



O DIREITO AO ENSINO SUPERIOR NA AMÉRICA DO SUL: POLÍTICAS, REGULAMENTAÇÕES E DESAFIOS EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADE

Pablo Daniel García

920

RESUMO

Este artigo questiona o direito ao ensino superior nos países sul-americanos. Partindo da consideração da massificação do ensino superior, o objetivo do texto é levar a cabo um mapeamento dos diferentes mecanismos reguladores de acesso ao ensino superior que os países da região consideram. Os debates em torno da entrada irrestrita e da entrada seletiva funcionam como pano de fundo para pensar a situação da região. Apresenta-se uma caracterização das políticas de entrada em vigor em cada país e, pensando no mapa construído numa perspectiva comparativa, propõe-se uma série de tendências: massificação e abertura democratizante recente, desigualdades na participação social de sectores vulneráveis, multiplicação de instituições e o perigo dos circuitos de qualidade e as tensões entre o ensino público e privado.

Palavras-Chave

Direito à educação; universidade; América do Sul; ingresso universitário

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA DEL SUR: POLÍTICAS, REGULACIONES Y DESAFÍOS EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD

RESUMEN

Este artículo se interpela por el derecho a la educación superior en los países de América del Sur. A partir de la consideración de la masificación de la educación superior, el objetivo del texto es realizar un mapeo de los diferentes mecanismos regulatorios del acceso a la educación superior que los países de la región se plantean. Los debates en torno al ingreso irrestricto y el ingreso selectivo actúan como telón de fondo para pensar la situación de la región. A partir de un estudio documental, se presenta una caracterización de las políticas de ingreso vigentes en cada país y a partir de pensar el mapa construido desde una perspectiva comparada se plantean una serie de tendencias: la masificación y apertura democratizante reciente, las inequidades en la participación social de sectores vulnerabilizados, la multiplicación de instituciones y el peligro de los circuitos de calidad y las tensiones entre la educación pública y privada

Palabras clave

Derecho a la educación, universidad, América del Sur, ingreso universitario



THE RIGHT TO HIGHER EDUCATION IN SOUTH AMERICA: POLICIES, REGULATIONS AND CHALLENGES IN CONTEXTS OF INEQUALITY

ABSTRACT

This article questions the right to higher education in South American countries. Starting from the consideration of the massification of higher education, the objective of the text is to carry out a mapping of the different regulatory mechanisms for access to higher education that the countries of the region consider. The debates around unrestricted entry and selective entry act as a backdrop to think about the situation in the region. A characterization of the entry policies in force in each country is presented and by thinking about the map constructed from a comparative perspective, a series of trends are proposed: massification and recent democratizing opening, inequalities in the social participation of vulnerable sectors, the multiplication of institutions and the danger of quality circuits and the tensions between public and private education.

Keywords

Right to education, university, South America, university admission

1 INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación superior se encuentra en disputa en la región. Muchas y muchos jóvenes no tienen la oportunidad de acceder a la universidad y aquellos y aquellas que acceden, tienen interrupciones, reingresos y abandonos, siendo pocos quienes se gradúan (Fernández Lamarra et al, 2018). Las trayectorias estudiantiles transitan circuitos de calidad diversa y muchas veces quedan a la deriva. Este artículo pone su foco en un momento sensible para las trayectorias de formación: el ingreso al nivel universitario. Se propone construir un mapa sobre las regulaciones para el ingreso al nivel superior que han construido los diferentes países de América del Sur. En particular, el texto aborda las experiencias de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Perú, Colombia, Venezuela, Ecuador y Uruguay para dar cuenta de las formas de regulación del ingreso universitario.

Un aspecto importante por destacar es que este texto se piensa en clave regional entendiendo que varias de las tendencias contemporáneas con respecto a la universidad pública se expresan en tal sentido. Sin lugar a duda, una de las razones del proceso de regionalización de las tendencias reside en la importancia que asumieron las agencias financieras internacionales en la orientación del rumbo de las políticas de educación superior. Sin embargo, puede reconocerse que dicha regionalización se sustentó también -y sobre todo- sobre una base más firme que ha involucrado a una multiplicidad de actores locales (Gentili,



2005). Esta mirada en clave regional por lo tanto invita a avanzar en una perspectiva comparada.

El texto se organiza con la siguiente estructura. Luego de presentar sintéticamente aspectos del marco teórico y el marco metodológico del trabajo realizado, se explicitan algunos aspectos contextuales y de configuración de la educación superior en cada país de la región y seguidamente los aspectos normativos regulatorios del ingreso universitario. A continuación, se consideran las principales políticas que desarrollan los países para regular el acceso a la educación superior. Finalmente se presentan en las discusiones y conclusiones una mirada comparativa para analizar las tendencias y desafíos para la región en términos de acceso universitario.

2 BREVE MARCO TEÓRICO

La cuestión del derecho a la educación superior se ha instalado desde hace algunas décadas en la agenda de la política universitaria de la región. Las Conferencias Regionales de Educación Superior han sido un ámbito importante para dar visibilidad a los debates del campo. La primera Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) se celebró en La Habana, Cuba, en 1996 y representó un punto de inflexión en el desarrollo de la educación superior latinoamericana. Como señalan Tünnermann Bernheim y López Segrera (2018), supuso el pasaje de la hegemonía del Banco Mundial y de otros organismos con ánimo privatizador a la construcción de una propuesta contestataria basada en la convicción de que invertir en educación superior era la clave para el crecimiento y desarrollo. En su declaración final se destaca la concepción de la educación superior como bien público a partir de su valoración social en la perspectiva del desarrollo humano (Rovelli, 2018). Posteriormente, en 2008, la segunda CRES de Cartagena de Indias constituye un avance en el posicionamiento respecto de los peligros que producen las tendencias neoliberales para la educación superior y llega a un nuevo consenso inédito: la conceptualización de la educación superior como bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado (Del Valle, 2018). Se entrama así un conjunto de conceptos de alta densidad política e histórica para plantear un proyecto de universidad latinoamericano y emancipatorio. Así, desde América Latina se afianza la resistencia a la versión mercantilista de la Educación Superior. Diez años más tarde, en Córdoba, Argentina, la tercera CRES reúne a la comunidad académica regional en el



centenario de la Reforma Universitaria. En la Declaración Final de la tercera CRES se logró preservar la denuncia de los procesos de mercantilización y privatización y la histórica definición de la ES como un derecho universal. La CRES 2018 reafirma el postulado de la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber de los Estados (Tamarit; Miranda, 2021). Resulta importante recuperar este marco del pensamiento regional para contextualizar las discusiones teóricas que se dan en el campo del ingreso universitario.

