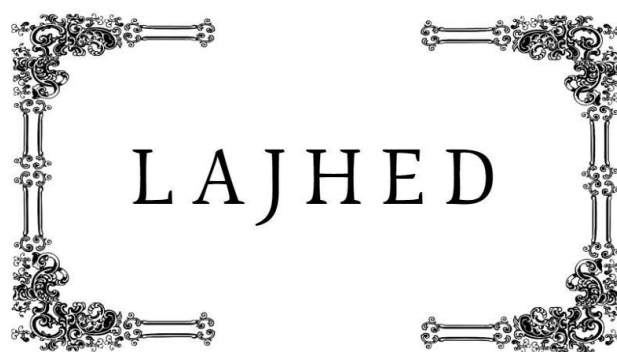




El acceso a la universidad pública en países de América Latina desde una perspectiva comparada

Access to Public Universities in Latin American Countries: A Comparative Perspective

Pablo Daniel García

CONICET - Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

[0000-0002-8572-7684](https://orcid.org/0000-0002-8572-7684) | pgarcia@untref.edu.ar

Citación/como citar este artículo: García, P.D (2026). El acceso a la Universidad pública en América Latina desde una perspectiva comparada. *Latin American Journal of Humanities and Educational Divergences*, Vol 5(1), 128-153.

Resumen

En las décadas recientes, América Latina ha experimentado un sostenido proceso de expansión y masificación de la educación superior, acompañado por el reconocimiento de la educación superior como un derecho humano y un bien público. No obstante, este escenario convive con persistentes desigualdades sociales y educativas que condicionan las posibilidades efectivas de acceso, permanencia y graduación de amplios sectores de la población. En este contexto, el objetivo del trabajo es analizar comparativamente las políticas de acceso a la universidad pública en algunos de los países de la región identificando sus principales características, tensiones y tendencias regionales. La investigación se desarrolla desde una perspectiva comparada de carácter exploratorio-descriptivo y se basa en el análisis de normativas e información y documentos públicos de los países seleccionados. Los resultados permiten identificar diferentes modelos de regulación del acceso universitario, que oscilan entre esquemas de ingreso amplio y modalidades de selectividad centralizada o institucional. Asimismo, se reconocen tendencias regionales convergentes, entre ellas: la expansión reciente de las oportunidades de acceso; la persistencia de desigualdades estructurales que afectan especialmente a sectores históricamente vulnerabilizados; la diversificación institucional de los sistemas de educación superior; y el riesgo de consolidación de circuitos segmentados y de calidad diferenciada. Los resultados evidencian que, aunque la región avanzó en procesos de ampliación del acceso y reconocimiento formal del derecho a la educación superior, persisten mecanismos explícitos e implícitos de exclusión que limitan la construcción de sistemas universitarios plenamente incluyentes.

Palabras clave: universidad; perspectiva comparada; acceso, América Latina, derecho a la educación.

Abstract

In recent decades, Latin America has undergone a sustained process of expansion and massification of higher education, accompanied by the recognition of higher education as a human right and a public good. However, this scenario coexists with persistent social and educational inequalities that condition the effective opportunities for access, retention, and graduation among broad sectors of the population. In this context, the aim of this study is to comparatively analyze public university access policies across some countries in the region, identifying their main characteristics, tensions, and regional trends. The research adopts an exploratory-descriptive comparative approach and is based on the analysis of regulations, public information, and official documents from the selected countries. The findings reveal different models of university access regulation, ranging from open-admission schemes to centralized or institution-based selective systems. The study also identifies several convergent regional trends, including the recent expansion of access opportunities; the persistence of structural inequalities that particularly affect historically marginalized groups; the increasing institutional diversification of higher education systems; and the risk of consolidating segmented educational pathways characterized by differentiated levels of quality. The results show that, although the region has made significant progress in expanding access and formally recognizing the right to higher education, explicit and implicit mechanisms of exclusion continue to persist, limiting the development of fully inclusive university systems.

Keywords: university; comparative perspective; access; Latin America; right to education.

Introducción

La concreción del derecho a la educación superior ocupa actualmente un lugar estratégico tanto en las agendas de política educativa como en los debates académicos de América Latina. La concepción de la educación superior como derecho humano, bien público y social comenzó a consolidarse regionalmente a partir de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 1996, fue reafirmada en 2008 y posteriormente profundizada en 2018 (García & Fernández Lamarra, 2023). Estas definiciones impulsaron un movimiento de gran relevancia que, más allá de sus efectos heterogéneos sobre las políticas universitarias nacionales, contribuyó a instalar nuevos debates y a fortalecer la producción académica sobre la universidad (López Segrera, 2021; Miranda & Tamarit, 2021).

El estudio de las dinámicas contemporáneas de la universidad, tanto a escala global como regional, evidencia una tendencia común: el crecimiento sostenido del acceso de la población a este nivel educativo (UNESCO-IESALC, 2026; Labraña y Brunner, 2023). Como resultado de dicho fenómeno, varios países de la región —entre ellos Argentina, Chile, Colombia, Perú y Uruguay— alcanzaron niveles de participación que, siguiendo la clásica tipología de Trow (2007), permiten caracterizar a sus sistemas universitarios como sistemas de masas. No obstante, este proceso de expansión dista de haber garantizado una democratización plena del nivel. Los procesos de masificación conviven con persistentes desigualdades sociales, económicas y educativas que condicionan las trayectorias estudiantiles y restringen las posibilidades efectivas de acceso, permanencia y graduación de amplios sectores de la población. En este sentido, Ezcurra (2019) advierte que la expansión extraordinaria del nivel superior ha estado acompañada por dos fenómenos simultáneos: el abandono también masificado y la consolidación de circuitos de calidad diferenciada.

En este contexto, el presente trabajo se propone analizar, desde una perspectiva comparada, las políticas de acceso a la universidad pública en algunos países de América Latina, con el objetivo de contribuir a la reflexión sobre las condiciones de posibilidad para la realización efectiva del derecho a la educación superior.

