

# ¿(Cómo) elegimos?

## Elecciones de carrera y mercantilización de la universidad en la pospandemia<sup>1 2</sup>

*Andrés Santos Sharpe*

### **Introducción**

¿De qué hablamos cuando nos referimos a la mercantilización de la universidad? En primer lugar, hay que considerar que los modos en los que la mercantilización se hace presente son diversos. Cuando David Harvey (2005) definió al neoliberalismo, lo entendió como un proyecto político que busca recuperar las tasas de ganancia por parte de las clases más acomodadas luego de la crisis económica en la década del setenta, pero, además, enfatizó su carácter simbólico-cultural: el discurso neoliberal es parte de un proyecto

<sup>1</sup> Quiero agradecer las lecturas y sugerencias atentas de Paula Salkin y Paula de Büren, quienes enriquecieron enormemente este escrito. También a los marcos institucionales y colectivos de debate a los que pertenezco (el Instituto de Investigaciones Gino Germani y el Programa de Estudios Sobre Universidad Pública –PESUP–), los cuales, sin duda, contribuyeron a la reflexividad atenta sobre los procesos de neoliberalización actuales.

<sup>2</sup> Las entrevistas utilizadas para el presente ensayo fueron realizadas en el marco del proyecto CIC-CONICET “Experiencias estudiantiles en el primer año universitario. Elección de carrera durante la pandemia y estrategias de permanencia en universidades de AMBA”, y como parte de investigaciones publicadas en Santos Sharpe y Catalano (2023).

político en la medida en que se impregna en las subjetividades y en todas las áreas de la vida social.

A partir del momento en que se empezó a pensar que el valor de los bienes dependía de su estimación subjetiva, se procedió a darle mayor importancia a cómo los sujetos conceptualizan el mundo. En ese sentido, según De Büren (2019), el Coloquio Lippmann fue una piedra inaugural a la hora de pensar el cómo gestar procesos normativos que orienten o prescriban las formas de vivenciar la identidad y de construir la propia biografía, de relacionarnos, nombrarnos y ser nombrados a partir de un repertorio disponible de normas, valoraciones, reglas de interacción, expectativas y modos de inteligibilidad limitado, que modulan, con distintas intensidades, la forma que adquiere nuestro tránsito por la sociedad.

De hecho, fue en el Coloquio Lippmann donde se acuñó por primera vez el término de “neoliberalismo” (De Büren, 2019). A partir de ese momento, se comenzó a considerar con mayor entidad la idea de que el conocimiento y la manipulación del deseo humano se debía transformar en un objetivo central de las políticas públicas y de la discursividad emergente para poder normatizar mayores sectores de la sociedad (Murillo, 2015).

En el debate argentino, Atilio Borón (2001) menciona que el neoliberalismo, más que una doctrina o una simple colección de medidas económicas, constituye una verdadera corriente civilizatoria. Por supuesto, como bien señala Grimson (2007), hubo y hay resistencias de diversa intensidad frente a esa configuración socio-cultural, pero se terminó instituyendo como proyecto hegemónico en la mayoría de los países latinoamericanos en la medida en que actualmente define el campo de sentidos donde se desarrolla la vida social.

En los estudios sobre la universidad, la mayor parte de las investigaciones en torno a la temática se refieren a aquellos aspectos donde la mercantilización es más evidente, tales como la venta de determinados servicios a empresas, las patentes de investigaciones, los *rankings* universitarios o el circuito de publicaciones.

Estos aspectos son centrales para comprender el proceso general de mercantilización, pero no son suficientes. Heterogéneo en sus manifestaciones pero coherente como proyecto, el neoliberalismo opera como una especie de significante nodal que reúne una combinación de procesos y condiciones nocivas en el campo social. En la medida en que estos procesos implican un modo de gobierno que delimita al ciudadano universitario como individuo y establece al mercado como la arena en la que los ciudadanos deben actuar en tanto consumidores, se vuelve indispensable analizar los modos en que la mercantilización hace encarnadura en la subjetividad de los actores que participan en el ambiente universitario. Sobre este aspecto se focalizará este ensayo.

Para ello, usamos el término “neoliberalismo” en el sentido de que el principio rector de lo social es o debe ser maximizar el potencial de mercado, haciendo que cualquier práctica o forma de conocimiento (o, como en este escrito, la experiencia estudiantil/juvenil en torno a la elección de carrera y universidad) sea valiosa en la medida en que tenga un valor de mercado (Harvey, 2005). En este sentido, los principios neoliberales se expresan en diversos aspectos de la educación superior, por lo que no existe un solo modelo de experiencia universitaria neoliberalizada (Hyatt, Shear y Wright, 2015). En este ensayo, nos focalizamos en aquella experiencia implicada en el momento iniciático del vínculo con la universidad: el de su elección.

Para reflexionar sobre esta dimensión de la mercantilización, analizamos procesos en torno a la elección de carrera y universidad. La pregunta que organiza este ensayo es cómo determinados mecanismos institucionalizados operan en las lógicas decisionales juveniles.

A partir de esta pregunta-problema, presentamos un análisis situado en el sistema de educación superior (SES) argentino y en el contexto de la pandemia y pospandemia en tres apartados diferenciados. En el primero, se realiza un desarrollo descriptivo del contexto de la investigación. Dentro de ese marco, cabe señalar que el

SES argentino se destaca no solo por su gratuidad, sino por tener un sistema de ingreso irrestricto, el cual implica que, en términos generales, no haya examen de ingreso ni cupos por carrera en las universidades públicas más allá de algunas excepciones. De esta forma, cualquier persona que haya finalizado el nivel medio puede formalmente ingresar a la universidad.

Con relación a ese marco, existen dos elementos a tener en cuenta: en primer lugar, no es el joven quien elige en soledad, sino como parte de un entramado en el que operan también estrategias institucionales, políticas públicas y redes de sociabilidad que se ponen en juego en la elección. En segundo lugar, y como anticipo de las reflexiones del escrito, el esfuerzo social de esa política de ingreso irrestricto no redundaría necesariamente en el desarrollo de una ciudadanía universitaria que se ve a sí misma como parte de una construcción colectiva más amplia. Como parte del marco contextual, presentamos también los modos en que las universidades construyen una imagen de sí mismas, en parte, como lugar para pasarla bien, de sociabilización juvenil y/o de espacio de formación para la consecución de un proyecto profesional individual, desligada de una mirada sobre un rol más amplio de la universidad en la sociedad.

En un segundo apartado, analizaremos cómo interviene ese marco en los procesos decisionales juveniles. Para ello, en primer lugar, desarrollaremos los casos de quienes se inscribieron a las carreras de informática, sistemas o del campo de conocimientos de computación en general luego de su crecimiento matricular en la pandemia y pospandemia, y, de manera comparada, los de quienes se inscribieron a carreras de disciplinas artísticas, tales como artes audiovisuales, artes de la escritura, formación musical, entre otras. En este caso, interesa destacar cómo en dos campos disciplinares (Becher, 2001) con mercados laborales y perfiles profesionales y disciplinares bien diferenciados la formación es vista centralmente como un medio para la realización profesional e individual, sin una problematización en torno a ello.

En un tercer apartado, se recuperará el caso de las y los estudiantes provenientes de países limítrofes que llegan a la Argentina para estudiar Medicina. Allí se observa que hay un reconocimiento y una valorización del dispositivo de ingreso universitario argentino, sobre todo por contraste con el de sus países de origen, en donde no tuvieron la posibilidad de ingresar o no lo hicieron en la carrera que aspiraban. Sin embargo, más allá de esa mirada general sobre el sistema, en el proceso de elección de universidad juega un rol central la circulación de información principalmente a través de los *rankings* universitarios y de las agencias de promoción universitarias. Distintas investigaciones dan cuenta de cómo esos *rankings* e instituciones median en el modo en que la universidad se organiza y gobierna, pero ¿cómo operan en la subjetividad de las personas, particularmente con relación a la elección de universidad?

Finalmente, el cierre estará orientado a una reflexión general respecto a qué rol ocupa la universidad a la hora de proponer perspectivas para la juventud en virtud de su formación superior más allá de la mirada utilitarista: ¿qué idea de futuro se les propone?

## **Los marcos de la elección de carrera**

### ***Los mecanismos de ingreso universitario***

Al abordar la temática de elección de carreras, es necesario tener en cuenta las características del sistema de educación superior en el marco del cual se despliegan esas lógicas decisionales. El SES argentino está compuesto por dos subsistemas: el de las instituciones universitarias y el de los institutos de educación superior, los que históricamente agruparon a los institutos de formación docente y técnico-profesional (Santos Sharpe, 2015). En este trabajo, nos abocamos únicamente al primero de estos dos subsistemas, el

cual está regido por la Ley de Educación Superior (LES) n.º 24.521 aprobada en 1995.

En Argentina, las políticas de ingreso universitario se modificaron en función de los sistemas y las orientaciones políticas de los gobiernos. En 1953 se suprimieron los exámenes de ingreso universitarios (Buchbinder, 2005, p. 160); sin embargo, son reinstaurados en los distintos regímenes militares (1955 y 1976) y vueltos a suprimir durante los períodos democráticos (1973 y 1983) (Friedemann, 2019). A partir de entonces, el ingreso irrestricto se convierte en un símbolo de la democracia y un componente central para facilitar “el ingreso de los aspirantes pertenecientes a los estratos sociales más bajos” (Ramallo y Sigal, 2010, p. 1) y favorecer su participación ciudadana. En 1995, la LES establece en su artículo 7: “Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza”; pero, a la vez, en el artículo 35 se estipulaba: “Para ingresar como alumno a las instituciones universitarias, sean estatales o privadas, deberá reunirse como mínimo la condición prevista en el artículo 7º y cumplir con los demás requisitos del sistema de admisión que cada institución establezca”. De alguna manera, se habilitó a las universidades a establecer mecanismos de ingreso restrictivos, aunque, por tradición, eran poco frecuentes o limitados a algunas carreras.

