), y con gobiernos de signos políticos diversos, dando cuenta de un fenómeno regional que expresa en términos de financiamiento ese cambio de concepción respecto de la ES.

Ello también se tradujo en un crecimiento de la inversión en I+D, que pasó de casi 54 mil millones en 2012 a más de 64,2 mil millones en 2021 para toda ALC, lo que representa un 19 % de crecimiento en dicho período. Cabe señalar que, a diferencia de lo que ocurre en los países centrales, donde las empresas asumen un rol más activo en la inversión en el sector, en ALC son los gobiernos los que tienen un mayor peso en el financiamiento de I+D, representando el 56 % del total invertido, mientras que son las instituciones de educación superior las que en mayor medida ejecutan dicho presupuesto (42 %) (OEI y UNESCO, 2023).

Sin embargo, a pesar de este crecimiento, ALC sigue siendo una de las regiones con menor participación en la distribución mundial de inversión en I+D (incluso esta decae en el decenio analizado), posicionándose muy lejos de las regiones centrales como Asia, EE. UU. y Canadá, y Europa, que representan alrededor del 40 %, 30 % y 20 % cada una, evidenciando fuertes desigualdades (OEI y UNESCO, 2023).

Al mismo tiempo, la comparación entre países hacia dentro de la región muestra una marcada heterogeneidad. Por un lado, Brasil se encuentra sobrerrepresentado, ya que concentra el 62 % del esfuerzo regional en inversión en I+D, seguido de lejos por México (13 %) y Argentina (9 %), y luego el resto de los países que no sobrepasan el 3 %. Por otro lado, se presentan importantes fluctuaciones a lo largo del período analizado (2012-2021). Si bien en la mayoría de los países se observa una tendencia al crecimiento de la inversión, en algún momento entre el año 2015 y el 2019 este crecimiento se detiene y solo algunos sistemas logran luego recuperarse hacia el final de período, no identificándose tampoco distinciones respecto del grado de privatización de los SES o de la orientación ideológica de sus gobiernos (OEI y UNESCO, 2023).

En suma, respecto al financiamiento se evidencia en el último decenio un primer momento con una tendencia creciente en la inversión en ES en la mayoría de los países de la región, con cierto aplanamiento hacia el final del período; y una tendencia que también implicó crecimiento, aunque más heterogénea y fluctuante respecto de la inversión en I+D.

En este contexto favorable, se observa un crecimiento superlativo de los SES de la región. En el marco de una tendencia estructural global (Ezcurra, 2022), ALC asistió en los últimos decenios a un fenómeno que la ubica en una situación singular respecto del resto de las regiones en materia de expansión. Si bien las tasas de matrícula han tendido a aumentar desde el cambio de siglo en todas las regiones, reflejándose en una duplicación a nivel mundial al aumentar del 19 % al 38 % en el período que va del 2000 al 2018, la región de ALC, junto a la de Asia oriental y sudoriental, son las regiones que registraron las expansiones más notorias (UNESCO-IESALC, 2020). Entre 2010 y 2018 se observó un crecimiento del 40 % que permitió superar los 28 millones de estudiantes, los cuales rondaban los 31 millones para el año 2021; siendo Bolivia, Colombia, Ecuador, México y Perú los países que presentaron un mayor dinamismo en el crecimiento de la población estudiantil (OCTS,

2019, 2023). Esta expansión supuso un incremento de la tasa bruta de escolarización del nivel, que se duplicó en los últimos veinte años, alcanzando el 54 % en 2020 (UIS, 2023), como así también una mayor participación de la región en la matrícula mundial, que pasó del 11,98 % en el año 2014 al 12,41 % en el 2019 (Rama, 2021).

Sin embargo, no se despliegan procesos homologables entre los diferentes países, en tanto encontramos algunos como Argentina, Chile, Puerto Rico, Uruguay que presentan tasas brutas de matriculación en la ES de más del 50 %, ubicándose en una etapa de universalización. Otros países, como Brasil, Colombia, Cuba, Panamá, rondan el 40 %. Pero también existe un tercer grupo de países, como El Salvador y Honduras, que no sobrepasan el 25 %. Así, puede observarse una gran variedad de instancias y situaciones dentro de la etapa de masificación (OCTS, 2023).

Lo mismo sucede si se toma como indicador la tasa neta de ES: mientras que el promedio para la región latinoamericana es de 29,9 %, un grupo de países (Argentina, Bolivia, Chile y México) se ubican por encima de este; otro grupo se ubica alrededor de 5 % por debajo (Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Paraguay y Uruguay); y un tercer grupo, entre los que se encuentran países como El Salvador y Honduras, registran valores de menos del 20 % (OCTS, 2022).

Este proceso está asociado a las tendencias crecientes de las tasas de escolarización y graduación secundaria en los últimos años. En el año 2020, AL contaba con una tasa neta de asistencia a secundaria baja del 93,2 % y una tasa neta de asistencia a secundaria alta del 78,7 %, lo que representa un crecimiento de casi 10 % en los últimos veinte años, con un mayor dinamismo entre 2000 y 2013, y luego con cierta estabilización hasta la actualidad. Por su parte, la tasa de finalización del nivel presenta un crecimiento de 2,4 % entre 2015 y 2020, año que alcanza un guarismo de 63,7 % (UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022). Este número es central, ya que da cuenta de la proporción de jóvenes en edad y condición de acceder al nivel terciario.

Simultáneamente, se expresan brechas importantes al desagregar estos números por países, nivel de ingresos, zona de residencia, discapacidad y etnia. Por ejemplo, se observan fuertes desigualdades respecto de las tasas de escolarización del nivel medio entre países: mientras que en el año 2018 Argentina, Brasil, Ecuador y Perú superan el 85 %; Colombia, Costa Rica, México, Panamá y República Dominicana están entre el 75 % y 80 %; y otros países como Guatemala, Honduras y Nicaragua registran tasas todavía menores, aunque no se cuenta con datos actualizados recientemente (Siateal-UNESCO, 2018).

Es decir, los estudiantes que están en condiciones de ingresar a la ES son más y más diversos, pero aun así persisten desigualdades respecto a las posibilidades entre los distintos países y grupos sociales.

Asimismo, podemos avanzar hacia una caracterización morfológica de los SES teniendo en cuenta otras variables. Si desagregamos la matrícula del nivel superior para el año 2021 por nivel de estudio, más del 80 % (84,55 %) se concentra en carreras de grado (en algunos países, nominadas como carreras de pregrado); el 10 % en pregrado de ciclo corto; y el 6 % en carreras de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados), dando cuenta de la preeminencia del nivel de grado en la región.⁴ Sin embargo, cabe señalar que desde una lectura diacrónica los niveles 7 y 8 presentan un crecimiento más dinámico, y países como Chile y Colombia –que se encuentran entre los más privatizados– reúnen mayor matrícula en carreras cortas o terciarias, con 26 % y 28 % respectivamente (OCTS, 2023).

Otra dimensión relevante es la distribución de esta matrícula por modalidad. Si consideramos los estudiantes de primer título,

⁴ De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), del Instituto de Estadística de UNESCO, para el año 2021 el 84,55 % de la matrícula corresponde al nivel CINE 6 (grado); el 10 % al CINE 5 (educación terciaria de ciclo corto); el 5 % se encuentra en el CINE 7 (maestría, especialización o equivalente) y el 1 % en CINE 8 (nivel de doctorado o equivalente).

que representan alrededor del 93 % de la matrícula total estudiantil para ALC (según datos correspondientes a 2021), el 75 % se encuentra matriculado en programas presenciales, mientras que el 25 % restante, en programas a distancia. Esta modalidad ha tenido un crecimiento vertiginoso en los últimos diez años (2012-2021) del orden del 174 %. La modalidad presencial, por el contrario, si bien presentó un incremento, lo hizo de manera mucho más acotada, con solo un 12 %. Nuevamente, países con altos niveles de privatización destacan por el grado de incidencia de la ES virtual, como Brasil y Colombia que concentran el 41,35 % y 24,38 % de su matrícula en dicho sector respectivamente (OCTS, 2023).

Respecto de la finalización de los estudios, para el año 2021 ALC contaba con 4.306.497 graduados, de los cuales el 74 % correspondía al nivel de grado y el 22 % a la modalidad a distancia. Esto significó un ritmo de crecimiento del 38 % (2012-2021), levemente superior al 32 % del crecimiento de la matrícula para esos mismos años. Sin embargo, siguiendo los últimos datos disponibles, encontramos una alta dispersión entre países: mientras que países como Honduras, El Salvador y Bolivia obtienen menos de 35 graduados cada diez mil habitantes, Colombia y Costa Rica, más de 90; destacándose la situación de Chile con 131, en el medio de una gran variedad de situaciones que dan cuenta de la heterogeneidad de la región en materia de finalización de los estudios superiores (García de Fanelli, 2019).