Desde un punto de vista analítico, es posible distinguir dos modelos predominantes de ingreso universitario: el selectivo y el irrestricto (Parrino, 2010). El

primero se basa en mecanismos explícitos de selección, generalmente mediante exámenes y cupos, mientras que el segundo se caracteriza por la ausencia de instancias eliminatorias, aunque puede incorporar dispositivos de nivelación y acompañamiento académico. Esta diferenciación remite a debates más amplios sobre equidad, democratización y derecho a la educación superior. Mientras que el ingreso irrestricto ha sido cuestionado por no garantizar necesariamente condiciones efectivas de permanencia y graduación —dando lugar a procesos de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011)—, los sistemas selectivos son criticados por reproducir desigualdades sociales mediante criterios meritocráticos aparentemente neutrales (Duru-Bellat, 2009; Moretti & Contreras, 2021).

Asimismo, las políticas de ingreso se encuentran estrechamente vinculadas con el debate sobre la gratuidad de la educación superior. La ausencia de gratuidad opera como un mecanismo de selectividad socioeconómica que restringe el acceso de sectores históricamente vulnerabilizados (Torres, 2018). En contraposición, las perspectivas favorables al arancelamiento sostienen que el carácter público, gratuito y masivo de la educación superior puede entrar en tensión con los principios de equidad y eficiencia en la asignación de los recursos públicos. Desde este enfoque, la equidad no se alcanzaría mediante la gratuidad universal, sino a través de mecanismos que permitan que quienes obtienen beneficios individuales derivados de su formación —expresados en mayores oportunidades laborales e ingresos futuros, lo que algunos autores denominan “renta educativa”— contribuyan al financiamiento del sistema (Puiggrós, 2019).

La centralidad de estas discusiones se profundiza en el contexto latinoamericano contemporáneo, atravesado por disputas políticas e ideológicas en torno al carácter público de la universidad. Según Ruiz (2024), el avance de nuevas derechas en la región ha impulsado discursos orientados a la mercantilización de la educación superior, la reducción del rol estatal y la legitimación de mecanismos de selectividad académica y económica. En este escenario, el análisis comparado de las políticas de acceso universitario no solo permite describir dispositivos regulatorios e institucionales, sino también problematizar los supuestos normativos que los sustentan y discutir las condiciones necesarias para garantizar efectivamente el derecho a la educación superior como derecho humano y bien público (De Vega & León, 2022).

A partir de este marco conceptual, el trabajo presenta, en primer lugar, los aspectos metodológicos que orientan la perspectiva comparada adoptada en la investigación. Posteriormente, se desarrolla un análisis regional organizado en torno a cinco ejes: la normativa regulatoria de la educación superior, el reconocimiento del derecho a la educación superior, las tensiones entre gratuidad y arancelamiento, la presencia de mecanismos de selectividad o ingreso irrestricto y el desarrollo de políticas afirmativas, particularmente becas y sistemas de cupos.

Metodología

Este trabajo recupera aportes de la tradición de la educación comparada desarrollada por autores como Bray y Kai (2010), Raventós & Prats (2012) y Rojas & Navarrete (2010), entre otros que conciben la investigación comparada como un campo de producción de conocimiento atravesado por desafíos teóricos, epistemológicos y metodológicos específicos. En este sentido, se entiende que la perspectiva comparada permite analizar elementos diversos en un campo con el propósito de identificar procesos de convergencia, divergencia y transferencia entre países y regiones (Schriewer, 2002, Navarrete & Rojas, 2017).

La investigación desarrollada retoma la propuesta metodológica de Caballero et al (2016), quienes distinguen una serie de fases para el desarrollo del análisis comparado. En primer lugar, una fase descriptiva, orientada a construir una caracterización amplia del objeto de estudio. Luego, una fase interpretativa, centrada en el análisis contextual de la información relevada. Posteriormente, una fase de yuxtaposición, destinada a organizar y sistematizar comparativamente los datos mediante matrices y organizadores analíticos. Después, una fase comparativa propiamente dicha, enfocada en la identificación de regularidades, diferencias y tendencias entre los casos analizados. Finalmente, una fase prospectiva, orientada a la elaboración de conclusiones y proyecciones.

El trabajo de campo se apoyó en el análisis cualitativo y documental como técnica principal de producción de información (Martínez-Corona et al, 2023). Se relevó y examinó normativa vigente (leyes de educación superior, reglamentaciones de ingreso, disposiciones institucionales) y literatura especializada producida en el campo de la educación superior y las políticas universitarias. Este corpus documental

fue abordado mediante un análisis sistemático de contenido, a fin de identificar modelos de ingreso predominantes y tendencias emergentes en la región.

A partir del relevamiento y análisis preliminar se construyeron las siguientes categorías analíticas para el estudio comparado de las políticas de acceso a la universidad en la región:

- Normativa regulatoria de la educación superior: análisis de marcos normativos que regulan el nivel, tanto legislaciones específicas de educación superior como normativas generales del sistema educativo.

- Reconocimiento del derecho a la educación superior: identificación del grado de reconocimiento explícito de la educación superior como derecho en la normativa vigente de cada país.

- Régimen de financiamiento y gratuidad: análisis de la existencia o ausencia de aranceles en las universidades públicas, así como las modalidades de financiamiento estatal.

- Modalidad predominante de acceso a la universidad pública: análisis de los principales mecanismos de admisión al nivel superior, instancias institucionales de selección o modalidades de ingreso abierto.

- Políticas de apoyo y acción afirmativa para sectores vulnerabilizados: contempla la presencia de dispositivos orientados a favorecer el acceso y la permanencia de grupos históricamente excluidos.

Desarrollo

El sistema de educación superior latinoamericano ha transitado, en las últimas décadas, desde una configuración compuesta predominantemente por grandes universidades públicas hacia un escenario crecientemente heterogéneo, complejo y segmentado, caracterizado por la expansión de instituciones no universitarias y por el notable crecimiento de la oferta privada (OEI, 2025). Hoy coexisten instituciones universitarias y no universitarias, públicas y privadas, con perfiles organizacionales, misiones institucionales y grados de complejidad diferenciados (Saforcada et al., 2019). Por ello, analizar comparativamente las políticas de acceso a la universidad pública en América Latina supone abordar un

mapa construido por una trama de múltiples actores, intereses, tradiciones regulatorias y modelos institucionales, cuya complejidad refleja las tensiones contemporáneas entre democratización, mercantilización y posibilidades para la concreción del derecho a la educación superior.