En 2015, con el objetivo de dificultar futuras limitaciones al acceso, se modificó el artículo 7º de la LES y se estableció que el ingreso a la universidad tiene carácter “libre e irrestricto” para quienes tengan diploma de estudios secundarios. Y agrega: “Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador”. Sin embargo, la ley que instauraba formalmente el ingreso irrestricto fue judicializada por parte de algunas universidades que entendían que se afectaba su autonomía (Berisso, 2018). A pesar de ello,

y a modo descriptivo, en términos generales el ingreso irrestricto y sin cupo en el sector público es la norma, aunque con excepciones en algunas pocas carreras.

Las pruebas de acceso a la universidad en la gran mayoría de los sistemas universitarios del mundo generan procesos de selectividad –en general, por la denominada vía “meritocrática” (Pierella y Santos Sharpe, 2019)– y canalización de las y los jóvenes a determinadas carreras, en muchos casos segmentadas en forma desigual. Sin que ello invalide la existencia de mecanismos de exclusión (Ezcurra, 2013) o de canalización de las elecciones, en el caso argentino esos mecanismos no están fuertemente institucionalizados, lo cual complejiza el análisis que busca comprender sus lógicas de definición. El denominado ingreso irrestricto es, en resumidas cuentas, un elemento central a la hora de pensar las lógicas decisionales para la elección de carrera y universidad en la escena argentina.

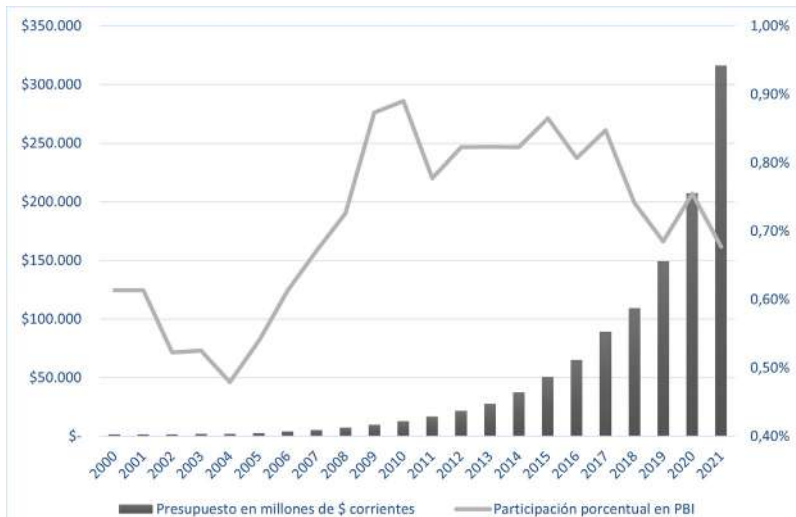
### ***El crecimiento del SES argentino y la oferta en la Región Metropolitana***

Un segundo elemento a considerar a la hora de pensar las lógicas de elección de carreras y universidades es la extensión de la oferta institucional. En las últimas dos décadas tuvo lugar un nuevo ciclo de expansión universitaria en Argentina que no trajo transformaciones sustantivas en términos de legislaciones (más allá de la modificación de la LES a través de la ley n.º 27.204) ni instituciones reguladoras nuevas en el nivel superior (como sucedió durante la década del noventa), pero que sí supuso un aumento y diversificación de instituciones, carreras y presupuesto.

En términos de presupuesto asignado, se incluyeron fondos no competitivos para becas estudiantiles orientados a carreras reguladas o de interés público, se implementó un programa para el desarrollo de infraestructura en las universidades, pero principalmente creció el presupuesto destinado por parte del Estado al

sistema universitario en términos de participación porcentual del PBI, como se muestra en el gráfico 1.

Gráfico 1. Presupuesto en millones de pesos corrientes y participación porcentual del PBI del Estado en el sistema universitario



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos provistos por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación.

Asimismo, se amplió la red institucional a través de la creación de universidades nacionales y habilitación, en menor proporción, de nuevas instituciones privadas. En este siglo, y hasta el momento de publicación de este escrito, se crearon y/o nacionalizaron veinticinco universidades,<sup>3</sup> así como se aceptaron la creación de

<sup>3</sup> En septiembre de 2023, mientras se escribe este ensayo, se crearon o nacionalizaron las últimas cinco universidades. Ellas son: la Universidad Nacional del Delta (ley n.º 27.727), la Universidad Nacional del Pilar (ley n.º 27.728); la Universidad Nacional de Ezeiza (ley n.º 27.729); la Universidad Nacional de Río Tercero (ley n.º 27.730) y la Universidad Nacional Madres de Plaza de Mayo (ley n.º 27.731). Todas ellas fueron creadas por ley el 28 de septiembre de 2023, promulgada el 12 de octubre de 2023.



trece universidades de gestión privada, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Cantidad de instituciones universitarias según sector de gestión. Años 2000 y 2021

| Sector de gestión  | Tipo de institución |      |               |      |                           |      |
|--------------------|---------------------|------|---------------|------|---------------------------|------|
|                    | Total               |      | Universidades |      | Institutos universitarios |      |
| Año                | 2000                | 2021 | 2000          | 2021 | 2000                      | 2021 |
| Total              | 95                  | 133  | 80            | 112  | 15                        | 21   |
| Estatal nacional   | 41                  | 61   | 36            | 57   | 5                         | 4    |
| Estatal provincial | 1                   | 6    | 1             | 5    | -                         | 1    |
| Privado            | 52                  | 65   | 42            | 50   | 10                        | 15   |
| Internacional      | 1                   | 1    | 1             | -    | -                         | 1    |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos provistos por el Departamento de Información Universitaria de la SPU del Ministerio de Educación de la Nación.

En perspectiva, esta política de expansión generó una transformación en la configuración del sistema, en particular en la matrícula estudiantil y en la creación de nuevas ofertas de grado y posgrado. Sumado a ello, un número importante de las nuevas instituciones se concentra en el Gran Buenos Aires, en donde se encuentran los sectores sociales para los cuales la universidad no constituía una opción asequible. El cambio en la configuración del SES en el Área Metropolitana de Buenos Aires (a partir de ahora, AMBA) fue, tal vez, el más significativo.

El SES argentino está organizado regionalmente para facilitar la planificación y articulación. Las regiones son siete y cada una está coordinada por un Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES), creados por Resolución Ministerial n.º 1.618 del 20 de julio de 1993 e integrado por los ministros de Educación de las provincias comprendidas en la región y los rectores de las universidades, públicas y privadas. En este ensayo, nos focalizamos en la Región Metropolitana, comprendida por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los veinticuatro partidos del Gran Buenos Aires. Si en Argentina la cantidad de instituciones públicas aumentó en casi un 60 % entre las dos décadas, en la

Región Metropolitana aumentó un 107,7 %, como se observa en la siguiente tabla.

*Tabla 2. Cantidad de instituciones universitarias totales y de la Región CPRES Metropolitana según sector de gestión. Años 2000 y 2021*

|                            | Total |      | Públicas |      | Privadas |      |
|----------------------------|-------|------|----------|------|----------|------|
|                            | 2000  | 2021 | 2000     | 2021 | 2000     | 2021 |
| Total de IES               | 95    | 133  | 42       | 67   | 53       | 66   |
| Región CPRES Metropolitana | 42    | 63   | 13       | 27   | 29       | 36   |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos provistos por el Departamento de Información Universitaria de la SPU del Ministerio de Educación de la Nación.

Una de las razones por las cuales el análisis se centralizó en el AMBA es la diversidad de la oferta en dicha región. No son iguales las lógicas decisionales de las y los jóvenes en un contexto donde hay poca oferta de educación superior que en aquellas zonas donde hay mayor cantidad de instituciones y de oferta de carreras entre pregrado y grado.

Por supuesto, además de destacar los efectos que esta expansión tiene en el crecimiento matricular y de la oferta, también supone otros tipos de derivaciones. En 1993, Pedro Krotsch (1993) señaló, con relación a la expansión del SES argentino durante la década del ochenta, que la descentralización y el aumento de “un número significativo de instituciones públicas y privadas” acrecentaron también “las potenciales áreas de competencia y conflicto así como la necesidad de cooperación y construcción de reglas y normas” (p. 11). Ante dicha reconfiguración del sistema, Krotsch señalaba que las instituciones “debían regular por sí mismas la lógica del conflicto y la estructuración del poder”, conflictos entre los cuales identificaba

la creciente competencia por recursos del presupuesto global, la necesidad de construir nichos curriculares en relación con nuevas ofertas, el peso y la incidencia que la matrícula tiene en la distribución del poder, la competencia por la creación de orientaciones

en áreas contiguas, la incidencia de la política y el poder económico en la creación de nuevas universidades, la reciente aparición de anillos privados que ofertan excelencia en tomo de estructuras públicas, la posible derivación de fondos públicos al sector privado en la medida en que se destrabe la segmentación actualmente existente, la modificación de la cultura juvenil en relación con la generalización de la opción y elección entre diversas instituciones y circuitos, la conformación de un mercado académico, etc. (1993, p. 11).

La lectura que Krotsch ofrecía para el crecimiento del SES durante las décadas del ochenta y del noventa puede trasladarse, en parte, al escenario actual: la expansión del sistema y la diversificación de su oferta constituye, sin dudas, un elemento central para la reducción de la desigualdad y la ampliación del acceso. Sin embargo, también configura un escenario de segmentación de la oferta y competencia por la matrícula. En este contexto, emergieron distintas estrategias institucionales de captación matricular.

### ***La construcción de las marcas universitarias***

Como se mencionó previamente, existe una puja interinstitucional por la matrícula. Esa disputa es histórica en el caso de las universidades de gestión privada. Ya a principios de siglo, Del Bello et al. (2007) identificaron las distintas estrategias de captación de alumnos que dichas instituciones desarrollaban. Entre los distintos aspectos, destacaron la construcción y consolidación de una imagen institucional como marca, la diferenciación de su oferta, el *marketing* para captación de estudiantes secundarios/as, estudiantes extranjeros/as y profesionales en el mercado de posgrados, la creación de carreras de ciclo corto articulables con las carreras de ciclo largo, la educación a distancia, la relación con el sector productivo para mejorar la empleabilidad de las y los estudiantes de grado, el reconocimiento parcial de estudios para las y los exestudiantes universitarios/as con estudios incompletos y los

convenios de articulación con institutos terciarios (Del Bello et al., 2007, p. 226). Hoy en día, gran parte de estos aspectos se observan en las universidades públicas. En la caracterización general que hicieron los autores respecto de sistema de captación de las SES privado argentino hasta el año 2007, destacaron:

Prácticamente todas [las universidades privadas] tienen actividades de acercamiento a los alumnos del último año de los colegios secundarios a través de reuniones informativas, y en algunos casos establecen convenios específicos de cooperación mutua. En segundo lugar, como se verá, la mayoría de las instituciones cuentan con algún caso de ambientación, nivelación o selección. Estos cursos también atraen a las familias para que sean cursados por sus hijos porque es una forma de que enfrenten en mejores condiciones los estudios universitarios, que implican un corte muy brusco respecto de las características de los estudios medios. Así, los cursos de nivelación constituyen también un instrumento de *marketing*. Se verifica una fuerte presencia de publicidad y propaganda, incluso en otros países sudamericanos (Del Bello et al., 2007, pp. 216-217).