Es posible definir al ingreso universitario como las estrategias y dispositivos diseñados a fin de asegurar el acceso a la carrera que un aspirante desea iniciar en el nivel superior. Siguiendo a Parrino (2010) existen fundamentalmente dos modelos de ingreso, que podrían definirse como modelo selectivo y modelo irrestricto. El primer modelo, selectivo, incluye a las universidades o sistemas que exigen la aprobación de un examen de ingreso, el cual puede, o no, tener un cupo preestablecido de estudiantes. El segundo modelo, por el contrario, incluye a las universidades o sistemas que no poseen estos mecanismos eliminitorios, aunque pueden, o no, ofrecer cursos de ingreso, obligatorios u optativos.

Como trasfondo de ambos modelos se esconden posicionamientos y discusiones con respecto a la equidad, igualdad de oportunidades y la democratización del acceso al nivel superior. El ingreso irrestricto, por un lado, es cuestionado como forma de democratización del acceso al nivel en tanto que, entre otros factores, las diferentes trayectorias escolares previas afectan los niveles de conocimientos adquiridos para garantizar la continuidad en los estudios superiores. Aparece allí la categoría de “inclusión excluyente” entendida como la posibilidad de ingresar, pero también salir rápidamente del sistema (Ezcurra, 2011). Ezcurra (2011) instituye esta categoría para referirse a la inclusión condicionada debido a las diferencias en la preparación académica al momento del ingreso que genera una reproducción de desigualdades sociales. Por otro lado, el ingreso selectivo aparece vinculado al mérito, el cual, en tanto concepto polisémico posee una larga historia. Tradicionalmente está asociado a la idea de justicia según la máxima: a cada quien lo que le corresponda, pero lecturas más contemporáneas lo asocian a la racionalización de recursos de la modernidad. El mérito, en tanto criterio, es la manera en la que se justifica la desigualdad social en una sociedad que se considera igualitaria (Duru-Bellat, 2009).



Vinculado a este debate entre ingreso abierto o restringido está el debate de la gratuidad. La no garantía de gratuidad pone un límite material al acceso el cual fija en términos de selectividad socioeconómica (Torres, 2018). Los argumentos económicos que impulsan el arancelamiento arrastran significantes vinculados al uso del gasto público o en términos más individuales, sobre el destino de los impuestos que pagan los ciudadanos. Y entran en tensión así con los argumentos de la educación como motor de modernización y desarrollo. Estas breves referencias teóricas tienen como fin enmarcar el texto producido en discusiones más amplias, que serán retomadas en las conclusiones.

3 MARCO METODOLÓGICO

El objetivo de este trabajo es presentar, desde una perspectiva comparada, las políticas de ingreso universitario que desarrollan los países de América del Sur. Específicamente, se plantean los siguientes objetivos: a) detallar la normativa regulatoria para el ingreso universitario en cada uno de los países que componen la región b) describir las principales políticas de acceso a la universidad que desarrollan los países del bloque y c) identificar aspectos comunes y divergentes que posee el desarrollo reciente de las políticas de ingreso universitario de los países considerados.

Con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados se realiza un estudio comparado. Se han seguido las fases de la investigación comparada propuestas por Llorent-Bedmar (2002), que incluye identificación del problema; formulación de preguntas; planteamiento de la investigación; estudio descriptivo; replanteamiento de las preguntas; yuxtaposición de los datos; y estudio comparado propiamente dicho. Respecto a las fuentes utilizadas para el desarrollo de este estudio comparado, la indagación se ha realizado en base a una búsqueda de normativa de cada país de la región e información estadística que permite dar cuenta del avance del acceso al nivel superior en cada país referenciado, así como fuentes secundarias (bibliografía específica que ha abordado el tema).

4 SOBRE LA CONFIGURACIÓN CONTEMPORÁNEA DE LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS EN LA REGIÓN

A continuación, se presentan una serie de datos que buscan transmitir la dimensión que han logrado los sistemas de educación superior en cada uno de los países de la región.