La regulación normativa del sistema universitario en América Latina

Si bien la mayoría de los países cuentan con legislación específica para el nivel superior, persisten diferencias significativas en cuanto al momento histórico de sanción de las normas, su grado de actualización y el tipo de regulación adoptada.

En primer lugar, se observa que varios países de la región cuentan con leyes específicas de educación superior sancionadas o reformadas durante las últimas décadas, particularmente en contextos de expansión y masificación del sistema. Tal es el caso de Argentina (Ley N° 24.521 de 1995, reformada en 2015), Chile (Ley N° 21.091 de 2018), Ecuador (Ley Orgánica de Educación Superior de 2010, reformada en 2023), Paraguay (Ley N° 4.995 de 2013), Perú (Ley N° 30.220 de 2014) y México (Ley General de Educación Superior de 2021). En muchos casos, estas reformas se vinculan con procesos de reconfiguración de los sistemas universitarios frente a nuevos desafíos asociados con la ampliación del acceso, la regulación del crecimiento privado, los mecanismos de aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de la educación superior como derecho. En contraste, otros países continúan regulando el nivel mediante normativas sancionadas en décadas anteriores, como Brasil (Ley N° 5.550 de 1968), Venezuela (Ley N° 1.429 de 1970), Cuba (Ley N° 1.307 de 1976) u Honduras (Decreto N° 142 de 1989). Aunque algunas de estas legislaciones fueron objeto de modificaciones parciales, su persistencia permite advertir la coexistencia de marcos regulatorios contruidos en contextos históricos, políticos y económicos muy diferentes.

Una segunda cuestión a destacar se refiere a que no todos los países cuentan con leyes específicas de educación superior. En algunos casos, como Costa Rica (con su Ley Fundamental de Educación), Panamá (con la Ley Orgánica de Educación) o Uruguay (con su Ley General de Educación), la regulación del nivel se inscribe dentro de marcos generales del sistema educativo. Esta situación puede interpretarse como un indicador de modelos regulatorios menos diferenciados institucionalmente o de sistemas en los cuales la universidad mantiene una tradición de fuerte autonomía y autorregulación. El caso de Uruguay es especial en tanto

cuenta a la vez con la Ley N°12.549 que regula el funcionamiento de la que fue su única universidad pública durante décadas (la Universidad de la República).

Desde una perspectiva comparada, el análisis de la regulación de la educación superior en América Latina, entonces, expresa distintas formas de procesar institucionalmente las tensiones abiertas por la universidad contemporánea y sus transformaciones. Mientras las reformas recientes evidencian una mayor intervención estatal sobre el acceso, la calidad, el financiamiento y la rendición de cuentas, la persistencia de marcos normativos más antiguos revela la continuidad de tradiciones basadas en la autonomía y la autorregulación universitaria. Así, la legislación no solo ordena los sistemas universitarios, sino que también cristaliza diferentes concepciones sobre la universidad y el papel del Estado en la garantía del derecho a la educación superior.

El reconocimiento formal al Derecho a la Educación Superior

La consideración de la educación superior como un derecho debe ser comprendida como parte de la historia que se inicia con la consagración de la educación como un derecho humano y universal en la Declaración de 1948 y que encuentra su punto de consenso más importante en la Conferencia Mundial de la Educación Superior realizada en París en 1998 (Del Valle & Montero, 2017). En el mismo sentido, en el plano regional, las Conferencias Regionales de Educación Superior jugaron un rol central (García & Fernández Lamarra, 2023). Ahora bien, a partir de estos hitos, el reconocimiento a la educación superior como derecho comienza a darse en la legislación de las distintas naciones de la región.

Un aspecto particularmente relevante en este análisis es el grado de reconocimiento jurídico del derecho a la educación superior en las constituciones nacionales y en las leyes generales de educación. Se trata de una dimensión relativamente reciente dentro de los debates normativos de la región, cuya incorporación en numerosos países durante las últimas décadas constituye un indicador significativo del compromiso estatal con la ampliación de derechos y la democratización de las oportunidades educativas (Lázaro Lorente, 2022).

El análisis comparado de la legislación latinoamericana permite observar diferencias entre los países respecto de esta cuestión. Mientras algunos Estados reconocen de manera explícita el derecho a la educación superior en sus constituciones o en normativas específicas que regulan el sector, otros limitan sus

marcos legales al reconocimiento genérico del derecho a la educación, sin referencias particulares a este nivel educativo (García, 2025). La distinción resulta especialmente relevante porque no se reduce a una cuestión semántica o declarativa. El reconocimiento explícito de la educación superior como derecho fortalece su estatus jurídico y político, proporcionando un marco normativo que puede orientar la formulación de políticas públicas, la asignación de recursos, la creación de programas de inclusión y la definición de mecanismos institucionales destinados a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Puede mencionarse entonces que la Ley 27.204 de Argentina establece en su artículo 2 que el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social. En el caso de Chile, el artículo 1 de Ley N°21.091 establece que la educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos; asimismo, debe servir al interés general de la sociedad. En el caso de Ecuador, el artículo 2 de la Ley Orgánica de la Educación Superior (LOES) plantea que la ley tiene como objeto garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia interculturalidad, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y con gratuidad en el ámbito público hasta el tercer nivel. Otros países de la región donde hay reconocimiento explícito al derecho a la educación superior son Cuba (Art. 73 de su Constitución), México (en la Constitución (Art.3) desde la reforma de 2019 y en la Ley General de Educación Superior, Art.3); Paraguay (Art. 4 de su Ley de Educación Superior), Perú (en el Art.17 de su Constitución y en Art.3 de su Ley Universitaria), República Dominicana (en el Art.63 de su Constitución y en el Art.3 de su Ley de Educación Superior) y Uruguay (art.71 de su Constitución).

Por el contrario, en aquellos países donde el reconocimiento normativo permanece circunscripto al derecho a la educación en términos generales, la interpretación predominante ha tendido históricamente a asociar la obligación estatal con los niveles educativos obligatorios. Esta situación puede generar zonas de ambigüedad respecto de las responsabilidades estatales en materia de educación superior y limitar la capacidad de exigir jurídicamente determinadas acciones orientadas a garantizar su acceso y sostenimiento. Son los casos de Bolivia (Art. 17

de su Constitución), Brasil (Art.205 de su Constitución), Colombia (Art.67 de su Constitución), Costa Rica (Art. 1 de su Constitución), el Salvador (Art. 53 de su Constitución) o cualquiera de los otros países de la región que no fueron mencionados en el párrafo anterior.

