

LA PRIVATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Fernanda Saforcada,
Daniela Atairo
y Lucía Trotta

BIBLIOTECA
QUE SE PINTE
DE PUEBLO



POSGRADOS
CLACSO



La privatización de la
universidad en América
Latina y el Caribe

La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe

Fernanda Saforcada, Daniela Atairo
y Lucía Trotta





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais



CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación

María Fernanda Pampín - Directora Editorial

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

IEC Conadu Instituto de Estudios de Capacitación

Yamile Socolovsky - Directora
Miriam Socolovsky - Coordinadora
Editorial

Equipo de la Red de Posgrados

Alejandro Gambina, Magdalena Rauch, María Inés Gómez, Camila Downar,
Sofía Barbuto, Florencia Godoy, Natalia Krimker, Alejandro Cipolloni

Saforcada, Fernanda

La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe / Fernanda Laforcada ; Daniela Atairo ;
Lucía Trotta. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO ; IEC-CONADU, 2022.

Libro digital, PDF - (Que se pinte de pueblo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-217-4

1. Privatizaciones. 2. Universidades. 3. Educación Superior. I. Atairo, Daniela. II. Trotta Lucía.
III. Título.

CDD 306.43

Arte de tapa: Pablo Amadeo

Diseño y diagramación: María Clara Diez



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece
la Ley 11723.

El contenido de este libro expresa la posición de los autores y autoras y no necesariamente
la de los centros e instituciones que componen la red internacional de CLACSO, su Comité
Directivo o su Secretaría Ejecutiva.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Índice

Introducción	7
Fernanda Saforcada, Daniela Atairo y Lucía Trotta	

La privatización de la universidad latinoamericana: viejas tendencias, nuevas modalidades	17
Lucía Trotta	

Los organismos internacionales y la política mundial orientada a la participación privada en el sector educativo. Suma de amenazas contra el derecho a la educación	43
Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas	

Tendencias de privatización de la educación superior en la pandemia: el papel de los organismos internacionales y los agentes tecnológicos en América Latina y el Caribe	59
Daniela Atairo	

Privatización y mercantilización de la
universidad latinoamericana: nudos de
poder y enredos de sentidos 81

Fernanda Saforcada

Sobre las autoras105

Introducción

Fernanda Saforcada, Daniela Atairo y Lucía Trotta

Los procesos de privatización han ocupado un sinnúmero de páginas académicas, políticas y periodísticas desde los años 90, cuando se volvieron una de las propuestas protagónicas en el contexto del Consenso de Washington. Las iniciativas de privatización de empresas públicas de servicios –agua, energía, comunicaciones, correos, transporte, etcétera–, de sistemas previsionales y sistemas de salud, de procedimientos o dependencias dentro del ámbito público, entre otras dimensiones, se multiplicaron en la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe, y tuvieron consecuencias que, aún hoy, siguen determinando aspectos sustantivos de nuestras sociedades.

La educación no fue la excepción. Desde aquellos años hasta la actualidad, se han desarrollado formas de privatización cada vez más amplias y complejas, llegando incluso a identificar a la educación como un servicio comercial en los tratados de libre comercio, en general, y en el Acuerdo

General de Comercio de Servicios (AGCS o GATS, en inglés) de la Organización Mundial de Comercio (OMC) en especial. Estos procesos han permitido que el mercado y el sector económico adquirieran, en estos años del siglo XXI, cada vez más injerencia y capilaridad en nuestros sistemas educativos y en el desarrollo de las políticas orientadas a regularlos. Una muestra clara de esto es el hecho de que la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) –es decir, un organismo cuyo propósito es el desarrollo económico– tenga un rol central en el campo de la política educativa mundial y sea la entidad que evalúa la calidad de la educación de muchos de nuestros países a través de PISA.¹

Sin embargo, en el ámbito de la educación –a diferencia de otros ámbitos privatizados como los mencionados al inicio– estos procesos no fueron

1 PISA es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), que aplica evaluaciones estandarizadas sobre lectura, matemática, ciencias y habilidades financieras. Hasta el momento, han participado en PISA más de 90 países de todos los continentes. En el caso de América Latina y el Caribe, han sido parte Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Jamaica, México, Panamá, Paraguay, Perú, Trinidad y Tobago y Uruguay.

acompañados de un debate público general y fueron más difusos para el conjunto de la sociedad, aún cuando tuvieron y continúan teniendo un enorme impacto.

En este libro nos proponemos desarrollar y analizar algunas tendencias y dimensiones de los procesos de privatización de la educación, concentrándonos en la educación superior y, más específicamente, en los sistemas universitarios.

América Latina y el Caribe constituye –junto con Asia Meridional– una de las dos regiones más privatizadas del planeta en educación superior: hay más estudiantes en el sector privado que en el público; aproximadamente 2 de cada 3 universidades son privadas y, desde hace más de una década, la cantidad de graduados en instituciones particulares supera ampliamente a la de instituciones públicas.

Se vuelve evidente, en consecuencia, que el tema tiene enorme relevancia para la región tanto en el presente como para su futuro, si consideramos las implicancias que tendrá que la mayor parte de sus profesionales, intelectuales y expertos provengan de instituciones privadas, en las que la formación que se ofrece responde a los intereses y perspectivas de sus propietarios o de un sector específico.

Las dimensiones del sector privado universitario constituyen una parte importante del problema,

pero no es la única. La otra parte se vincula con la privatización y mercantilización del sector público, ya sea a través de la introducción de prácticas y lógicas propias del mercado, o a través del desarrollo de políticas públicas que responden, en mayor o menor medida, a intereses del sector privado.

En tiempos recientes, la pandemia por COVID-19 tensionó los sistemas educativos en general y, en particular, los de educación superior, y generó una profundización o aceleración de algunos de los procesos de privatización, a la par que se profundizaban las desigualdades sociales y educativas.

En este contexto, el Instituto de Estudios y Capacitación de CONADU (IEC – CONADU), en alianza con la Internacional de la Educación, impulsó, a partir de 2018, un proyecto de investigación que busca analizar las tramas y los procesos de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina y el Caribe, con el propósito de indagar y reconstruir tanto las tendencias regionales como los procesos locales, a partir del estudio en profundidad de cuatro casos: Argentina, Chile, Perú y República Dominicana.²

2 El informe final de esta investigación será publicado a mediados del corriente año. Para acceder al primer informe,

A su vez, en 2020, desarrolló un estudio *ad hoc* con el fin de observar las formas en que la pandemia impactaba en el sector universitario en relación con los procesos de privatización que ya se venían analizando.

Este libro se propone compartir de forma sintética algunos resultados de estos dos proyectos de investigación. Asimismo, incorpora aportes del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, de la Internacional de la Educación para América Latina (OLPE – IEAL) y del monitoreo que viene realizando sobre el rol de los organismos internacionales en las políticas educativas en la región.

Se compone de cuatro capítulos. En el primero, se desarrolla un panorama regional de la privatización de la educación superior, las principales características y tendencias. Describe las dimensiones y características actuales del sector privado para luego reconstruir los procesos históricos que han configurado esa escena. Por último, analiza, en perspectiva multidimensional, estos procesos en relación con el financiamiento universitario y la inclusión de mecanismos de financiamiento a la

ingresar en el siguiente link: https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1574783072_2019-tendencias-de-privatizacion-y-mercantilizacion.pdf

demanda; las ligazones entre el sector universitario privado, ámbitos de gobierno y la participación de actores propios del ámbito económico, configurando estrategias de captación de la decisión pública por parte de los actores del sector privado o formas de “gobernanza corporativa”; y finalmente las universidades como “cajas de negocios” que se inician en la institución misma pero que la exceden.

El segundo capítulo es un aporte desde el OLPE que aborda el rol que vienen desempeñando algunos de los principales organismos de cooperación internacional, tales como el Banco Mundial, el BID y la OCDE, en los procesos de ampliación y profundización de la participación del sector privado en el ámbito educativo. En esa línea, analizan las orientaciones y propuestas de estos organismos y sus implicancias en términos de política pública, con especial foco en el impulso a las Alianzas Público-Privadas, así como los modos en construyen una retórica orientada a legitimar y naturalizar tanto la incidencia del sector empresarial como el desarrollo de formas de comercio educativo y la privatización de la universidad pública.

Las tendencias de privatización de la educación superior en el contexto de la pandemia conforman el tópico central del tercer capítulo. Allí se presenta cómo, en ese contexto, se observa la emergencia de un discurso de “salvataje financiero” al sector

privado universitario. En un segundo momento, se analizan las estrategias desarrolladas por organismos internacionales y corporaciones de venta de materiales y servicios tecnológicos, para potenciar las alianzas entre el sector público y privado en el marco de la centralidad que adquirió la educación a distancia.

En el cuarto y último capítulo se traza un panorama general de la privatización y la mercantilización de la universidad en América Latina y el Caribe, reconstruyendo algunos elementos nodales de estos procesos y sus características, así como algunas tendencias menos evidentes pero de gravitación sustantiva para comprenderlos tanto en sus dimensiones económicas como en sus dimensiones políticas.

Nuestro punto de partida es que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y un deber del Estado, tal como fue establecido en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de Cartagena, en 2008³, y ratificado en la CRES de Córdoba, en 2018:⁴

3 Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), Cartagena de Indias, Colombia, 2008.

4 Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), Córdoba, Argentina, 2018.

La III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe refrenda los acuerdos alcanzados [...] y reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. Estos principios se fundamentan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña (p. 6).

Desde esta perspectiva, analizamos las tendencias y los procesos de privatización y mercantilización de la educación superior, para aportar al debate público y al desarrollo de estrategias y políticas que se propongan, por un lado, la democratización de la universidad y la garantía de este derecho y, por el otro, que la educación superior tenga como horizonte la construcción de sociedades justas y de pueblos soberanos.

Las autoras esperamos que este texto constituya un aporte más al necesario debate público sobre la cuestión; un debate que se torna imprescindible

en un mundo en el que la concentración de la riqueza y las desigualdades no han hecho más que profundizarse en las últimas décadas, y en el que la educación superior ha sido, en un gran número de países, parte de esos procesos de exacerbación de las injusticias.

La privatización de la universidad latinoamericana: viejas tendencias, nuevas modalidades¹

Lucía Trotta

Introducción

En las últimas décadas, el análisis de los procesos de privatización y mercantilización de la educación superior (ES) en general y de las universidades

1 Este capítulo presenta algunos resultados del proyecto de investigación: “Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana”, impulsado por la Internacional de la Educación (IE) y el Instituto de Estudios y Capacitación de CONADU (IEC-CONADU), llevado adelante junto con Daniela Atairo, bajo la dirección de Fernanda Saforcada.

en particular en América Latina y el Caribe cobró singular importancia, en tanto es un fenómeno que se ha ido agudizando y complejizando, y da cuenta de fuertes tensiones con respecto a la efectivización de la educación como un derecho.

Nuestra región, junto a Asia Meridional, es la más privatizada del planeta: más del 50% de la matrícula, más del 65% de la oferta institucional y alrededor del 60% de las personas que se gradúan corresponden al sector privado.

En el marco de fuertes transformaciones de carácter global, potenciadas en el contexto de la pandemia de COVID-19, y los vaivenes del campo político regional, que oscila entre gobiernos de signos y orientaciones profundamente disímiles, es fundamental analizar las formas específicas que asumen estos procesos, en pos de desentrañar las lógicas subyacentes y los actores que los promueven, así como la potencialidad de las fuerzas que los resistan.

Contamos con un extenso y prolífico corpus de conocimientos sobre estos procesos, que han sido estudiados tanto para la educación básica como para el nivel terciario desde distintos abordajes y perspectivas. En este capítulo presentaremos, de modo acotado, las variables más clásicas de análisis que nos permiten caracterizar a América Latina y el Caribe como una región *hiperprivatizada*

(Saforcada y Rodríguez Golisano, 2019), así como la perspectiva que, recuperando la clave histórica y multidimensional, nos permitió vislumbrar algunas modalidades y tendencias actuales que asume el fenómeno en la región.

La foto de una región hiperprivatizada

Dentro de los estudios clásicos sobre privatización en el nivel, algunas de las variables que se consideran para analizar el grado de privatización de los sistemas son la participación en la matrícula, la oferta institucional, la estructura del gasto y la distribución de quienes se gradúan.