Asimismo, se puede precisar que, siguiendo el fenómeno de feminización de la matrícula (56,84 % en 2021), también las mujeres se gradúan en mayor porcentaje (58,61 % en 2021), números que se mantienen similares si analizamos por nivel dentro de la ES, aunque en menor proporción para carreras de ciclo corto y para nivel de doctorado (OCTS, 2023), en concordancia con tendencias más generales y procesos ampliamente estudiados de segregación vertical.

Estos datos globales que expresan la gran expansión de la ES en las últimas décadas en la región contrastan, sin embargo, con los

altos grados de desigualdad que persisten entre los países y hacia el interior de cada uno, así como con la persistencia y, en algunos casos, profundización de brechas de desigualdad.

Dentro de las múltiples variables que influyen en el acceso y una participación equitativa en la ES, el estatus socioeconómico o nivel de ingresos se constituye como una barrera fundamental que, intersectada con otras como lugar de residencia, trayectoria educativa, estatus migrante, género, discapacidad, nivel educativo de la familia, etc., configura un mapa complejo en relación con los niveles de ampliación y democratización de los sistemas (Right to Education, 2022).

Hacia el año 2019, la tasa bruta de matriculación para la población de menores ingresos era del 23,2 % mientras que, para la población del quintil más alto, era del 136,5 %. Es decir, una diferencia de 113 puntos, lo cual, a su vez marca una ampliación de la brecha respecto a los mismos indicadores en el año 2000, cuando la distancia entre ambas tasas era de 80 puntos (UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022).

Como señala Ezcurra (2022), si bien, por un lado, se observa un considerable aumento de las clases desfavorecidas en términos absolutos, ello no se traduce necesariamente en una mejora en términos relativos, produciéndose una *dinámica paradójica* a partir de una creciente incorporación de las clases bajas a la ES, pero sobre la base de procesos de estratificación institucional y deserción sistémicas que configuran nuevas brechas clasistas. Lo que refuerza el argumento de la centralidad de la clase social en la construcción de la desigualdad de acceso y participación en el nivel (Ezcurra, 2022).⁵

⁵ Uno de los principales problemas para el análisis en esta clave es la falta de datos consistentes y comparables sobre la problemática. Ezcurra (2022) argumenta la preminencia de la clase como vector de desigualdades y señala el trabajo de Ferreyra et al. (BM, 2017) que toma la evolución de los estudiantes matriculados correspondientes al 50 % más pobre de la población entre 2000 y 2012 (y luego proyectan hacia mitad de la década) e identifican que este grupo es responsable del 45 % del aumento de la matrícula para esos años, siendo este estudiante proveniente de familias de ingresos bajos el que relativamente más creció en términos de representación. A lo que suma

En este sentido, Benza y Kessler (2020) señalan precisamente que en las décadas posneoliberales se avanzó en la ampliación de la cobertura, pero sin reestructurar la matriz societaria desigual, por lo cual hubo dos procesos concomitantes: ampliación del derecho en términos de inclusión educativa, pero también ampliación de la distancia entre ricos y pobres en el acceso y la terminalidad, así como en las brechas de la calidad educativa. Es decir, a pesar de las políticas públicas del nuevo milenio en la región que tendieron a incrementar el bienestar de las poblaciones y reducir los altos niveles de exclusión que dejaron las décadas neoliberales previas, las sociedades latinoamericanas siguen siendo fuertemente desiguales. En términos educativos, se comprueba que, a pesar los esfuerzos en términos de políticas de inclusión educativa y específicamente para el nivel de ES, persiste una fuerte segmentación de los sistemas (Didou y Chiroleu, 2022; UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022).

Así, el dato de una tasa bruta de matrícula del 54,1 % para el total de la región encierra no solo situaciones heterogéneas entre los países, sino también considerando distintos vectores de subalternidad. A la mirada sobre la condición socioeconómica o de clase se puede sumar, por ejemplo, la comparación por zona de residencia o por etnia, donde quedan fehacientemente expresadas estas desigualdades: mientras que la tasa bruta de matrícula en ES para las personas que viven en ámbitos urbanos es de 77,6 %, para las que viven en zonas rurales es de 33,1 % (año 2019), presentando distancias más marcadas en países como Bolivia o Colombia, donde la población rural está muy extendida (UNESCO-IESALC, 2020). Por su parte, pertenecer a una comunidad indígena o afrodescendiente supone una distancia de alrededor de 30 % respecto de las

una explicación de la brecha entre los distintos quintiles de ingreso en relación principalmente a dos variables: la tasa de graduación secundaria y la tasa de acceso a la ES, siendo la primera mayormente determinante

personas que no pertenecen a ninguna de ellas (UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022).

Es decir, resultan notorias las fuertes desigualdades que se presentan entre los países, a las que se suman profundas desigualdades entre segmentos de la población de un mismo país, ya que no todos se benefician de igual manera del acceso, la permanencia y el egreso de la educación superior. Aun cuando estos números tendieron a mejorar para todos los estratos y grupos sociales en las últimas décadas, se mantuvieron –e incluso en algunos casos se acrecentaron– las distintas brechas de desigualdad.

Con esto queremos señalar que el derrotero para la materialización de la ES como derecho transcurre por un camino sinuoso y, en muchos sentidos, opaco, de avances y retrocesos sobre ese hiato entre las Declaraciones y su conquista efectiva para las mayorías.

Procesos de privatización y mercantilización de la ES

Dentro de las variables de tipo institucional que dan cuenta de condicionamientos a la efectivización del derecho a la ES sobresalen especialmente el grado de privatización de los sistemas y las modalidades de financiamiento de los mismos (Right to Education, 2022).

Ambos indicadores tienen un carácter multidimensional. Cuando se analizan los procesos de privatización de la ES, resulta relevante destacar el rol de los actores del campo de la política educativa y los gobiernos y sus regulaciones en su despliegue (Atairo y Trotta, 2022; Saforcada, Atairo y Trotta, 2022; Saforcada et al., 2019). Por su parte, al estudiar el financiamiento, es importante detectar no solo la porción de la riqueza de un país que se destina al nivel, ya sea en términos absolutos o relativos, sino también cuánto de ese presupuesto es ejecutado y cómo, a qué ítems y sectores es asignado –es decir, cómo son invertidos esos recursos–,

qué regulaciones existen al respecto y qué sectores se benefician de estos (Right to Education, 2022).

Asimismo, constituyen dos aspectos íntimamente relacionados: por un lado, el tipo de esquema de financiamiento y los modos de asignación del presupuesto son una de las principales dimensiones que modelan los sistemas hacia la privatización o hacia lo público; por otro, en sistemas altamente privatizados con menor regulación y participación estatal, preponderan lógicas de diversificación de fuentes de financiamiento (incluso con actividades lucrativas en aquellos países donde es legal) y autofinanciamiento de las instituciones en el caso del sector público (Atairo, Trotta y Saforcada, 2022). A ello se suman la presencia, desde los años noventa, de instrumentos de asignación del financiamiento público sobre la base de pautas de racionalidad económica y rendimiento como fórmulas, contratos de asignación específica y contratos-programa (García de Fanelli, 2019) que acrecientan dinámicas de mercantilización en el sector público.

De allí que a continuación presentemos, en primer lugar, un estado de situación respecto del grado de avance de los procesos de privatización en la actualidad en la región y, en segundo término, las nuevas dinámicas y modalidades que asumen estos procesos, donde desarrollamos con especial énfasis ciertas tendencias en materia de financiamiento.

Una región hiperprivatizada

ALC se presenta como una región *hiperprivatizada*: más del 50 % de la matrícula, más del 65 % de la oferta institucional y alrededor del 60 % de sus graduados corresponden al sector privado.

Esta “foto” de la región conlleva una historia que abarca distintas etapas en las que se fue configurando la expansión del sector privado desde mediados del siglo pasado hasta llegar a la actualidad y a estas cifras (Saforcada, Atairo y Trotta, 2022b; Trotta, 2022). Sin embargo, lo que cabe destacar a los fines de este escrito

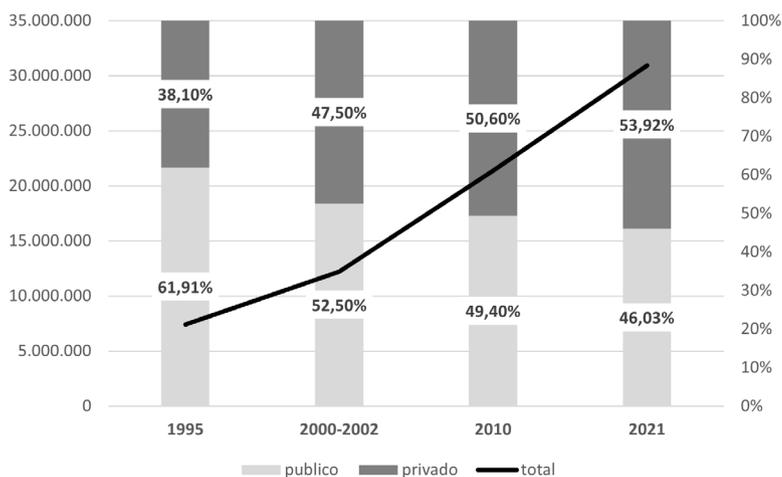
es precisamente que a partir del cambio de siglo y en un contexto de ampliación de derechos y de orientación de las políticas universitarias bajo el paradigma de la inclusión, todas estas variables se acrecientan vertiginosamente, dando cuenta de que una parte sustantiva de esa ampliación de oportunidades educativas se dio vía la oferta privada, potenciando los procesos de privatización en curso.