El mapeo legislativo permite identificar definiciones jurídicas y evidenciar la voluntad de los Estados de intervenir sobre determinadas problemáticas, pero no ofrece información directa acerca de los efectos concretos de dichas disposiciones. La distancia entre la norma y su implementación constituye una cuestión ampliamente documentada en los estudios sobre políticas públicas, especialmente en contextos atravesados por restricciones presupuestarias, capacidades institucionales desiguales y persistentes brechas sociales. En consecuencia, aunque el reconocimiento jurídico del derecho a la educación superior representa un avance político y simbólico significativo, no garantiza por sí mismo su ejercicio efectivo. Existe el riesgo de que el discurso del derecho permanezca disociado de las prácticas sociales concretas y que amplios sectores de la población no lleguen a constituirse como sujetos efectivos de ese derecho (Paparini, 2019). Asimismo, la vigencia del derecho a la educación superior exige que las propias instituciones universitarias asuman plenamente las responsabilidades que dicho reconocimiento implica en términos de acceso, permanencia y graduación (Rinesi, 2022).

La gratuidad como posibilidad y el arancel como barrera

La política de gratuidad universitaria constituye una intervención de alta relevancia para promover el acceso efectivo a la educación superior, en la medida en que amplía sustantivamente las oportunidades de ingreso de sectores sociales que, en ausencia de este mecanismo, verían restringida su participación en el nivel (Gedda-Muñoz & Carrasco-Bahamonde, 2023).

En América Latina, la gratuidad de la educación superior constituye uno de los rasgos más distintivos de numerosos sistemas universitarios y se encuentra reconocida en los marcos normativos de diversos países de la región. En Argentina, la reforma de la Ley de Educación Superior sancionada en 2015 incorporó explícitamente la garantía de gratuidad al régimen jurídico nacional. De manera similar, Bolivia consagra este principio tanto en el artículo 81 de la Constitución Política del Estado como en el artículo 19 de la Ley N.º 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez. En Brasil, por su parte, el artículo 206 de la Constitución Federal establece la

gratuidad de la educación pública en todos los niveles educativos. Asimismo, Ecuador reconoce este principio en el artículo 80 de la Ley Orgánica de Educación Superior. Por su parte, Uruguay respalda este principio a través del artículo 71 de la Constitución y del artículo 16 de la Ley General de Educación, mientras que Venezuela lo consagra en el artículo 103 de la Constitución y en el artículo 11 de la Ley de Educación Universitaria. En México, la reforma del artículo 3° constitucional, complementada por la Ley General de Educación y la Ley General de Educación Superior, establece la gratuidad de la educación impartida por las instituciones públicas de nivel superior. Del mismo modo, Nicaragua, República Dominicana, Costa Rica y Cuba incorporan referencias explícitas a la gratuidad en sus respectivos marcos normativos, reafirmando la responsabilidad estatal en la provisión de educación superior pública.

Perú y Paraguay son dos casos que ameritan consideraciones particulares. Perú incorpora la gratuidad en el artículo 17 de la Constitución, el artículo 4 de la Ley General de Educación y el artículo 100 de la Ley Universitaria. No obstante, el caso peruano pone de manifiesto que el reconocimiento legal de la gratuidad no siempre implica la ausencia total de costos para los estudiantes, dado que las universidades públicas suelen cobrar derechos de matrícula. Una situación similar puede observarse en Paraguay. Aunque la gratuidad se encuentra reconocida en el artículo 80 de la Constitución Nacional y en el artículo 2 de la Ley de Educación Superior, las instituciones públicas cobran montos reducidos asociados a procesos de admisión, matrícula y expedición de títulos, por lo que el acceso al sistema no resulta estrictamente gratuito (Robledo Yugueros, 2016).

El relevamiento realizado no permitió identificar referencias explícitas a la gratuidad universitaria en la normativa vigente de Honduras, El Salvador y Guatemala. Asimismo, existen casos que adoptan esquemas intermedios. En Chile, por ejemplo, el sistema de gratuidad implementado a partir de 2016 como respuesta a las demandas impulsadas por el movimiento estudiantil cubre actualmente a los estudiantes pertenecientes a los sectores de menores ingresos, sin alcanzar la universalidad del sistema (Vivaldi, 2023). En Colombia, por su parte, el acceso a la educación superior pública continúa contemplando el pago de aranceles diferenciados según la situación socioeconómica de los estudiantes y sus familias.

En términos generales, en la región predomina un modelo de financiamiento basado principalmente en recursos públicos. En la mayoría de los países, las instituciones de educación superior reciben financiamiento estatal mediante transferencias directas de libre disponibilidad, renovadas periódicamente y no necesariamente vinculadas al cumplimiento de metas específicas de desempeño (Fiorucci & Anton, 2021). Este esquema refleja la persistencia de una concepción de la educación superior como responsabilidad pública y como ámbito estratégico para el desarrollo nacional. A la vez, las políticas arancelarias adoptan configuraciones diversas. Se identifican modalidades que incluyen el pago directo de aranceles, sistemas diferidos que trasladan el pago al período posterior a la graduación, esquemas duales que combinan plazas gratuitas y aranceladas según criterios de mérito, y modelos progresivos en los que los costos se ajustan a la situación socioeconómica de los estudiantes (Fiorucci & Anton, 2021).

Finalmente, resulta importante señalar que la consagración jurídica de la gratuidad no garantiza, por sí misma, condiciones efectivas de igualdad en el acceso a la educación superior. Su impacto depende de múltiples factores estructurales, entre ellos la cobertura y distribución territorial de la oferta educativa, la capacidad de absorción de la demanda por parte de las instituciones, la existencia de políticas de bienestar estudiantil y las condiciones socioeconómicas de la población (García, 2025).

Modalidad de acceso a la universidad pública

Las universidades en la región se han construido en torno a una tradición de acceso restringido, estrechamente vinculada al carácter elitista que asumieron los sistemas universitarios en su origen colonial (Vera de Flachs, 2006). Con el pasar de los siglos y más específicamente desde finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, a partir del ciclo de expansión del nivel superior, se ensayan en la región diversidad de modalidades de acceso acordes con la idea de la universidad concebida como como un bien público y un derecho social (UNESCO IESALC, 2022). Desde una perspectiva comparada, es posible identificar al menos cuatro modelos de acceso.