- En el 2022 el sistema universitario argentino estuvo conformado por 132 universidades e institutos universitarios, de los cuales 57 son universidades nacionales, 4 institutos universitarios nacionales y 11 son universidades o institutos provinciales. El resto, son instituciones privadas. En dicho período, se contabilizaron 2.730.754 estudiantes en las instituciones universitarias de todo el país, de los cuales 2.065.115 fueron estudiantes matriculados en instituciones de gestión estatal (Argentina, 2023). A pesar de tener un número casi equivalente entre instituciones públicas y privadas, la gran mayoría de la matrícula se concentra en las universidades públicas.
- Las universidades en Bolivia suman 57 instituciones de estudios superiores que se dividen principalmente en cuatro tipos: universidades públicas, universidades privadas, universidades indígenas y universidades del régimen especial. Las denominadas universidades indígenas fueron fundadas en 2008 y son públicas en su administración, pero no pertenecen al Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. Las universidades con régimen especial (pedagógica, militar, policial, etc.).
- La educación pública brasileña está organizada en tres tipos de instituciones (universidades, centros universitarios y facultades) gestionadas desde diferentes subsistemas (federal, estatal y municipal). Las instituciones educativas públicas son mantenidas con recursos estatales por lo tanto no cobran matrícula. De acuerdo con los datos disponibles, para 2019, existían en Brasil 110 instituciones federales, 128 estaduais y 36 municipales, las cuales tenían una matrícula de poco más de dos millones de estudiantes. Las vacantes de las instituciones públicas se estima que representan al 30% de la demanda por ello la educación superior privada gana cada vez más lugar en Brasil. En 2019 se estimaba que existían en Brasil 1303 instituciones privadas con fines lucrativos y 935 instituciones privadas sin fines lucrativos (religiosas o no) a las que asistían más de 6 millones de estudiantes (Álvarez; Conci, 2019).
- En Colombia, según la naturaleza jurídica, las instituciones de educación superior son privadas (sin lucro) o son públicas. Las instituciones de educación superior públicas o estatales se clasifican, a su vez, en establecimientos públicos y entes universitarios autónomos (con autonomía y autarquía). Todas las universidades públicas conforman el Sistema de Universidades Estatales (SUE). Actualmente existen 63 universidades públicas en Colombia y 155 universidades privadas.



- Las universidades en Chile suman 55 instituciones de estudios superiores que se dividen principalmente en dos tipos: las llamadas “universidades tradicionales”, 27 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, de las 18 son públicas y 9 privadas; y por otro lado las 28 universidades privadas restantes, de las cuales 16 pertenecen a la Corporación de Universidades Privadas
- Actualmente, conforman el sistema de educación superior de Ecuador 63 universidades (35 públicas –de las cuales 5 son escuelas politécnicas que tiene estatuto equivalente a universidad, 20 universidades particulares autofinanciadas y 8 universidades particulares cofinanciadas). Las universidades públicas recuperaron la gratuidad en el año 2008, después de 20 años de lógica privatizadora.
- Luego de la sanción de la Ley Universitaria de 2014, el licenciamiento es un proceso obligatorio para las universidades peruanas, en el cual cada casa de estudios debe demostrar el cumplimiento de diversas Condiciones Básicas de Calidad (CBC) para poder continuar su oferta de servicios educativos. Existen 49 universidades públicas licenciadas, 47 universidades privadas licenciadas y 2 escuelas de posgrado privadas licenciadas. A la vez existen 43 universidades públicas y privadas que no obtuvieron el licenciamiento y paulatinamente están cesando sus actividades.
- El caso de Paraguay supone una expansión muy reciente de la universidad, sobre todo con el sector privado. La educación superior paraguaya se inició con la Universidad Nacional de Asunción creada a finales del siglo XIX y recién en 1960 se creó la segunda universidad, la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (UCA). Actualmente en Paraguay existen 9 universidades públicas y 46 universidades privadas, las cuales concentran más del 80% de la matrícula (Molinier, 2016).
- El sistema universitario del Uruguay se compone de dos universidades públicas autónomas (Universidad de la República -UdelaR- y Universidad Tecnológica -UTEC), cinco universidades privadas y 12 Institutos Universitarios privados, pero esta es una situación reciente. Hasta el año 2012/2013, la Universidad de la República fue la única institución pública, concentrando la mayor parte de su oferta educativa en la ciudad capital, Montevideo. Una política bastante reciente que ha permitido a Uruguay avanzar hacia la democratización del acceso en la educación superior fue la política de “descentralización y regionalización” de la UdelaR a partir de la cual la Universidad



profundizó sustancialmente su presencia en el Interior del país, creando centros universitarios regionales (Rama, 2016).

- En Venezuela, a comienzos del siglo XXI, existían 770 estudiantes distribuidos en 145 universidades, la mayor parte de ellas, privadas (Morles et al, 2003). A partir de 2003 se inicia una nueva etapa, caracterizada por el fortalecimiento del sector superior público, con la creación de nuevas universidades, con dependencia directa del Ministerio de Educación Superior (García Guadilla, 2012). Se crearon así universidades nacionales (Bolivariana y de las Fuerzas Armadas) así como múltiples universidades especializadas en campos disciplinarios. Para el 2009, último año en el cual la UNESCO tiene información, en Venezuela la matrícula alcanzaba a 2,150 millones de estudiantes (Rama, 2020).

Las poco más de 3200 universidades que existen en América del Sur dan cuenta de la expansión de la creación de instituciones que se dio particularmente a partir del siglo XX. Sólo poco más de 600 son universidades públicas. En términos de matrícula, en los últimos 20 años, la expansión de la educación superior a nivel de América Latina ha sido notable, pasando de 11 millones de estudiantes en las instituciones de educación superior (IES) de la región en 2000 a casi 29 millones en 2020 (UIS, 2021). Esta demanda cada vez más masiva de educación superior es fundamentalmente resultado del establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario completo en casi la totalidad de los países de la región (García de Fanelli, 2019).

5 POLÍTICAS DE INGRESO UNIVERSITARIO (NORMATIVA REGULADORA)

En este apartado se presentan las principales normativas y políticas que configuran el acceso a la educación universitaria en cada país de la región.

5.1 Argentina: Gratuidad e ingreso irrestricto

En Argentina, el derecho a la educación aparece reconocido en la Constitución y en la normativa específica del sector. La normativa que ordena y regula el funcionamiento de las universidades nacionales es la Ley N°24.521, Ley de Educación Superior (LES) de 1995. En lo que respecta al ingreso universitario, la LES establece que la única condición para el ingreso a los estudios superiores es poseer un título que acredite haber culminado la escuela



secundaria. Sin embargo, habilita a que en las universidades con más de 50.000 estudiantes sean las facultades las que organizan la política de ingreso, estableciendo los mecanismos que consideren pertinentes. Además, la LES establece la posibilidad excepcional de ingresar al nivel universitario para los mayores de 25 años que no hayan completado su escolaridad de nivel medio siempre que demuestren que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar. A la vez en el año 2015 se ha sancionado la “Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior” (Ley 27204/2015), la cual establece la responsabilidad indelegable del Estado respecto de la educación superior. En relación con el acceso a las instituciones universitarias, elimina la opción que habilitaba a las unidades académicas “grandes” a establecer el régimen de ingreso. Si bien esta nueva normativa se encuentra actualmente judicializada su reivindicación da cuenta de tendencias fuertes en campo académico. Muchas universidades han reordenado sus dispositivos de ingreso y han comenzado a revisar prácticas docentes, de organización y acompañamiento en el ingreso entendido en sentido amplio, es decir, los primeros años de cursada universitaria (Mendonça, 2022).