Estos aspectos que se identificaban para las universidades privadas en el año 2007 hoy son características que intervienen, en mayor o menor medida, en todo el sistema, en el sentido en que la universidad pública, sobre todo en la Región Metropolitana, los incorporó poco a poco en su agenda. La creación de “marcas” universitarias y estrategias de publicidad ya se podían identificar iniciáticamente desde la década del ochenta, según Carlos Curubeto (2007):

Desde 1980 en varias partes del mundo, las universidades y otras organizaciones sin fines de lucro comenzaron a utilizar programas de *marketing* para enfrentar la disminución de los subsidios gubernamentales y de sus matrículas de alumnos inscriptos. En algunos países, como Inglaterra, el desarrollo de una cultura de mercado y la utilización del *marketing* por parte de las universidades, ha sido alentada por políticas gubernamentales (p. 265).

En el caso argentino, ese posicionamiento publicitario de las universidades y construcción de una marca cobra fuerza en la década del noventa y participan tanto instituciones de gestión privada como públicas. Por solo mencionar un caso, según el relevamiento de Curubeto, en el año 2001, del total de inversión publicitaria de las universidades del AMBA, la UBA representaba el 22,1 % (2007, p. 428). Tal vez un porcentaje menor considerando su relación con la matrícula, pero no deja de señalar un grado de participación significativa para un tipo de institución que se supone no vende un servicio. Aun así, cabe destacar que dichas publicidades estaban orientadas a la promoción de cursos de posgrado, carreras de especialización y de extensión universitaria (2007, p. 440), las cuales, a diferencia de la oferta de grado, sí son pagas en Argentina.

La ampliación de la oferta de posgrados a partir del nuevo milenio, el interés de algunas universidades o facultades por promocionar carreras de baja matrícula, el crecimiento de la oferta institucional y de carreras, y la emergencia de nuevos canales de comunicación y difusión de actividades (principalmente las redes sociales), fueron factores centrales que, a fines del siglo XX y principios del XXI, derivaron en el crecimiento del interés de las universidades por publicitar sus actividades y por construir una “marca”. Sumado a ello, también se modifica el perfil de lo que publicitan: si en términos generales para el año 2001 las universidades se focalizaban en explicitar su prestigio o reconocimiento social, la importancia del saber y la capacidad del individuo como valores principales a la hora de mostrarse a sí mismas (Curubeto, 2007, p. 464), hoy aparecen en primer plano la dimensión del placer (sobre todo en imágenes que muestran a la universidad como un espacio para “pasarla bien”) y la dimensión de éxito social a través de la inserción en un mercado laboral.

En este sentido, las universidades se convierten en objetos modificables. Autores como Shumar y Canaan (1997; 2008) sitúan la idea de la educación como una mercancía en la era posfordista, con la difusión de la lógica del mercado a todos los sectores de la

sociedad, un proceso reforzado por la preocupación por la caída demográfica de la matrícula. Según Shumar, los especialistas en *marketing* crearon narrativas e imágenes que presentaban los espacios educativos como espacios de consumo en la reestructuración de la producción de conocimiento como producción de mercancías, y dicho *marketing* no estaba diseñado para individuos, sino para segmentos de mercado (Shumar, 1997, p. 134). Ahora bien, ¿cómo esto interviene en la conformación de un tipo específico de subjetividad?

## **La mercantilización en los procesos de elección de carrera y universidad**

Como se mencionó en la introducción, se entrevistaron a jóvenes estudiantes universitarios/as provenientes de carreras con fuerte crecimiento matricular durante la pandemia, como Informática, Sistemas O Computación; otras de perfiles artísticos (Artes de la Escritura, Artes Audiovisuales o sus variantes, Diseño Gráfico, entre otras) y también profesionales más tradicionales como Medicina.

Uno de los presupuestos teóricos de este ensayo es la idea de que la experiencia juvenil de quien elige una carrera se diferencia en virtud de las inscripciones disciplinares. Estas divergencias entre los tipos de disciplinas universitarias tienen relativo consenso entre los estudios sobre universidad a partir de la obra de Tony Becher *Tribus y territorios académicos* (2001). En su libro, Becher propone una categorización de las disciplinas que le permite articular las características del tipo de conocimiento producido en ellas y las prácticas académicas de sus miembros. A la dinámica producida en esa articulación la denomina “cultura disciplinar”.

Esquemáticamente, Becher distingue en las disciplinas una dimensión cognitiva organizada a partir de los ejes duras-blandas y puras-aplicadas, dando lugar a una matriz de cuatro celdas. En este sentido, Becher entiende que los modos de relacionarse entre

estudiantes, el perfil de las y los profesoras/es, las experiencias de cursada, entre otras dimensiones, son todas muy distintas. Sobre la base de investigaciones previas (Santos Sharpe, 2020), entendemos que las culturas disciplinares también intervienen en el tipo de personas que se inscribe a una u otra carrera.

El concepto de culturas disciplinares sirve de cimiento para la construcción de la muestra teórica mencionada: tomamos carreras de tipo profesional (o aplicadas, según el esquema de Becher), diferenciadas en virtud del eje dura-blanda y de su grado de inserción laboral (en particular, en la comparación entre sistemas y artísticas). Esto último es un elemento central en el análisis en la medida en que la educación en artes es normalmente considerada como un elemento difícil de comercializar en una era en la que se supone que el contenido de la educación debe mostrar un retorno de la inversión al maximizar la empleabilidad y los ingresos futuros (Urciuoli, 2018). Sin embargo, en este ensayo se esgrimen elementos que dan cuenta de aspectos de esa experiencia estudiantil/juvenil que son comodificados.

Con relación al espacio geográfico del análisis, la muestra se constituyó con estudiantes residentes del AMBA debido a que, como se mencionó, la oferta académica es mayor, con lo cual se ponen más elementos en juego a la hora de la toma de decisión de qué carrera estudiar. Entrevistamos a jóvenes que ya habían hecho su inscripción a las carreras para que, a través de sus relatos de vida (Bertaux, 1981), den cuenta de sus lecturas retrospectivas (Bertaux, 2005; Meccia, 2016) que definen modalidades específicas de elección de carrera y universidad. A partir de ahí, focalizamos en qué sustrato ideológico subyacen las lógicas decisionales.

## ***Horizontes de expectativa, mercado laboral y deseo***

### *Introducción*

En el inicio nos referimos a algunas características generales del SES argentino. En el marco de dicho contexto, nos preguntamos qué razones esgrimen las y los jóvenes a la hora de argumentar sus lógicas decisionales en torno a la elección de universidad y carrera. Como una primera entrada a este fenómeno, seleccionamos estudiantes del AMBA inscriptos/as en dos carreras diferenciadas según sus culturas disciplinares (Becher, 2001): aquellas vinculadas con el área de computación (entre las cuales se encuentran ingeniería en sistemas o informática, programación, analista en sistemas, ciencias de la computación, ciencias de datos, entre otras vinculadas) y aquellas directamente vinculadas con un perfil más artístico (en particular, seleccionamos artes audiovisuales, comunicación audiovisual, diseño gráfico, artes de la escritura y otras con nominaciones afines). Se analizaron los relatos de vida de las y los jóvenes entrevistadas/os con relación a las expectativas de futuro en torno al acceso al mercado laboral en dos carreras bien diferenciadas.

### *Expectativas laborales: racionalidad instrumental y meritocracia*

Los dos grupos de personas entrevistadas se diferencian con relación a los horizontes de expectativas en torno a las posibles trayectorias laborales futuras. En el caso de las carreras del campo de conocimientos de sistemas, los relatos dan cuenta de una certeza respecto de su posible inserción vinculada con sus estudios. En este aspecto, es importante considerar que el punto central del análisis “no es la entidad de verdad del relato, sino que el sujeto, mediante la narración de su propia historia, se produce a sí mismo por medio del relato” (Santos Sharpe, 2019, p. 232). Entonces, más allá de lo que efectivamente suceda con sus trayectorias laborales,



el punto es que las y los jóvenes esgrimen este aspecto como uno de los argumentos principales a la hora de definir la carrera. Por solo recuperar un ejemplo, tenemos el caso de Damián, estudiante de Ingeniería en Sistemas en una universidad pública con sede en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (a partir de ahora, CABA):

[D]espués pensé las materias que yo había estudiado en la secundaria, qué se podía relacionar más con eso, porque vi que en parte se me daba bien el tema de la programación y, por otro lado, creo que tienen un poder adquisitivo más grande, o sea, era lo que yo quería en ese momento (Damián, carrera del área de sistemas, universidad pública, CABA, comunicación personal, 22 de mayo de 2023).

La dimensión “poder adquisitivo” o “mercado laboral con buenos salarios” es un aspecto que, aunque ponderado de manera diferenciada según la persona entrevistada, todas/os las y los estudiantes vinculadas/os con carreras de sistemas mencionaron y adujeron que conocían previo a la inscripción. Esta tensión entre la representación previa y la experiencia universitaria se nutre a su vez de lo que Perla Aronson (2007) define como una “ideología que gobierna la concepción de los planes de estudio de nivel superior [y que] se organiza en torno a elementos como la competencia, la acumulación de créditos y la transferencia de capacidades a las empresas” (2007, p. 75), ideología que entendemos interviene también en las expectativas respecto de la carrera de las personas entrevistadas, particularmente en las carreras de tipo profesional según la distinción de Becher. Por supuesto, no se deslegitima la importancia de considerar dicho aspecto a la hora de la construcción de un proyecto de vida futuro, pero sí destacamos que, en este campo de conocimiento, emerge como dimensión principal. Hacia el final del apartado retomaremos este punto.