Un primer grupo reúne a los países que presentan mecanismos de acceso abiertos o de baja selectividad. En Argentina, la Ley de Educación Superior establece como requisito de ingreso la acreditación de la finalización del nivel secundario y no

contempla la existencia de un examen nacional de admisión. Asimismo, la reforma introducida mediante la Ley 27.204/2015 reforzó el principio de acceso irrestricto, limitando la implementación de mecanismos selectivos por parte de las universidades y consolidando una orientación centrada en la ampliación de oportunidades y el acompañamiento de los estudiantes durante sus primeros momentos de inserción en la vida universitaria (García, 2023). Una situación similar se observa en Uruguay, donde el acceso a la universidad pública es predominantemente irrestricto y no contempla exámenes de admisión, aunque algunas carreras establecen cupos en función de restricciones de capacidad institucional (Rama, 2016). En Bolivia, por su parte, el requisito formal de acceso es la obtención del título de bachiller, aunque algunas instituciones implementan pruebas de suficiencia académica o cursos propedéuticos (Weise & Laguna, 2008). En esta misma tendencia puede ubicarse a República Dominicana, donde la finalización de la educación secundaria constituye el requisito general de acceso y la Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA), administrada por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) es una prueba predominantemente diagnóstica y orientadora.

Un segundo grupo corresponde a los países que cuentan con mecanismos nacionales de evaluación para regular el acceso a la educación superior. Brasil constituye uno de los casos más consolidados de este modelo, dado que el Examen Nacional de Educación Media (ENEM) y el Sistema de Selección Unificada (SISU) funcionan como los principales instrumentos de admisión a las universidades públicas (Freitas Teixeira & Larrea-Killinger, 2015). De manera similar, Chile organiza el acceso a través de un sistema centralizado que combina pruebas nacionales, antecedentes académicos y criterios institucionales específicos. Cuba también integra este grupo, aunque con características propias, ya que articula gratuidad, selección académica a partir de resultados en pruebas nacionales y planificación estatal de la oferta universitaria mediante exámenes nacionales y un sistema centralizado de asignación de plazas (Capote León et al, 2020).

Un tercer modelo está constituido por los casos híbridos donde la existencia de pruebas de selección nacionales se combina con otros mecanismos de regulación del acceso al nivel. En México, uno de los instrumentos más difundidos es el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II), aunque su utilización depende de la decisión de cada institución y convive con mecanismos propios de

admisión desarrollados por universidades de gran tamaño y prestigio. En Colombia, la prueba SABER 11 constituye un insumo relevante para los procesos de selección, pero las instituciones conservan amplios márgenes de autonomía para establecer ponderaciones y criterios complementarios. En Venezuela, por su parte, el sistema evolucionó desde un esquema basado en pruebas estandarizadas hacia un modelo centralizado de asignación de vacantes que combina rendimiento académico y criterios socioeducativos (Parra Sandoval & Torres Núñez, 2016). En conjunto, estos casos muestran la coexistencia de instrumentos nacionales con distintos grados de autonomía institucional.

Finalmente, un cuarto grupo se caracteriza por la descentralización de los mecanismos de ingreso y por el protagonismo de las instituciones de educación superior en la definición de los criterios de admisión. Ecuador constituye un caso representativo de esta tendencia, ya que, tras diversos intentos de centralización del acceso, evolucionó hacia un esquema que combina registros nacionales, evaluaciones institucionales y antecedentes académicos (Burneo & Yunga Godoy, 2020). En Paraguay o Perú también predominan las pruebas de suficiencia académica asociadas a la disponibilidad de vacantes organizadas por cada institución (Parra, 2012; Weise & Laguna, 2008). Del mismo modo, la descentralización también constituye un rasgo distintivo de los países de Centroamérica. En Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Panamá, los mecanismos de ingreso son definidos principalmente por las propias universidades, que combinan distintas modalidades de evaluación, orientación o nivelación. Costa Rica representa el caso más selectivo de la subregión, ya que sus principales universidades públicas utilizan pruebas de aptitud académica y sistemas de puntajes para la asignación de vacantes.

En conjunto, los modelos identificados pensados desde una perspectiva comparada muestran que el acceso a la educación superior constituye uno de los espacios donde se expresan con mayor claridad las distintas formas de concebir la relación entre democratización, selección académica y regulación estatal, configurando respuestas diversas frente a los desafíos planteados por la expansión de los sistemas universitarios en la región.

Políticas de apoyo y acción afirmativa

Las políticas de apoyo y acción afirmativa han adquirido una creciente relevancia en los sistemas de educación superior latinoamericanos como

instrumentos orientados a reducir las desigualdades en el acceso, la permanencia y la graduación de grupos históricamente excluidos (Jiménez Quiñones, 2024). Aunque su alcance y diseño varían entre países, es posible identificar una amplia diversidad de iniciativas dirigidas a estudiantes de bajos ingresos, pueblos indígenas, poblaciones afrodescendientes, personas con discapacidad, habitantes de territorios periféricos y estudiantes de primera generación universitaria.

Brasil constituye uno de los casos más emblemáticos de la región. La aprobación de la Lei de Cotas (Ley 12.711/2012) estableció la reserva de vacantes en las universidades federales para estudiantes egresados de escuelas públicas, incorporando criterios de ingreso vinculados a la condición socioeconómica, la pertenencia étnico-racial y la discapacidad. Esta política se complementa con el Programa Universidade para Todos (PROUNI), que otorga becas en instituciones privadas, y con el Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), destinado a facilitar el financiamiento de los estudios superiores (Lloyd, 2017). En Chile, las políticas de inclusión se han articulado a través de diversos instrumentos. Entre ellos destacan el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), orientado a estudiantes provenientes de establecimientos con alta vulnerabilidad social; la política de Gratuidad en la Educación Superior, implementada desde 2016 para estudiantes de menores ingresos; y los distintos programas de acceso inclusivo desarrollados por las universidades pertenecientes al Sistema de Acceso (Espinosa-Valenzuela & Rodríguez-Garcés, 2025). Del mismo modo, Colombia ha impulsado programas orientados a ampliar las oportunidades educativas de poblaciones históricamente excluidas. Entre ellos se destacan las líneas de financiamiento administradas por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), el programa Generación E (2018-2022) y, más recientemente, la política de Matrícula Cero, destinada a estudiantes de bajos ingresos en instituciones públicas. A ello se suman cupos especiales para comunidades indígenas, afrodescendientes y víctimas del conflicto armado en diversas universidades (Quijada, 2021).