Aun cuando los datos son escasos e incluso en algunos casos discontinuos, se pueden precisar una serie de indicadores que nos permiten vislumbrar ciertas tendencias en marcha, así como contar con un panorama aproximado de la diversidad intrínseca de la región.

En primer lugar, identificamos a la región como hipeprivatizada debido a la contundencia del dato sobre la proporción de estudiantes matriculados en el sector privado: casi el 54 % de la matrícula estudiantil se concentra en este sector, mientras que un 46 % se encuentra en el público.

El crecimiento superlativo del total de la matrícula –que se cuadruplicó en el lapso de veinticinco años, pasando de 7.405.257 en 1995 a 30.922.745 en 2021– involucra en distinta medida a cada sector, siendo el sector privado el más dinámico, lo que llevó a incrementar su participación en la matrícula de 38,10 % a 53,92 % en dicho período, invirtiendo el peso de su participación a partir del año 2003 (gráfico 1).

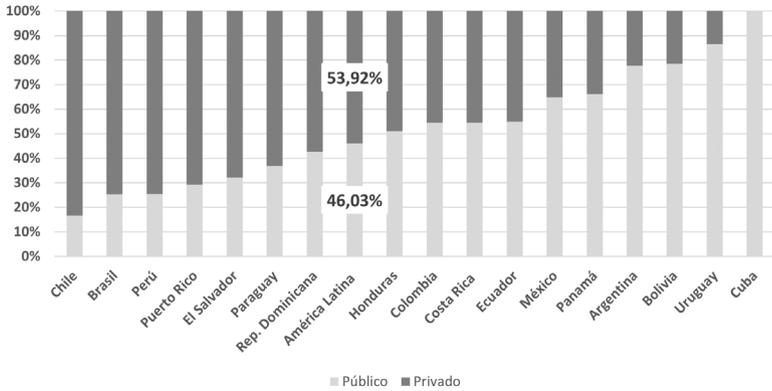
Gráfico 1. Evolución de la matrícula de ES total y distribución por sector de gestión. América Latina y el Caribe 1995-2021



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de García Guadilla, 2007 y OCTS, 2023.

Esta expansión de los SES no cobró igual forma en cada país, configurándose un mapa por demás heterogéneo. Si analizamos la distribución de la matrícula por sector de gestión en el año 2021, se observa un primer grupo de países cuyos sistemas son predominantemente públicos (Argentina, Bolivia, Cuba y Uruguay). Un segundo grupo cuyos sectores privados podrían considerarse, siguiendo la clasificación de García Guadilla (2001), como medianos (entre el 25 % y el 50 % de la matrícula en el sector privado). Un tercer grupo, que resulta mayoritario, compuesto por países que se encuentran por encima del promedio regional y presentan sectores privados grandes (más del 50 % de la matrícula). Dentro de este último, se destacan Brasil, Chile y Perú, con más del 70 % de su matrícula en dicho sector (Gráfico 2).

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes en nivel superior por país y sector de gestión, 2021

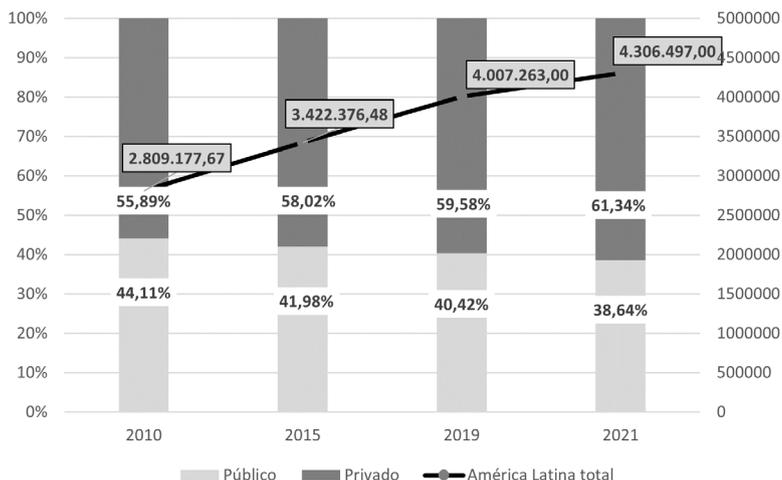


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OCTS, 2023.

Asimismo, si consideramos el período 2012-2021, dentro del conjunto de países con sistemas privados medianos y grandes pueden distinguirse un grupo con un crecimiento de su matrícula privada de alrededor de 8 % (Ecuador, Honduras, Perú) y otro con un aumento de alrededor de 3 % (Brasil, México, Paraguay), dando cuenta del dinamismo del fenómeno en la región.

Esta dimensión se refuerza con la proporción de graduados del sector privado, que presenta datos todavía más acentuados. Para el año 2021, un 61,34 % de los estudiantes que finalizaron sus estudios lo hicieron en instituciones de gestión privada. Esto es, en la actualidad, de cada diez graduados de la región, seis pertenecen a instituciones de educación superior privadas. Lo que también representa un crecimiento sustantivo para el mismo período, en tanto el sector privado incrementa su participación en más de 5 % (Gráfico 3).

Gráfico 3. Evolución de graduados de ES y distribución por tipo de gestión. América Latina y el Caribe, 2010-2021



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OCTS, 2023.

En segundo lugar, si consideramos la cantidad de instituciones en uno y otro sector, no se cuenta con datos actualizados, pero en línea con los análisis históricos antes mencionados, podemos advertir que, sobre la fuerte expansión de los SES que se dio en toda la región a lo largo del siglo XX, la expansión de la oferta institucional privada jugó un rol central.

Según un estudio de García de Fanelli (2016), hacia 2014 se contaban en la región 4.081 instituciones universitarias, de las cuales el 67 % correspondían al sector privado. Esto es, dos de cada tres universidades en América Latina pertenecen al sector privado, asumiendo ribetes particulares en países como Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador, Paraguay, Perú y República Dominicana, donde dicho sector oficia como el principal proveedor de educación superior.

Es probable que este dato haya sufrido ciertas fluctuaciones en los últimos años de la mano de varios procesos yuxtapuestos, como el aumento de regulaciones y la implementación de sistemas

de aseguramiento de la calidad, que derivaron en cierres, fusiones y procesos de concentración institucional; así como las consecuencias de la pandemia por COVID-19, que obligó a la reconfiguración de muchas instituciones y sistemas. No obstante, también es probable que, aunque se haya modificado el número de instituciones, la proporción no haya cambiado en forma sustantiva.

Por ello, oficia como una aproximación a la dimensión cuantitativa del desarrollo institucional que, de la mano de una mirada sobre el *tipo* de instituciones que proliferaron desde los años noventa, dan cuenta de los vaivenes de la oferta académica universitaria de la región.

En el marco de la reforma estructural del Estado y la reorientación de la educación hacia el mercado que imperó desde la década del ochenta, se produjo una gran ola de expansión del sector privado (Levy, 1991),⁶ motorizada en buena medida por los propios gobiernos (Fanelli y Balán, 1993; Krotsch, 1993) que, mientras implementaban restricciones presupuestarias, institucionales y académicas para el sector público (mecanismos selectivos, ingresos más restrictivos, exámenes de ingreso y egreso, cupos, arancelamiento, etc.), habilitaron un *laissez faire* institucional.

Ello llevó a un desarrollo superlativo de instituciones privadas que tendieron a captar el crecimiento de la matrícula alojando a los sectores sociales que bregaban por acceso a la educación superior, por lo que se denominaron *instituciones de absorción de demanda*.

Esta proliferación de la oferta privada en escenarios de escasa a nula regulación supuso la aparición masiva de instituciones de “bajo coste”, denominadas también de forma peyorativa como

⁶ Según el clásico estudio de Daniel Levy (1991), se identifican en ALC tres grandes “olas” de expansión de la oferta privada: una primera dominada por instituciones de raigambre católica desde mediados de siglo XX; una segunda con la aparición de instituciones de élite en los años sesenta y setenta; la tercera hacia los años ochenta y noventa, con la aparición de instituciones seculares no elitistas. Para un análisis situado de estos procesos, ver: Safford, Atairo y Trotta, 2022b.

universidades “garage” o “patito”. Estas instituciones, de tamaño pequeño, ofrecen carreras universitarias que requieren baja inversión, aranceles comparativamente bajos, cuentan con recursos materiales y humanos mínimos, y una muy precaria infraestructura, desarrollando una formación de dudosa calidad y escasa validez de sus títulos en el mercado laboral. Estos procesos de privatización se profundizaron aún más en aquellos países donde estaba habilitado el lucro, como Brasil, Costa Rica, Honduras, México y Perú (Saforcada, Atairo y Trotta, 2022b).