5.2 Bolivia: múltiples formatos de ingreso y arancelamiento parcial

La educación superior en Bolivia está regulada por una sección de la Ley de Educación nacional Avelino Siñani. El derecho a la educación está reconocido explícitamente en la legislación en el Artículo 17 de la Constitución Nacional y en el Artículo 1 de la ley de educación nacional. No hay un reconocimiento explícito al derecho a la educación superior en Bolivia. El sistema de Educación Superior boliviano es poco selectivo, el único requisito de ingreso es haber cumplido el cuarto curso de secundaria en cualquiera de las modalidades del sistema educativo, con lo que se otorga el título de bachiller en humanidades; grado mínimo de escolarización que habilita para acceder a la universidad. Existen, sin embargo, diversas modalidades de acceso a la universidad, de características diferenciadas entre el sector público y privado. En el sector público, el marco general de modalidades de ingreso reconoce cuatro mecanismos: Prueba de suficiencia académica, curso propedéutico, ingreso por excelencia e ingresos especiales (Weise; Laguna, 2008). En las Universidades Privadas predomina el ingreso libre, no obstante, la gran mayoría de instituciones aplica pruebas diagnósticas de carácter no selectivo, homogéneas para todas las carreras y facultades. En



algunos casos, las condiciones socioeconómicas del estudiante pueden ser consideradas en el proceso de admisión, especialmente en programas de acceso inclusivo (Weise; Laguna, 2008). Si bien las universidades públicas bolivianas son gratuitas, se realizan cobros de matrícula de inscripción para la cobertura de materiales e insumos de registro y trámites administrativos del mismo proceso (Espinoza, 2013).

5.3 Brasil: examen vestibular y escasa oferta pública

El sistema educativo brasileño está respaldado por la Carta Constitucional de 1988, que establece que la educación es un derecho indistinto para todos y por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), Ley N°9.394/1996. El acceso al nivel superior de acuerdo con la legislación vigente es selectivo y se organiza a partir de un examen de ingreso. Es por ello que se plantea al sistema universitario de Brasil como de difícil acceso -en particular al considerar el sistema público- (Freitas Teixeira; Larrea-Killinger, 2015). El Examen Nacional de Educación Media (ENEM), comúnmente llamado “vestibular” – en alusión a su lugar metafórico de vestíbulo o hall de entrada para la educación superior- fue presentado en 1998 como una evaluación voluntaria de la educación secundaria, con el fin de medir la calidad de los egresados escolares y en 2010, el Ministerio de Educación y las universidades federales acordaron que el examen sería la estrategia principal de selección para la admisión. Los estudiantes que aprueban el ENEM pueden postular a dos instituciones públicas a la vez que los resultados del examen también son utilizados para seleccionar a los estudiantes de bajos recursos para otorgarles becas y préstamos para estudiar en instituciones privadas (Schwartzman; Knobel, 2016). El SISU es el sistema informatizado, gestionado por Ministerio de Educación, por el cual instituciones públicas de educación superior ofrecen plazas a candidatos aprobados en ENEM. A través de este sistema las plazas son disponibles de forma amplia y democrática, posibilitando a estudiantes de cualquier lugar del país acceso a las plazas ofrecidas por las universidades públicas participantes del SISU, mediante selección por rendimiento en ENEM (Vargas Carneiro; Romano Bridi de Souza, 2020).

5.4 Chile: reciente gratuidad y sistema único de admisión

Chile tiene una ley específica de educación superior (la Ley 21091 de 2018) y a la vez le dedica una sección de su ley general de educación (en la Ley 20370 el título 3 con las normas



no derogadas por el decreto de 2005). En Chile, el derecho a la educación está reconocido explícitamente en la legislación en el artículo 10 de la constitución nacional. A la vez, el derecho a la educación superior está reconocido en el artículo 1 de la ley de educación superior. A partir de la movilización estudiantil, se implementó en 2016 un mecanismo de financiamiento para estudios superiores denominado “gratuidad”. Consiste en un subsidio a la demanda que paga, con recursos públicos, los estudios de estudiantes de menores recursos económicos. Solo está disponible para el 60% más pobre que ingresa a universidades estatales y a algunas privadas que cumplen requisitos acordes con los fines buscados (Pareja Pineda; Mac-Clure; Pérez Vásquez, 2021). El ingreso a la universidad se realiza a través de un proceso centralizado conocido como el Sistema de Acceso a la Educación Superior a partir de 2021 - con un período de transición para los estudiantes que venían preparándose para la tradicional “Prueba de Selección Universitaria” (PSU)-. Las Nuevas Pruebas Obligatorias de Acceso miden las competencias esenciales para un buen desempeño en la educación superior, con referencia a habilidades presentes en el currículum escolar de 7º básico a 2º medio a partir de 65 preguntas enfocadas en medir competencias y no conocimientos como la PSU. Otros cambios que trae aparejado el nuevo sistema buscan que las universidades puedan reconocer la diversidad de perfiles de sus estudiantes y carreras, a partir de considerar los resultados de las pruebas como el 30% de la ponderación de las nuevas pruebas en la confección de rankings (y no el 50% como era el caso de la PSU). A partir del ranking de notas, los estudiantes pueden postular a diversas carreras y universidades, eligiendo sus preferencias en un proceso centralizado en línea gestionado por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) (Subsecretaría de Educación Superior, 2020). Es importante destacar que cada universidad plantea sus propias ponderaciones específicas en el marco de lo que establece la ley para cada carrera.