Otros ejemplos pueden ser los casos de México, Argentina o Paraguay donde las acciones afirmativas se expresan a través de distintos programas de becas y expansión de oportunidades. En México, se destacan las Becas para el Bienestar Benito Juárez de Educación Superior, destinadas a estudiantes en situación de vulnerabilidad económica, y la creación de las Universidades para el Bienestar

Benito Juárez García, orientadas a ampliar la cobertura en regiones con escasa oferta universitaria. En Argentina, las políticas de inclusión se han concentrado principalmente en el fortalecimiento de los sistemas de apoyo económico y acompañamiento académico. El programa más relevante es PROGRESAR, creado en 2014 y posteriormente ampliado, que otorga becas a estudiantes de distintos niveles educativos. A ello se suman las Becas Manuel Belgrano, dirigidas a estudiantes de áreas estratégicas para el desarrollo nacional (Galli, García & Mazzeo, 2025). En Paraguay, por su parte, el gobierno nacional en los últimos años amplió la cantidad de becas, considerando el costo elevado de muchas carreras universitarias en el sector oficial y, sobre todo, en el ámbito privado con el objetivo de facilitar el acceso a la educación superior a estudiantes talentosos que, por razones económicas, podrían no tener la oportunidad de continuar sus estudios (Amarilla Gaette & Zárate, 2025).

En Uruguay, una de las principales herramientas de inclusión es el Fondo de Solidaridad, que financia becas de sostenimiento para estudiantes universitarios de bajos ingresos. Esta política se complementa con diversos programas de apoyo desarrollados por la Universidad de la República y otras instituciones de educación superior. En Ecuador, las políticas de inclusión se han articulado principalmente a través del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) y de distintos programas de becas administrados por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), varios de ellos dirigidos a estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, afroecuatorianos y grupos prioritarios. De manera similar, en Perú existen modalidades especiales de admisión para poblaciones indígenas y estudiantes destacados, además del programa de becas Beca 18, orientado a jóvenes de escasos recursos y alto rendimiento académico. Bolivia ha impulsado políticas orientadas a ampliar la participación de sectores históricamente excluidos mediante programas de apoyo estudiantil y la expansión de las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL), creadas para favorecer el acceso de pueblos indígenas a la educación superior.

En conjunto, estas experiencias evidencian que las políticas de acceso a la educación superior en América Latina han evolucionado desde enfoques centrados exclusivamente en la expansión de la oferta hacia estrategias más complejas orientadas a promover la equidad. Aunque los instrumentos utilizados varían entre

países, existe un creciente reconocimiento de que la democratización de la educación superior requiere no solo ampliar las oportunidades de ingreso, sino también generar condiciones efectivas para la permanencia y graduación de los sectores históricamente excluidos.

Discusión y conclusiones

El panorama construido sobre el acceso a la universidad pública en América Latina permite identificar algunas de las principales tensiones que continúan estructurando los sistemas de educación superior de la región.

Un primer eje de discusión se articula en torno a la tensión entre mérito e igualdad de oportunidades. Este debate, profundamente arraigado en la tradición selectiva de la universidad, adquiere nuevas expresiones en los contextos contemporáneos de expansión educativa. Los modelos selectivos suelen legitimar la asignación de vacantes a partir del rendimiento académico medido mediante pruebas estandarizadas, bajo el supuesto de que estos instrumentos permiten comparar objetivamente las capacidades de los aspirantes. Sin embargo, una amplia literatura ha mostrado que tales mecanismos operan sobre condiciones de competencia profundamente desiguales, en tanto los resultados educativos se encuentran fuertemente condicionados por el origen social, el capital cultural y las trayectorias escolares previas (Marginson, 2016). En esta línea, diversos estudios advierten que los discursos meritocráticos tienden a individualizar desigualdades estructurales, desplazando la atención desde las condiciones sociales de partida hacia el desempeño individual (Ezcurra, 2019).

Un segundo eje refiere a la relación entre autonomía universitaria y regulación estatal, cuestión central en los debates sobre gobernanza de la educación superior. La diversidad de modelos de acceso observada en la región expresa distintos arreglos institucionales en la distribución de capacidades de decisión entre los Estados, los organismos de coordinación y las propias universidades. Mientras algunos sistemas privilegian la autonomía institucional en la definición de los criterios de admisión, otros avanzan hacia esquemas más centralizados mediante pruebas nacionales o sistemas unificados de acceso. Desde esta perspectiva, el desafío no radica en resolver esta tensión en términos dicotómicos, sino en construir mecanismos de coordinación capaces de articular diversidad institucional,

autonomía universitaria y objetivos públicos de equidad y coherencia sistémica (Brunner, 2011).

Un tercer eje se vincula con la relación entre expansión e inclusión efectiva, frecuentemente reducida al debate entre masificación y calidad (Fernández Lamarra & García, 2024). La expansión de la matrícula universitaria constituye una de las transformaciones más significativas experimentadas por los sistemas de educación superior latinoamericanos durante las últimas décadas. No obstante, su potencial democratizador depende de las condiciones institucionales bajo las cuales dicho crecimiento se produce. La evidencia disponible muestra que, aun cuando los niveles de acceso se han incrementado de manera sostenida, persisten importantes desigualdades en la permanencia, el rendimiento académico y la graduación, particularmente entre los sectores socialmente más desfavorecidos.

Finalmente, un cuarto eje de discusión pone el foco en la relación entre acceso y permanencia, cuestionando la idea de que el ingreso constituye una condición suficiente para garantizar el derecho a la educación superior. En sistemas caracterizados por una ampliación de las oportunidades de acceso, las desigualdades tienden a desplazarse hacia los primeros años de estudio, donde se concentran dificultades vinculadas con la afiliación institucional, la apropiación de los códigos académicos y la organización del trabajo universitario. Desde esta perspectiva, ingresar no equivale necesariamente a estar incluido. La inclusión efectiva requiere políticas integrales de transición, acompañamiento académico y apoyo institucional que permitan sostener las trayectorias estudiantiles (Kift et al., 2010; Ezcurra, 2019).