Si consideramos la primera dimensión, la composición de la matrícula, observamos en la región, como parte de una tendencia más global, una evolución muy importante en los últimos 25 años, período en el que se pasa de 7 millones y medio de estudiantes de educación superior (año 1995) a más de 30 millones (año 2018). Ese crecimiento exponencial, que incluso supera el de otras regiones del mundo, se refleja en el incremento de la tasa bruta de escolarización del nivel, que se duplicó en los últimos 20 años y alcanzó casi el 52% en el

año 2018 (Unesco-IEU), aunque con fuertes disparidades entre los países: mientras que Argentina, Chile, Perú y Uruguay se ubican en la etapa de universalización de la ES con tasas brutas por encima del 50%, el resto de los países se encuentra en la etapa de masificación con tasas entre el 15% y el 50%, siendo Honduras el país con la menor cobertura con un 16% (Informe Iberoamérica Red Índices, 2019).

El sector privado, que impulsó gran parte de esta ampliación del acceso a la ES, incrementó su participación en la matrícula en términos absolutos y relativos, y pasó a representar más del 50% a partir del año 2003 (Gráfico 1). Según los datos del año 2018, el 54% de los estudiantes de la región asiste a instituciones de carácter privado. De allí que, desde el punto de vista de esta variable, América Latina comparte con Asia la caracterización de sistemas hiperprivatizados (Saforcada y Rodríguez Golisano, 2019), en tanto más de la mitad de su población estudiantil acude a instituciones de dicho sector.

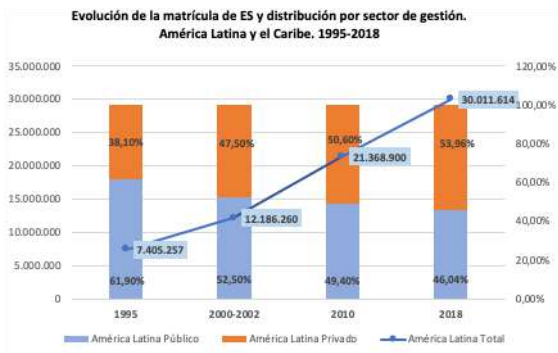


Gráfico 1. Fuente: Elaboración propia sobre datos de Red IndicES, 2018

Cabe señalar, que no en todos los países se presenta el fenómeno de la misma manera. Hacia el interior de la región existe una gran heterogeneidad: países como Chile, Perú, Brasil y Puerto Rico ostentan más del 70% de su matrícula en el sector privado mientras que Uruguay, Bolivia y Argentina tienen menos del 30% de su matrícula en dicho sector (tabla 1).

Siguiendo la clasificación propuesta por García Guadilla (2001), encontramos que excepto tres países (Cuba, Uruguay, Bolivia), todos los demás tienen un sector universitario privado entre mediano y grande, con una mayor preeminencia de grande (que concentran entre el 25% y el 50% y

más del 50% de la matrícula en el sector privado respectivamente).

Tabla 1. Matrícula en el sector privado

País	Año 2018
América Latina	30.011.614
América Latina	54%
Chile	84%
Perú*	75%
Brasil	73%
Puerto Rico*	71%
El Salvador*	69%
República Dominicana*	57%
Colombia	50%
Costa Rica	49%
Ecuador*	45%
Honduras	45%
México	35%
Panamá*	33%
Argentina	25%
Bolivia	22%
Uruguay	10%
Cuba	0%

* años 2015, 2016 o 2017 según disponibilidad de los datos

Fuente: Elaboración propia sobre datos de Red IndicES, 2018

Con respecto a la segunda dimensión, la institucional, podemos advertir que sobre la fuerte expansión de las instituciones de educación superior que se dio en toda la región a lo largo del siglo XX, la proporción de privadas también se fue incrementando cuantiosamente con el tiempo. De las 75 instituciones presentes en 1950, se pasó a alrededor de 850 en 1995 y alcanzó a más de 3 mil durante la primera década del presente siglo. Este crecimiento exponencial, que arrojó hacia el año 2014 una cifra superior a las 4 mil instituciones universitarias, se compone principalmente de instituciones de carácter privado, que hacia dicho año representaban el 67% del total. Esto es, que dos de cada tres universidades en América Latina pertenecen al sector privado (Gráfico 2), fenómeno que asume ribetes particulares en países como Chile, Brasil, El Salvador, Paraguay, República Dominicana, Perú y Costa Rica, donde dicho sector oficia como el principal proveedor de educación superior.

Distribución de instituciones universitarias por sector de gestión. América Latina, 2014. N=4081

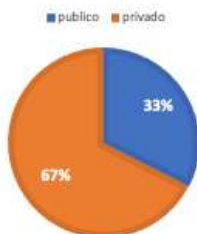


Gráfico 2. Fuente: elaboración propia sobre CINDA, 2016

No obstante, es probable que este dato sobre las instituciones – el más reciente que tenemos disponible– haya sufrido ciertas fluctuaciones en los últimos años, de la mano de varios procesos yuxtapuestos, que derivaron en cierres, fusiones y procesos de concentración institucional.

Desde el año 2000, en el marco de la revalorización de la ES como derecho² y de un mayor protagonismo estatal en la orientación de la política

2 La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en su Declaración Final de Cartagena de Indias en el año 2008 (ratificada en 2018 en la conferencia de Córdoba, Argentina) estableció a la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Estos principios rigieron las políticas universitarias de gran parte de los países de la región en las últimas décadas.

educativa en varios países de la región, se incrementaron políticas de regulación y control como consecuencia de los procesos de aseguramiento de la calidad. Ello derivó, en países como Ecuador, Chile, Perú y Brasil, en el cierre de instituciones pero también en procesos de concentración institucional (compras, fusiones, cambios de escala), en tanto fue necesario para el sector privado articular estrategias que le permitieran enfrentar las nuevas condiciones, así como contrarrestar el impulso que tuvo la educación pública en la región (Rama, 2017, 2021). A esto se suman los procesos de cierre y las situaciones de vulnerabilidad de las instituciones privadas registradas como efecto del parate educativo que supuso la pandemia en los años recientes.

De allí que estimamos –a falta de información actualizada– que en algunos países en los últimos años el número total de instituciones privadas sufrió una merma, lo que no significa necesariamente un decrecimiento de la privatización. Muy por el contrario, los procesos de concentración institucional nos estarían señalando otras modalidades en las que este fenómeno cobra forma en la región.

El tercer elemento clásico en el análisis del nivel de privatización de los sistemas educativos refiere a la estructura del gasto. La evolución del gasto

total en el sector de la educación superior (PPC) creció de manera exponencial en los últimos años. Al comparar el año 2010 y el año 2017, esta variable se incrementó un 41%. Esto tuvo su correlato, salvo una o dos excepciones, en la mayoría de los países de la región. Si consideramos dicho gasto con relación al PBI, este pasó de 1,22% en 2010 a 1,36% en 2017. Ahora bien, existe una gran heterogeneidad en la manera en cómo se estructura ese gasto total en educación superior entre los países. Existen casos como Argentina, Honduras y México en los que la conformación de este gasto es, mayormente, pública. Y otros casos con una matriz fuertemente privatizada como Chile y Colombia, donde el sector privado es el que mayor aporta en el gasto total de educación superior³ (Gráfico 3).

3 El gasto privado en educación superior se compone principalmente del gasto que realizan las familias de quienes estudian para solventar matrículas, exámenes, créditos, etc.

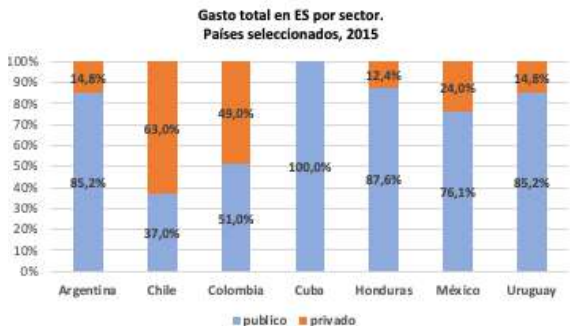


Gráfico 3. Fuente: Elaboración propia sobre datos Red IndicES, 2015 (último año con información completa de estos países).

Sin embargo, consideramos necesario acompañar el análisis no sólo en términos de incremento del financiamiento público para el nivel, que estuvo presente en gran parte de los países, al menos hasta la propagación de la pandemia por COVID-19, sino también del destino de dichos fondos, en tanto, como veremos más adelante, la distribución tiende a asumir una lógica fuertemente mercantil, lo que redundaría en que el financiamiento se redirige hacia el sector privado.

Por último, al revisar la dimensión del egreso, vemos cómo también se ha ido incrementando la participación del sector privado, de modo que para el año 2019, el sector público aportaba un 40% de

les graduados de la región, mientras que el sector privado, un 60%. En el lapso de los 9 años considerados aquí (debido a que es el período con el que se cuenta información), el incremento de la cantidad de egresados en el sector privado respecto del público es de 6 puntos y la tendencia de aumento es sostenida, lo que resulta más relevante. (Gráfico 4).

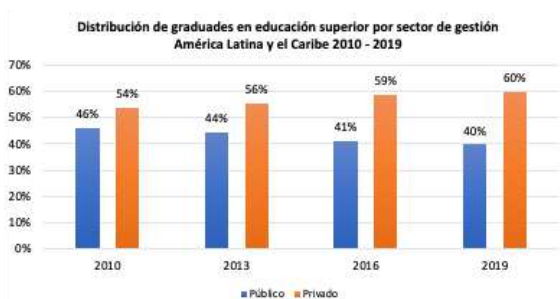


Gráfico 4. Fuente: Red IndicES 2022

Privatización y mercantilización en clave histórica

Al análisis de las dimensiones clásicas que hemos visto hasta ahora, que nos permite captar con una rápida imagen la preeminencia del sector privado como proveedor de educación terciaria y la

contundencia del fenómeno de privatización en la región, es necesario sumarle un análisis más minucioso que se detenga en los procesos históricos que derivaron en esa foto y que nos puede aportar elementos para pensar las tendencias y desafíos actuales.

Desde una perspectiva histórica, gran parte de los autores comparten la periodización que hiciera Daniel Levy (1986) a comienzos de los años 80 sobre los distintos momentos clave de expansión del sector privado en la región y su caracterización bajo la imagen de “olas”.

Esta mirada nos permite destacar las principales características de la tendencia general que tuvo la expansión del sistema privado en la región, aun cuando estudios más específicos por casos nos aportan elementos que complejizan el análisis de cada período y dan cuenta de ciertos solapamientos que se producen en términos temporales, así como de la singularidad en la configuración de cada sistema de educación superior (Saforcada et. al, 2019). Es decir, la imagen de “olas regionales”, nos permite –sin ser completamente independientes ni internamente uniformes y salvo algunas excepciones parciales o totales que el mismo autor señalara, como Cuba, Bolivia, Paraguay, Uruguay– dar cuenta de los procesos acaecidos en gran parte de los países latinoamericanos respecto de la

expansión del sector privado universitario y terciario a lo largo del siglo XX (Levy, 1991).

En líneas generales podemos señalar que, hasta mediados del siglo XX, el sector público-estatal tuvo el monopolio de la educación universitaria en la región. Recién hacia las décadas del 40 y 50 comenzaron a proliferar universidades confesionales promovidas por la Iglesia Católica, configurando una *primera ola* de expansión de la educación universitaria privada en América Latina. Este tipo de universidades se instauraron como alternativa al modelo hegemónico imperante luego de la Reforma Universitaria de 1918: laico, autónomo, cogestionado y, en su mayoría, de ingreso irrestricto.

La denominada *segunda ola* se presentó con la emergencia de las universidades seculares de élite en las décadas del 60 y 70, cuando se crearon instituciones que respondían al descontento de ciertos sectores por la pérdida del carácter elitista de las instituciones estatales, y que identificaban la “pérdida de prestigio” y una supuesta depreciación de los títulos, así como el creciente activismo estudiantil, como “falencias”. Estas instituciones oficiaron así como refugio a estas fracciones de clase.

A partir de la década del 80 pero, fundamentalmente, en los años 90, surgió la denominada *tercera ola*: instituciones seculares no elitistas que dieron

respuesta a la creciente e insatisfecha demanda por acceso a la ES, por lo que se denominaron instituciones de *absorción de demanda excedente*. En contextos donde desde los gobiernos se implementaban restricciones presupuestarias, institucionales y académicas para el sector público (mecanismos selectivos, ingresos más restrictivos, exámenes de ingreso y egreso, cupos, arancelamiento, etc.), estas instituciones alojaron a los nuevos sectores que se sumaron a la educación superior.