Con relación a esta dimensión, quienes estudian carreras artísticas, tanto de universidades públicas como privadas, aseguran que su formación elegida tiene una inserción laboral menor o más difícil. No solo eso, sino que además eso es también percibido por

sus familiares y referentes cercanos/as, quienes ejercen una fuerte influencia a la hora de elegir universidad. Como ejemplo, el caso de Luciano es interesante porque incluso compara con su hermano, quien estudió programación:

A mí sí me pasó que muchos amigos, familiares, me decían que no iba a conseguir trabajo. Mismo mi prima está ahora cursando Medicina y ya va por cuarto año. Ella en realidad quería estudiar algo parecido a lo mío que era cine, pero no lo estudió porque no sabía después qué era lo que iba a conseguir de laburo. Entonces ella está haciendo una carrera que en realidad no le gusta, pero que sabe que va a tener trabajo. [...] Entonces uno termina eligiendo algo que va más por el tema laboral, que por lo que realmente les gusta. La influencia familiar es importante para elegir o también pasa mucho ahora con el tema de programación, por ejemplo, mi hermano. La computación y programación le encanta desde siempre. Tengo un montón de amigos que ahora quieren ser programadores porque dicen que en un día hacés, no sé, cincuenta lucas.<sup>4</sup> Y es como que ahora todo el mundo está estudiando programación, pero cuando hacen la carrera la mitad lo dejan porque se dan cuenta que no les gusta, que es difícil y que no es como lo que pensaban que era (Luciano, carrera artística, universidad pública, CABA, comunicación personal, 23 de junio de 2023).

Esta primera diferenciación podría hacer pensar, en un reduccionismo simplista, que en computación la elección de carrera está mediada por una elección racional con arreglo a fines, en la que su instrumentalidad es obtener un trabajo bien remunerado, mientras que en las carreras artísticas la dimensión laboral no operaría. Sin embargo, no es lo que sucede.

En primer lugar porque, si bien todas las personas entrevistadas destacan que es un mercado laboral en donde es difícil hacerse un lugar, la percepción generalizada es que quienes son más capaces,

<sup>4</sup> “Lucas” es un coloquialismo del español rioplatense para referirse a “miles de pesos”.

mejores o que dediquen mayor esfuerzo, van a lograr esa inserción que no viene dada, tal como se observa en esta entrevista:

[A] lo que es la salida laboral, estamos muy orientados y tenemos prácticas en los últimos años que también te acercan al mundo laboral, entonces si tenés interés y lo buscás, lo vas a encontrar. Es ir a buscarlo porque claramente no te va a llegar solo (Valentín, carrera artística, universidad privada, CABA, comunicación personal, 16 de junio de 2023).

Esta percepción, como decíamos, no es aislada. Lo que observamos es que, a diferencia de quienes eligen carreras relacionadas con sistemas, no hay una lógica instrumental vinculada con la salida laboral y con buenos salarios en la elección de carrera, en donde la mirada mercantilizadora de la elección es más evidente. Sin embargo, entre quienes eligen carreras artísticas, hay un discurso meritocrático que interpela a los individuos y que deriva en la enunciación de una lógica argumental frente a la cual, si bien la carrera elegida no promete un ingreso amigable al mercado laboral, es la persona misma quien lo va a lograr por una articulación de méritos propios. En esa (auto)promesa se sostiene también la elección de la carrera.

En términos generales, en los relatos de quienes provienen de las carreras artísticas, lo que predominó en torno a este tópico fueron argumentaciones que aludían al esfuerzo personal (“hay que trabajar mucho” y “hacerse un lugar” como enunciaciones más recurrentes), a la capacidad de adaptabilidad individual (“hay que saber buscar”, “ver las opciones en donde uno puede aportar más”, sobre todo menciones respecto a que el ingreso laboral en el cine es más difícil que trabajar en *stream*<sup>5</sup>) y, finalmente, a aspectos que refieren a una capacidad del sujeto. Todo eso, atravesado por un voluntarismo individual.

<sup>5</sup> “*Stream*” es un anglicismo que refiere a las plataformas de distribución digital de contenido multimedia.

En torno a esto, la lógica que atraviesa esa narrativa es que, frente a un mercado laboral hostil, emerge un discurso meritocrático con subvariantes internas, pero, como entiende Dubet, sobre el cual siempre opera “un fondo de darwinismo social” (Dubet, 2011, pp. 92-93).

En resumen, en la comparación de las dos áreas disciplinares, ambas expresan formas de mercantilización en sus enunciaciones alrededor de las proyecciones futuras asociadas a la elección de la carrera. Pero mientras que en las carreras de sistemas aparece (no como único argumento, pero sí como uno presente en todas las personas entrevistadas) como una elección racional instrumental, en las carreras artísticas la proyección futura se imbuje de un discurso de matriz meritocrático.

### *La elección como proyecto individual*

Tal como se destacó, las trayectorias laborales futuras imaginadas por las personas entrevistadas no es la única dimensión que opera en la construcción de una narrativa en torno a su elección de carrera. Dicho aspecto siempre se cruza con otros que, de alguna manera, contribuyen a matizar una lógica puramente instrumental por el lado del área de sistemas o a explicar la razón de por qué elegir una carrera artística que, en principio, pareciera avizorar un futuro poco prometedor en términos de estabilidad económica o empleabilidad. Un aspecto común a todas las personas entrevistadas es la dimensión del deseo y el placer.

En este aspecto, no hay distinción entre campos disciplinares: todas las personas entrevistadas de ambos grupos aseguran que hicieron esa elección de carrera por gusto. En algunos casos, se reafirma esa narrativa comparándola con experiencias previas recientes en las que se anotaron a otra carrera y luego se cambiaron para inscribirse en la que actualmente se encuentran.

Antes que nada, cabe destacar que, si bien esta narrativa está bastante extendida, investigaciones recientes (Núñez, Santos

Sharpe y Dallaglio, 2022) dieron cuenta que no está presente en todas las carreras ni los sectores sociales: aun con matices, se identificaron estudiantes de sectores socioeconómicamente bajos inscriptos en carreras más cortas o con título intermedio de técnico universitario,<sup>6</sup> en donde la dimensión del placer no aparecía con tanta frecuencia o tan universalizada.

Con esa distinción presente, en las entrevistas analizadas el placer aparece en todos los relatos, aunque con una variación en función del área disciplinar: mientras que en las carreras de sistemas la dimensión hedonista se explica “por sí misma” (es decir, el gusto no requiere mayor explicación más que su afirmación), en las carreras artísticas se inscribe dentro de la dicotomía “carrera que te da dinero” frente a “carrera que te da placer”. Esta estructura narrativa emerge con mayor fortaleza entre quienes cursaron carreras o tuvieron otro tipo de experiencias previas:

En 2022 empecé con Finanzas y no me gustó absolutamente nada (...) y dije “bueno, dejamos los títulos que suenan bien de lado y vamos a lo que me gusta”. Ahora esta carrera particularmente me gusta y la rompo, así que yo creo que cuando encontrás lo que te gusta, es esa carrera (Gianluca, carrera artística, universidad privada, CABA, comunicación personal, 9 de junio de 2023).

No encontraba nunca algo que me gustara realmente. No quería hacer algo que no me gustara, entonces prefería seguir trabajando y dedicarme a eso (...) después me animé a esto. Empecé a estudiar cursos y fui descubriendo la carrera de audiovisual y, bueno, también la actuación (Alejandra, carrera artística, universidad pública, CABA, comunicación personal, 12 de junio de 2023).

Acá el relato dicotomizador (con otras carreras o con el mundo del trabajo) aparece con fuerza, aunque también está presente dentro de las personas entrevistadas de carreras artísticas el hecho de

<sup>6</sup> Las carreras no universitarias analizadas en el libro referido fueron principalmente Enfermería y distintos tipos de profesorado (Núñez y Fuentes, 2022, p. 21).

saber lo que les gustaba sobre la base de experiencias estudiantiles vinculadas con el secundario: “[T]engo 18 años. Me egresé el año pasado y fui a una secundaria de arte, entonces ya sabía que era lo que me gustaba. [...] Ya sabía que era lo que me gustaba por el tema este de la secundaria (Morena, carrera artística, universidad pública, CABA, comunicación personal, 27 de junio de 2023); “[E]l año pasado también terminé la secundaria y me pasó que estaba muy decidido a lo que quería hacer, como que sabía que esto era lo que me gustaba” (Valentín, carrera artística, universidad privada, CABA, comunicación personal, 16 de junio de 2023).

Sin embargo, en estos últimos casos, ese placer en torno a un área de conocimientos aparece por oposición a otros campos, materias o disciplinas impartidas durante sus estudios secundarios. Por otro lado, en el caso de las carreras del área de computación, el placer se justifica a sí mismo:

[M]i hermana nunca fue buena en esas cosas, en las ciencias exactas, y me pedía ayuda a mí y yo me sentaba hasta las 3:00 de la mañana con una pizarra y un marcador a darle clases y era algo que me gustaba, decía “Che, me gusta”, digamos, sonreía mientras se lo explicaba y ahí me di cuenta que iba por ese lado. Por eso también elegí esta carrera, porque tiene esa parte analítica matemática que me gusta mucho (Dante, carrera del área de sistemas, universidad pública, CABA, comunicación personal, 30 de junio de 2023).

Entonces, observamos modalidades a través de las cuales se expresa la dimensión del placer, pero ¿qué aspectos hay en común y cómo opera esto en la creación de una subjetividad neoliberal?

Distintos autores (Gee, Hull y Lankshear, 1996; Martín Rojo y Del Percio, 2019) observaron que, en contraste con la alienación de etapas anteriores del capitalismo, a las y los trabajadores de hoy se les exige invertir todo su corazón, mente y cuerpo en su trabajo, lo que implica la responsabilidad de mostrar placer en las tareas que realizan. En el mismo sentido, Berardi (2003) observa que mientras en las décadas del sesenta y del setenta el deseo actuaba

como motor de la acción colectiva (2003, p. 51), hoy el capital supo absorber la dimensión creativa y del deseo en un impulso de auto-realización que opera en función del capital (2003, p. 56). En otras palabras, nos podemos preguntar ¿en virtud de qué opera ese deseo?, ¿en función de acciones colectivas más amplias o de un proyecto de inversión individual?