Los resultados de este mapeo comparado por la región muestran que América Latina ha avanzado significativamente en la construcción de marcos normativos, políticas e instrumentos orientados a ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior. Sin embargo, este proceso no ha derivado en una convergencia regional hacia un modelo único. Por el contrario, la coexistencia de diferentes esquemas regulatorios, modalidades de ingreso, políticas de financiamiento y estrategias de inclusión evidencia la persistencia de distintas concepciones acerca de la universidad, el papel del Estado y los alcances del derecho a la educación superior.

En este contexto, uno de los hallazgos más relevantes es la creciente legitimidad que ha adquirido la educación superior como derecho en los discursos, las normativas y las políticas públicas de numerosos países de la región. No obstante,

el análisis comparado muestra que dicho reconocimiento se expresa con intensidades diferentes y que su traducción en condiciones efectivas de acceso, permanencia y graduación continúa siendo desigual. Del mismo modo, las diferencias observadas en materia de gratuidad revelan que, aunque existe un amplio consenso acerca de la responsabilidad pública sobre la educación superior, persisten distintas interpretaciones respecto de los mecanismos más adecuados para financiarla y garantizar su sostenibilidad. Asimismo, los distintos modelos de acceso identificados muestran que la expansión de la educación superior no ha eliminado las tensiones históricas entre democratización, selección académica, autonomía institucional y regulación estatal. Más bien, estas tensiones continúan organizando los debates contemporáneos sobre las formas de garantizar el ingreso al nivel superior y sobre los criterios legítimos para distribuir oportunidades educativas. En este marco, las políticas de apoyo y acción afirmativa adquieren una importancia creciente, en la medida en que expresan el reconocimiento de que la igualdad formal de acceso resulta insuficiente para revertir desigualdades históricas y que la garantía efectiva del derecho a la educación superior exige intervenciones orientadas a sostener las trayectorias de los grupos tradicionalmente excluidos.

Pensar el acceso a la universidad desde la perspectiva del derecho a la educación superior adquiere una relevancia singular en el contexto contemporáneo. En diversos países de la región, la emergencia o consolidación de gobiernos de orientación liberal, neoliberal o libertaria ha reinstalado discursos que cuestionan el financiamiento público universitario, promueven lógicas de mercantilización educativa y redefinen la educación superior como bien individual antes que como derecho social (Ruiz, 2024). Por ello, resulta pertinente subrayar que el debate sobre el acceso a la universidad excede la discusión técnica sobre modalidades de admisión: se vincula, de manera más profunda, con la defensa de la universidad pública como institución democratizadora, productora de conocimiento socialmente valioso y espacio privilegiado de movilidad social ascendente.

Referencias

- Amarilla Gaette, M. L., & Zárate, V. S. (2025). Impacto de las becas en el acceso y finalización de la educación superior: un estudio de casos. *Escritos Del Sur*, 7(9), 33-41. <https://n9.cl/kfm967>
- Bray, M. y Kai J. (2010). La comparación de sistemas. En Bray, M. et al. *Educación comparada. Enfoques y métodos* (pp. 159-183) Granica.
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, n. 355, p. 137-159. <https://n9.cl/i2pkg>
- Burneo, A. & Yunga Godoy, D. (2020). Acceso de Jóvenes a la Educación Universitaria en el Ecuador. Reformas, Políticas y Progreso. *Sisyphus: Journal of Education*, Vol. 8, N°. 2, 70-85. <https://n9.cl/vjiso>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. & Valle, J. M. (2016). Investigaciones en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, n9, 36-56. <https://n9.cl/5zhcx>
- Capote León, G. E., Pérez Fernández, D., & Curbelo Capote, L. M. (2020). Perfeccionamiento del proceso de gestión del ingreso a la Educación Superior en la Universidad de Cienfuegos. *Revista Conrado*, 16 (S1), 368-380, <https://n9.cl/o8phec>
- De Vega, J., & León, A. (2022). El derecho humano a la educación superior en América Latina y el Caribe: Propuestas para su cumplimiento efectivo. *Universidades*, 73(94), 55-68. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94.660>
- Del Valle, D. & Montero, S. (2017). Introducción. En. D. Del Valle, S. Montero, y F. Mauro -comp.-. *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. pp. 19-36: IEC: CLACSO <https://n9.cl/4xin5>
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Presses de Sciences Po.
- Espinosa-Valenzuela, Denisse, & Rodríguez-Garcés, Carlos. (2025). Caracterización del Estudiantado que Ingresa vía especial mediante el Programa de Acceso a la Educación Superior- PACE en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 19(1), 175-188. Epub 08 de diciembre de 2025. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782025000100175>

- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento; IEC-CONADU.
- Ezcurra, A. M. (2020). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *RELAPAE* (12), 112-127. <https://n9.cl/fk3116>
- Ezcurra, A.M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. En Ezcurra, A.M. (Comp.). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y en América Latina* (pp. 21-52). UNTREF.
- Fernández Lamarra, N. y García, P. (2024). Debates sobre calidad y equidad de la Educación Superior en América Latina con perspectiva de futuro. En: Almuiñas, J., Passarini Delpratto, J. y Domínguez Menéndez, J. -comp- *La gestión de la calidad universitaria desde diferentes perspectivas*. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de la Habana / UDELAR.
- Fiorucci, P. & Anton, A. (2021). Tendencias mundiales de la gratuidad universitaria: Análisis comparado de los modelos de financiamiento. *Política universitaria*, 5 (7-8), 90-108. <https://n9.cl/t4lbn>
- Freitas Teixeira, A.M. & Larrea-Killinger, C. (2015). Expansão e democratização do ensino superior na Bahia: a implantação da Universidade Federal do sul da Bahia e as expectativas dos alunos do ensino médio público. *Poiésis*, v.9, n.16, p. 399 - 417, <https://doi.org/10.19177/prppge.v9e162015399-417>.
- Galli, M.G., García, P. D. & Mazzeo, I. (2025). Becas universitarias: Un mapeo de políticas nacionales para compensar las desigualdades económicas en la educación superior en los cuarenta años de democracia de Argentina. *Revista Sociedad y Desigualdades*, (2), 92-115. <https://n9.cl/e3yuou>
- García, P. (2023). Regulación del ingreso y acompañamiento a las trayectorias educativas en la universidad pública en los países del Mercosur. *Revista Integración y conocimiento*, 12- 2, 231-251, <https://n9.cl/2wr7rz>
- García, P. (2025). El derecho a la educación superior en América Latina: avances en su reconocimiento y desafíos. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 37(1), 416-432, <https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1008>