Como corolario de estas dinámicas, se sentaron las bases para el pasaje desde un modelo monopólico público y gratuito hacia un modelo binario que luego tendió a complejizarse a partir de amplios procesos de diversificación institucional, configurándose una heterogénea matriz institucional en la mayoría de los países.

Autores como Rama (2017), señalan que, después de los años 2000, estamos en presencia de una *cuarta ola* de expansión que tiene características específicas porque se da en un contexto de definición de la educación superior como bien público y como derecho, así como del compromiso de los estados para su garantía, con el incremento de presupuesto, tanto para la educación superior como para los sistemas de ciencia y técnica.

Este cuarto momento, se caracteriza a su vez, por un incremento en las regulaciones gubernamentales

y el fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad, que pone cierto límite a la proliferación exponencial de instituciones de las décadas previas, así como por procesos de concentración institucional, incremento de la virtualización de la oferta educativa y una creciente internacionalización, con la aparición de nuevos actores transnacionales operando en la escena regional y promoviendo la educación con fines de lucro. Todo esto se fortalece en los últimos dos años en contexto de pandemia por COVID-19.

Tendencias de privatización en la actualidad a la luz de una mirada multidimensional

Develar las modalidades que asumen los procesos de privatización y mercantilización educativa en la región, cuyos sistemas de educación superior guardan una gran heterogeneidad, supone entonces recuperar perspectivas que nos permitan adentrarnos en la temática a partir de categorías amplias que den cuenta de la multidimensionalidad del fenómeno. Es decir, si bien el análisis de los indicadores clásicos de privatización nos muestra

una imagen contundente, es necesario complejizar e historizar la mirada de modo de poder abordar la transversalidad y multipolaridad de los fenómenos de privatización, mercantilización y comercialización de la educación superior en la actualidad.

Ello implica, por un lado, dar cuenta de la forma en que las tendencias globales asumen características locales y de los modos en que las condiciones demográficas, históricas e institucionales de cada país “tamizan” dichas tendencias. Por lo cual, resulta clave recuperar ciertos elementos nodales en las configuraciones institucionales de cada sistema. Y, por otro lado, focalizar en el nivel de los actores, que pugnan con respecto a la orientación de la política universitaria, tanto para impulsar y fortalecer estos procesos de privatización y mercantilización como para contrarrestarlos, y cuyos propósitos responden a objetivos económicos y político-ideológicos. Entre éstos, cabe resaltar el rol de los estados nacionales y los diferentes gobiernos a la hora de materializar estas tendencias en un escenario con cada vez mayor presencia de actores supranacionales y transnacionales.

Siguiendo estas coordenadas, de las tendencias que hemos analizado para la región, destacaremos a continuación tres de ellas que se vieron especialmente potenciadas en la pandemia, focalizadas en la dimensión de privatización y comercialización

pero que, aun así refuerzan modalidades de mercantilización (menos visibles) vinculadas con la introducción de lógicas y dispositivos propios del mercado en la regulación de las instituciones universitarias y sus actividades de formación, investigación y extensión.

En primer lugar, en un contexto en el que se define a la educación superior como un bien público y un derecho, hallamos que se incrementan y se consolidan esquemas de financiamiento a la demanda. Lo cual, por un lado, potencia una lógica propia de mercado y, por otro, supone una profundización de la privatización, en tanto el financiamiento público –que, como indicamos anteriormente, se incrementó en los últimos años– se dirige, en gran parte, al sector privado. Este tipo de financiamiento se venía instalando desde los años 90 en varios países, pero principalmente en la educación básica. Ahora se observa con fuerza en el nivel terciario y supone instrumentos que financian a estudiantes como becas o créditos y que, más allá de las diferencias entre los distintos instrumentos (las becas en general son de arancel para pagar la matrícula y/o los aranceles de las instituciones públicas o privadas y no suponen ningún compromiso financiero por parte de los estudiantes, mientras que los créditos en general involucran entidades financieras o bancarias y

suponen el endeudamiento de las familias para sostener las trayectorias educativas), hacen que en vez de que el financiamiento vaya directamente a las instituciones (a la oferta) sea entregado a las personas que estudian, mediando en general algún tipo de requisito académico y/o económico. Éstas lo utilizan en la institución de su elección, con lo que, bajo una matriz institucional dominada por el sector privado, el dinero público termina en arcas privadas. El resultado es que se abona a una lógica mercantil en tanto el financiamiento “sigue” las elecciones individuales en un contexto de mercado o pseudomercado, al mismo tiempo que dirige fondos públicos hacia el sector privado.

La dinámica alcanza instrumentos planificados en términos de políticas de inclusión, como la política de gratuidad de Chile que data del año 2016 y que terminó direccionada hacia los sectores privados que se beneficiaron con creces de dicho financiamiento estatal, en tanto se organizó sobre la misma estructura de un sistema altamente privatizado y mercantilizado, con universidades pública-estatales de matrices fuertemente selectivas.

El problema entonces, no reside en los instrumentos en sí, sino en una configuración institucional que, incluso cuando se implementan políticas de carácter democratizador, entran en tensión con dichos componentes estructurales.

La segunda problemática se vincula con la captación de la decisión pública por parte de los actores del sector privado. Se observa en varios países de la región un fenómeno recurrente y en alza de “gobernanza corporativa” (CLADE, 2014). Es decir, la participación de actores económicos, de organizaciones empresariales, de los grandes conglomerados y corporaciones educativas –nacionales o internacionales– que están detrás de las universidades e instituciones de educación superior privadas y que pugnan por orientar la política pública a través de distintos mecanismos. Por ejemplo, haciendo lobby para incidir en la definición de la agenda, muchas veces por intermediación de ONGs, fundaciones u organizaciones afines que se presentan como neutrales e instalan determinados temas en función de sus propios intereses, o con la presencia directa de representantes de las corporaciones en cargos y funciones públicas bajo el denominado fenómeno de “puerta giratoria” (Castellani, 2019).

Esto se da, por ejemplo, en países como Perú, a partir de la participación en el Poder Legislativo Nacional de representantes de dichas corporaciones, o en República Dominicana, con la participación en órganos de gobierno colegiados donde se definen las normativas que regulan al propio sector privado y al de educación superior en general.

Por último, hay una cuestión que se presenta cada vez con mayor fuerza, que refiere a la universidad como una “caja de negocios”. En sociedades en las que el conocimiento adquiere un papel estratégico en la valorización del capital, la educación superior representa un mercado de alta rentabilidad. Como parte de la complejización del mapa de actores y proveedores de la ES y de los procesos de diversificación y concentración institucional, observamos un crecimiento de instituciones con fines de lucro (*for profit*) dentro de la oferta privada en la región, con una participación de la matrícula cada vez mayor (Rama, 2017).

En países cuyos marcos legales habilitan el lucro, este fenómeno se expande bajo la figura de instituciones “con fines de lucro”, constituyéndose así las propias universidades en un negocio. En estos casos vemos una tendencia a la concentración institucional, prevaleciendo instituciones de mayor tamaño que trabajan a escala, con una creciente expansión de instituciones con oferta virtual.

En aquellos países en los que el lucro no es legal, las universidades offician de “pantalla” para la generación del mismo por varias vías. Por un lado, se observa que las instituciones pueden ser parte del engranaje de procesos de comercialización que derivan en ganancias encubiertas para los propietarios, en general, a partir de negocios inmobiliarios

o tercerización de servicios, lo que muchas veces implica incluso la remisión de dividendos y regalías hacia las casas matrices en el exterior. Pero también, se observa la presencia de fundaciones o asociaciones vinculadas a los grupos económicos propietarios de las instituciones de educación superior, que son beneficiadas con la exoneración de impuestos y distintas modalidades impositivas, y que redunda también en la generación de ganancias de un modo vedado. Generalmente son procesos difíciles de reconstruir y documentar y, en algunos casos, se presentan de manera más opaca que en otros.

Estas tres tendencias permiten ejemplificar someramente las formas que asumen los procesos de privatización y comercialización en la actualidad, como también el impacto en términos de mercantilización, es decir, de incorporación de criterios de mercado al campo de la educación superior y de su definición como una mercancía. A partir de su análisis podemos vislumbrar la complejización y multicapilaridad del fenómeno, así como una creciente porosidad entre lo público y lo privado, que instala nuevas preguntas a la hora de indagar sobre esta temática.

Asimismo, a partir de la identificación de estas tendencias se visibilizan los objetivos económicos, políticos e ideológicos que están detrás de

los mencionados procesos, los cuales conllevan, por un lado, una tensión con respecto a la función social de las universidades públicas de la región, y por otro, una discusión de la forma en que se materializa el derecho a la educación superior.

Bibliografía

- Castellani, Ana (2019). ¿Qué hay detrás de las Fundaciones y ONGs Educativas? *Las redes de influencia público-privadas en torno de la educación. Informe de Investigación (6)*. Observatorio de las elites CITRA-UMET-CONICET
- CLADE (2014). *Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en américa latina y el caribe*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- García de Fanelli, Ana M (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. CINDA, Universia.
- García Guadilla, Carmen (2001). “Lo público y lo privado en la educación superior: algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano”. *Revista de Educación Superior*, vol. XXX, no. 119, México.
- Levy, Daniel (1991). *Evaluación de las universidades privadas de América Latina: perspectiva comparativa de la República Dominicana*. Ciencia y sociedad, XVI (1).
- Levy, Daniel (1986). *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press
- Rama, Claudio (2017). *La nueva fase de la educación privada en América Latina*, UAI-Teseo

- Rama, Claudio (2021). *Las dinámicas de la educación superior privada en América Latina y el impacto de la pandemia*. Universidades 89, UDUAL
- Saforcada, Fernanda (Dir.), Atairo, Daniela; Trotta, Lucía y Rodríguez Golisano, Aldana (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. Education International/IEC-Conadu
- Saforcada, Fernanda y Rodríguez Golisano, Aldana (2019) *Privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: sentidos y disputas*. En Saforcada, F. (Dir.), Atairo, D.; Trotta, L. y A. Rodríguez Golisano, *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*, Education International/IEC-Conadu.
- OCTS-OEI, Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (2019). Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) Instituto de estadísticas (UNESCO-UIS) <http://uis.unesco.org/>

Los organismos internacionales y la política mundial orientada a la participación privada en el sector educativo. Suma de amenazas contra el derecho a la educación¹

Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas

Introducción

Las expresiones de comercio educativo en el ámbito nacional están alineadas con una dinámica

1 Los hallazgos que se presentan a continuación son parte de los procesos de investigación del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa (OLPE) de la Internacional de la Educación. Este Observatorio funciona desde el 2016 y es una herramienta de investigación puesta al servicio de la acción sindical. El ejercicio de monitoreo del OLPE incluye la revisión de publicaciones y documentos (entre ellos, los vinculados con contratos de préstamos). El portal del observatorio es <http://www.observatorioeducacion.org/monitoreo/educar-no-lucrar>

mundial de comercialización que es impulsada por actores financieros. En un monitoreo que venimos llevando adelante en el Observatorio Latinoamericano de Política Educativa (OLPE), hemos observado una tendencia mundial de naturalización e incremento de la participación del sector privado empresarial en el diseño de la política educativa pública y en la prestación de servicios educativos. Esta tendencia se expresa a nivel regional y nacional en la participación de sectores privados en los espacios de toma de decisión en política educativa, así como en la aprobación de legislaciones, presupuestos, proyectos y programas que avanzan en un recorte del alcance de la gestión pública a favor de la operación privada de componentes de la educación pública. En toda América Latina se observa operación privada de la educación pública, ya sea a cargo de empresas y/o de Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), ya sea financiada con fondos públicos o de la cooperación internacional, e incluso como parte de los compromisos y condiciones de los préstamos aprobados otorgados por el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo.

La documentación revisada por el OLPE muestra importantes coincidencias entre las posturas del Banco Mundial, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y el BID

(Banco Interamericano de Desarrollo), con respecto a recomendar y promover que la participación del sector privado en la prestación de servicios educativos sea la norma y para que dicha participación privada desarrolle mecanismos y modelos de negocio cada vez más sofisticados. Esas posturas coinciden, a su vez, con varios elementos de la agenda educativa que impulsa la cooperación internacional, por ejemplo, la USAID (Agencia de cooperación de Estados Unidos), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y los mismos Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, la cual tiene un énfasis en las alianzas público-privadas.