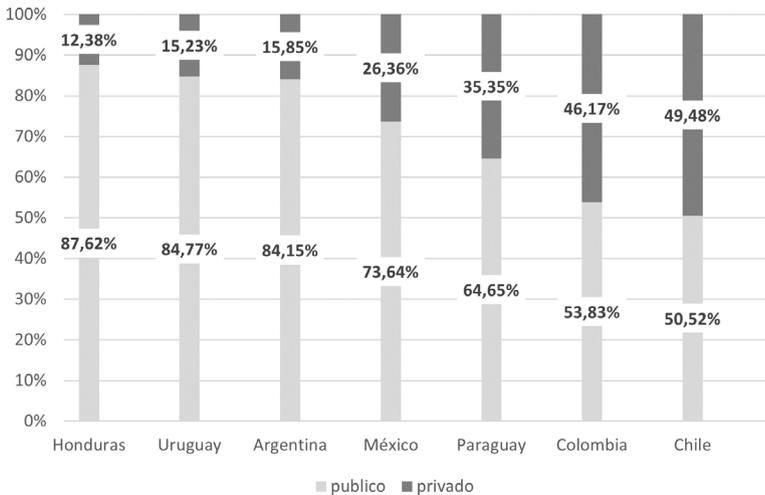
A partir del año 2000, bajo el cambio de paradigma respecto a la conceptualización de la ES y el incremento de las regulaciones públicas en términos de licenciamientos y aseguramiento de la calidad, se puso cierto límite a la proliferación exponencial de instituciones de las décadas previas, lo que derivó incluso, en países como Brasil, Chile, Ecuador y Perú, en el cierre de instituciones.

En este nuevo escenario, la expansión institucional privada cobró nuevas formas. Por un lado, se dio un proceso de concentración institucional, consolidándose un esquema de mayor escala. Por otro, las nuevas dinámicas estuvieron principalmente motorizadas tanto por el crecimiento de la educación virtual y a distancia como por el arribo de la educación transfronteriza. Es decir, en un contexto de alta regulación, los actores económicos identificaron *ventanas de oportunidad* en el incremento de la virtualización de la oferta educativa (que tuvo un salto exponencial en contexto de pandemia) y en la creciente internacionalización, con la aparición de nuevos actores transnacionales operando en la escena regional y promoviendo la educación con fines de lucro (Rama, 2017, 2022).

Por último, el tercer elemento clásico para un análisis del grado de privatización de los sistemas educativos refiere a la estructura del gasto. Como ya mencionamos, la evolución del gasto total en el sector de la educación superior creció de manera exponencial a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XXI, lo que tuvo su correlato en la gran mayoría de los países de la región, tanto en aquellos con SES más orientados a lo público como en aquellos de

mayor grado de privatización. Sin embargo, existe una gran heterogeneidad en la manera en cómo se estructura ese gasto entre los países. Existen casos como Argentina, Honduras, México y Uruguay en los que la conformación de este gasto es, mayormente, de origen público. Y otros casos con una matriz fuertemente privatizada como Chile y Colombia –a los que se suma, en menor medida, también Paraguay– donde el sector privado es el que aporta casi la mitad del gasto total de educación superior (Gráfico 4). Esto es, en estos países son principalmente las familias las fuentes de financiamiento de la ES, lo que en muchos casos se encuentra mediado por los sistemas de créditos educativos.

Gráfico 4. Gasto total en ES por sector de gestión, países seleccionados, circa 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OCTS, 2023.

Por su parte, se observa (según la disponibilidad de los datos) que es también en los sistemas más privatizados como Brasil y Chile donde el destino del gasto público por sector de gestión tiene un fuerte componente hacia el sector privado: 13,65 % y 27,54 %

respectivamente, mientras que en países como Argentina y Uruguay no llega al 4 %. Esto refuerza el argumento referido a la importancia de considerar las distintas dimensiones de la privatización en tanto no solo son sistemas con una amplia oferta privada –que en países que habilitan el lucro deriva en la construcción de la ES como un nicho de negocios–, sino que también se evidencia la apropiación de fondos públicos por parte del sector privado, como detallaremos a continuación.

Nuevas modalidades y dinámicas de privatización

Sobre la fotografía del grado superlativo de privatización de los SES en ALC que nos permite realizar el análisis de los indicadores “clásicos”, los procesos de privatización y mercantilización asumen formatos y dinámicas que exceden estas dimensiones, observándose procesos como el fortalecimiento de esquemas de financiamiento de la demanda y con ello la apropiación de fondos públicos y la captación de la decisión pública por parte del sector privado, el afianzamiento de distinto tipo de alianzas público-privadas, la consolidación de la ES como espacio de negocios y consecuentemente el crecimiento del lucro en el nivel.

En primer lugar, la modalidad que asume la forma en la cual se asignan los recursos para cada sistema (financiamiento a la oferta o a la demanda) supone, en diálogo con las características locales de cada configuración institucional, una predisposición más hacia lo público o más hacia el mercado. Al poner el foco en la distribución de los recursos, se identifica un proceso de privatización en la medida en que fondos públicos se orientan hacia el sector privado.

Este fenómeno se observa principalmente en el fortalecimiento del financiamiento a estudiantes bajo diferentes modalidades, lo que introduce cambios en la forma histórica de financiar la oferta institucional en la región.

En el escenario posneoliberal y de declaración de la ES como derecho, esta tendencia se vio fortalecida: aun cuando se dio una

fuerte ampliación de la oferta pública y/o el avance de políticas garantizando ciertos niveles de gratuidad, la principal forma de responder a la demanda por ampliación del acceso a la ES en la región implicó esquemas de financiamiento como la implementación de políticas de becas y créditos, generando de manera solapada importantes beneficios para el sector privado.

Esto significó una modificación del patrón histórico de asignación de recursos que había imperado en la región para los SES de *financiamiento a la oferta*, pero además buena parte de los fondos públicos que aumentaron se distribuyeran por medio de mecanismos que “siguen la demanda”, como becas y créditos. En sistemas como los que encontramos en la mayor parte de ALC –altamente privatizados y mercantilizados, y con un sector público con ingresos restringidos–, estos mecanismos de financiamiento dirigidos a los estudiantes –aun cuando estén orientados a facilitar el acceso a la educación superior, principalmente de los sectores más desfavorecidos– encubren una transferencia significativa de fondos públicos hacia instituciones privadas, con o sin lucro, como fue oportunamente reseñado para los casos de Chile, Perú y República Dominicana (Atairo, Trotta y Saforcada, 2022).

Los pocos datos comparables disponibles para la región corroboran esta tendencia: países con SES más privatizados como Brasil o Chile son los que mayor proporción del gasto total en ES destinan a becas y subsidios (9,66 % y 13,24 % respectivamente, contra 0,92 % y 1,24 % de Argentina y Uruguay, en el año 2021) y los que tienen mayor porcentaje de estudiantes becados (26 % y 45,2 % en el mismo año). Si miramos cómo se distribuyen esas becas en estos dos países, podemos observar en ambos casos que una proporción muy importante va al sector privado (99,7 % en el caso de Brasil y 78,16 % en el caso de Chile, con la salvedad de que las instituciones públicas brasileras son gratuitas mientras que las chilenas son aranceladas) (OCTS, 2023).

Lo mismo sucede con los sistemas de créditos: Chile se destaca por la proporción de estudiantes de pregrado y grado que reciben

créditos educativos y, como sucede en Brasil, la mayor parte se dirigen a estudiantes del sector privado: 90,1 % y 99,1 % respectivamente (OEI, 2019).

Incluso esto alcanza a instrumentos planificados en términos de políticas de inclusión, como la política de gratuidad de Chile del año 2016, que terminó direccionada hacia los sectores privados que se beneficiaron con creces de dicho financiamiento estatal, en tanto se organizó sobre la misma estructura de un sistema altamente privatizado y mercantilizado, con universidades público-estatales de matrices fuertemente selectivas. Por lo cual, la gratuidad vía financiamiento a la demanda presentó sus límites en tanto política democratizadora, ya que terminó oficiando como mecanismo de redistribución de la renta hacia capitales concentrados (Trotta, en prensa).