5.5 Colombia: Gratuidad selectiva, autonomía y prueba estandarizada de ingreso

En Colombia, el derecho a la educación en general es reconocido por la legislación a través del artículo 1 de la Constitución Nacional mientras que el derecho a la educación superior está reconocido por el artículo 5 de la Ley de Educación Superior. Dado el principio de autonomía universitaria existente en el país, las instituciones universitarias gozan de la discrecionalidad correspondiente para realizar los procesos de selección de los aspirantes, lo



cual queda evidenciado en los artículos 28 y 29 de la Ley 30 (Espinoza, 2013). El proceso de ingreso a la universidad en Colombia puede variar según la institución educativa y el programa académico específico. La Prueba de Estado (SABER 11), también conocida como ICFES (por ser tomada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación), es un examen estandarizado que evalúa los conocimientos y habilidades en áreas específicas, como Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lenguaje. La puntuación obtenida en el ICFES es un factor clave para el ingreso a la universidad y suele ser utilizado por muchas instituciones en sus procesos de admisión. Es importante destacar que por lo general las instituciones adoptan un esquema de ponderación donde los ponderadores de las diferentes áreas varían según la carrera elegida por el estudiante. Además, muchas universidades en Colombia tienen cupos especiales para grupos específicos, como comunidades indígenas, afrodescendientes y personas en situación de discapacidad, como parte de programas de acción afirmativa. Un hito importante para Colombia lo marca la reciente sanción (en 2023) de la Ley de Gratuidad para la Educación Superior en bases a estrato socioeconómico, pertenencia a comunidades indígenas, comunidades negras, afrocolombianas, condición de víctimas del conflicto, personas con discapacidad, integrantes de comunidades campesinas, así como aquellos privados de libertad, entre otros criterios.

5.6 Ecuador: idas y vueltas para la configuración del examen de ingreso universitario

En Ecuador, el derecho a la educación en general es reconocido por el artículo 26 de la Constitución Nacional y el derecho a la educación superior es reconocido por el artículo 28 de la Constitución Nacional y por el artículo 3 de la Ley Orgánica de educación superior (LOES), sancionada en 2010. Esta nueva normativa, a la vez, trae también la sanción de la gratuidad de la educación superior y la reorganización del acceso a la universidad mediante un examen estandarizado a nivel nacional. A partir de la sanción de la LOES, el examen nacional para la educación superior (ENES) midió habilidades básicas de razonamiento abstracto matemático y verbal, por lo que se configuraba como un examen de aptitud y no de conocimientos (Senescyt, 2014). Durante muchos años, a la par del ENES, existía la prueba “Ser bachiller” que medía los conocimientos de los estudiantes de último año de bachillerato (Burneo; Yunga Godoy, 2020). Sin embargo, en marzo 2017 ambas pruebas se unificaron. Posteriormente, en 2020, se anunció la eliminación del examen “Ser bachiller”, el cual sería reemplazado por un



“examen de grado” y un “examen de ingreso a la universidad”. El acceso a la universidad estaría determinado por el examen de acceso, las notas obtenidas en los seis años de colegio y la situación de “vulnerabilidad” de los aplicantes (Burneo; Yunga Godoy, 2020). La pandemia cambió los planes y el proceso se reconfiguró. Así, actualmente, el acceso a la educación superior en Ecuador supone la inscripción en el Registro Nacional Senescyt Obligatorio y rendir el examen que cada universidad estipula y a partir del puntaje obtenido postular a la carrera que se desea acceder (en algunas universidades se puede postular a más de una carrera). Además del puntaje obtenido en el examen, se considera el promedio de calificaciones en el nivel medio.

5.7 Paraguay: cursos eliminatorios, propedéutico y acceso directo

El marco legal de la educación superior en Paraguay está integrado por la Constitución Nacional (1992); la Ley General de Educación (1998) y la Ley de Educación Superior (2013). Según la constitución paraguaya, las universidades son autónomas y el Estado garantiza la libertad de enseñanza y establece la disposición de fondos para programas de becas y otras ayudas que permitan a quienes carecen de recursos, acceder a estudios superiores. Actualmente existen tres formas de acceso a la universidad en Paraguay. La primera es a través de un curso probatorio de ingreso de carácter eliminatorio, acceden a la universidad aquellos estudiantes que logran los mejores puntajes (Parra, 2012). Las universidades públicas utilizan pruebas de suficiencia y cursos de ingreso para carreras que tienen plazas limitadas, debido a los recursos materiales y humanos de los que disponen. Los cursos de ingreso son arancelados -con costo elevado para los estudiantes- y de cursada obligatoria, y su aprobación es condición necesaria para iniciar la carrera (Robledo Yugueros, 2016). La segunda forma para acceder a la universidad consiste en la realización de un “Curso de Admisión” de carácter no selectivo (Propedéutico), que generalmente tiene como objetivo dotar de conocimientos o competencias generales a los futuros universitarios, generalmente aplicado en instituciones privadas y algunas carreras de unas pocas universidades nacionales (Parra, 2012). El tercer sistema de admisión consiste en el acceso directo, en el cual el estudiante se inscribe directamente en la carrera que va a cursar. Un aspecto importante para destacar es que las universidades nacionales en Paraguay no son totalmente gratuitas, implican cierto costo para los estudiantes (cobran matrículas y aranceles administrativos) a la vez que las universidades



privadas, además de los aranceles, pueden estar parcialmente subvencionadas si reúnen requisitos de calidad y rendición de cuentas (Molinier, 2016).

