
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 34 Número 74

25 de agosto de 2026

ISSN 1068-2341

Mecanismos Incipientes de Privatización Educativa en Países con Matriz Universitaria Pública: El Caso de los Posgrados en Educación en el Uruguay Reciente

Carolina Cabrera Di Piramo

Avril Regueira Domínguez



Virginia Fachinetti Lembo

Universidad de la República

Uruguay

Citación: Cabrera Di Piramo, C., Regueira Domínguez, A. y Fachinetti Lembo, V. (2026). Mecanismos incipientes de privatización educativa en países con matriz universitaria pública: El caso de los posgrados en educación en el Uruguay reciente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(74). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9205>

Resumen: América Latina ha sido definida en la actualidad como una región hiperprivatizada en el nivel educativo superior, pese a lo cual algunos países, como por ejemplo Argentina y Uruguay, han tenido y tienen sistemas universitarios en el que el sector público, constituido en el esquema de la universidad latinoamericana -gratuita, pública, de libre acceso- es el predominante. En este escenario en este trabajo se plantea, desde el campo de producción de conocimientos en educación superior y mediante un enfoque desde la sociología de la acción pública, un análisis de cambios recientes de dos instrumentos de fomento a la formación de posgrado en educación implementados en Uruguay. A partir de documentos institucionales públicos y datos solicitados

especialmente a organismos del Estado se identifican movimientos que pueden ser un indicio incipiente de privatización educativa como consecuencia del direccionamiento de fondos del sector público al privado. En un país con una matriz universitaria fundamentalmente estatal inserto en una región hiperprivatizada esto constituye una particular modalidad de becas hacia ciertas instituciones, lo que direcciona las características de la formación y tiende a constituir una reforma mediante lógicas de cuasi-mercado. A largo plazo, esto puede contribuir a diluir las fronteras entre lo público y lo privado.

Palabras clave: universidades; educación; financiamiento; privatización; cuasi mercados

Incipient mechanisms of educational privatization in countries with a public university system: The recent case of postgraduate studies in education in Uruguay

Abstract: Latin America is currently defined as a hyper-privatized region in higher education, although some countries, such as Argentina and Uruguay, have had and continue to have university systems in which the public sector, established within the Latin American university model—free, public, and open to all—is predominant. In this context, using a sociology of public action approach, this paper analyzes recent changes in two instruments promoting postgraduate education in Uruguay. Based on public institutional documents and data specifically requested from state agencies, this research identifies trends that may be an incipient indication of educational privatization as a consequence of the transfer of funds from the public to the private sector. In a country with a fundamentally state-run university system in a hyper-privatized region, this constitutes a particular type of scholarship directed toward certain institutions, shaping the characteristics of education and often grounded in quasi-market logic. In the long term, this can help to blur the lines between public and private.

Key words: universities; education; funding; privatization; quasi-markets

Mecanismos incipientes de privatização da educação em países com sistema universitário público: O caso dos estudos de pós-graduação em educação no Uruguai recente

Resumo: A América Latina é atualmente definida como uma região hiperprivatizada no ensino superior, embora alguns países, como a Argentina e o Uruguai, tenham tido e continuem a ter sistemas universitários nos quais o setor público, estabelecido dentro do modelo universitário latino-americano — gratuito, público e aberto a todos — é predominante. Nesse contexto, este artigo, a partir do campo da produção de conhecimento no ensino superior e utilizando uma abordagem sociológica da ação pública, analisa mudanças recentes em dois instrumentos de promoção da educação de pós-graduação no Uruguai. Com base em documentos institucionais públicos e dados especificamente solicitados a órgãos estatais, são identificadas tendências que podem ser um indício incipiente de privatização educacional como consequência da transferência de recursos do setor público para o setor privado. Em um país com um sistema universitário fundamentalmente estatal localizado em uma região hiperprivatizada, isso constitui um tipo particular de bolsa concedida a certas instituições, que molda as características da educação e tende a constituir uma reforma baseada em uma lógica quase mercantil. A longo prazo, isso pode contribuir para borrar as linhas entre o público e o privado.

Palavras-chave: universidades; educação; financiamiento; privatização; quase-mercados

Mecanismos Incipientes de Privatización Educativa en Países con Matriz Universitaria Pública: El Caso de los Posgrados en Educación en el Uruguay Reciente

Este trabajo se sitúa en el campo de producción de conocimientos en Educación Superior (ES; Altbach, 2002; Krotsch y Suasnábar, 2002). En particular abordamos temáticas vinculadas a los procesos de privatización y financiamiento de los Sistemas de Educación Superior (SES; Atairo et al., 2022; Ball y Youdell, 2008; García de Fanelli, 2019; Marginson, 2016) y consideramos también para la discusión conceptualizaciones provenientes del campo de las políticas públicas (Fontaine, 2015). Nos interesa estudiar procesos recientes de cambios en las modalidades de financiamiento y posibles mecanismos tendientes a la privatización en un área concreta del sector universitario uruguayo: los posgrados en educación. América Latina tiene su sector universitario hiperprivatizado (más de la mitad de la matrícula, de sus graduados y sus instituciones pertenecen al sector privado), pese a lo cual hay excepciones en la región, países que mantienen una preponderancia del subsistema público, como Argentina y Uruguay (Atairo et al., 2025). En este trabajo, lo que nos interesa advertir es cómo, en Uruguay, aún como excepción regional, existen mecanismos incipientes que pueden promover una privatización educativa; concretamente, a través de la transferencia de fondos del sector público al privado para el otorgamiento de becas de posgrado en educación.