Si recuperamos lo desarrollado en los dos últimos subapartados, en el caso de las personas entrevistadas provenientes de las carreras de sistemas la narrativa es la siguiente: “es una carrera que me va a dar un buen trabajo o salario futuro y, además, me gusta”. Dicho discurso configura a la educación como una inversión, y el deseo, en este caso, opera en función de ello. En el caso de las carreras artísticas, su sustrato ideológico no es muy distinto. Solo que, en vez de reafirmarse sobre la idea de la inversión económica, lo hace sobre una idea de proyecto individual de artista. El argumento común es que una de las características particulares de los sujetos neoliberales es que sus deseos, esperanzas, ideales y temores han sido moldeados de tal manera que anhelan ser individuos que, como empresarios exitosos, puedan producir lo mejor para sí. Las ideologías neoliberales establecen parámetros sobre cómo se supone que las personas deben verse a sí mismas, un punto que Gershon (2011) retoma en su discusión sobre la agencia neoliberal, mediante la cual cada persona se maneja reflexivamente a sí misma como un conjunto de rasgos o habilidades útiles, como si fuera un individuo-negocio.

En resumen, lo que se observa en la comparación de las dos áreas disciplinares seleccionadas es que en la narrativa que se construye alrededor de la elección de carrera opera la idea de un proyecto individual. Sin embargo, la forma en la que ello actúa varía en función de la cultura disciplinar e, incluso, de manera diferenciada según el campo de conocimiento analizado. Lo observado en Medicina, como se verá más adelante, da cuenta de cómo todavía está presente en la elección de carrera cierta dimensión colectiva. Sin embargo, en el caso de los campos de computación y artístico,

la consecución de un proyecto individual está presente y va más allá de su instrumentalización monetaria. En otras palabras: no es necesario elegir una carrera valorizada por el mercado de trabajo para que su marco de interpretación esté mercantilizado.

### *Discusión*

En este apartado hicimos foco en las dimensiones principales en las que se observa una subjetividad neoliberal en la elección de carreras de las áreas de sistemas y artística: el vínculo con el mercado laboral y el placer. Como mencionamos recién, estas dimensiones se expresan de manera diferenciada en cada campo disciplinar. Asimismo, no necesariamente son las dimensiones prevalentes en todas las áreas disciplinares, lo cual da cuenta de un elemento central en el análisis: que no existe una conformación única de subjetividad neoliberal que predomina, sino que hay variaciones organizadas en función de distintas variables. En principio, las culturas disciplinares (y los saberes, proyecciones futuras y narrativas asociadas a dichas disciplinas) parecen imbuir una modalidad específica de subjetividad neoliberal.

En segundo lugar, cabe destacar que existen otros procesos inscriptos en lógicas de circulación neoliberales que no fueron analizados en este ensayo. Uno de ellos está relacionado con los espacios virtuales de circulación de información y sociabilización estudiantil/juvenil, en donde también se dirime la elección de carrera y universidad. En estas plataformas (en parte en páginas 2.0, como foros, pero también en grupos en Discord, WhatsApp u otras redes sociales) hay explicaciones detalladas de las diferencias entre carreras, información general de las universidades, se comparten experiencias estudiantiles, entre otras cuestiones. Existen *youtubers* o *influencers* que recomiendan carreras y universidades, y distintas personas entrevistadas mencionaron que les llegaron, como recomendación de estas plataformas, videos explicativos sobre carreras y universidades. No conocemos las lógicas en las que



operan estos algoritmos y es un aspecto a trabajar en futuros análisis. De momento, entendemos que comprender qué dimensiones y cómo varían en función de los campos disciplinares y los perfiles estudiantiles es un insumo indispensable para pensar las formas de subjetividad neoliberal juvenil en la universidad.

### ***Circuitos de información mercantilizados en los procesos decisionales***

#### *Introducción*

Al inicio de este ensayo presentamos una de las características distintivas del sistema de educación superior argentino: su acceso irrestricto y sin cupos de ingreso en las instituciones públicas, con algunas pocas excepciones. En distintos análisis (Camargo Angelucci y Pozzo, 2020; Gómez, 2020; Pla et al., 2021) se menciona que estas características diferenciales en las modalidades de ingreso comparadas con otros países de la región explicarían la movilidad de estudiantes al país.

A modo de contextualización, destacamos que la participación de estudiantes internacionales y extranjeros en el SES argentino es relativamente alta en comparación con los restantes países de la región: 4,31 %, según los Anuarios Estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 2021), mientras que México, Brasil y Colombia reflejan tasas que no superan al 1 %, según datos de la UNESCO (UIS, s.f.). Sin embargo, estas tasas a escala nacional varían significativamente en función de la institución, de la disciplina y entre el tipo de oferta (grado y posgrado). Por ejemplo, según datos de la SPU, entre las universidades públicas de Argentina, la carrera de Medicina es la más demandada por el total de estudiantes internacionales de grado, donde suman un total de 8.402 personas sobre 39.956 registradas (un 21,03 % sobre el total de estudiantes internacionales), seguido por Enfermería (8,87 %) y Administración de Empresas (6,43 %). En las instituciones de gestión privada, la tendencia se replica: de 15.446 estudiantes

internacionales, 3.670 están inscriptos en la carrera de Medicina (23,76 %), seguida por Administración de Empresas (7,08 %) y por Enfermería (6,77 %).

En el caso de los países de procedencia, según datos de la SPU (2021), las y los estudiantes de nacionalidad brasileña conforman el primer país en orden porcentual dentro de quienes arriban a la Argentina a estudiar carreras de grado tanto en instituciones de gestión estatal como privadas. Los cuatro primeros países de procedencia son: Brasil (con 16.767 estudiantes, lo que equivalente a un 24,75 %), Perú (14.645 estudiantes y 21,61 %), Colombia (9.202 estudiantes y 13,58 %) y Paraguay (con 9.103, es decir, un 13,44 %). Con relación a las políticas y acciones de internacionalización encaminadas en Argentina, en resumidas cuentas, se destaca un mayor foco en el financiamiento de la movilidad en el posgrado y entre países del MERCOSUR, región de donde provienen el 70 % de las movilidades totales del país (Perrotta y Santos Sharpe, 2020).

Como mencionamos, distintos análisis explican la predominancia de Argentina en la movilidad estudiantil regional por causa de su sistema de ingreso y el prestigio de sus universidades. En el caso de Brasil, el modo de acceso a la universidad ha sido históricamente a través de un examen de admisión generalizado, sea el Vestibular (Chiroleu, 1999) o el Examen Nacional de Enseñanza Media (a partir de ahora, ENEM). El ingreso restringido, sobre la base de exámenes de fin de secundario o dispuesto por las propias universidades, es fuertemente criticado en sus países de origen (Santos Sharpe et al., 2023). En términos generales, las críticas principales de este modelo de acceso son en su mayoría de tipo bourdieano (Santos Sharpe et al., 2023): son los sectores más favorecidos en lo económico quienes pueden recibir una educación media de calidad y que, a su vez, les permite sortear el Vestibular o el ENEM de manera exitosa.

Mucho se ha escrito sobre estas modalidades restrictivas de ingreso y cómo se erigen de acuerdo a un ideal con un fuerte componente meritocrático (Pierella y Santos Sharpe, 2019), pero la

elección de estudiar en Argentina y la experiencia de ingreso en un sistema abierto e irrestricto ¿suponen lógicas no atravesadas por la mercantilización o también permea, de otras formas, una subjetividad neoliberal? En otras palabras: ¿cómo son los idearios que atraviesan las lógicas de elección de aquellos sujetos excluidos en un sistema cuando acceden a otro abierto? Para responder estas preguntas, retomamos el caso de estudiantes provenientes de Brasil para estudiar Medicina en universidades públicas y privadas de la CABA.

### *La elección de Argentina para la formación universitaria*

Como aludimos con anterioridad, la modalidad de ingreso irrestricto, sin cupos y abierto para personas de otras nacionalidades que tiene el SES argentino suele ser considerada la razón principal para explicar por qué estudiantes de otros países se decidirían por Argentina. Esto también es parte de la argumentación narrativa realizada por quienes participaron de las entrevistas:

[Y]o quería hacer Medicina y, bueno, la forma de ingreso en Brasil en Medicina es difícil. Tenemos una prueba que es un día específico y cae todo lo que estudiaste en el fundamental medio. No sé si se dice así, pero en Brasil es así, es el fundamental medio. Y mucha gente y poquísimas vacantes, y también las facultades privadas es re caro y yo no tenía plata y cuestiones para pagar yo no iba a tener. Y acá la UBA es una buena facultad y acepta a los extranjeros, la forma de ingreso es buena también. Y nada, decidí venir acá (Fernanda, 19 años al momento de la entrevista, proveniente de Santa Catarina, en Argentina desde 2020, comunicación personal, 30 de julio de 2022).

Sin embargo, esto que las y los estudiantes enuncian al momento de la entrevista es fruto también de una reflexividad realizada *a posteriori*. El proceso de toma de decisión es más complejo e implica otras variables a considerar. En primer lugar, cabe mencionar

que cuando se cursa el nivel medio en general no se conoce cómo son las modalidades de ingreso de los sistemas de educación superior de otros países. ¿Acaso el estudiantado del último año de secundaria de Argentina conoce cómo es la modalidad de ingreso en Chile?; o si encuestásemos a estudiantes de Uruguay, ¿conocerían los distintos criterios que funcionan en México, Ecuador, Colombia o Brasil?