5.8 Perú: ley reciente y múltiples formas de acceso a la educación superior

En 2014 se sancionó en Perú una nueva Ley de Educación Superior, la Ley 30.220, la cual en su artículo 3 reconoce el Derecho a la Educación Superior. A la vez, la gratuidad de la educación superior es reconocida por ley a través del artículo 17 de la constitución nacional, el artículo 4 de la ley de educación nacional y el artículo 100 de la Ley de Educación Superior. En Perú, el ingreso a la universidad se organiza a través de un proceso que varía según la universidad y el tipo de carrera. No existen pruebas nacionales implementadas desde el Estado, si no que este procedimiento es definido en las propias universidades de acuerdo con su régimen interno y por lo tanto varía de una a otra (Weise; Laguna, 2008). La mayoría de las universidades en Perú, tanto públicas como privadas, requieren que los aspirantes pasen un examen de admisión como parte del proceso de selección. Estos exámenes suelen evaluar conocimientos en áreas específicas, como matemáticas, ciencias, humanidades y habilidades verbales. La Ley Universitaria vigente exime del examen de admisión a los alumnos que hayan obtenido el primer y segundo puesto en el último año de educación secundaria en un colegio público ubicado en la misma región que la universidad a la que postulan. A la vez, la Ley 27.277 establece una cuota de plazas vacantes de ingreso para las víctimas del terrorismo y la Ley de 28.036 dictamina que las universidades deben establecer “normas promocionales” para la incorporación de deportistas calificados de alto nivel. Además, la Ley Universitaria señala que, con la finalidad de atender a la formación previa que requieren sus estudiantes, cada universidad tiene la facultad de establecer centros preuniversitarios en los que se dictan cursos de ingreso a la universidad sin la necesidad de rendir un examen externo de admisión (Espinoza, 2013).

5.9 Uruguay: otro caso de gratuidad e ingreso irrestricto

Las normas fundamentales que regulan la educación superior en el Uruguay son la Ley de Educación (Ley 18.437/2008), la Ley Orgánica de la Universidad de la República (Ley 12.549/1958) y la Ley de Creación de la Universidad Tecnológica (Ley 19.043/2012). En Uruguay, el derecho a la educación aparece reconocido por el artículo 41 de la Constitución



Nacional y por la Ley de Educación. Especialmente, el derecho a la educación superior aparece reconocido por el artículo 71 de la Constitución Nacional. De acuerdo con lo planteado en el artículo 15 de la Ley General de Educación, la educación estatal se regirá por los principios de gratuidad, laicidad e igualdad de oportunidades. En el artículo 66 de la Ley Orgánica de la Udelar se señala que la enseñanza universitaria oficial es gratuita. Los estudiantes que cursen sus estudios en las diversas dependencias de la Udelar no pagarán derecho de matrícula, exámenes ni ningún otro derecho universitario. El ingreso a la Udelar es libre e irrestricto, cumpliendo la aprobación de los niveles habilitantes para acceder a la educación universitaria. En Udelar y Utec no existe ningún tipo de selección, prueba, examen de ingreso, etc. – salvo en algunas carreras del área de la medicina y la tecnología que existen cupos en función de los recursos disponibles (Rama, 2016). A la vez, las universidades privadas manejan sus propios criterios de admisión, pero no incluyen exámenes o pruebas de admisión.

5.10 Venezuela: prueba de exploración vocacional y criterios para la asignación de vacantes

En lo que respecta al caso de Venezuela, la Constitución de la República Bolivariana en su artículo 102 establece la gratuidad de la educación en todos sus niveles. A partir de este principio constitucional, las políticas para el sector de la educación superior han sido orientadas a la inclusión y la máxima cobertura (Parra Sandoval y Torres Núñez, 2016). Hasta 2008, la distribución y asignación de plazas en las instituciones superiores dependía básicamente de la administración de una “Prueba de Aptitud Académica” (PAA) aplicada por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y las pruebas y requisitos que internamente llevaban a cabo cada institución. Ese año (2008) se eliminan la PAA y las pruebas internas, se instituye la Prueba Nacional de Exploración Vocacional y se comienza un proceso que en 2009 establece nuevas pautas para el Sistema Nacional de Ingreso a la Educación Superior, a partir de un registro único. Estas nuevas pautas establecieron que, para la construcción del índice académico a partir del cual se distribuirían las plazas, el promedio general de notas de bachillerato, tendría un peso de 97,5% pero también se tomarían en cuenta prioridades establecidas por el Estado (regionalización, si el estudiante nunca había sido asignado en procesos anteriores, etc.) para cubrir el 2,5% restante. De acuerdo con el resultado de este proceso, la OPSU se reservaba asignar 30% de los nuevos ingresos, mientras el 70% sería responsabilidad de las IES. Este procedimiento se mantuvo vigente hasta 2014



(Parra Sandoval; Torres Núñez, 2016). El Consejo Nacional de Universidades (CNU) en 2014 aprueba cuatro nuevas 'variables' para reglamentar el acceso a la educación superior y hace responsable a la OPSU de la asignación del 100% de las plazas, considerando: a) promedio de notas del bachillerato, b) condición socioeconómica, c) territorialización y d) participación en actividades con su comunidad (Parra Sandoval; Torres Núñez, 2016).

6 CONCLUSIONES

El mapeo de regulaciones expuesto en el apartado anterior en torno a las regulaciones del acceso a la universidad en cada país de la región permite esbozar algunas tendencias. En primer lugar, es importante destacar el pasado elitista de los sistemas de educación superior en los países que conforman la región y su apertura democratizante reciente. Hoy en día, podemos describir a la masificación del nivel superior como una tendencia global, nuclear y en ascenso (Ezcurra, 2019). En un sentido amplio, y siguiendo a Peter Scott (2016), la masificación alude a una expansión extraordinaria de la matrícula que inició tras la Segunda Guerra Mundial a escala mundial. Incluso a comienzos del siglo XXI el ritmo del proceso de masificación recrudesció drásticamente y, en palabras de Philip Altbach (2017), es posible describir la situación mundial como de revolución en el acceso. Ahora bien, si bien desde mediados del siglo XX la expansión de la matrícula fue una tendencia mundial, en la región se manifiesta con particularidades. Las tasas de crecimiento de la matrícula universitaria conviven con profundas inequidades en la participación de sectores sociales que históricamente estuvieron excluidos y en la distribución territorial de las instituciones de educación superior (Miranda, 2015). En las últimas décadas somos testigos de la acelerada expansión de la matrícula en los países de América Latina, bastante mayor al promedio mundial, aunque -como suele suceder- los datos regionales ocultan desigualdades entre países (Ezcurra, 2020).