Este “desvío” de fondos beneficia así a diferentes instituciones privadas, pero principalmente a las de “absorción de demanda” que tienen menos exigencias académicas, e incluso, en algunos casos, a instituciones con fines de lucro (Saforcada, Atairo y Trotta, 2022b).⁷

Con esto queremos señalar dos cosas: que la implementación de modalidades de asignación de recursos vía la demanda fueron artífices centrales en la orientación privatista de muchos SES de la región (Brasil, Chile, Colombia, Perú, República Dominicana)⁸ y que los procesos de masificación y universalización del nivel se desarrollaron, en una parte muy significativa, por medio de más privatización y segmentación de los sistemas, profundizando tendencias de ampliación de brechas de desigualdad de décadas anteriores.

⁷ Algo similar sucede en el área de CyT, ya sea por los diferentes fondos de los cuales son beneficiarias universidades del sector privado orientado a la producción de conocimiento, ya sea por los grandes desembolsos de las instituciones públicas y sus investigadores en un mercado editorial liderado por grandes corporaciones de carácter transnacional, como cuando se paga por publicar o por el acceso a las bases de datos que requieren de suscripciones aranceladas.

⁸ Para un análisis con mayor profundidad de Chile, Perú y República Dominicana, ver: Atairo, Trotta y Saforcada, 2022 y Saforcada et al., 2019.

La segunda problemática se vincula con la captación de la decisión pública por parte de los actores del sector privado. Se observa en varios países de la región un fenómeno recurrente y en alza de “gobernanza corporativa” (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2014). Es decir, la participación de actores económicos, de organizaciones empresariales, de los grandes conglomerados y corporaciones educativas –nacionales o internacionales–, que están detrás de las universidades e instituciones de educación superior privadas y pugnan por orientar la política pública a través de distintos mecanismos. Uno de los mecanismos más habituales es hacer *lobby* para incidir en la definición de la agenda, muchas veces por intermediación de ONG, fundaciones u organizaciones afines que se presentan como neutrales e instalan determinados temas en función de sus propios intereses; otra forma es con la presencia directa de representantes de las corporaciones en cargos y funciones públicas bajo el denominado fenómeno de “puerta giratoria” (Castellani, 2019). Esto es posible observarlo, por ejemplo, en países como Perú, a partir de la participación en el Poder Legislativo nacional de representantes de dichas corporaciones, o en República Dominicana, con la participación en órganos de gobierno colegiados donde se definen las normativas que regulan al propio sector privado y al de educación superior en general (Atairo, 2019a, 2019b).

Otra modalidad en auge en los últimos años son las alianzas público-privadas (PP). En términos generales, refieren a acuerdos entre los actores públicos y privados para el suministro de bienes, servicios y/o infraestructuras. En el campo educativo, son promovidas por organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE, pero también por el sistema de Naciones Unidas (ONU, UNESCO, UNICEF) que desde los años 2000 las postulan como soluciones políticas rentables para los problemas de acceso y calidad de las poblaciones más vulnerables (OLPE, 2022).

Muy expandido a lo largo de toda la región (fundamentalmente en la educación básica, pero crecientemente en el nivel superior),

esta modalidad se postula como modelo y supone financiamiento público para grupos o entidades privados, donde dicho financiamiento proviene ya sea de presupuestos ordinarios como de préstamos de los organismos internacionales que, en la misma transacción, condicionan a los Estados a contratar proveedores privados para ejecutar dichos recursos. En paralelo, este tipo de alianzas contribuyen a consolidar un imaginario de desvalorización y desjerarquización del sector público y sus capacidades de gestión, al mismo tiempo que valida el sostenimiento de privados con fondos públicos (OLPE, 2022).

Sin embargo, estas son fórmulas de gobernanza complejas y sofisticadas que conllevan una tensión fundamental entre la responsabilidad pública y la orientación comercial (Verger y Moschetti, 2017). Como señalan estos autores, la evidencia concreta en el campo educativo señala que los instrumentos de este tipo de asociaciones PP (subvenciones, convenios, contrataciones externas, sistemas de bonos o *vouchers*) tienden a promover procesos tradicionales de privatización y la configuración de cuasi mercados, propios de la programática neoliberal en boga desde los años ochenta.

Un ejemplo claro de ello en la ES se dio durante la pandemia. Si bien en muchas universidades de la región ya se había iniciado un proceso de adopción de nuevas tecnologías, la forma repentina y acelerada que exigió el contexto de pandemia requirió distintos tipos de alianzas con actores comerciales tecnológicos con el fin de garantizar rápidamente una enseñanza remota de emergencia. Con un fuerte fomento desde los organismos internacionales, se produjeron distintos tipos de alianzas PP, ya sea bajo la modalidad de *coaliciones gubernamentales y/o institucionales con actores comerciales* para garantizar conectividad, dispositivos, entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y otros recursos digitales; así como *coaliciones intersectoriales* que implicaron la mediación de estamentos gubernamentales, agencias multilaterales, empresas privadas y diferentes tipos de organizaciones intermedias. Este fue

el caso del capítulo peruano de la Coalición para la Educación promovido por el Ministerio de Educación de Perú junto con UNESCO y UNICEF, UNFPA, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, como una iniciativa que buscaba que las estrategias educativas implementadas durante la pandemia sirvieran como base para una transformación educativa en Perú (IEAL, 2021).

Esta tendencia está en sintonía con los procesos ya identificados por Bonilla (2020) para América Latina, en tanto se encuentra naturalizada la participación de diversos actores empresariales y organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o el Foro Económico Mundial, particularmente en el área de tecnologías educativas y educación a distancia (Bonilla, 2020).

Por último, hay una cuestión que se presenta cada vez con mayor fuerza, que refiere a la universidad como una “caja de negocios” (Trotta, 2022).

También presente en las orientaciones de organismos como la OMC, el BM o la OCDE desde los primeros años del 2000 bajo el formato de promoción de la *internacionalización* de la ES, se plantea la venta de servicios educativos transnacionales a través de sistemas de franquicias de universidades, modelos satelitales con una casa matriz o a través del apoyo de herramientas digitales, que tiene como contracara una clara propuesta de desfinanciación de la universidad pública (OLPE, 2022).

En sociedades en las que el conocimiento adquiere un papel estratégico en la valorización del capital, la educación superior representa un mercado de alta rentabilidad. Como parte de la complejización del mapa de actores y proveedores de la ES y de los procesos de diversificación y concentración institucional, observamos un crecimiento de instituciones con fines de lucro (*for profit*) dentro de la oferta privada en la región, tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia, presentándose un mayor dinamismo en aquellos países donde se habilitó el funcionamiento por sociedades anónimas como sucede en Brasil

y México, y con una participación de la matrícula cada vez mayor (Rama, 2017, 2021).

Es decir, en países cuyos marcos legales habilitan el lucro, este fenómeno se expande bajo la figura de instituciones “con fines de lucro”, constituyéndose así las propias universidades e instituciones de ES en un negocio.

Por otro lado, en aquellos países en los que el lucro no es legal, las universidades ofician de “pantalla” para la generación de negocios por varias vías. Por un lado, se observa que las instituciones pueden ser parte del engranaje de procesos de comercialización que derivan en ganancias encubiertas para les propietarios, en general, a partir de negocios inmobiliarios o tercerización de servicios, lo que muchas veces implica incluso la remisión de dividendos y regalías hacia las casas matrices en el exterior. Pero también se observa la presencia de fundaciones o asociaciones vinculadas a los grupos económicos propietarios de las instituciones de educación superior, que son beneficiadas con la exoneración de impuestos y distintas modalidades impositivas, y que redundan en la generación de ganancias de un modo vedado. Generalmente, son procesos difíciles de reconstruir y documentar, y suelen presentarse de maneras opacas.

La breve presentación de estas nuevas modalidades de los procesos de privatización y comercialización de la ES en ALC en la actualidad nos permite también vislumbrar su impacto en términos de mercantilización, es decir, de incorporación de criterios de mercado al campo de la educación superior y de su definición como una mercancía, dando cuenta a su vez de la creciente complejización y multicapilaridad del fenómeno, así como de una creciente porosidad entre lo público y lo privado. Precisamente todas estas dinámicas de privatización tienen en común la equiparación entre ambos sectores. De allí que se revele como fundamental indagar en estos movimientos de las políticas actuales que tienden a borrar las fronteras y así a desdibujar el rol del Estado y los intereses del mercado en el campo educativo.

A partir de la identificación de estas tendencias, se visibilizan los objetivos económicos, pero también políticos e ideológicos que están detrás de los mencionados procesos, los cuales conllevan, por un lado, una tensión con respecto a la función social de las universidades públicas de la región, y por otro, una discusión de la forma en que se materializa el derecho a la educación superior.