- García, P. & Fernández Lamarra, N. (2023). Educación Superior y futuro: lecturas de la hoja de ruta para la Educación Superior propuesta por UNESCO desde una perspectiva latinoamericana". *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCD*, 28(62), 127-148. <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i62.1766>
- Jiménez Quiñones, L. (2024). Políticas y programas de acción afirmativa en educación superior: fenomenología e interseccionalidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1596. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-010)
- Kift, S. M., Nelson, K. J. & Clarke, J. (2010) Transition pedagogy: a third generation approach to FYE: a case study of policy and practice for the higher education sector. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 1(1). pp. 1-20. <https://n9.cl/82mui>
- Labraña, J. & Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles educativos*, 44(176), 138-151. Epub, 2022. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60539>
- Lloyd, M. (2017). *Equidad versus mérito en la universidad: las políticas de acción afirmativa en Brasil*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México. ResearchGate. <https://n9.cl/wkcxu>
- López Segrera, F. (2018). *De la Habana (1996) a Córdoba (2018): transformación inconclusa de la educación superior*. Ponencia presentada en la VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Noviembre de 2018
- Marginson, S. (2018). Higher education, economic inequality and social mobility: Implications for emerging East Asia. *International Journal of Educational Development*, Volume 63, 4-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.002>
- Martínez Corona, J. I.; Palacios-Almón, G. E. & Oliva-Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai*, 19(1). Enero – junio de 2023. <https://n9.cl/qii2q>

- Moretti, R., & Contreras, J. (Eds.). (2021). *Mérito y meritocracia: Paradojas y promesas incumplidas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Navarrete, Z., & Rojas, I. (2017). Formación y práctica docente apoyada en TIC en la Universidad Nacional Autónoma de México. Notas comparativas. En M.A Navarro, M.A y Z. Navarrete Z. (Coords.) *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 213-224). Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- OEI (2025). Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES. *Papeles del Observatorio*, N 28. <https://n9.cl/s95g9i>
- Paparini, C. H. (2019). Derecho a la educación superior. *Trayectorias Universitarias*, 5(9), oii. <https://doi.org/10.24215/24690090eoi>
- Parra Sandoval, M. C. & Torres Nuñez, L. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016. Informe nacional: Venezuela*. CINDA-UNIVERSIA, <https://n9.cl/veopi>
- Parra, O. (2012) Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Paraguay - INFORME NACIONAL. Asunción.
- Parrino, M. C. (2010). *Deserción en el primer año universitario: Dificultades y logros*. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina.
- Puiggrós, A (2019) Historia y razones de la gratuidad universitaria. En: Reflexiones a 70 años de la gratuidad universitaria: políticas públicas y universidad / Jaime Perczyk... [et al.]. (pp. 17-36), Libros de UNAHUR
- Quijada, K. (2021). Acciones afirmativas para la inclusión universitaria de estudiantes afrodescendientes e indígenas en Brasil, Colombia y México. *Ciencia y Cultura*, núm. 46, pp.135-162. <https://n9.cl/3m7w3>
- Rama, C. (2016). *Educación superior en Iberoamérica informe 2016. Informe nacional: Uruguay*. Cinda-Universia, <https://n9.cl/cb1exi>

- Raventós, F. & Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 19-40, 2012. [DOI:10.5944/reec.20.2012.7592](https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7592)
- Rinesi, E. (2022). El derecho a la Educación Superior. *Anales de la Educación Común*, 3(1-2), 72-79. <https://nq.cl/nxmcn>
- Robledo Yugueros, R. *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016. Informe nacional: Paraguay*. CINDA-UNIVERSIA, 2016.
- Rojas Moreno, I. & Navarrete Cazales, Z. (2010). Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación. En Navarro-Leal, M.A. (Coord.) *Educación Comparada. Perspectivas y casos*, pp. 53-66, Planea / Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Ruiz, G. R. (2024). Recomposición libertaria y derecho a la educación. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 34(2), 239-252. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb34-412>
- Saforcada, F., Atairo, D., Trotta, L. & Rodríguez Golisano, A. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. IEC-CONADU
- Schriewer, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada”, en Pereyra, M.A. et al. (Eds.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, 17-58. Pomares Corredor.
- Miranda, E. & Tamarit, F. (2021) Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la educación superior. Una mirada desde las conferencias regionales. *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 33, núm. 1, 57-84. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.400>
- Torres, S. (2018). Lo que pueden los derechos: universidad y política latinoamericana. En: Benente, M. -compilador- *La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos*. José C. Paz; EDUNPAZ.
- Trow, M. (2007) Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and phases of higher education in modern societies since

WWII. En: James FOREST, J; Altbach, P. (eds.), *International Handbook of Higher Education: Springer International Handbooks of Education*, Springer.

UNESCO IESALC (2026). *Informe mundial sobre tendencias de la educación superior: hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad en un panorama de movilidad internacional*. Documento digital, UNESCO. <https://doi.org/10.54674/IN.2026.93>

UNESCO IESALC (2022). *Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe: una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO; Revisión de Conferencias Regionales de Educación Superior*, Caracas: IESALC. <https://n9.cl/nmbp3>

Vera de Flachs, M. C. (2006). Notas para la historia de la universidad en Argentina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol.8, Año 2006, 65-112. <https://n9.cl/2uo990>

Vivaldi, E. (2023). Gratuidad, aranceles regulados y financiamiento de las universidades estatales en Chile. *Revista de Educación Superior Latinoamericana*, 2(1), 15-29.

Weise, C. & Laguna, J. L- (2008). La educación superior en la Región Andina: Bolivia, Perú y Ecuador. *Avaliação*, vol.13, n.02, 425-450, <https://n9.cl/ncxzjs>