Una segunda tendencia que se observa está vinculada al crecimiento del número de instituciones de nivel superior. En los países de la región, el crecimiento de la matrícula estuvo acompañado de políticas de expansión del número de instituciones. Esta ampliación numérica muchas veces no estuvo equilibrada en lo que respecta a la distribución territorial para atender las demandas socioculturales y el desarrollo productivo regional y por el contrario se encuentra una alta concentración de la oferta en grandes ciudades, en las regiones más ricas



o en las más densamente pobladas (Miranda, 2015). La existencia de políticas públicas e institucionales diversificadas para la admisión a la educación superior, y la presencia de diversos tipos de instituciones, facilitan el acceso de cada vez más jóvenes a la educación superior, pero también, según Trow (2006), los ubican en estratos diferentes en términos de prestigio y función según la clase social de pertenencia, manteniéndose entonces la situación inicial de desigualdad social (García de Fanelli; Adrogué, 2019). En este sentido, es importante que la diversificación institucional no reproduzca desigualdades de partida.

Un tercer aspecto que resulta importante distinguir en este mapa sobre el acceso y la democratización de la educación superior en los países que conforman la región se refiere a la preminencia de instituciones públicas y/o privadas. Aquí se evidencian diferentes entre los países de la región. Mientras que algunos países del bloque, tales como Argentina o Venezuela han realizado importantes esfuerzos en la creación de nuevas instituciones públicas en otros países se ha desarrollado con mayor énfasis la oferta privada, tal como es el caso de Brasil o Ecuador. Resulta muy significativo analizar el avance de la educación privada en la región cuando el desarrollo de la educación pública no responde a las nuevas demandas y necesidades de un nivel que se expande sin techo.

El escenario regional resulta complejo. Nuestros países transitan una situación paradójica: se hizo mucho y a la vez, queda mucho por hacer. La revisión de la situación en la región nos invita a una profunda reflexión en torno al Derecho a la Educación y el modo en que los países de América del Sur deben accionar para que deje de ser una promesa incumplida para millones de habitantes de la región.

REFERENCIAS

ALTBACH, Philip. The necessity and reality of differentiated postsecondary systems. En P. Altbach, L. Reisberg, & H. de Wit (Eds.), **Responding to massification. Differentiation in postsecondary education worldwide** (pp. 1-12). Rotterdam: Sense Publications, 2017.

ÁLVAREZ, María Franci; CONCI, María Cecilia. **Caracterización y democratización de la educación superior en MERCOSUR ampliado**. Universidad Nacional de Villa María, 2019. Libro digital. Disponible en: <https://unae.edu.py/tv/images/libro-Reales-caracterizacion-y-democratizacion-de-la-educacion-superior-en-mercosur-ampliado.pdf>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

ARGENTINA. **Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021**. Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación. Documento digital, 2023. Disponible en:



https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

BURNEO, Augusta; YUNGA GODOY, Deisi. Acceso de Jóvenes a la Educación Universitaria en el Ecuador. Reformas, Políticas y Progreso. **Sisyphus: Journal of Education**, ISSN-e 2182-9640, Vol. 8, Nº. 2, 2020 (Ejemplar dedicado a: Educational Research Themes), págs. 70-85. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7813109>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

CHILE. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Nuevo sistema de acceso a la Educación Superior. Ministerio de Educación Gobierno de Chile. 2020. Disponible en: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/07/nuevo-sistema-de-acceso-ala-educacion-superior3.pdf>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

DEL VALLE, Daniel. La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región, 2018. En DEL VALLE, Damián y SUASNÁBAR, Claudio (coord.), **Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008**. Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, UNA, 2018. Disponible en: <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/2018-re-priu-interior-cuaderno2-final-web.pdf>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

ESPINOZA, Oscar. -comp-. Equidad E Inclusividad En La Educación Superior En **Los países andinos: Los Casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú**. Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas. Ediciones Universidad UCINF, 2013.

EZCURRA, Ana María. **Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial**. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento – IEC/CONADU, 2011.

EZCURRA, Ana María. **Democratización y desigualdades. El ciclo superior en América Latina en el siglo XXI**. Notas preliminares. 2º Foro Educativo Regional, Universidad de la República, Rivera, 2 al 4 de septiembre de 2019.

EZCURRA, Ana María. Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. **RELAPAE**, 2020, (12), pp. 112-127. Disponible en: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/449>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; PÉREZ CENTENO, Cristian; MARQUINA, Mónica; AIELLO, Martín.-Eds.-. **Educación superior universitaria Argentina. Situación actual en el contexto regional**. Saenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2018.

FREITAS TEIXEIRA, Ana María; LARREA-KILLINGER, Cristina. Expansão e democratização do ensino superior na Bahia: a implantação da Universidade Federal do sul da Bahia e as expectativas dos alunos do ensino médio público. **Poiésis**, Tubarão. v.9, n.16, p. 399 - 417, Jul/Dez 2015. <https://doi.org/10.19177/prppge.v9e162015399-417>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

GARCÍA DE FANELLI, Ana. El financiamiento de la educación superior en América Latina: tendencias e instrumentos de financiamiento. **Propuesta Educativa**, 2019, 28(52), pp. 111-126. Disponible en: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/PropuestaEducativa52-Dossier-Fanelli.pdf>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.