La OCDE, el BID y el Banco Mundial comparten un interés en apalancar reformas educativas que diluyan las fronteras de lo público y que profundicen la dinámica de Alianza Público Privada y/o de entrega de recursos públicos al sector privado.

Aguas que se juntan. Las agendas de la OCDE y del Banco Mundial en educación

En 1990 el Banco Mundial publicó su Informe sobre el Estado de la Pobreza. El Informe establecía

un conjunto de tesis y recomendaciones orientadas a la desfinanciación del acceso universal a la educación, así como a la reducción del sector público. Algunas de las tesis de dicho informe sostenían que los Estados debían garantizar gratuidad de los servicios públicos de salud y educación únicamente para las “personas más pobres”(p. 76); que era estratégico recurrir a los servicios del sector privado como un aliado para lograr mayor cobertura en dichos servicios (p. 84), y que se debían revisar los fondos destinados a la educación superior pues el Banco los consideraba “muy altos” y sin proporcionalidad tanto en relación con el tamaño de la población que se beneficiaba como con los recursos destinados a los niveles de secundaria o primaria (p. 79). Por último, ese Informe consideraba que los salarios del sector público hacían más ineficiente el gasto estatal (p. 77). Estas tesis no han mostrado ninguna innovación, sino que se han mantenido inalteradas en las políticas que el Banco Mundial ha impulsado en América Latina en los últimos 32 años.

Por su parte, la OCDE recicla muchas de las posturas del Banco Mundial en sus análisis y recomendaciones para los países de la región. En su informe *Education at a Glance* (OCDE, 2018), afirmó que “los países deberían centrarse en la financiación y la dotación de recursos para los más vulnerables”, al

tiempo que debían vincular los resultados educativos al diseño de los presupuestos (p. 14).

La postura por el recorte de la inversión pública en educación no se limita al Banco Mundial y a la OCDE. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la principal fuente de recursos de deuda para los gobiernos de América Latina, también ha recomendado reducir y focalizar los recursos en educación. En la publicación “Tiempo de decisiones. América Latina y el Caribe ante sus desafíos” (BID, 2016), el Banco Interamericano planteaba que a los países les podía convenir:

...reevaluar dichos gastos y asegurar que están obteniendo los niveles más altos de eficiencia y servicios. Esto es particularmente deseable con los gastos en educación y salud, que tienden a representar una gran parte del gasto. Puede que haya espacio considerable para mejorar la eficiencia o, en otras palabras, para prestar el mismo nivel de servicios, pero a menor costo. Sobre todo, parece darse un espacio importante para reevaluar las políticas de gasto social con el fin de garantizar que beneficien exclusivamente a aquellos que realmente lo necesitan (BID, 2016, p.44).

Estas instituciones tienen clara incidencia en la política pública de la región. Es por eso que la

insistencia en reducir los recursos disponibles para educación y en limitar el sentido de gratuidad y de acceso universal al derecho a la educación desdibuja la función de la educación pública como herramienta para construir integración y equidad.

Servicios a la carta: las Alianzas público-privadas en educación

Todos los gobiernos de la región han implementado el modelo de alianzas público-privadas (APPs) ya sea para diseñar, ejecutar o financiar una o varias fases de la política educativa. Las APP son figuras que permiten a los Estados subcontratar servicios de terceros para ejecutar distintas actividades. Si bien las APPs surgieron con fuerza en el ámbito de la infraestructura (carreteras, puertos, hospitales, etc.) terminaron ampliándose al ámbito de la gestión de los servicios públicos.

En el caso de la educación, tanto ONGs como empresas, fundaciones y hasta entidades religiosas proveen servicios a los Ministerios de Educación. Como lo ha sostenido el OLPE, los procesos de las alianzas público-privadas se pagan con fondos públicos, ya sea de presupuestos ordinarios o incluso

de préstamos que condicionan a los Estados a contratar proveedores privados para ejecutar dichos recursos.

Las Alianzas Público Privadas en educación se alimentan de una narrativa que ataca y desvaloriza permanentemente al sector público y sus capacidades de gestión, pero que, al mismo tiempo, valida que haya grupos privados sosteniéndose con fondos públicos. Las Alianzas Público Privadas destinan cada año millones de dólares del sector público a grupos privados, ONGs y grupos religiosos, para que estos vendan servicios tales como la gestión de centros educativos, como es posible observar en los colegios en concesión en Colombia; el diseño de alguna política educativa, como ocurre en Perú; la formación docente, como se observa en Costa Rica; o los procesos de evaluación, como en el caso de Uruguay.

Al igual que lo hacen la OCDE y el Banco Mundial, el sistema de Naciones Unidas es un fuerte promotor del modelo de las Alianzas Público Privadas. En un Informe de la Internacional de la Educación referido al comercio educativo (IEAL, 2018), se advierte sobre el respaldo ilimitado de la ONU al modelo de las APPs. Allí, se describe cómo la Agenda 2030 –principalmente el Objetivo Sostenible 4 relativo a la educación–, se centra en las alianzas público privadas como modelos para el

financiamiento y el diseño de la política educativa. Antes de que existiera la Agenda 2030 en el 2015, tanto la UNESCO como la UNICEF venían respaldando a las APP en el sector de la educación. El documento de la UNESCO (2006) sobre “Alianzas con el sector privado: haciendo la diferencia” consideraba que el acompañamiento del sector empresarial privado era central para lograr avances educativos (p.5) y la publicación de UNICEF y UNESCO (2013) sobre “La inversión más inteligente: Marco para la participación del mundo empresarial en la educación” orientaba a que el sector privado empresarial se vinculara al sector educativo público y participara en servicios variados como diseño de contenidos, materiales, TICs y cobertura (p.11).

A pesar de que en la región ya pasaron más de 30 años de destinar recursos públicos a pagar a grupos privados por sus servicios educativos, cada vez que se levantan críticas referidas a los resultados en educación, estas críticas se limitan al Estado y no al universo infinito de empresas privadas que lucran con la educación pública. Es decir, aunque los grupos empresariales sean actores vinculados a la gestión y los servicios educativos, las narrativas culpabilizantes se centran en la gestión pública. Esto es expresión de una mirada más bien ideológica contra lo público, antes que orientada por un sentido pedagógico.

El modelo de alianzas público privadas en el nivel de educación superior ha tenido uno de sus principales nichos en Brasil. El programa Educación para Todos – PROUNI fue creado por la Ley 11.096 del año 2005. El programa financiaba de forma total o parcial, con fondos públicos, las carreras de estudiantes en universidades privadas. Según las investigaciones de Traina y Calderón (2015), en los primeros 5 años del Programa, las universidades privadas aumentaron sus matrículas en al menos 473.000 estudiantes.

Se trata de matrículas financiadas con fondos públicos para el desarrollo de carreras de estudiantes en universidades privadas. En el año 2010, las universidades privadas recibieron 1.002.019 nuevas matrículas y un 47% de ellas fue financiado con fondos públicos (Traina y Calderon, 2015).

En el año 2016, el Ministerio de Educación de ese país había transferido hasta 400 millones de dólares por conceptos de voucher a universidades privadas.

Las reformas de alianza público-privado y la participación del sector privado en los ámbitos de diseño de la política educativa no son cuestiones menores, ni lo es el rol de la OCDE, que ha incurrido cada vez con más fuerza en el ámbito educativo, porque es de los ámbitos donde el mercado puede crecer más a nivel internacional con diferentes modelos de servicios.

El comercio educativo como regla

En 1995 surge la OMC (Organización Mundial de Comercio) y aprueba una de las principales herramientas del comercio mundial que es el Acuerdo General de Comercio y Servicios (AGCS o GATS en Inglés). Este acuerdo incluye a la educación como un servicio comercializable. De acuerdo con un informe de la Internacional de la Educación:

...la OMC ha señalado en varias ocasiones que el AGCS “no incluye a los servicios públicos ni impone que sean privatizados”, no obstante, al no estar claramente establecido en las negociaciones la no inclusión de los servicios públicos, en muchos países la firma de estos acuerdos se ha traducido en una expansión acelerada de la oferta privada de servicios educativos en todos los niveles (IEAL, 2015, p 45).

Esta “expansión acelerada” se observa en Costa Rica, donde a partir de la adhesión a la OMC, se instalaron veintiocho nuevas universidades privadas en el país. Actualmente, la relación de universidades privadas es de 55 frente a 5 universidades estatales (IEAL, 2015).

En el 2005, coincidiendo con el auge de la OMC, el Banco Mundial publica su documento sobre la internacionalización de la Educación Superior en América Latina y plantea como un modelo profundamente innovador la opción de vender servicios educativos transnacionales a través de sistemas de franquicias de universidades, modelos satelitales con una casa matriz o a través del apoyo de herramientas digitales (Banco Mundial, 2005, p.30).

De cara al avance de la internacionalización de la educación, avanza también la imposibilidad de conocer los convenios económicos entre los grupos educativos y de fiscalizar las condiciones de trabajo docente dentro de estas instituciones.

En el caso de América Latina, observamos que la OCDE es una de las principales promotoras de la internacionalización de la educación superior y de la desfinanciación de la universidad pública.

En el informe de la OCDE sobre la Educación en Costa Rica (OCDE, 2017) se critica la inversión pública en educación superior y la ausencia de vinculación de la asignación de presupuestos universitarios a los resultados. Este informe señala que los costos del gasto público en educación universitaria, canalizados a través del Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior (FEES), aumentan de manera insostenible y que lo que se debería buscar

es una reducción en la inversión universitaria a favor de preescolar, primaria y secundaria. El documento plantea que:

...las universidades públicas usan este financiamiento para subsidiar fuertemente la matrícula (de manera que los estudiantes pagan un monto muy bajo en las universidades públicas) y para ofrecer becas (recibidas por casi la mitad de estudiantes de las universidades públicas) (...). Estos acuerdos de financiamiento son a la vez insostenibles e inequitativos. El gasto público en educación superior se ha duplicado aproximadamente como proporción del PIB (de rápido crecimiento) desde 2000 y en el 1,5% es ahora muy superior al de la mayoría de los países de la OCDE. El subsidio público no podrá apoyar el futuro crecimiento anticipado de participación universitaria en el mismo nivel. En cuanto a equidad, la mayoría de estudiantes que se benefician de las universidades públicas (OCDE, 2017, p. 18).

La OCDE también critica que el país no cuente con un organismo que pueda impulsar reformas en todo el sector de la educación superior, tanto del sector privado como público, y considera que en Costa Rica:

...no hay forma de desarrollar e implementar nuevas políticas sobre temas como financiamiento de los estudiantes, calidad universitaria o de cubrir las necesidades de una economía de rápido cambio. Esto no proporciona una base sólida para el desarrollo de un sector de la educación superior competitivo y alta calidad (p. 19).

Como se puede observar, esta publicación de la OCDE del 2017 repite exactamente la tesis del Banco Mundial de 1990 y renueva el llamado a países del Sur global a desfinanciar la educación superior y redirigir estos fondos a los niveles de primaria y secundaria, generando una disputa artificial entre los diferentes niveles del sistema educativo.

Como hemos visto a lo largo de este capítulo y en los documentos analizados en el marco del monitoreo desarrollado por el OLPE², el Banco Mundial, el BID y, con influencia creciente, la

2 El Observatorio Latinoamericano de Política Educativa ofrece una sección específica de “Tendencias de Comercio Educativo”. Aunque no tiene un énfasis específico de educación superior, desde el año 2016, esta sección ofrece distintos artículos de análisis y documentos que contribuyen a identificar diferentes coincidencias en las agendas y la perspectiva de las instituciones financieras internacionales.

OCDE conforman un gobierno global que se legitima de manera endogámica, como actores casi naturales en política educativa. Es importante continuar prestando atención a las reformas en empleo público, al avance y la sofisticación de los modelos alianza público-privado y a las nuevas condiciones de préstamos del Banco Mundial y del BID para financiar la política educativa de nuestra región, porque pueden profundizar el debilitamiento del sistema educativo público a favor del comercio educativo.