La privatización como estrategia política

Como vimos en el apartado anterior, en los últimos años las tendencias de privatización asumieron formatos y dinámicas que exceden los vectores “clásicos” del problema –más vinculados a las instituciones universitarias privadas, su regulación y su expansión– y se inscriben con mayor fuerza en lógicas de mercantilización, tales como los procesos de consolidación de la ES como espacio de negocios, el crecimiento del lucro, el fortalecimiento de esquemas de financiamiento de la demanda, el desarrollo de estrategias de captación de la decisión pública por parte del sector privado, entre otras. Estas tendencias redundan en un borramiento de las fronteras entre el sector público y el sector privado, y dan cuenta de cómo estos procesos responden a intereses económicos, pero también son impulsados con finalidades políticas y de construcción ideológica.

En este apartado, queremos concentrarnos en este último aspecto: las dimensiones culturales o las disputas de sentidos que son parte y objetivo de los procesos de privatización y mercantilización. De hecho, las nuevas modalidades que asumen estos procesos vienen a redefinir la idea misma de derecho a la ES.

En esta línea, resulta notorio cómo se han ido borrando las fronteras entre lo público y lo privado en la educación superior, tanto en términos materiales como simbólicos. Por un lado, como vimos en el apartado anterior, en años recientes es posible observar cómo se desarrollaron políticas que equiparan ambos sectores

en las transferencias de recursos asociados al desarrollo de la investigación, becas para estudiantes, becas para posgrados, carrera de investigadores, entre otras alternativas, con argumentos de equidad y de “no discriminación” (entre instituciones particulares y públicas).

Por otro lado, los ejes de diferenciación se fueron desplazando de tal modo que los tipos institucionales ya no se definen por su cualidad de ser pública o privada, sino que se han instalado en varios países otros pares tales como “de calidad o no”, “tradicionales o nuevas”, “sin fines de lucro o con fines de lucro” (en Chile, por ejemplo, es CRUCH o no CRUCH)⁹. Estas formas permiten que algunas universidades privadas se asimilen con las públicas y, al mismo tiempo, que se licúe el sentido político de lo público.

Incluso, en algunos países es posible observar que las universidades privadas tradicionales y/o religiosas son identificadas como públicas, con la premisa de que sirven a una función social y no tienen intereses económicos. Sin embargo, este argumento oculta que aun cuando no existan intereses económicos, la universidad privada responde a intereses particulares (sean estos políticos, religiosos, culturales, sociales) de un sector determinado (religioso, de élite, empresarial).

Otra faceta de esta misma estrategia es lo que hemos llamado *la banalización de la autonomía universitaria* (Saforcada et al., 2019),

⁹ En Chile, por ejemplo, el sistema universitario comprende universidades estatales, universidades privadas “tradicionales” con aporte estatal y universidades privadas creadas con posterioridad a la reforma educativa llevada adelante por la dictadura de Augusto Pinochet en 1980. Los dos primeros tipos de universidades se congregan en el CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas), de allí que comúnmente se las identifica como “las universidades del CRUCH” o “tradicionales”, ya que configuraron la matriz organizacional originaria del SES. Históricamente, las instituciones del CRUCH fueron destinatarias privilegiadas de las políticas estatales en materia de ES, por lo que en muchos aspectos la distinción CRUCH-no CRUCH organiza al sistema, mucho más que la distinción público-privado. En el año 2019, tres universidades privadas: Diego Portales, De los Andes y Alberto Hurtado se incorporaron al CRUCH, dando cuenta de la búsqueda de sectores privados por ser destinatarios de las políticas estatales y sus recursos.

es decir, la apropiación del concepto de autonomía por parte de las universidades privadas para asemejarse a las universidades públicas, pero con el objetivo de eludir las regulaciones o controles por parte del Estado.

Esta equiparación de las instituciones públicas y privadas se presenta como un “trato igualitario” fundado en un supuesto ejercicio de justicia, que resulta eficaz para invisibilizar la operación política que entraña asimilar lo privado con lo público, a la vez que naturaliza los intereses particulares que orientan al sector privado (Saforcada, Atairo y Trotta, 2022).

Una segunda tendencia –que atañe especialmente a la temática que estamos desarrollando en este escrito y nos interesa destacar– se vincula con la disputa por los sentidos que se construyen en torno a *la universidad como derecho*.

Podemos sostener que, más allá de que diversos actores y sectores apoyen, ignoren o confronten con la definición latinoamericana de la ES como derecho humano, en una mirada macro de las políticas y las agendas recientes, lo que se observa es un conjunto de discursos e iniciativas que buscan apropiarse y redefinir esta noción.

A fines del siglo pasado y analizando la educación básica, Gentili sostenía que el neoliberalismo es capaz imponer sus políticas educativas antidemocráticas “en la medida en que logra desintegrar culturalmente la posibilidad misma del derecho a la educación (en tanto derecho social) y de un aparato institucional tendiente a garantizar la concretización de tal derecho: la escuela pública” (1997, p. 115). En este sentido, uno de los aspectos de la privatización se vinculaba con la redefinición del derecho a la educación como un derecho individual de propiedad: la educación que es posible adquirir o a la que es posible acceder en función de condiciones individuales de capital económico, social o cultural (Saforcada, 2009).

En este siglo, encontramos algunas similitudes entre aquello que analizábamos hace unas décadas en relación con la educación básica y lo que observamos ahora en la educación superior. En la

medida en que se multiplica el acceso a la universidad, se consolida la noción de la ES como derecho humano y social, y se reconocen las experiencias orientadas a la democratización de la universidad y su expansión a poblaciones históricamente excluidas (sea a través de las políticas desarrolladas por los gobiernos progresistas en los primeros años de este siglo o de otras propuestas como las universidades indígenas o las universidades populares), también se impulsan, cada vez con mayor fuerza y eficacia, estrategias que buscan debilitar estas perspectivas.

En particular, en tiempos recientes es posible identificar un viraje en marcha del significado del derecho a la ES, operado a través de discursos y propuestas que buscan reforzar lógicas individualistas y meritocráticas.

Por un lado, este viraje se observa en propuestas y políticas que, aun reconociendo el derecho a la ES, se concentran en el acceso como dimensión privilegiada, sin referencias a las formas en que se concreta. Esto resulta evidente, por ejemplo, en la agenda global actual más relevante en materia educativa que es la asociada al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Allí se establece como meta “asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”. No hay referencias a que sea gratuita (como sí se sostiene en relación con los otros niveles educativos o como se proponía en los instrumentos de regulación de derechos del siglo pasado en relación con la ES, como vimos en el segundo apartado). No hay referencias tampoco a lo público ni a la responsabilidad del Estado. Y si bien se menciona que debe ser una educación de calidad, el indicador de logro establecido para esta meta es “el porcentaje de jóvenes y adultos en una edad determinada (por ejemplo, de 15 a 24 años, de 25 a 64 años, etc.) que participan en actividades de educación formal y no formal” (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2018, p. 30). La calidad –aun con todas las discusiones que entraña– no es parte de la ecuación.

Esto mismo se traduce en numerosas propuestas regionales y globales donde parece que derecho a la ES es sinónimo de acceso individual. De este modo, se invisibiliza la creciente segmentación de los sistemas universitarios producto de una ampliación que opera, en buena medida, vía instituciones privadas masivas y precarias que emergieron en muchos países antes de que se extendieran los controles sobre calidad y licenciamientos, y que aún hoy podemos encontrar, porque lograron acomodarse a algunos estándares mínimos.

Por otro lado, el reforzamiento de sistemas competitivos para acceder a becas o créditos para pagar los aranceles constituye otra vía de debilitamiento de la concepción de la universidad como derecho. Las políticas y la discusión desplazan la cuestión hacia los mecanismos de asignación para garantizar el acceso naturalizando que el derecho como tal deja de ser el fin para redefinirse en término de los méritos y esfuerzos individuales.

A su vez, esta operación permite legitimar la incorporación del sector privado como actor necesario para el acceso, ya sea por la flexibilidad de su oferta (incluyendo la enseñanza virtual y cursos como los MOOC¹⁰), ya sea por su necesaria participación en los sistemas basados en créditos (por sus vínculos con la banca privada).

Los mecanismos competitivos parecen distribuir a la población neutral y eficientemente en función de intereses y méritos individuales, licuando el sentido político del derecho y ocultando la segmentación y desigualdad que se configura en función de las posibilidades efectivas de acceder a y permanecer en la universidad, las condiciones en que se lo hace y las instituciones a las que es posible ingresar.

¹⁰ Los MOOC (cursos en línea, masivos y abiertos) son una modalidad de formación virtual acotada orientada a la empleabilidad y de certificación en línea, que combina la gratuidad con el cobro de algunos complementos, así como propuestas íntegramente aranceladas. Este tipo de modalidades asumen características abiertas y estandarizadas y habilitan a trayectorias individualizadas y autoadministradas con un fuerte desdibujamiento de una institución como garante de la formación. Un ejemplo muy difundido en América Latina son las iniciativas de la plataforma COURSERA.

A su vez, permite al sector privado ampliar su base –más estudiantes de todos los sectores sociales– y captar recursos del sector público, como hemos visto en el apartado anterior.