GARCÍA DE FANELLI, Ana; ADROGUÉ, Cecilia. Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2019, 27(96). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

GARCÍA GUADILLA, Carmen. Polarización y tensiones en la educación superior venezolana. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, 2012, México, Vol. 3, N. 7. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8866165>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

GARCÍA, Pablo Daniel. "Regulación del ingreso y acompañamiento a las trayectorias educativas en la universidad pública en los países del Mercosur". **Revista Integración y conocimiento**, 2023 Número 12- Volumen 2, pp. 231-251, <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/42055>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

GENTILI, Pablo. Introducción. En: GENTILI, P.; LEVY, B. **Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina**. CLACSO, 2005.

LLORENT-BEDMAR, Vicente. **Educación Comparada**. Universidad de Sevilla, Sevilla, 2002.

MENDONÇA, Mariana. Estrategias en el acompañamiento del estudiantado en el ingreso universitario en la argentina de las últimas dos décadas. ¿Nuevos mecanismos o generalización y visibilización de acciones ya existentes?, **Esboços**, Florianópolis, 2022, v. 29, n. 51, p. 469-489. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/201475>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

MIRANDA, Estela. **Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región**. Unquillo: Narvaja Editor, 2015.

MOLINIER, Lila. **El Derecho a la Educación y el Gasto Público de Paraguay. La importancia de los recursos del Fonacide y del Fondo para la Excelencia de la Educación e Investigación (FEEI)**. SERPAJ, 2016.

MORLES, Víctor; MEDINA RUBIO, Eduardo; ÁLVAREZ, Nepalí. **La Educación superior en Venezuela: informe 2002** IESALC-UNESCO, 2003. Disponible en: <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/La%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Venezuela.pdf>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

PAREJA PINEDA, Claudio; MAC-CLURE, Oscar; PÉREZ VÁSQUEZ, Cristina. Acceso a la educación universitaria y gratuidad: movilidad educacional y movilidad territorial en una región no metropolitana de Chile. **Calidad en la educación**, no.55 Santiago dic. 2021. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1021>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

PARRA SANDOVAL, María Cristina; TORRES NUÑEZ, Luis. **Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016. Informe nacional: Venezuela**. CINDA-UNIVERSIA, 2016. Documento digital: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-venezuela.pdf>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

Parra, Oscar. **Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Paraguay - INFORME NACIONAL**. Asunción, 2012.



PARRINO, María del Carmen **Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros.** X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata, Argentina, 2010.

RAMA, Claudio. Mirada a la educación superior en Venezuela. **Universidades**, núm. 83, enero-marzo 2020 U DUAL. DOI :<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.83.72>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

RAMA, Claudio. **Educación superior en Iberoamérica informe 2016. Informe nacional: Uruguay.** Cinda-Universia, 2016 Documento digital: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-uruguay.pdf>- Consultado: 29 de septiembre de 2025.

RED ÍNDICES- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. **Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red Índices**, Documento de trabajo, septiembre de 2019.

ROBLEDO YUGUEROS, Rocío. **Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016. Informe nacional: Paraguay.** CINDA-UNIVERSIA, 2016. Documento digital: [educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-paraguay.pdf](https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-paraguay.pdf) (cinda.cl). Consultado: 29 de septiembre de 2025.

ROVELLI, Laura. Las Conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI.. EN: SUASNÁBAR, C; D. DEL VALLE, A; DIDRIKSSON; L. KORSUNSKY (Coords.). **Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU (Ponencia), 2018. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/269310>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

SCHWARTZMAN, Simon; KNOBEL, Marcelo. Pruebas de ingreso de alta exigencia: Una mirada desde Brasil. **International Higher Education** N°85. Primavera de 2016. <http://ceppe.uc.cl/index.php/publicaciones/ihe/496-numero-85>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

SCOTT, Peter. Mass higher education. En: TEXEIRA, Pedro; SHIN, Jung. (Eds.), **Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions.** Nueva York: Springer, 2016.

SENESCYT. **El Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) es universal y obligatorio.** Secretaría de educación superior ciencia tecnología e innovación, 2014. Disponible en: <https://www.educacionsuperior.gob.ec/el-examen-nacional-para-la-educacion-superior-enes-es-universal-y-obligatorio/>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

TAMARIT, Francisco; MIRANDA, Estela. Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la educación superior. Una mirada desde las conferencias regionales. **Revista Educación Superior y Sociedad**, 2021, vol. 33, núm. 1. Disponible en: <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v33i1-2>. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

TORRES, Sebastián. Lo que pueden los derechos: universidad y política latinoamericana. En: BENENTE, Mauro. -compilador- **La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos.** EDUNPAZ, 2018



TÜNNERMANN BERNHEIN, Carlos; LÓPEZ SEGRERA, Francisco. La conferencia de educación superior de La Habana (1996) y la democratización de América Latina. En Stela MENEGHEL.; Murilo SILVA DE CAMARGO; Paulo SPELLER. **De Habana a Córdoba. Duas décadas de educação superior na América-Latina**. Editora Nova Letra, 2018.

VARGAS CARNEIRO, Luci Anne; ROMANO BRIDI DE SOUZA, Fabiane. Políticas públicas de ensino superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 146–158, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i1.12059. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/339318407_Políticas_publicas_de_ensino_superior_no_Brasil_um_olhar_sobre_o_acesso_e_a_inclusao_social. Consultado: 29 de septiembre de 2025.

WEISE, Crista; LAGUNA, José Luis. La educación superior en la Región Andina: Bolivia, Perú y Ecuador. **Avaliação** (Campinas). 2008, vol.13, n.02, pp.425-450.

AUTOR

PABLO DANIEL GARCÍA. Doctor en Educación, UNTREF-UNLA. Investigador en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Profesor adjunto y Coordinador académico del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8572-7684>. E-mail: pgarcia@untref.edu.ar