Bibliografía

- Banco Mundial (2018). *Informe “APRENDER para hacer realidad la promesa de la educación”*. <http://www.bancomundial.org/es/events/2018/11/06/aprender-para-hacer-realidad-la-promesa-de-la-educacion>
- Banco Mundial (2005). *Higher education in Latin America the international dimension*.
- Banco Mundial (1990). *World Development Report. Poverty*. <https://openknowledge.worldbank.org>
- BID (2016). *Tiempo de decisiones. América Latina y el Caribe ante sus desafíos*.
- IEAL (2015). *La educación en Costa Rica. Un análisis comparativo de su desarrollo en los años 1950 al 2014*. <https://ei-ie-al.org/recurso/la-educacion-en-costa-rica>
- OCDE (2018). *El financiamiento de la educación. Conectando recursos y aprendizaje*. https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/publicaciones_en_convenio/OCDE_El-financiamiento-de-la-educacion.pdf
- OCDE (2017). *Análisis de la OCDE acerca de las políticas nacionales para educación: la educación en Costa Rica*. <https://www.oecd.org/education/school/La-Educacion-en-Costa-Rica-Resumen-Ejecutivo.pdf>

- OCDE (2015). *Revisión de Destrezas Más allá de la Escuela en Costa Rica*. San José, Costa Rica.
- Traina, J. y Calderón, A. (2015). *A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000372>
- UNICEF (2013). *La inversión más inteligente: Marco para la participación del mundo empresarial en la educación*.
- UNESCO (2006). *UNESCO-Private Sector Partnerships: Making a Difference*.
- WTO https://www.wto.org/spanish/thewto_s/whatis_s/tif_s/org6_s.htm

Tendencias de privatización de la educación superior en la pandemia: el papel de los organismos internacionales y los agentes tecnológicos en América Latina y el Caribe ¹

Daniela Atairo

Introducción

La pandemia de COVID-19 instaló, a nivel mundial, un tiempo inédito e impensado, cuyas implicancias

1 Este capítulo presenta algunos resultados del apartado universitario de *Tendencias en educación, situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia covid-19*, realizado por la IEAL. El trabajo de indagación y la elaboración del informe sobre Educación Superior fue realizado por Daniela Atairo y Lucía Trotta (Instituto de Estudio y Capacitación, de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU).

en términos sociales, económicos, políticos, psicológicos y afectivos aún no se terminan de evidenciar. Gran parte de las actividades humanas se trastocaron y dieron paso a nuevos modos de encontrarse, de relacionarse y, también, de investigar, enseñar y aprender.

En la región, la suspensión de las actividades educativas presenciales se produjo de manera veloz. El 12 de marzo de 2020 se inició un proceso de cierre de las instituciones de Educación Superior (ES) y en menos de una semana alcanzaba a casi la totalidad de la población de estudiantes y docentes. Según datos del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO-IESALC (mayo de 2020), el cierre afectó aproximadamente a unos 23,4 millones de estudiantes y a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe. En muy poco tiempo, instituciones cuya matriz organizativa responde a los parámetros de la presencialidad y la cohabitabilidad, y que, aún atravesadas por vientos democratizadores, siguen anclando gran parte de su institucionalidad en lógicas decimonónicas, tuvieron que recrear sus funciones en formatos parcialmente explorados y en un contexto de incertidumbre y zozobra.

Las acciones que se implementaron estuvieron concentradas en garantizar la continuidad de las

propuestas formativas mediante la virtualización *forzada*. Ello supuso, sin demasiada posibilidad de reflexión y en un contexto de emergencia, migrar la transmisión cultural, de saberes y conocimientos, desde formatos presenciales hacia otras formas que implican distintos grados de conexión y desconexión (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020). De pronto, grandes discusiones sobre las tecnologías y sus usos educativos quedaron subsumidas con la irrupción de la *educación remota de emergencia* (Hodges et al, 2020) y las posibilidades de acceso a dispositivos, conexiones y “cuartos propios” se revelaron –en nuestras latitudes– como indicadores de nuevos obstáculos en torno al ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Este viraje planetario se produjo sobre una situación de desigualdad estructural que atraviesa a las sociedades latinoamericanas y, en particular, sobre fuertes inequidades en el acceso a la ES en un contexto de consolidación de los procesos de privatización y mercantilización.

En este escenario, contar con conectividad a Internet y la disponibilidad de dispositivos tecnológicos fueron factores centrales para la continuidad pedagógica, cuya falta vino a superponerse a las desigualdades existentes en el acceso al nivel. De allí que se postule que a la brecha de acceso se sumó en este contexto la denominada brecha

digital, que se hizo más evidente porque la continuidad de los estudios supuso para los estudiantes contar con conectividad a internet y equipamiento técnico como recursos indispensables para continuar con sus estudios, ser evaluados, obtener sus titulaciones, etcétera.

De acuerdo a los datos del inicio de la pandemia, el 32% de la población latinoamericana no cuenta con acceso a servicios de Internet, y aparecen fuertes disparidades entre los países de acuerdo con su desarrollo previo, siendo Chile, Uruguay, México, Brasil y Argentina los países que figuran liderando el desarrollo electrónico en la región (CAF, 2020). También hay desigualdades al interior de la región según nivel de ingresos y localización de los hogares: el 81% de los hogares del quintil de ingresos más alto cuentan con conexión a Internet, mientras que los hogares del primer y segundo quintil representan solo el 38% y el 53% respectivamente. Sin embargo, las desigualdades son más profundas en algunos países: en Bolivia, Paraguay o Perú, solo el 3% de los hogares más pobres están en esa situación (Cepal, 2020).²

2 Sostener los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario en un contexto de pandemia y de educación remota de emergencia, también supone contar con condi-

Queremos plantear que los procesos que se desplegaron para sostener la enseñanza universitaria en tiempos de pandemia supusieron readecuaciones de los sistemas de educación superior (SES) que fueron escenario para la profundización de viejas tendencias de privatización y mercantilización de la ES pero, también, para la emergencia de nuevas modalidades, producto del reposicionamiento de actores del mercado educativo. Y, si bien muchas de estas tendencias son comunes a un despliegue más bien global, las mismas se asientan sobre características vernáculas de los SES en la región y tensionan la efectivización de la educación superior como bien público y social, un derecho humano universal y un deber del Estado.

ciones vinculadas al acceso a internet de alta velocidad; con el acceso a dispositivos apropiados de uso individual en un espacio adecuado para el estudio y con un tiempo disponible que no se superponga con las tareas de cuidado y laborales; además de la asequibilidad, el acceso a datos, la alfabetización digital que supone capacidades y habilidades para su uso y apropiación, entre otros requisitos.

La emergencia de un discurso de “salvataje financiero” al sector privado universitario

Además de poner en cuestión los avances en el acceso a la ES que se habían logrado en los últimos años, la reducción de estudiantes en el nivel –en sistemas altamente privatizados y mercantilizados– se convirtió en un problema financiero para varias universidades públicas aranceladas que existen en la región y, sobre todo, para las universidades privadas que dependen para su funcionamiento del arancel del estudiantado. Si tenemos en cuenta los datos presentados en el capítulo 1, en algunos países esta situación afectó a casi toda la oferta institucional, en tanto el sector privado representa porcentajes muy altos de la misma.

En este contexto, emergió un discurso sobre la “vulnerabilidad de los sistemas de educación superior” y la necesidad de elaborar estrategias de financiación sostenibles que implican la movilización de recursos públicos hacia el sector privado para proteger los progresos del último decenio en términos de acceso a la educación superior. Esta dinámica de transferencia de fondos públicos al sector privado es una tendencia que observamos para el nivel previamente a la pandemia, pero que

en este contexto tomó más fuerza con el discurso de los organismos internacionales para el conjunto del sistema educativo, como ha sido señalado en el capítulo 2. En pleno 2020, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) sugería, entre otras recomendaciones: “establecer un programa de subsidio o financiamiento de la demanda para mantener, en la medida de lo posible, la matrícula actual en el sector privado” (BID, 2020: 26) y, en particular, para la ES planteaba un apoyo que involucrara tanto un financiamiento a la oferta como a la demanda. Entre las recomendaciones específicas hechas para el sector, resaltamos las siguientes:

- Establecer un fondo de apoyo durante la crisis para instituciones educativas privadas, tanto preuniversitaria como de educación terciaria, con requisitos de cumplimiento de rendición de cuentas y calidad, para minimizar la interrupción en la prestación del servicio educativo privado.
- Establecer o fortalecer los fondos de crédito estudiantil, que incluya subsidios para estudiantes que asisten a entidades de educación media superior y terciaria que se someten a procesos de rendición de cuentas, para cubrir el pago de pensiones o de manutención.

Estas coinciden con los planteos de la UNESCO-IESALC que, entre las estrategias y medidas recomendadas, sostenía que “...una parte importante de los recursos deberán ir destinados a las IES, que habrán acusado los efectos de la pérdida de aranceles, y otra parte sustancial al apoyo financiero a los estudiantes más vulnerables, independientemente del sector, público o privado, en el que estén matriculados” (UNESCO-IESALC, 2020: p. 37).

Tanto las políticas gubernamentales, así como diferentes propuestas en discusión, se dirigieron a financiar la oferta, aunque predominaron los instrumentos orientados al financiamiento a la demanda, como múltiples planes de becas y subsidios a las matrículas, que se presentan como parte de políticas de inclusión educativa pero que incrementan las transferencias de subsidio público al sector privado para sostener el mercado universitario. Es decir, más que el grado de vulnerabilidad financiera del sector privado, la situación actual hace evidente la fragilidad que tenía el proceso de ampliación del acceso a la educación superior sobre la base de la expansión de sistemas privatizados y mercantilizados en sociedades con niveles tan profundos de desigualdades sociales y educativas como las de América Latina.

Los organismos internacionales y los agentes tecnológicos: alianzas público-privado

Durante este período se conformaron alianzas público-privado con diferentes propósitos y grados de complejidad, pero que tuvieron un mismo resultado: el protagonismo de grandes corporaciones como proveedoras de soluciones tecnológicas, lo que les adjudicó un lugar central en la orientación del cambio en las universidades.

En este sentido, fue medular tanto la situación previa respecto del desarrollo de la educación a distancia (EaD) en cada país y sus instituciones de ES como el formato que había asumido hasta este momento: más volcado a la compra de servicios a empresas internacionales, o más orientado al desarrollo de software o tecnologías propias o al uso de software libre. Si bien muchas universidades habían iniciado procesos de adopción de nuevas tecnologías, la forma repentina y acelerada que exigió el contexto de pandemia requirió de distintos tipos de alianzas con actores comerciales y tecnológicos. La literatura señala que la expansión de la EaD es una de las grandes transformaciones de la ES en la región en las últimas décadas y eso se plasma en los

más de 3 millones de estudiantes en dicha modalidad. La regulación gubernamental existente había favorecido su desarrollo en algunos países más que en otros: Brasil es el país con mayor participación en la EAD junto con Colombia, Honduras y México, República Dominicana³ y Ecuador (OEI, 2019). Según los datos presentados en el capítulo 1, estos mismos países registran porcentajes altos en los indicadores clásicos de privatización. Confirmamos, entonces una asociación que la literatura especializada puso en evidencia al señalar que la oferta de EaD en la región fue dinamizada principalmente por el sector privado, que se potencia con los recientes procesos de internacionalización de la EaD.

Sobre esta base heterogénea se implementó la educación remota de emergencia.⁴ Las característi-

3 El desarrollo de la EaD en la República Dominicana tiene una larga tradición, aunque se encuentra en una etapa inicial de su desarrollo por su bajo grado de virtualización en el área pedagógica (OEI, 2017).

4 La respuesta para la continuidad pedagógica no solo estuvo dada por el desarrollo de la EaD, sino también por la infraestructura existente en universidades basadas en la enseñanza presencial, públicas o privadas, con desarrollos en investigación y posgrado, y que contaban con plataformas de educación virtual como apoyo didáctico a las clases presenciales, donde se podían encontrar programas y cronogramas, bibliografía, ejercicios y espacios para la comunicación entre

cas que asumieron las acciones colocaron a las tecnologías en el centro de la cuestión, profundizando así procesos de privatización en tanto el sector de empresas y conglomerados tecnológicos pasaron a cumplir un papel central en la provisión de los servicios esenciales que se constituyen en una condición para acceder al derecho a la educación. Se trata de una tendencia similar a la señalada para el sistema educativo a nivel mundial por Williamson y Hogan (2020).

Encontramos coaliciones con diferentes propósitos que permitieron a los gobiernos e instituciones dar pronta respuesta a los principales obstáculos que implicaba la virtualización forzosa de la educación universitaria: coaliciones para facilitar y ampliar la conectividad y el acceso a dispositivos y otras centradas en garantizar entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, y otros recursos digitales. Son alianzas entre los ministerios u organizaciones gubernamentales y empresas privadas, o entre instituciones universitarias

estudiantes y docentes. De allí que el desarrollo de estas plataformas más centradas en *e-support* permitió el posterior y relativamente rápido desarrollo de programas de e-learning en el contexto provocado por el Covid-19.

y estas empresas, de las que se destacan dos grandes corporaciones como Microsoft y Google.