Finalmente, la primacía de criterios mercantiles en relación con la definición del qué o para qué estudiar en función del retorno económico posible pueden verse en discursos oficiales tanto como en estrategias de *marketing* del sector privado (criterios que, a su vez, aparecen reforzados por los propios créditos universitarios y los compromisos que les estudiantes y sus familias asumen al endeudarse), y fortalecen una lógica individualizada y competitiva en la que la perspectiva del derecho a la ES no tiene lugar.

Diversas combinaciones de estos elementos –foco en el acceso, sistemas competitivos de créditos o becas, lógicas mercantiles y equiparación de lo privado con lo público– sobre la base de una expansión del propio sector privado configuran un gran filtro en el que el derecho a la universidad es despojado de su sentido social y redefinido como derecho individual de propiedad.

Esta disputa resultó evidente en la última Conferencia Mundial de Educación Superior. En la hoja de ruta presentada por UNESCO (institución organizadora como órgano especializado en educación de las Naciones Unidas), se afirmaba en varios pasajes que la educación superior es parte integrante del derecho a la educación y es un bien público. Bajo el título “Reinventar la educación superior”, se señalaba que “seguir haciendo lo mismo no es suficiente ni aceptable para garantizar que las personas ejerzan plenamente su derecho a la educación superior en sociedades libres, pacíficas y justas” (UNESCO, 2022a, p. 11). Asimismo, sostenía que

es fundamental que los debates públicos sobre la educación superior se basen, desde el principio, en una declaración clara sobre el derecho universal a la educación como cuestión pública. El futuro exige que pongamos en primer plano las responsabilidades públicas de la ES (p. 22).

Sin embargo, luego en la Conferencia, al mismo tiempo que se analizaba el derecho a la educación superior y se intentaban trazar acuerdos en relación con las orientaciones para el nivel, ocurría que un gran número de las principales conferencias y mesas redondas estaban a cargo de diversas corporaciones y fundaciones privadas, quienes abordaban temas tales como la economía del aprendizaje, el mercado de las tecnologías, aprender a emprender; que una organización que nuclea a numerosas compañías multinacionales desarrollaba una mesa sobre la gestión responsable en educación; y que a una actividad central de la propia Conferencia sobre los futuros de la ES le siguiera, en el mismo espacio, una presentación sobre talentos a futuro de una gran empresa de tecnologías de la comunicación (UNESCO, 2022b).

Luego de la avanzada explosiva de lo privado en todas las dimensiones materiales y simbólicas posibles –crecimiento del sector privado, privatización de lo público, injerencia en la política–, apropiarse del concepto mismo del derecho a la universidad a partir de redefinirlo y volverlo funcional es la batalla que se está impulsando desde ciertos núcleos de poder.

En este contexto, aparece como central el rol del Estado y el peso de las políticas públicas, tanto en su dimensión de regulación de la expansión del sector privado y las características que asume como en relación con el desarrollo de políticas que fortalezcan el sector público, y así contrarresten los avances privatizadores y mercantilizadores de los sistemas.

A modo de cierre: el derecho a la ES en tensión

América Latina y el Caribe constituye, en lo que va del siglo XXI, una región dual. Es el territorio donde más avanzó y se consolidó una perspectiva de derecho a la ES como derecho social que debe ser garantizado por el Estado y como bien público, y donde se desarrollaron arduos debates y se impulsaron múltiples y disímiles

iniciativas vinculadas con este derecho. Al mismo tiempo, es una de las regiones más privatizadas en materia de ES y donde se han desplegado un sinnúmero de estrategias y acciones –al mismo tiempo desde actores privados y desde ámbitos de gobierno y definiciones de políticas públicas– que llevaron tanto a la ampliación y el fortalecimiento del sector privado como a la mercantilización de diversos aspectos o dimensiones del sector público.

Es importante resaltar que no son procesos homogéneos en todos los países. Muy por el contrario, existen grandes y profundas diferencias en los tipos de estrategias, los actores que intervienen, las políticas públicas que se impulsan, los tiempos en que se desarrollan, entre otros aspectos. No obstante, es posible identificar tendencias y orientaciones comunes para el conjunto de la región, así como similitudes en las diferencias que permiten trazar un panorama general del fenómeno.

A lo largo del ensayo, fuimos recorriendo el derrotero de la idea de ES como derecho, así como los avances y dificultades aún presentes para su materialización. En este sentido, la privatización y mercantilización de la ES se presenta como uno de los principales obstáculos y, más aún, se observan disputas no solo en cuanto a la efectivización del derecho, sino respecto de su sentido mismo y a las formas en que es utilizado para legitimar procesos afines al sector privado.

En este camino, caracterizamos, desde una perspectiva de derechos humanos, los avances en materia de expansión y las políticas de los gobiernos posneoliberales que tendieron a acompañar la masificación y universalización de los sistemas. Y luego ilustramos a partir de algunos indicadores su morfología, dando cuenta a su vez de la gran heterogeneidad entre los países, así como de los principales obstáculos que persisten para la real y concreta materialización del derecho para el conjunto de la población.

Asimismo, recuperamos la definición de ALC como *hiperprivatizada*, no solo atendiendo a indicadores clásicos que dan cuenta del despliegue y expansión de los procesos de privatización, sino

también en relación a nuevas modalidades, quizás más porosas y fragmentarias, pero que, desde una lectura regional, dan cuenta de las diversas, numerosas y multidimensionales estrategias de las élites económicas en su búsqueda por orientar las políticas universitarias y disputar los sentidos en torno a la idea de derecho a la ES.

En este sentido, se observa como central el rol que juegan los Estados y las políticas públicas en la habilitación o contención del fenómeno, ya sea a partir de las crecientes regulaciones sobre el licenciamiento y aseguramiento de la calidad, pero también en cuanto a definiciones sobre el lucro, la presencia de ES transfronteriza, la educación virtual, la oferta de cursos cortos de empleabilidad por parte de empresas transnacionales y otras instancias mediante las cuales se afianzan estos procesos. Por otro lado, se resaltan las políticas que contrarrestan la apropiación del Estado y sus recursos, en términos positivos, como por ejemplo, una política de financiamiento que no equipare a ambos sectores, las políticas de democratización de los sistemas en su concepción más amplia, etc.

Los intereses privados adquieren un lugar central en la definición de la agenda y las políticas para el nivel superior, enmascarando intereses particulares como parte del bien común y desdibujando el sentido de lo público. Cada vez más actores privados (organizaciones empresariales, conglomerados y corporaciones educativas nacionales e internacionales, agentes tecnológicos, etc.) participan en la orientación de la política universitaria a través de distintos mecanismos, tanto a escala nacional como global.

La idea de derecho a la ES supone una dimensión colectiva, esto es, no solo la realización efectiva del derecho ciudadano a ingresar y egresar en universidades con igual calidad para todos, sino también atendiendo el rol de las universidades, tanto para que efectivamente se reduzcan las desigualdades sociales y se implementen modelos de desarrollo con inclusión social (Del Valle, 2018) como para que la sociedad toda se beneficie de sus procesos (Rinesi, 2015).

Desde esta perspectiva del derecho y a partir del recorrido realizado, se desprenden múltiples desafíos que atañen a los distintos actores de la política universitaria de la región, concernientes a cómo avanzar, en un contexto de vaivenes políticos, cambio epocal y una derecha radical en ascenso, en reducir las brechas que marcan un hiato persistente entre las declaraciones de la ES como derecho y su efectiva materialización para el conjunto de la población latinoamericana y caribeña, teniendo en consideración que aún en contextos más favorables y con gobiernos de corte más progresistas o populares no solo estas brechas se incrementaron, sino que avanzaron también otras modalidades de mercantilización.

Entendemos que estos procesos son parte de tendencias en los sistemas de educación superior en la región, que, como todo espacio social, son producto de disputas. Identificar las dimensiones de la privatización en el contexto regional se constituye en un elemento central para el análisis del estado de situación de la efectivización de la ES como derecho, así como para visibilizar los procesos que asumen formas locales en relación con la configuración histórica de los SES en cada país, pero que, sin duda, se engarzan en estrategias globales de incremento de rentabilidad del capital y de apropiación del sentido de la idea de derecho.

Es por ello mismo que se vuelve imprescindible develar estos mecanismos de captación de la política pública y de desplazamiento de sentidos hacia lógicas individualizantes que quiebran lo social y naturalizan las desigualdades, para construir sistemas de educación superior más democráticos, plurales y soberanos, que aporten, a su vez, a la conformación de sociedades más justas e igualitarias.