En una investigación previa (Santos Sharpe y Catalano, 2023), dimos cuenta que las lógicas de inscripción de este perfil de estudiantes (brasileños/as que se mudan a la Argentina a estudiar Medicina) tiene tres modos o recorridos de inscripción. Un primer grupo intentó inscribirse en la carrera de Medicina de alguna universidad pública de prestigio en Brasil (en muchos casos, vuelven a presentarse al ENEM en más de tres oportunidades, para subir su calificación y tener más posibilidades de ingresar a la carrera deseada). Un segundo grupo hacía lo mismo, pero, en paralelo, se inscribía y cursaba otras carreras. Un tercer tipo de recorrido es el de quienes ni siquiera intentaron hacer el ingreso para Medicina porque lo consideraban imposible de antemano debido al alto puntaje que exige en comparación con otras carreras. Al mismo tiempo, se añade un sentimiento de imposibilidad (Bourdieu, 1998) construido sobre la base de reconocer el poco capital cultural académico y sus trayectorias educativas menos privilegiadas.

En esos tres tipos de trayectorias, se consideraron como primera opción las universidades públicas cercanas a su zona de residencia, aunque luego ampliaron el rango de opciones hacia universidades públicas en estados más alejados de aquel donde que residían o hacia universidades privadas percibidas como de menor jerarquía. En algunas ocasiones, se sondearon otras opciones (como la inscripción a otras carreras dentro del mismo campo de conocimiento, como el caso de Enfermería). En esa línea, la opción por estudiar en Argentina emerge después de descartar la posibilidad de ingreso a la carrera de Medicina a nivel local, pero ¿cómo surge la Argentina como opción?, ¿cómo es el proceso de

circulación de información y la adquisición de conocimiento respecto del SES argentino?

En todos los casos, las personas entrevistadas mencionaron que, mientras estaban en el nivel medio, no tenían conocimiento sobre la modalidad de acceso irrestricto en Argentina. Por el contrario, advirtieron sobre esa posibilidad a partir de la búsqueda por distintas opciones para iniciar la carrera de Medicina. El ingreso al SES argentino aparece como opción de trayectoria formativa luego de conocer la experiencia de una persona cercana o conocida, por búsquedas en Internet, grupos de Facebook de brasileños que querían estudiar Medicina o por la recomendación de algún familiar, como el caso de Enio:

[V]ine influenciado por mi hermana, que llegó antes y yo vine por curiosidad y me quedé. Algunas cosas eran preprogramadas, como estudiar. Aprender un idioma o conocer mejor la cultura. Pero no sabía qué tanto me esperaba porque de hecho no estudié la cuestión. Simplemente vine porque vi que había muchas posibilidades que en Brasil me parecían un sueño, no sabía que existía esto. Como el acceso a la educación, con allá, ni se compara, para establecer un parámetro (Enio, 26 años al momento de la entrevista, proveniente de estado de Paraná, en Argentina desde 2017, comunicación personal, 19 de julio de 2022).

Como se observa en este ejemplo, en donde Enio se sorprende de lo que encontró y que “no sabía que existía”, el conocimiento previo respecto del SES argentino suele ser muy bajo y su valoración como opción aparece luego de un período prolongado (que, entre las personas entrevistadas, varía entre dos y seis años) de tener un proyecto formativo paralelo mientras siguen investigando cómo ingresar a Medicina.

Las representaciones sobre el SES argentino, antes de una búsqueda de información más sistematizada, son poco precisas. Predomina una percepción de que el sistema educativo argentino, en general, y no el universitario, en particular, es de calidad, aunque

no pudieron especificar de dónde venía esa asociación. En palabras de Larissa: “yo había escuchado cosas maravillosas de la educación en Argentina, que fue lo que me convenció. Que es una enseñanza de calidad” (24 años, Belo Horizonte, en Argentina desde 2019, comunicación personal, 25 de julio de 2022). También hubo una caracterización de Argentina como la de una sociedad letrada, con una vida cultural activa.

Sin embargo, el mayor peso en la decisión no estuvo en las representaciones previas sobre el SES argentino y sobre la Argentina en general, sino en la búsqueda sistematizada de información respecto de dónde estudiar y por qué. En el proceso decisorio, observamos un “momento bisagra” –nominado como *turning point* por Bertaux (1981)– que se inicia cuando empiezan a considerar la posibilidad de estudiar en el exterior como una opción real. A partir de ahí, realizan consultas con conocidos o en redes sociales, donde participan personas que tuvieron esa experiencia y, luego, con sus respectivos familiares para saber si iban a poder sustentar económicamente ese proyecto. En todos los casos, las personas entrevistadas estaban sustentadas financieramente por sus familias.

Cuando se confirma la opción de estudiar en el exterior, los procesos de búsqueda de información para definir dónde estudiar tienen como fuente principal tres elementos centrales: en primer lugar, los *rankings* internacionales de universidades; en segundo, los porcentajes de aprobación de quienes estudiaron en el extranjero cuando buscaron revalidar el título en Brasil; finalmente, están las agencias de asesoría, que son empresas privadas que acompañan y hacen los trámites administrativos y de gestión durante el proceso de inscripción a brasileños en universidades argentinas y que, a su vez, dan información respecto de dónde estudiar y las diferencias entre las universidades, información que termina definiendo la elección.

*“Me fui a pesquisar”. Circuitos de información en los procesos de elección*

Según lo observado, el perfil generalizado de las y los estudiantes de Medicina provenientes de Brasil es de jóvenes con intentos previos de ingresar a universidades brasileñas o que habían ingresado, cursado y, en algunos casos, finalizado carreras universitarias por fuera de aquella que deseaban cursar. La inscripción en Argentina emerge luego de recomendaciones o de búsquedas individuales en torno a las posibilidades de cursar en el exterior.

Dado que la carrera de Medicina era una opción ya tomada, nos preguntamos: ¿cómo orientan las búsquedas que luego definen dónde y cómo estudiar? Como mencionamos, un primer elemento que emerge son los *rankings* universitarios. Sobre ellos, mucho se ha escrito respecto del impacto que tienen en la producción de conocimiento científico, en el trabajo académico y en patrones de globalización, entre otros factores (Tomàs i Folch et al., 2015). Pero así como impactan en las dinámicas más macro, también lo hacen a nivel de los sujetos, por ejemplo, en los circuitos de reconocimiento de las universidades.

Más allá de qué aspectos consideran dichos *rankings* para definir qué universidad es “mejor” que otra, lo que se observa es que, efectivamente, intervienen en la toma de decisiones respecto de qué universidad elegir en combinación con otros factores (al menos, en el grupo observado). En el caso de nuestro estudio, las personas entrevistadas buscaron la carrera de Medicina en esos *rankings* dentro de países de habla hispana, Estados Unidos, Italia y Portugal. Luego de un primer recorte, la elección de Argentina se impone, sobre todo, por los menores costos de vida, por la percepción de semejanza idiomática entre el portugués y el español y por el sistema de ingreso irrestricto (el cual descubren luego de esta primera búsqueda). A modo de ejemplo, recuperamos la descripción de ese proceso de definición según una de las entrevistadas:

Entrevistador: ¿Con base en qué elegiste estudiar en Argentina?

Tabata: Me fui a pesquisar.

Entrevistador: ¿Dónde?

Tabata: En Google. Puse “¿cuál son las mejores Medicinas del mundo?”, y aparecía el *ranking* con Harvard y todas esas. Y me quedé con las más cercana [...]. Me interesaba la facultad que era re buena. Eso me interesaba. Me interesaba la Argentina porque tenía de las mejores universidades del mundo, como la UBA que estaba, no sé, 52 del mundo. Entonces fui por eso, por la educación, nada más (Tabata, 32 años al momento de la entrevista, proveniente de San Pablo, en Argentina desde 2018, comunicación personal, 10 de agosto de 2022).

Otra entrevistada mencionó que, luego de ver esos *rankings*, pensó en estudiar en otros países, pero que el sistema de ingreso terminó de definir: “Yo estuve buscando mucho cómo entrar a una facultad de Italia, de Estados Unidos, pero Argentina es como que te abraza y te deja estudiar” (Estefânia, 26 años, proveniente de Espíritu Santo, en Argentina desde 2018, comunicación personal, 21 de julio de 2022). En este sentido, se observa un cruce entre la valorización positiva sobre el sistema de ingreso irrestricto, los costos de vida más favorables y los circuitos de reconocimiento a través de los *rankings*.

Este entrecruzamiento ya fue observado en regiones donde la movilidad estudiantil tiene mayor impacto. Según James, Baldwin y McInnis (1999), las y los estudiantes han adoptado a partir de la última década del siglo XX un enfoque mercantilista más fuerte, de acuerdo al cual evalúan su elección de institución y programas educativos como un costo de oportunidad o un valor agregado, en donde hay una búsqueda de “maximizar la recompensa de sus resultados académicos en un mercado en gran medida reputacional” (1999, pp. 75-76). Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en Europa, lo interesante del caso argentino es la convivencia de esa lógica decisional sobre la base de un “mercado reputacional” y la



crítica que las y los estudiantes tienen a un sistema que califican como mercantilista. Tal es el caso de Larissa:

Después de cuatro años intentando acá, vi una propuesta en USA, aprobé, pero el costo en dólares era muy alto, ahí conocí al chico que estudiaba acá y él me dijo cuánto gastaba. Averigüé en Paraguay, Bolivia, pero el mejor lugar fue Argentina, por la calidad y porque no hay mercantilismo que hay en Brasil... Porque para hacer Medicina en Brasil tenés que ser millonario (Larissa, 24 años al momento de la entrevista, proveniente de Belo Horizonte, en Argentina desde 2019, comunicación personal, 25 de julio de 2022).

Las y los estudiantes adjudican importancia a la elección de una universidad “de calidad” (en los términos en que lo plantean los *rankings*) en la medida en que confiere ventajas económicas adicionales en forma de más posibilidades de ingresos económicos y a espacios laborales al inicio de su carrera, mayores probabilidades de lograr la admisión a escuelas de posgrado y profesionales, y futuras conexiones (Clarke, 2007; Ehrenberg, 2004).

¿Cómo convive entonces la crítica mercantilista a los sistemas de ingreso con la elección utilitarista? En principio, porque no se vive como contradicción. La “lógica mercantilista” es asociada en general a los costos o a criterios de selección, donde la dimensión de clase es más evidente (como con los exámenes de ingreso), pero existen procesos mercantilistas más subrepticios que no se evidencian en los relatos.