Además, se conformaron coaliciones más complejas para fortalecer la capacidad técnica y pedagógica en el proceso de virtualización de la ES que fueron más peculiares pero que se destaca por la participación de varios actores: organismos internacionales, empresas tecnológicas, gobiernos e instituciones. Hay una que resulta muy ilustrativa de la direccionalidad que pueden asumir este tipo de alianzas en la región. La UNESCO-IESALC, que viene desarrollando proyectos con Microsoft en la región, promovió vínculos con el Ministerio de Educación de Perú y un conjunto de universidades públicas peruanas. Esta coalición compleja entre organismos internacionales como el BID, una empresa tecnológica como Microsoft, un ministerio de educación y un conjunto de universidades, implementó el Programa de apoyo al diseño e implementación de estrategias para la continuidad pedagógica, impulsado en el marco del PMESUT (Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica a Nivel Nacional) y de la Dirección General de Educación Superior Universitaria, DIGESU, del Ministerio de Educación de Perú (IESALC-UNESCO, Agosto de 2020).

La presencia de estos actores para dar respuesta al *parate* educativo ofreciendo soluciones rápidas a problemas públicos aceleró el proceso de privatización de las políticas públicas ya presente en la región. Es decir, que las soluciones que se presentaron no solo tienen un beneficio comercial con una ampliación del mercado en lo inmediato sino también una proyección de extenderlo a futuro a partir de una gran transformación en la educación universitaria basada en la EaD multimodal que ampliará la colocación de sus productos, plataformas y servicios. En este sentido, la EaD no sólo se consolida como un formato para impartir educación sino también como un segmento de mercado para la realización de transacciones de los grandes actores comerciales transnacionales, además de introducir cambios en los sistemas universitarios de acuerdo con su propia visión y su agenda organizativa

En este proceso, los organismos internacionales tienen un papel central al promover el discurso de *convertir esta crisis en una oportunidad para la innovación*. Como ya mencionamos, la UNESCO-IESALC ha ocupado un lugar central como organización internacional en el asesoramiento en la región en lo referente a la virtualización de la enseñanza en la educación superior frente a la emergencia del COVID-19. Su discurso se basa en dos principios (Pedró, 2020):

- 1) No dejar a nadie atrás, a partir de desarrollar estrategias que eviten que esta crisis produzca una pérdida de lo ganado en equidad en las últimas décadas.
- 2) Aprovechar una oportunidad única para repensar los diseños tradicionales de la educación superior en pos de una mejor calidad y equidad.

En este sentido, el organismo plantea generar estrategias de innovación aprovechando el potencial de la digitalización para, por ejemplo, hacer realidad el principio del aprendizaje ubicuo o móvil; o extender la posibilidad de grabar clases presenciales que sean debidamente curadas, tomando como modelo la experiencia internacional acumulada con los MOOC⁵ (mayo 2020). También la IESALC avanza y piensa una educación del futuro cuando se plantea como propósito que la inteligencia artificial forme parte de la agenda de la educación superior pública en América Latina a partir de un proyecto en común con Microsoft que promueve la transformación educativa (Braverman, 2020; Pedró, 2020).

5 Massive Open Online Course o Curso En Línea Abierto y Masivo, en español.

En este contexto de ideas y acciones, hay una expansión de cursos cortos virtuales para la empleabilidad como una nueva modalidad de la ES que trastoca el formato con el que se había desarrollado la EAD en la región: propuestas unimodales en formato semivirtual con instancias formativas presenciales obligatorias. Unos años previos a la pandemia ya se reconocía la existencia de una tendencia reciente hacia la multimodalidad, que supone una oferta más diferenciada de EaD, que va desde las nuevas ofertas 100% virtuales hasta la flexibilización de la educación presencial en donde los estudiantes realizan asignaturas a distancia; además de habilitar la realización de los denominados MOOC.

El desarrollo de estas modalidades, que tomaron más fuerza durante la pandemia, en el ámbito universitario se expresó en múltiples propuestas a favor del e-learning bajo el formato de cursos virtuales ofertados, en la mayoría de los casos, a partir de alianzas público-privadas entre los ministerios o direcciones gubernamentales específicas y empresas privadas, bajo la lógica de favorecer una formación virtual acotada y una mayor empleabilidad. Este tipo de formato de e-learning, denominado MOOC, es una tecnología y propuesta ya existente con un grado de expansión exponencial en tiempos

pre-pandémicos,⁶ y que asume en este contexto una visibilidad y desarrollo más marcado de la mano de estas alianzas gubernamentales. Es decir, en un contexto de reducción de la matrícula de las instituciones universitarias, se consolidan alianzas entre actores gubernamentales, académicos y empresariales para ofertar un modelo educativo basado en la adquisición de habilidades duras y blandas, capacidades, destrezas, de corto plazo, flexible, en función de las necesidades del mercado laboral y que se presenta, aún sin explicitarlo, como contrapuesto al modelo de universidades tradicionales latinoamericanas con programas de mayor alcance y temporalidad, con titulaciones específicas y formación ciudadana.

En el relevamiento realizado se observa una mayor presencia del fenómeno de los MOOC en la región, en especial de la plataforma COURSERA que, en asociación con instancias gubernamentales de varios países, ofertaron cursos de

6 Esta apertura había dado lugar a la emergencia de nuevos proveedores: algunos locales tanto en el sector público como privado con importante presencia en Brasil, México, Colombia, Costa Rica, Venezuela y Puerto Rico; y otros transnacionales, como las experiencias recientes de los MOOC en México y Ecuador (Rama, 2016)

capacitación gratuita para estudiantes de ES y público general. Se destacan las alianzas de estamentos de gobiernos de países como Colombia, Costa Rica, Panamá, Guatemala, incluso en países que presentan bajos grados de privatización. COURSERA es una de las más grandes plataformas de educación virtual que ofrece acceso a cursos, especializaciones, certificados profesionales y programas de titulación en línea de universidades líderes en el mundo (la mayoría de EEUU) y grandes compañías y empresas. La mayoría de los cursos habilitan un acceso como “oyente” de manera gratuita, que luego requiere un pago para la certificación y, en el caso de los certificados profesionales y otras titulaciones, se suman al arancel (que se publicita como a precios *innovadores*) requisitos de tipo académico, e incluso muchos de ellos solo están disponibles para ciudadanos estadounidenses.

Esta indagación, escrita al calor de transformaciones en marcha, tuvo como propósito echar luz sobre ciertos interrogantes vinculados a los procesos de privatización y mercantilización de la ES en la región en contexto de pandemia por COVID-19. De allí que nos centramos en identificar, en el marco de medidas de distanciamiento social y de cierre físico de las aulas universitarias, qué tendencias y procesos se profundizaron, qué otros emergieron

y cuáles están sentando las bases para una fuerte disputa respecto de la orientación de la política universitaria en la región.

Diversas formas de privatización de la Educación Superior en el contexto de la pandemia

En síntesis, el simple eslogan de “universidad en casa” supuso la profundización de procesos de privatización de la ES: estudiantes y docentes tuvieron que invertir en equipamiento tecnológico básico y en conectividad para acceder a la educación; se transfirieron importantes recursos públicos a las instituciones privadas mediante el financiamiento a la oferta pero especialmente a la demanda, lo que borra las diferencias entre las instituciones públicas y privadas; y parte de los presupuestos públicos engrosaron las cuentas de las empresas transnacionales por la compra de recursos y dispositivos, la contratación de servicios tecnológicos y de capacitación docente. Además, observamos una privatización de la política pública en la medida en que el sector empresarial incorpora temas de la agenda de la ES junto a organismos internacionales que

representan sus intereses, que se suma a los procesos de privatización asociados al negocio de los datos que habilitó la digitalización.

Bibliografía

- Banco Mundial (BM) (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>
- IESALC-UNESCO (2020) *Covid 19 y Es. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/14/iesalc-insta-a-los-estados-a-asegurar-el-derecho-a-la-educacion-superior-en-igualdad-de-oportunidades-ante-el-covid-19/>
- Banco Mundial (BM) (2020). *The COVID-19 Crisis Response: Supporting Tertiary Education for Continuity, Adaptation, and Innovation*. Memo. Washington, DC.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2020). *La educación superior en tiempos de Covid-19. Apertura a la segunda reunión virtual con rectores de universidades líderes de América Latina*. BID/Universia/Santander. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2020). *La educación en tiempos de coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el Covid-19*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Braverman, Luciano [UNESCO IESALC]. (27 de octubre de 2020). Lanzamiento de la fase de capacitación docente en el Perú [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=L-qEkCCoHs8>
- Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comp.) (2020). *Presentación en Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Organización de Estado Iberoamericanos (2017) *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*. <https://oei.int/oficinas/mexico/noticias/la-educacion-a-distancia-en-la-educacion-superior-en-america-latina>
- Pedró, Francesc (UNESCO IESALC) (27 de octubre de 2020). Lanzamiento de la fase de capacitación docente en el Perú [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=L-qEkCCoHs8>
- Pedró, Francesc (IESALC UNESCO) (2020). *Reimaginar la Universidad en pandemia*. www.iesalc.unesco.org

/2020/12/03/reimaginar-la-universidad-en-la-pandemia/

Rama, Claudio y Cevallos Vallejos, Marcelo (2015). *La metamorfosis de la educación a distancia en américa latina. Una nueva fase marcada por el ingreso de proveedores internacionales*. Revista Española de Educación Comparada (26), 41-60.

IESALC/UNESCO (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales.

IESALC/UNESCO. (12 de agosto de 2020). UNESCO IESALC proporcionará asistencia técnica para fortalecer la educación superior en el Perú. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/12/unesco-iesalc-proporcionara-asistencia-tecnica-para-fortalecer-la-educacion-superior-virtual-en-el-peru>

CAF (2020) El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19. Caracas. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1540>

CEPAL (2020). Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19

Williamson, Ben y Hogan, Anna (2020). *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la Covid-19*. Internacional de la Educación. <https://www.ei-ie.org/es/item/25251:la-comercializacion-y-la-privatizacion-en-y-de-la-educacion-en-el-contexto-de-la-covid-19>

Privatización y mercantilización de la universidad latinoamericana: nudos de poder y enredos de sentidos¹

Fernanda Saforcada

Introducción

La Educación Superior en América Latina vivió, en las últimas décadas, dos procesos muy significativos que no pueden desconocerse para poder

1 Este capítulo presenta algunos resultados del proyecto de investigación “Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana”, dirigido por Fernanda Saforcada y desarrollado junto a Daniela Atairo y Lucia Trotta. El proyecto fue impulsado por el Instituto de Estudios y Capacitación de CONADU (IEC-CONADU) y la Internacional de la Educación (IE).

comprender su configuración actual. Por un lado, una marcada expansión que se expresa en tres aspectos: en primer lugar, un incremento pronunciado y sostenido de la matrícula; en segundo lugar, una multiplicación acelerada de instituciones, especialmente privadas; y, por último, el crecimiento y la diversificación de carreras, niveles y títulos que se ofrecen entre el pregrado y el posgrado.

Por otro lado, buena parte de esta expansión se produjo en el período que se abre con el fin de las dictaduras, en los años 80, en un contexto de hegemonía neoliberal. Fueron años regresivos en términos del financiamiento público universitario, lo que llevó a que la expansión antes referida se hiciera en condiciones que precarizaron a las instituciones y que forzaron la búsqueda de recursos del sector privado.

Como sabemos, la hegemonía neoliberal implicó, entre otras cosas, una ampliación del mercado en términos políticos y simbólicos. Es decir, el mercado se puso en el centro no sólo de la esfera económica, sino también de las políticas públicas, en buena medida, de la mano del impulso dado al comercio transnacional tanto a través de los tratados de libre comercio (TLC) como de políticas nacionales e internacionales afines el engrosamiento de las corporaciones. En ese contexto, la educación en general y las universidades en particular fueron

vistas como oportunidades de negocios y fueron definidas por los propios TLC como servicios comercializables² (Feldfeber y Saforcada, 2005). Del mismo modo, el conocimiento fue revestido de un valor económico directo y esto se tradujo en regulaciones internacionales vinculadas con su comercio a través de capítulos de TLC (o tratados específicos) establecidos en relación con las patentes y la propiedad intelectual³ (Saforcada, 2009).