Bibliografía

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Atairo, Daniela (2019a). El caso de Perú. En Fernanda Saforcada (dir.), *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana* (pp. 29-58). Buenos Aires y San José de Costa Rica: IEC – CONADU e Internacional de la Educación. <https://www.ei-ie.org/es/item/25294:tendencias-de-privatizacion-y-mercantilizacion-de-la-universidad-en-america-latina-los-casos-de-argentina-chile-peru-y-republica-dominicana>

Atairo, Daniela (2019b) El caso de República Dominicana. En Fernanda Saforcada (dir.), *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana* (pp. 87-108). Buenos Aires: IEC-CONADU/San José de Costa Rica: Internacional de la Educación. <https://www.ei-ie.org/es/item/25294:tendencias-de-privatizacion-y-mercantilizacion-de-la-universidad-en-america-latina-los-casos-de-argentina-chile-peru-y-republica-dominicana>

Atairo, Daniela y Trotta, Lucía (2022). Los procesos de privatización de la universidad argentina en clave regional: más allá de la excepción. *Revista Alquimia Educativa*, 9(2), 53-71.

Atairo, Daniela; Trotta, Lucía y Saforcada, Fernanda (2022). La privatización de la Universidad Latinoamericana y los mecanismos de financiamiento como estrategia política. Un estudio de casos. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 261-283. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34279>

Balán, Jorge y García de Fanelli, Ana María (1993). El sector privado en la educación superior: políticas públicas y sus resultados recientes en cinco países de América Latina. Documento CEDES.

Benza, Gabriela y Kessler, Gabriel (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bonilla, Gabriela (16 de noviembre de 2020). Monitoreo de soluciones digitales y de educación a distancia [PPT]. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas. https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/docs/16_nov_educar-no-lucrar-gabriela_bonilla.pdf

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2014). *Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Mapeo-sobre-Tendencias-de-la-Privatizaci%C3%B3n-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>

Castellani, Ana (2019). ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno de la educación. Informe de Investigación nro. 6. Observatorio de las elites CITRA UMET-CONICET.

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [CRESALC] (1996). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO, La Habana. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161857.locale=es>

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [CRESALC] (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO, Cartagena de Indias.

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [CRESALC] (2018). Declaración Final de la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO, Córdoba. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>

Chiroleu, Adriana (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie4852153>

Del Valle, Damián y Perrotta, Daniela (2023). *Internacionalización universitaria y movilización política*. Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU.

Didou Aupetit, Sylvie y Chiroleu, Adriana (2022). Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos y qué ignoramos? Presentación del dossier temático. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 18-29. doi: 10.54674/ess.v34i2.723

Ezcurra, Ana María (2022). Inclusión y desigualdades en alza. Algunos impactos del covid-19. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 224-257. doi: 10.54674/ess.v34i2.617

García de Fanelli, Ana María (2016). Informe Nacional: Argentina. En José Joaquín Brunner y Daniel Andrés Miranda (eds.), *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016* (pp. 1-56). Santiago de Chile: UNIVERSIA/CINDA.

García de Fanelli, Ana María (12 y 13 de septiembre de 2019a). Educación Superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red ÍNDICES [ponencia]. *IV Taller Iberoamericano de Indicadores de Educación Superior*. Buenos Aires.

García de Fanelli, Ana María (2019b). El financiamiento de la educación superior en América Latina: tendencias e instrumentos de financiamiento. *Propuesta Educativa*, 28(52), 111-126

García Guadilla, Carmen (2001). Lo público y lo privado en la educación superior: algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano. *Revista de Educación Superior*, 30(119).

García Guadilla, Carmen (2007). Financiamiento de la educación superior en América Latina. *Sociologías*, 9(17), 50-101.

Gentili, Pablo (comp.) (1997). Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de la mayoría. En *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

Instituto de Estadística de la UNESCO (2018). Guía abreviada de indicadores de educación para el ODS4. Quebec.

Internacional de la Educación para América Latina [IEAL] (2021). *Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19*. Buenos Aires: CONADU/CTERA/CIFRA-CTA.

Krotsch, Pedro (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? *Revista Sociedad*, (3).

Levy, Daniel (1991). Evaluación de las universidades privadas de América Latina: perspectiva comparativa de la República Dominicana. *Ciencia y sociedad*, XVI(1).

Moreira, Carlos; Raus, Diego y Gómez Leyton, Juan Carlos (coords.) (2008). *La nueva política en América Latina: rupturas y continuidades*. Montevideo: FLACSO/UNLA/UARCIS/Trilce.

Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad [OCTS] (2019). Panorama de la educación superior en

Iberoamérica a través de los indicadores de la Red ÍNDICES. Organización de Estados Iberoamericanos, Buenos Aires.

Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad [OCTS] (2022). Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la red ÍNDICES. Organización de Estados Iberoamericanos, Buenos Aires.

Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad [OCTS] (2023). Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red ÍNDICES. Organización de Estados Iberoamericanos, Buenos Aires.

Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas [OLPE] (2022). Los organismos internacionales y la política mundial orientada a la participación privada en el sector educativo. Suma de amenazas contra el derecho a la educación. En Fernanda Safford, Daniela Atairo, y Trotta, Lucía, *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU.

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023). El estado de la ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (s.f.). Seguimiento del ODS 4. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1960). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, París.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022a). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Hoja de ruta propuesta para la 3° Conferencia Mundial de Educación Superior*. Documento de trabajo. <https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/6be1788a20aecc20c5468118ef386ed5f0271e46d0298d778d4c1ca2b235400e7d52e159117000427c73517b38607ed00208.62833bc1b5d6a.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022b). *Tercera Conferencia Mundial de Educación de la UNESCO*. Barcelona. <https://www.unesco.org/es/higher-education/2022-world-conference>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*.

Ouviña, Hernán y Thwaites Rey, Mabel (2018). *Estados en disputa Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: El Colectivo.

Rama, Claudio (2017). *La nueva fase de la educación privada en América Latina*. Buenos Aires: UAI-Teseo.

Rama, Claudio (2021). Las dinámicas de la educación superior privada en América Latina y el impacto de la pandemia. *Universidades*, (89).

Rama, Claudio (2022) A cien años del Manifiesto de Córdoba. De los sueños a la realidad de la transformación de la universidad en América Latina. En Francisco José Miguel Talento Cutrin (ed.), *100 años de Reforma Universitaria: principales apelaciones a la universidad argentina*. Buenos Aires: CONEAU.

Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior [Red ÍNDICES]. <http://www.redindices.org/>

Rinesi, Eduardo (2015a) La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En Sebastián Mauro, Damián Del Valle y Federico Montero (comps.), *Universidad pública y desarrollo*. Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU.

Rinesi, Eduardo (2015b). *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS/IEC-CONADU.

Right to Education (2022). Monitoring Access and Participation in Higher Education. From a Human Rights Perspective.

Saforcada, Fernanda (2009). Alambrando el bien común: conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas. En Pablo Gentili et al. (comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO/Homo Sapiens.

Saforcada, Fernanda (dir.) (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. Buenos Aires: IEC-CO-NADU/San José de Costa Rica: Internacional de la Educación.

<https://www.ei-ie.org/es/item/25294:tendencias-de-privatizacion-y-mercantilizacion-de-la-universidad-en-america-latina-los-casos-de-argentina-chile-peru-y-republica-dominicana>

Saforcada, Fernanda; Atairo, Daniela y Trotta, Lucía (2022a). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169349/1/La-privatizacion-de-la-universidad.pdf>

Saforcada, Fernanda; Atairo, Daniela y Trotta, Lucía (2022b). La privatización de la universidad en América Latina. Informe ejecutivo. Documentos para el debate. IEC-CONADU. <https://iec.conadu.org.ar/2022/10/26/la-privatizacion-de-la-universidad-en-america-latina-2022-informe-ejecutivo/>

Saforcada, Fernanda y Vassiliades, Alejandro (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação e Sociedade*, 32(115), 287-304.

Schuliaquer, Iván (2023). La derecha no perdona [Entrevista a Álvaro García Linera]. *Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/alvaro-garcia-linera-la-derecha-no-perdona/>

Seman, Pablo (2 de noviembre de 2022). Olas y vientos. *Panamá*. <https://panamarevista.com/olas-y-vientos/>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Siteal-UNESCO]. <https://siteal.iiep.unesco.org/>

Trotta, Lucía (2022). La privatización de la universidad latinoamericana: viejas tendencias, nuevas modalidades. Fernanda Saforcada, Daniela Atairo, y Trotta, Lucía, *La privatización de la*

universidad en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU.

Trotta, Lucía (en prensa). El caso del SES chileno: mercado, financiamiento a la demanda y captación de fondos públicos. En Fernanda Saforcada (dir.), Daniela Atairo y Lucía Trotta, *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina*. Buenos Aires: IEC-CONADU.

UNESCO Institute for Statistics [UIS] (3 de noviembre de 2023). <http://data.uis.unesco.org/>

Verger, Antoni y Moschetti, Mauro (2017). Las alianzas público-privadas como enfoque para las políticas educativas: múltiples significados, riesgos y problemas. *Investigación y Prospectiva en Educación*. Documentos temáticos, (19). UNESCO. <https://es.unesco.org/node/262744>