Además de los *rankings*, mencionamos también dos elementos más que intervienen en el proceso decisorio. En primer lugar, los porcentajes de aprobación de la reválida del título en Brasil, que es otra de las informaciones que las personas entrevistadas tuvieron en cuenta para estudiar en Argentina y que intervienen en la elección de manera semejante a los *rankings*. Sin embargo, interesa poner el foco en un segundo actor fundamental en el proceso de toma de decisiones en la elección de universidad: las agencias de asesoría. Estas son empresas privadas que cobran un monto

por realizar los trámites administrativos de inscripción en la universidad, por conseguir alojamiento y visa de estudio, entre otras cuestiones. Sin embargo, informalmente, también son una de las principales fuentes de información local de las y los estudiantes provenientes de Brasil, información mediada por la lógica de su negocio específico.

Si bien, en lo formal, estas empresas se encargan de trámites administrativos, en general tienen convenios o son dueñas de departamentos u hospedajes estudiantiles, por lo que recomiendan barrios en donde vivir en función de sus propiedades, así como también recomiendan universidades localizadas en zonas donde puedan multiplicar sus negocios. Estas agencias, para quienes quieren residir en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, suelen recomendar un número reducido de opciones que no incluyen, por ejemplo, a las universidades públicas del conurbano bonaerense que cuentan con la carrera de Medicina (por ejemplo, la UNLaM y la UNAJ)<sup>7</sup>.

Así, *rankings* universitarios, tasas de aprobación de revalidación de títulos y agencias de asesoría se convierten en actores fundamentales en las elecciones de carrera y, en particular, de universidad en jóvenes universitarios extranjeros. Como referimos previamente, en la actualidad suponen un 4,31 % de la matrícula de estudiantes de grado en Argentina, con porcentajes bastante menores en otros países de la región. Con sistemas universitarios tendientes a la creación de sistemas de créditos, a la homologación internacional de carreras y a la flexibilización del intercambio y movilidad estudiantil, ¿cómo estos tres factores (los *rankings*, las agencias y los mecanismos de revalidación) definirán la forma de las elecciones universitarias?

<sup>7</sup> Universidad Nacional de La Matanza y Universidad Nacional Arturo Jauretche, respectivamente.

## *Discusión*

¿Qué observamos entonces en los relatos de estudiantes provenientes de Brasil en Argentina? Sus narrativas dan cuenta de una reflexión sobre los procesos de mercantilización en la educación superior, sobre todo cuando lo comparan con la experiencia en su país de origen, en donde fueron excluidos del ingreso (o del ingreso a alguna carrera en particular) en virtud de la lógica evaluatoria que tiene el sistema universitario brasileño. Impera la crítica generalizada a un modelo de educación superior en donde la relación entre quienes ingresan a la universidad en virtud de a qué escuela de nivel medio fueron es más evidente. Se destaca entonces un primer elemento: mientras que en las y los estudiantes locales se da por natural el hecho de que haya universidades de calidad gratuitas, los internacionales siempre lo destacan y lo reconocen.

Parecería cumplirse el análisis de Philip Altbach, quien, a principios de siglo XXI, entendía que la universidad argentina refuerza aún más el ideal meritocrático en tanto que permite que todos entren, funcionando como “un estacionamiento masivo para jóvenes” (Altbach, 2006, p. 184), al tiempo que selecciona a los más capaces y persistentes, con poca inversión y amortiguando el conflicto social que produce un sistema de acceso restrictivo.

En ese sentido, la gratuidad y el ingreso irrestricto parecieran dar una imagen de universidad no atravesada por lógicas mercantiles, cuando, de hecho, estas aparecen de formas menos conflictivas. En los relatos de estudiantes brasileños se observa una crítica a la mercantilización, pero únicamente a las lógicas selectivas de ingreso de sus propios países. Las y los jóvenes son conscientes de ello desde antes de movilizarse a Argentina, pero la llegada al país les presenta otro modelo de acceso (aun con todos los mecanismos de exclusión más invisibles referidos previamente). Sin embargo, a la hora de escoger universidad, las y los estudiantes internacionales en general no tienen redes de información previas sobre las universidades locales. De esta forma, prima una elección basada

en la información a la que pueden acceder a la distancia y que, normalmente, se trata de circuitos mercantilizados (como los *rankings* o las agencias), en los cuales las universidades periféricas (o, mejor dicho, las periféricas de la periferia) no son consideradas.

Es importante destacar que no estamos realizando una responsabilización de los individuos ni –menos aún– al sistema de ingreso, sino que se busca destacar cómo la mercantilización opera de manera más solapada y aparecen síntomas que dan cuenta del modo en que funcionan ciertas lógicas de búsqueda, sobre todo en un momento donde la información que circula en Internet comienza a ser cada vez más importante.

El hecho de que la internacionalización del nivel superior sea un elemento cada vez más buscado por las universidades, pero que, a la vez, las y los jóvenes definan sus elecciones en función de *rankings* y agencias privadas, posiciona a estos actores en un lugar de mayor relevancia. Estos *rankings* internacionales generan presiones –y respuestas– de las políticas públicas e institucionales, y lo harán cada vez más en la medida en que este proceso de retroalimentación entre lógicas de elección, circuitos de información (tanto los *rankings* como las agencias) donde el mercado se posiciona con mayor fuerza y el creciente peso de la internacionalización en la jerarquización de las universidades siga operando.

## **Reflexiones finales**

Iniciamos este ensayo inscribiéndolo en un debate más general sobre los procesos de mercantilización y neoliberalización de la universidad. Como fue retomado a partir de distintos antecedentes, ese proceso es complejo y cuenta con diversas aristas. En términos generales, los análisis se enfocaron en aspectos como la comprensión de las políticas públicas o institucionales; en cómo las universidades orientan sus investigaciones a determinado foco de conocimiento de interés del mercado; en las formas en que las

instituciones venden servicios (a veces de maneras más abiertas o más soterradas); en cómo los distintos mecanismos de evaluación suponen criterios de calidad y excelencia asociados a la selectividad de sus ingresantes; en la competencia entre las instituciones, entre otros. Todos estos son elementos centrales para reflexionar sobre la mercantilización, pero este fenómeno no puede ser comprendido sin integrarlo al componente subjetivo de los procesos de neoliberalización.

Esta interiorización de procesos mercantiles sobre la experiencia universitaria puede analizarse a partir de distintos enfoques: por ejemplo, se podrían analizar las trayectorias de estudiantes avanzados en sus procesos de ingreso al mercado de trabajo. Sin embargo, en este ensayo nos focalizamos en otro momento, una instancia menos abordada en los análisis dado que normalmente es considerada “previa” o “por fuera” de la frontera institucional: el de la toma de decisión de a qué carrera y a qué institución concurrir. En este punto, reafirmamos que la experiencia universitaria se inicia mucho antes de su inscripción formal a ella (Santos Sharpe, 2020), y los sujetos se representan a la universidad y toman definiciones que luego ejerce un efecto sobre dicha institución.

Como referimos a lo largo del escrito, en la toma de decisión de la carrera los sujetos participan de circuitos de información privilegiados, se imbuven determinadas representaciones sociales respecto de los futuros mercados laborales de las carreras elegidas, así como también reafirman su decisión en torno a la idea de un proyecto de vida individual. En otras palabras, este ensayo buscó ilustrar en parte que la elección de universidad no es simplemente una definición del individuo que con calma analiza las universidades y carreras que se ofrecen y decide de modo racional cuál le parece mejor. En el mundo neoliberal, las elecciones son conformadas activamente no solo por las universidades que se comercializan a sí mismas, sino también a través de la omnipresencia del imaginario social neoliberal en la educación y en toda la sociedad contemporánea. Esto da lugar a lo que podemos denominar

*un proceso de retroalimentación neoliberal*: distintas instituciones (como el mercado de trabajo en el primer apartado o los *rankings* en el segundo) presionan a las políticas públicas e instituciones para participar en la vida social según sus lógicas; lógicas a partir de las cuales convocan a las y los (futuras/os) estudiantes, quienes, luego, reafirman a su vez la supuesta validez de esa lógica al haber elegido determinada institución y/o carrera, lo que lleva a fortalecer ese entramado.

Por supuesto, dicha subjetividad neoliberal no está exenta de matices. Por ejemplo, en algunos/as jóvenes existe una crítica a la idea de la educación como simple utilitarismo vinculado a la formación para el trabajo, crítica que se construye sobre la base de una narrativa que pone en primer plano la idea de placer. Pero esa reafirmación del deseo personal supone, en todos los casos analizados, la consecución de un proyecto individual. En este sentido, la crítica existe sobre las dimensiones más evidentes de la mercantilización, pero poco a poco se pierde la dimensión colectiva de la educación.

Un segundo matiz ponderado en este análisis es la crítica de estudiantes internacionales en torno a los mecanismos selectivos de ingreso universitarios y la revalorización del sistema argentino, combinado con la elección de institución a partir de circuitos de información (sobre todo, los *rankings* y las agencias) que cuantifican y jerarquizan a las universidades con criterios de calidad que estimulan formas específicas de selectividad. La experiencia cotidiana de los sujetos supone la consolidación de diversos elementos del neoliberalismo en un conjunto de discursos y prácticas que, como lo ilustra la prominencia dada a los *rankings* universitarios, es coherente con los conceptos de competencia, mercado, responsabilidad y elección.

Entendemos que este imaginario social neoliberal sobrepasó otros posibles imaginarios socialmente más democráticos en parte porque ofrece a la juventud un yo posible y futuros alternativos. Ese futuro que el imaginario social neoliberal fomenta está

orientado en términos de aspiración económica y colabora en la construcción de una idea de utilitarismo educativo.

Sin embargo, la responsabilización no puede quedar del lado de los sujetos, quienes forman parte de ese entramado más complejo en el cual todas y todos participamos. En este sentido, una de las tareas para la investigación educativa es problematizar y “re-imaginar” el imaginario neoliberal prevaleciente para pensar en futuros alternativos y más democráticos.

Finalmente, para cerrar, quisiera poner en primer plano un aspecto del contexto en el cual se escribió este ensayo. Cuando presenté la propuesta, en el mes de junio de 2023, se estaba desarrollando la campaña electoral para presidente de Argentina. Una de las opciones era un candidato que planteaba, entre otras cosas, el arancelamiento y privatización de la educación en todos sus niveles en general y del nivel superior en particular. No es la primera vez que se propone: en 1997, la ministra de Educación de la Nación durante la presidencia de Carlos Menem lo presentó en una reunión del Consejo Interuniversitario Nacional (La Nación, 1997). A su vez, en investigaciones previas (Santos Sharpe, 2018) dimos cuenta de cómo, durante todo el siglo XXI, distintos periódicos de prensa gráfica y digital articulaban un discurso cuyo sustrato ideológico ponderaba una mercantilización de la universidad en ese sentido.