Estas tres cuestiones –el crecimiento del sector universitario en matrícula y en instituciones, el desfinanciamiento de los sistemas universitarios públicos y el contexto de primacía del mercado en las orientaciones y dinámicas de las políticas públicas– conformaron el escenario propicio para un fuerte impulso de los procesos de privatización y mercantilización de la educación superior y del conocimiento. Así, en

2 Ver Acuerdo General de Comercio de Servicios (General Agreement on Trade in Services, GATS por sus siglas en inglés) de la Organización Mundial de Comercio (OMC) o el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (más conocido por su nombre en inglés, North American Free Trade Agreement o NAFTA), entre otros.

3 En el marco de la OMC, rige para esta temática el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (ADPIC), más conocido como Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS).

estas décadas hemos visto cómo el sector privado universitario fue expandiéndose a paso acelerado mientras el sector público se volvió más y más poroso a los intereses del mercado. Ya en la declaración de la primera Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en La Habana en 1995, se llamaba la atención sobre estas cuestiones:

[...] la educación superior en la región muestra entre sus principales tendencias: (a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; (b) la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento; (c) una restricción relativa de las inversiones públicas en el sector; (d) la rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria; y (e) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa (CRES, 1996).

Estos procesos de privatización y mercantilización, que adquirieron gran dinamismo en los años 90 y continuaron desarrollándose en el nuevo siglo en forma creciente y sostenida, impactaron en el sector público no sólo por las formas explícitas de privatización sino también por otras modalidades menos visibles vinculadas con la introducción de

lógicas y dispositivos propios del mercado en la regulación de las instituciones y sus actividades de formación, investigación y extensión (CRESALC/UNESCO, 1996; Gentili y Saforcada, 2011; García Guadilla, 2003; Burbano López, 1999).

En este apartado nos proponemos compartir algunas consideraciones finales en torno a ciertos aspectos de los procesos de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina y el Caribe, a partir de los contenidos desarrollados a lo largo del libro en relación con las características de estos procesos, las dimensiones y los actores implicados.

La hiperprivatización de la universidad

De acuerdo con lo que hemos visto en los distintos artículos, podemos afirmar que las tendencias de privatización y mercantilización de la universidad han constituido una constante desde mediados del siglo pasado hasta nuestros días, con una marcada aceleración y profundización a partir de los años 90. Lo que no ha sido constante fue su envergadura en función de los distintos contextos políticos. En particular en el siglo XXI, las políticas públicas para el sector universitario han sido muy disímiles

en los diferentes gobiernos. En algunos tramos de este período y en algunos países, las tendencias de privatización fueron en alguna medida contenidas o convivieron con políticas de fortalecimiento y ampliación del sector público, tal como sucedió en el ciclo de gobiernos posneoliberales. No obstante, no se detuvieron.

Las dimensiones de la privatización y la persistencia de estos procesos han configurado una región que hemos caracterizado como hiperprivatizada en materia de educación superior (Saforcada, Atairo, Trotta y Rodríguez Golisano, 2019). La definimos de este modo a partir de una realidad cuantitativa dura: más de la mitad de los estudiantes de educación superior están en el sector privado y 2 de cada 3 universidades son instituciones privadas. Estos números dejan en claro el peso que ha adquirido este sector.

Se suele señalar al año 2003 como el punto de inflexión, ya que fue el momento en el que la matrícula en las instituciones de educación superior privadas superó a la de las públicas. América Latina y Asia Meridional son las únicas dos regiones en el planeta en las que el sector privado tiene mayores dimensiones que el público.

Sin embargo, como se señala en varios pasajes de este libro y en no pocas investigaciones, estos procesos no sólo implican la expansión del sector

privado, sino que también impactan en el sector público. Hablamos de privatización y mercantilización porque implican tanto el crecimiento del sector privado y su progresiva gravitación en los sistemas de educación superior, como la privatización de aspectos o dimensiones del sector público, las prácticas de mercantilización en su interior y la porosidad cada vez mayor en las fronteras entre lo público y lo privado. Como sostiene Leher:

...actualmente, la educación superior se encuentra fuertemente tensionada por la mercantilización de la educación en general. Esta realidad puede constatarse tanto por la vertiginosa expansión del sector privado-mercantil en toda la región como —en el caso de las públicas— por una aireada porosidad entre lo público y lo privado que viene redefiniendo la función social de las instituciones y el ethos académico (Leher, 2010, p. 8-9).

Verger (2013) se refiere a la mercantilización de la universidad pública como un fenómeno que se desarrolla a partir de tres dimensiones constitutivas, imbricadas entre sí: privatización, liberalización y comercialización, que remiten, respectivamente, a la participación de actores privados en la política universitaria, a la introducción de normas y

principios del mercado como la competencia para la regulación del sector, y a la intensificación de la compra y venta de servicios tanto en el entorno nacional como en el internacional.

En esta misma línea, algunos estudios hacen un esfuerzo por teorizar sobre las formas en que las políticas neoliberales se imbrican en el funcionamiento de las universidades públicas. El concepto de capitalismo académico fue acuñado por Slaughter y Leslie para referirse a los comportamientos de mercado dentro de las universidades de investigación, entre los cuales destacan la competencia institucional, la búsqueda de fondos, la venta de servicios o la reestructuración institucional (por ejemplo, la reducción o expansión de departamentos o carreras) con criterios de mercado (Slaughter y Leslie, 1997; Brunner et al, 2019).

Estrategias y finalidades de la privatización y la mercantilización

A modo de cierre de este libro, nos interesa destacar algunas cuestiones que emergieron de los dos proyectos de investigación desarrollados, y que constituyen puntos nodales para analizar y debatir

desde una perspectiva política estos procesos de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina y el Caribe.

Políticas públicas de privatización

En primer lugar, es importante resaltar que la privatización y la mercantilización de la universidad conjuga intereses económicos y políticos. Tendemos a analizar y discutir esta cuestión en términos del lucro y del comercio, pero, si bien los aspectos económicos son relevantes, no son los únicos. Los procesos de privatización tienen finalidades políticas e ideológicas que conviven con los intereses comerciales. Incluso podemos analizar cómo, en los distintos países o en los distintos contextos históricos a nivel regional, la privatización respondió prioritariamente a intereses políticos o hubo una concurrencia de objetivos políticos y económicos.

Del mismo modo, un aspecto central se vincula con lo que podríamos llamar las “políticas públicas de privatización”, es decir, el desarrollo de políticas desde el Estado o desde organismos gubernamentales que, de manera directa o indirecta, fortalecen o benefician al sector privado, por un lado, y mercantilizan el sector público, por el otro. En esto, las políticas de

financiamiento, como hemos visto en los capítulos que componen este libro, es un aspecto central.

En esta línea, la falta de recursos públicos y de un financiamiento adecuado para garantizar la universidad pública en todas sus dimensiones y funciones en la mayor parte de los países es leída como una política de debilitamiento de lo público en el marco de políticas neoliberales. Esto es así, pero también es una activa y poderosa estrategia de privatización en varios sentidos.

Por un lado, porque pone a la universidad en la posición de generar dispositivos de captación de recursos a través del arancelamiento de estudios de grado y/o posgrado, el arancelamiento de los cursos de ingreso, la venta de servicios variados y la realización de alianzas público-privadas. Es decir, coloca a la universidad pública a operar en condiciones de mercado y, con ello, contribuye a la naturalización de una racionalidad privatista para comprender lo público.

Por otro lado, porque en la mayoría de los países, los procesos de reducción de financiamiento desde el Estado hicieron que las universidades públicas generaran sistemas de ingreso más selectivos y restrictivos, dado que no contaban con la infraestructura, la planta docente o los recursos necesarios para recibir un número mayor de estudiantes. En un contexto de expansión de la demanda de educación

superior, las restricciones en el acceso generaron el desplazamiento de una matrícula creciente al sector privado, que redundó en el beneficio de universidades privadas tradicionales creadas, en su mayoría, a mediados del siglo XX, pero también en la apertura de un gran número de nuevas universidades privadas, algunas de ellas pertenecientes a grandes corporaciones internacionales y muchas bajo el modelo de “educación de bajo costo”, que no cubre requisitos mínimos de cuerpo docente, infraestructura, sustentabilidad, entre otras cuestiones, para poder identificarlas como universidades.

De este modo, las políticas de financiamiento de la educación superior han sido políticas de encogimiento y privatización de lo público, y de fortalecimiento y beneficio del sector privado pero, por sobre todo, de construcción ideológica de quiebre de las perspectivas más sociales y de bien común ligadas a lo público, y naturalización de lógicas privatistas.

El borramiento de las fronteras entre lo público y lo privado

En segundo lugar, la información recogida en el campo de investigación nos permitió constatar no sólo la porosidad de lo público a lo privado –como

señalábamos antes– sino también una tendencia pronunciada al borramiento de la diferenciación entre ambos espacios en materia de educación superior; tendencia que tiene tanto una dimensión material como una dimensión simbólica.

Decimos que tiene una dimensión material por las crecientes transferencias de recursos del sector público al sector privado, tal como se analizó en varios capítulos. Históricamente, en América Latina y el Caribe, los recursos públicos para educación superior, ciencia y tecnología se dirigían casi exclusivamente al sector público. Sin embargo, hemos ido paulatinamente pasando de ese esquema a otro en el que una parte de ellos se redirigen al sector privado, con argumentos de equidad fundados en un trato igualitario. Sobre todo en este siglo y, en especial, en los últimos 15 años, puede observarse cómo se fueron construyendo los dispositivos y mecanismos necesarios para ese “trato igualitario” entre instituciones públicas y particulares, que permite que fondos públicos sean transferidos al sector privado de manera creciente, a través de créditos o becas, financiamiento para proyectos de investigación o asignaciones vinculadas con carrera de investigador/a, entre otras alternativas.

La dimensión simbólica se expresa en las múltiples formas en que en los países de la región se ha ido instalando la noción de que ciertas formas

privadas de educación son públicas. Esto se ha vivido en relación con la educación en todos sus niveles, al desplazar la caracterización de escuelas públicas y escuelas privadas, a escuelas de gestión estatal y de gestión particular, incorporando –en muchos casos en la propia legislación– la definición de que toda la educación es pública y que la distinción es un tema de gestión (Feldfeber, 2011; Saforcada, 2012). Esto mismo sucede con la educación superior pero además, en el caso de los sistemas universitarios, hemos visto cómo se construye la noción de que ciertas universidades tradicionales privadas son identificadas como públicas o asimiladas a las universidades públicas. Esta redefinición se sostiene de manera explícita o implícita, con distintos argumentos. Uno de ellos se vincula con la ausencia de fines de lucro, desconociendo el sentido político de una universidad privada. Es decir, aún cuando no existan intereses económicos, la universidad privada responde a intereses particulares de un cierto grupo o de una institución religiosa, o de un sector social (por lo general de élite) determinado. Es el interés particular lo que la define como privada y no su finalidad de lucro (de hecho el lucro sería uno de los intereses en juego, entre otros posibles intereses políticos, religiosos, culturales, sociales).

Asimismo, la investigación nos permitió constatar que en algunos países donde hubo una gran explosión de instituciones privadas desde los años 90 en adelante, empezó a configurarse una lógica que identifica a las universidades privadas tradicionales (en general creadas entre los años 50 y los 70) con las públicas para diferenciarlas de las nuevas universidades privadas, que habitualmente son más masivas y de menor costo. Las universidades tradicionales se visualizan a sí mismas como semejantes a las públicas con el argumento de que su interés es, fundamentalmente, público o de que son universidades de calidad, buscando así distinguirse de estas nuevas instituciones a las que consideran de baja calidad.

Este borramiento de la separación entre las universidades públicas y algunas o todas las universidades privadas se expresa, a su vez, en la asimilación de unas y otras en la integración de cuerpos de regulación del ámbito universitario y en la instauración del trato igualitario –como señalamos antes en relación con el financiamiento– en diversos dispositivos del sistema, tales como las becas a estudiantes, los sistemas de carrera de investigador/a, las convocatorias para proyectos de investigación o los procesos de evaluación y acreditación. Esta equiparación de las instituciones públicas y privadas se presenta como un

“trato igualitario” fundado en un supuesto ejercicio de justicia, que resulta eficaz para invisibilizar la operación política que entraña asimilar lo privado con lo público, a la vez que naturaliza los intereses particulares que orientan al sector privado.