En el debate teórico, autoras como De Büren (2020) rastrean la sistematización de esas ideas en el plano educativo en Rothbard (particularmente en su libro *Hacia una nueva Libertad*, publicado en 1973). Ahí se plantea que la privatización de la educación en general y del nivel superior en particular no implica únicamente apropiarse de un negocio, sino que es una disputa por la construcción de una subjetividad específica. En otras palabras, las propuestas de mercantilización de la educación no son actuales, aunque tengan una efectividad actual.

Al cerrar este escrito, en los últimos días del mes de noviembre de 2023, se confirma la victoria electoral en el *ballotage* de aquel

candidato que propuso abiertamente durante la campaña lo que históricamente era considerado una inmolación política: la eliminación de la gratuidad universitaria. A casi setenta y cinco años de su decreto, el 22 de noviembre de 1949, quisiera reivindicar aquel hecho político de ampliación de derechos y de búsqueda de una mayor igualdad, aun con todas las dificultades y críticas posibles respecto de su eficacia.

A su vez, entiendo que la propuesta de arancelamiento, más allá de que se lleve o no a cabo, es un proyecto que, en todo caso, corre el foco de la discusión hacia aquellas cuestiones que, como las y los estudiantes locales de Medicina, creíamos naturales. Sin embargo, no debe ser el único punto de vigilancia: la educación superior es uno de los blancos principales en los movimientos neoliberales porque permite apropiarse de una discursividad que tiene una fuerza de verdad superior a otras. A su vez, permite construir subjetividades que retroalimentan el entramado neoliberal más amplio. Frente a ello, considero esencial pensar y afirmar un imaginario socialmente democrático y que la universidad retome un lugar central dentro del espacio público democrático.

## **Bibliografía**

Altbach, Philip (2006). *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Boston: Center for International Higher Education, Boston College.

Aronson, Perla Paulina (2007). La globalización y los cambios en los marcos del conocimiento. ¿Qué debe hacer la universidad? En Perla Paulina Aronson (coord.), *Notas para el estudio de la*



*globalización. Un abordaje multidimensional de las transformaciones sociales contemporáneas* (pp. 71-90). Buenos Aires: Biblos.

Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Berardi, Franco (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Berisso, Daniel (2018). Contrarreforma neoliberal. Entrevista a Adriana Puiggrós. *Revista Espacios de crítica y producción*, (54), 37-42.

Bertaux, Daniel (1981). *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. Londres: Sage.

Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

Borón, Atilio (2001). Sobre mercados y utopías: la victoria ideológico-cultural del neoliberalismo. *Cadernos de Estudos Sociais*, 17(2). <https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/view/1279>

Bourdieu, Pierre (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (trad. de Ma. del Carmen Ruiz de Elvira). Madrid: Taurus.

Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Camargo Angelucci, Thalita y Pozzo, María Isabel (2020). Estudiantes brasileños en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario (Argentina): implicancias interlingüísticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59(1), 807-833. <http://dx.doi.org/10.1590/01031813509551591202>

Canaan, Joyce E. y Shumar, Wesley (eds.) (2008). *Structure and agency in the neoliberal university*. Nueva York/Londres: Routledge.

Chiroleu, Adriana Rosa (1999). *El ingreso a la universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario: UNR Editora.

Clarke, Marguerite (2007). The impact of higher education rankings on student access, choice, and opportunity. *Higher Education in Europe*, 32(1), 59-70. <https://doi.org/10.1080/03797720701618880>

Curubeto, Carlos Pedro (2007). *La marca universitaria*. Buenos Aires: Universidad Austral.

De Büren, María Paula (2019). Neoliberalismo: el secreto como estrategia. *RevIISE. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 13(13), 77-90. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/287>

De Büren, María Paula (2020). Neoliberalismo, una aproximación a sus ámbitos de formulación discursiva. En Susana Murillo y José Seoane (coords.), *La potencia de la vida frente a la producción de muerte: el proyecto neoliberal y las resistencias* (pp. 49-89). Buenos Aires: Batalla de Ideas/ IEALC-Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe/IIGG -Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Del Bello, Juan Carlos et al. (2007). *La universidad privada argentina*. Buenos Aires: Del Zorzal

Dubet, François (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ehrenberg, Ronald G. (2004). Econometric studies of higher education. *Journal of Econometrics*, 121(1-2), 19-37. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2003.10.008>

Ezcurra, Ana María (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento/IEC-CONADU.

Friedemann, Sergio (2019). Historia de la gratuidad y el ingreso irrestricto en la universidad argentina. El caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). En Mauro Benente (ed.), *Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior, a 70 años*. José C. Paz: EDUNPAZ.

Gee, James Paul; Hull, Glynda y Lankshear, Colin (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Nueva York: Routledge.

Gershon, Ilana (2011). Neoliberal agency. *Current Anthropology*, 52(4), 537-555. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/660866>

Gómez, Sandra María (2020). Derecho a la educación superior en Latinoamérica y migraciones hacia las universidades estatales argentinas. *Paideia Surcolombiana*, (25), 184-204. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/2535>

Grimson, Alejandro (comp.) (2007). *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100919072253/grimson.pdf>

Harvey, David (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Hyatt, Susan B.; Shear, Boone, W. y Wright, Susan (eds.) (2015). *Learning under neoliberalism: ethnographies of governance in higher education*. Nueva York/Oxford: Berhahn.

Instituto de estadística de la UNESCO [UIS] (s.f). <http://data.uis.unesco.org/#>

James, Richard; Baldwin, Gabrielle y McInnis, Craig (1999). Which university? The factors influencing the choices of prospective undergraduates [Informe de gobierno]. Department of Education,

Training and Youth Affairs. Australia. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A20817>

Krotsch, Pedro (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? *Revista Sociedad*, 3, 5-29. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/7SIST\\_Krotsch\\_Unidad\\_5.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/7SIST_Krotsch_Unidad_5.pdf)

La Nación (6 de junio de 1997). Decibe insiste: la solución es el arancelamiento. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/decibe-insiste-la-solucion-es-el-arancelamiento-nid70335/>

Martín Rojo, Luisa y Del Percio, Alfonso (eds.) (2019). *Language and neoliberal governmentality*. Nueva York/Londres: Routledge.

Meccia, Ernesto (2016). El tiempo no para. Los últimos homosexuales cuentan la historia. Santa Fe: UNL/Eudeba.

Murillo, Susana (2015). Biopolítica y procesos de subjetivación en la cultura neoliberal. En Susana Murillo (ed.), *Neoliberalismo y gobiernos de la vida. Diagrama global y despliegues en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Biblos.

Núñez, Pedro y Fuentes, Sebastián (comps.) (2022). Introducción. La investigación del tiempo de transición durante la pandemia. En *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Núñez, Pedro; Santos Sharpe, Andrés y Dallaglio, Lucila (2022). Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina). En Pedro Núñez y Sebastián Fuentes (comps.), *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Perrotta, Daniela y Santos Sharpe, Andrés (2020). Política exterior y procesos de internacionalización del sistema científico y universitario. Argentina y Brasil (2003-2019).

*Revistas Sociologías*, 22(54), 88-119. <https://www.scielo.br/j/soc/a/3sRzcxcfXb8DQtF7X8xmb3F/abstract/?lang=es>

Pierella, María Paula, y Santos Sharpe, Andrés (2019). El ingreso a la universidad pública. Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. *Propuesta Educativa*, 1(51), 93-107. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403061372009>

Pla, Jésica et al. (2021). Desigualdades de clase y acceso a la educación superior en Argentina y Brasil durante una fase expansiva del sistema educativo. *Foro de Educación*, 19(2), 69-92. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.874>

Ramallo, Milena y Sigal, Víctor (2010). Los sistemas de ingreso de las Universidades en la Argentina. Documento de Trabajo n.º 255. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

Santos Sharpe, Andrés (2015). The higher education system in Argentina. Networks, genealogies and conflicts. *Creative Education*, 6(18), 1943-1959. <http://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?PaperID=60784>

Santos Sharpe, Andrés (2018). El discurso de la prensa gráfica sobre el abandono universitario. La educación superior como bien individual. *Question/Cuestión*, 1(59), e077. <https://doi.org/10.24215/16696581e077>

Santos Sharpe, Andrés (2019). Discontinuar (en) la universidad. Análisis de experiencias de discontinuidad de los estudios universitarios en distintos campos disciplinares a partir de relatos de vida. En Ernesto Meccia (ed.), *Biografías y sociedad. Métodos para la producción y el análisis de datos biográficos*. Buenos Aires: Eudeba/Santa Fe: UNL. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169967/1/Biografias-y-sociedad.pdf>

Santos Sharpe, Andrés (2020). *Relatos de la discontinuidad de los estudios universitarios. Un análisis comparado de experiencias estudiantiles en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: UBA/Teseo.

Santos Sharpe, Andrés y Catalano, Bárbara (2023). Estudiar Medicina en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Experiencias, representaciones y movilidad académica de brasileños en la Universidad de Buenos Aires y el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Barceló. *Diálogos Pedagógicos*, 21(42), 176-196. [https://doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)10](https://doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)10)

Santos Sharpe, Andrés et al. (2023). Acceso y permanencia en la educación superior: un análisis comparativo Argentina-Brasil. *RESUR-Revista de Educación Superior del Sur Global*, (14), 1-21 <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/181>

Secretaría de Políticas Universitarias [SPU] (2021). Anuario de estadísticas universitarias 2021. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

Shumar, Wesley (1997). *College for sale: A critique of the commodification of higher education*. Londres/Washington D. C.: Falmer Press.

Tomàs i Folch, Marina et al. (2015). La literatura científica sobre rankings universitarios: una revisión sistemática. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 33-54. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/114922>

Urciuoli, Bonnie (ed.) (2018). *The experience of neoliberal education* (Vol. 4). Nueva York: Berghahn Books.