Una segunda cuestión asociada a lo anterior es lo que hemos llamado “la banalización de la autonomía universitaria” (Saforcada, Atairo, Trotta y Rodríguez Golisano, 2019), es decir, la apropiación del concepto de autonomía por parte de las universidades privadas para equipararse a las universidades públicas, reclamando no responder a regulaciones del Estado. Esta búsqueda de la no injerencia del Estado se vincula, en algunos casos, al objetivo de definir sus propias orientaciones en la formación que brindan; en otros, a la necesidad de que no haya controles para garantizarse su permanencia, dada la precariedad de los establecimientos y el incumplimiento de requerimientos mínimos que deberían asegurar. Así, el concepto de autonomía es redefinido, despojándolo del contenido político y reformulándolo en clave liberal, como una libertad negativa frente al Estado.

Influencias, lobbys y acciones de privatización

Por último, resulta relevante reparar en la gravitación que tiene el sector universitario privado en gobiernos y Estados. Hemos podido reconstruir en la investigación cómo se ha ido acrecentando la capacidad de incidencia directa de las universidades privadas en la política pública, sea por la fuerte relación con ámbitos de gobierno tales como el Congreso o los ministerios, o a través de su incorporación en las agencias de acreditación y evaluación universitaria.

Esta gravitación y su capacidad de incidencia se manifiesta con fuerza en la política universitaria pero no se reduce a ella. En muchos países de la región, propietarios, máximas autoridades o instituciones que conducen las universidades privadas tienen gran capacidad de intervención en los gobiernos y la política pública en general. Las fuentes de ese poder son disímiles. En el caso de las universidades privadas masivas, estas capacidades se sostienen en el volumen de recursos que manejan y la cantidad de jóvenes y adultos que pasan por sus aulas. Esto permite construir altos niveles de influencia y de negociación, financiando campañas políticas, colocando candidatos propios, presionando a gobiernos sobre la base de su capacidad de incidencia en miles de ciudadanos que cursan estudios en ellas, entre otras cuestiones.

Por su parte, las universidades privadas tradicionales tienen una gran capacidad de lobby por sus vínculos con las élites, con los sectores más poderosos del ámbito empresarial y con la Iglesia, pero también debido a que forman a quienes luego ocupan los más altos cargos de responsabilidad en los gobiernos. Esto genera vasos comunicantes entre el sistema político y estas universidades que, según los contextos políticos, operan de maneras más explícitas o menos evidentes.

Es importante resaltar la diversidad de actores que intervienen en estos procesos de privatización y mercantilización de la universidad, configurando un entramado complejo y, por momentos, oscuro, con algunas estrategias que resultan evidentes pero otras que se desenvuelven de formas solapadas. Los organismos internacionales, en particular el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, han desarrollado acciones decisivas en muchos países de la región, no solo a partir de las políticas que impulsan explícitamente, tal como describe el Observatorio Latinoamericano de Política Educativa en su capítulo, sino también otorgando financiamiento a grupos particulares para que abran universidades privadas, tal como hemos podido constatar en algunos países.

Asimismo, la pandemia resultó un escenario en el que han quedado en evidencia algunas de las

articulaciones existentes entre ciertos gobiernos, organismos internacionales y grandes corporaciones para actuar en el territorio universitario.

De este modo, la variedad de personas, organizaciones e instituciones implicadas, las relaciones de poder que se desenvuelven y las tramas que se configuran parecen constituir una maraña en la que, en no pocas ocasiones, no resultan claras las orientaciones y logran velar los intereses privatistas que las direccionan. De hecho, hemos visto iniciativas que parecen caminar en un sentido de garantía del derecho a la educación superior pero que, bajo esa cosmética, introducen cuestiones que responden a los requerimientos o demandas del sector privado, sea la transferencia de recursos, la legitimidad de sus instituciones, la equiparación jurídica, entre otras posibilidades. Las formas de otorgamiento de créditos y becas para acceder a la educación superior en algunos países constituyen un buen ejemplo de esto.

Algunas conclusiones y varios interrogantes: los desafíos frente a la privatización

Como hemos visto a lo largo de estas páginas, América Latina y sus sistemas universitarios son el territorio en el que viene desplegándose una disputa sustantiva

por el sentido de la educación, del conocimiento y de la universidad, que no es otra cosa que la disputa por las sociedades que queremos. Los procesos, las acciones y los actores son variados y heterogéneos, pero existen elementos y estrategias comunes en la mayor parte de los países que integran la región.

La conjunción de los procesos de privatización y mercantilización –es decir, de la expansión del sector privado y de la orientación al mercado de lo público– resulta una cuestión sustantiva y requiere de acciones urgentes, más aún luego de la pandemia y en el contexto actual de polarización política y de crecimiento de la extrema derecha.

Las formas en que se están impulsando estos procesos de privatización se han hecho cada vez menos evidentes, toda vez que tienden a diluirse las diferencias entre lo público y lo privado, y, al mismo tiempo, el sector privado se apropia y redefine banderas históricas de la universidad pública, como la autonomía y su rol en la democratización de la educación superior, desplazando los sentidos hacia una lógica privatista e individualista.

Esto nos plantea enormes desafíos. Están en juego no solo los sistemas universitarios en sí mismos, sino el rol que juegan las universidades en la construcción social y en las configuraciones hegemónicas o contrahegemónicas, así como sus capacidades de incidencia en la política pública.

Lo que atraviesa este conjunto de cuestiones son las disputas por los sentidos de la educación, el conocimiento y la cultura, y por las formas de creación, recreación y transmisión del conocimiento y la cultura. Son las disputas en torno a si la educación es un derecho o un servicio, y a si el conocimiento es un bien común o una mercancía, un commodity.

En estas tensiones, la universidad pública tiene mucho para hacer, pero la universidad que se identifica como pública debe ser pública. Es decir, que se denomine como pública es una condición necesaria, por ejemplo, en lo que hace a los marcos legales, pero no es una condición suficiente en la medida en que hemos visto como se ha ido volviendo cada vez más porosa tanto a los intereses del mercado como a la introducción de sus lógicas en las formas de funcionamiento y las decisiones al interior de la universidad pública.

Es preciso poner en cuestión algunos de los núcleos duros que hemos visto a lo largo de este texto y que constituyen limitantes a un fortalecimiento y profundización de lo público, tales como las formas y los criterios de distribución de los recursos; la prohibición del lucro en todas sus formas; la distinción clara entre lo público y lo privado, y entre universidades públicas y privadas; la identificación y puesta en cuestión de las lógicas

mercantilizadas de regulación del conocimiento y el trabajo; entre otros.

Por eso, resulta central recuperar aquello con lo que abrimos este libro, acordado colectivamente en la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena en 2008, y ratificado en 2018, en la Conferencia Regional de Educación Superior de Córdoba, a 100 años de la Reforma Universitaria que se iniciara en esa ciudad y recorriera América Latina: *la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado.*

La radicalización de lo público resulta imprescindible para construir sociedades más justas e igualitarias. Como sabemos, América Latina y el Caribe es la región más desigual y más injusta del planeta, y también la más privatizada en educación superior. Quienes reivindicamos a la universidad pública y tenemos la convicción de que la educación superior es un derecho y el conocimiento, un bien común, tenemos una batalla fundamental que dar.

Bibliografía

- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Ganga, Francisco y Rodríguez-Ponce, Emilio (2019). *Circulación y recepción de la teoría del “capitalismo académico” en América Latina*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(79). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4368>
- Burbano López, Galo (1999). *La educación superior en la segunda mitad del siglo XX. Los alcances del cambio en América Latina y el Caribe*. Revista Iberoamericana de Educación, (21), 15-23.
- Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), CRESALC, La Habana, Cuba, 1996.
- Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), IESALC, Cartagena de Indias, Colombia, 2008.
- Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), IESALC, Córdoba, Argentina, 2018.
- Feldfeber, Myriam (2011). *¿Es pública la escuela privada?: notas para pensar en el Estado y en la educación*. En Perazza, R. (coord.) *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina* (pp. 165-199). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Feldfeber, Myriam y Saforcada, Fernanda (2005). *OMC, ALCA y educación. Una discusión sobre ciudadanía, derechos y mercado en el cambio de siglo*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.

- García Guadilla, Carmen (2003). *Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior*. En M. Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (pp. 17-37). Buenos Aires: CLACSO.
- Gentili, Pablo y Saforcada, Fernanda (2011). *A expansão das pós-graduações em ciências sociais. Desigualdade regional, competição e mercantilização na América Latina*. En D. A. Oliveira y A. Duarte (org.), *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento* (pp. 139-160). Belo Horizonte: Fino Traço Editora.
- Leher, Roberto (2009). *Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil*. En Gentili, P. et al (comp.) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Buenos Aires: Clacso / Homo Sapiens.
- Saforcada, Fernanda (2012). *Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones*. En Feldfeber, M. y Gluz, N. (Comp) *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos*. (pp. 17-42) Buenos Aires: CLACSO; Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Saforcada, Fernanda (2009). *Alambrando el bien común: conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas*. En Gentili, P. et al (comp.)

Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina. Buenos Aires: Clacso / Homo Sapiens.

- Saforcada, Fernanda (Dir.), Atairo, Daniela; Trotta, Lucía y Rodríguez Golisano, Aldana (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana.* Buenos Aires y San José de Costa Rica: IEC – CONADU e Internacional de la Educación. <https://www.ei-ie.org/es/item/25294:tendencias-de-privatizacion-y-mercantilizacion-de-la-universidad-en-america-latina-los-casos-de-argentina-chile-peru-y-republica-dominicana>
- Slaughter, Sheila y Leslie, Larry (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Verger, Antoni (2013). *Políticas de Mercado, Estado y Universidad: Hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la educación Superior.* *Revista de Educación* No. 360. Madrid, Ene- abril 2013.

Sobre las autoras

Fernanda Saforcada. Licenciada y Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), y Magíster en Ciencias Sociales por la FLACSO. Profesora de grado y posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora invitada en programas de posgrado de diversas universidades nacionales e internacionales. Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA y en la Universidad Nacional del Oeste. Coordinadora del Área de Investigación del Instituto de Estudios y Capacitación (IEC-CONADU). Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO “Políticas educativas y derecho a la educación”. Ha sido Directora Académica de CLACSO (2012 – 2017), Coordinadora de la Red CLACSO de Posgrados (2009 – 2012), Coordinadora del nodo Argentina de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (2010 – 2018) y Directora del Observatorio del Derecho a la Educación en el Ministerio de Educación de

Argentina (2020 – 2021). Investiga sobre temas de política educacional, educación comparada y trabajo docente, sobre los cuales ha publicado numerosos libros y artículos.

Daniela Atairo. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Doctora en Ciencias Sociales y Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Profesora de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), UNLP/CONICET, e investigadora del Instituto de Estudios y Capacitación (IEC-CONADU). Coordinadora Editorial de la Revista Pensamiento Universitario. Investiga sobre temas de gobierno universitario y políticas universitarias sobre los que ha publicado libros y artículos.

Lucía Trotta. Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Docente de grado y posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), donde también

ha dirigido proyectos de extensión universitaria. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET) y en el Instituto de Estudios y Capacitación (IEC-CONADU). Investiga sobre temas de educación superior y políticas universitarias.

OLPE. El Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE) es una iniciativa del Comité Regional de la Internacional de la Educación América Latina creado para registrar el comportamiento de las políticas educativas en la región. Su objetivo es alertar sobre las tendencias que buscan el debilitamiento de la educación pública e impulsan los procesos privatizadores en el área educativa en América Latina.

Desde la década del noventa hasta la actualidad, se han desarrollado en el ámbito educativo formas de privatización cada vez más complejas y amplias, que han llegado incluso al extremo de considerar a la educación como un servicio comercial en diversos tratados de libre comercio y en la Organización Mundial de Comercio. Estos procesos han provocado que el mercado y el sector económico tengan cada vez más injerencia en el sistema educativo en general, y en el superior universitario en particular. América Latina y el Caribe constituyen una de las dos regiones del mundo donde la educación superior se encuentra más privatizada: dos de cada tres universidades son privadas y, desde hace una década, la cantidad de estudiantes que se gradúan en el sector privado supera a la del público. Este libro desarrolla y analiza algunas tendencias y dimensiones de los procesos de privatización en el sistema universitario de la región.

La **colección *Que se pinte de pueblo*** es una serie de libros breves que nos invita a repensar y cuestionar a la Universidad latinoamericana inmersa dentro del contexto histórico-social actual.

ISBN 978-987-813-217-4