De acuerdo con algunos autores, la historia de las universidades tradicionales de América Latina indica que fueron -en sus casos tradicionales y a excepción de Brasil- instituciones creadas en paralelo al surgimiento de los estados-nación. Luego de varias transformaciones cuyo mojón más apreciable es la reforma universitaria de Córdoba de 1918, de acuerdo con algunas conceptualizaciones puede identificarse un modelo latinoamericano de universidad, caracterizado por el desarrollo conjunto de tres funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión, a la vez de una organización de autogobierno conformado por estudiantes, docentes y graduados/os y la autonomía universitaria del poder estatal (Arocena y Sutz, 2016; Oddone y Paris, 2009).

Más allá de este origen de la matriz universitaria estatal, desde los años 80 del siglo XX de la mano de los desarrollos consecuentes del modelo del nuevo gerenciamiento público en la región latinoamericana se pusieron en marcha diversos mecanismos de financiamiento de la ES con el argumento de mejorar la eficiencia y transparencia de los sistemas a través de la inclusión de sistemas de incentivos (García de Fanelli, 2019) que generarían la inclusión de nuevos públicos estudiantiles (Atairo et al., 2022).

Años antes habían ya comenzado a visualizarse estos procesos en los niveles educativos básicos, registrándose así una forma de privatización que ingresa a la ES en ese momento. Podemos identificar cómo desde la literatura educativa general Ball y Youdell (2008) diferencian mecanismos de privatización endógena (según la cual se concibe a los centros de enseñanza como empresas, generando cuasi mercados e incluyendo mecanismos propios del nuevo gerenciamiento público) y exógena (típicamente mediante la asociación de públicos y privados). En general estas dos formas de privatización operan conjuntamente o es difícil diferenciarlas, aunque se puede entender que la forma exógena se da cuando ya se transitó una forma endógena. En particular, los cuasi mercados son entendidos como artefactos generados por los gobiernos que consisten en el estímulo a través de fondos públicos a la competencia entre universidades. Esto implica que son los gobiernos los que fijan la pauta, pero lo que ocurre depende de lógicas de competencia de mercado y se borran las fronteras entre lo identificado como sector público y sector privado (Marginson, 2016).

Desde la literatura de la ES esos nuevos instrumentos de asignación de fondos de presupuesto público pueden estar dirigidos a privados a través del financiamiento de la oferta (directamente a las IES) o a la demanda (a través de sistemas de becas y créditos). En la región

latinoamericana la primera de estas formas fue la predominante durante mucho tiempo (García de Fanelli, 2019). No obstante, a partir de la pandemia se visualizó un pasaje al financiamiento a la demanda como forma de privatización a pesar de que las definiciones universitarias regionales establecen a la ES como un bien público y un deber del Estado garantizarlo (Atairo et al., 2022).

Estos procesos de privatización implican un nuevo lenguaje, un nuevo conjunto de incentivos y formas, identidades y posiciones docentes y estudiantes con el argumento de cubrir fallas del sector público y su consecuencia más visible es la reconfiguración del Estado. A partir de estas soluciones el Estado deja de hacerse cargo de ciertos servicios públicos, generando una disminución del entendimiento de la ES como bien público (Ball y Youdell, 2008). Otros autores identifican que la equiparación de lo público y lo privado debilita el sentido de lo público (Atairo et al., 2022).

Si bien históricamente es difícil identificar o categorizar qué implica que una IES sea pública o privada, podemos advertir que en América Latina durante muchos años las universidades públicas vivieron una situación de “privilegio” en la que se contaba con financiamiento y protección estatal, prestigio, pocos estudiantes. En las últimas décadas, con la irrupción del sistema privado se quiebra esta situación y se diversifica lo que se entiende por público y privado (Brunner, 2014). Existe un gradiente de dimensiones que pueden ayudar a clasificar a las instituciones en distintos niveles de público-privado que incluyen cuál es su misión, a quién pertenece, de dónde provienen sus fuentes de ingreso y cómo se constituye y reconoce a sí misma. Esto guarda relación con planteos desde el norte global de la ES que identifican una polisemia en lo que quiere decir público y privado y advierten una mayor presencia actual de los cuasi mercados generados por los gobiernos que promueven que la educación sea económicamente privada y políticamente pública (Marginson, 2016).

Todos estos procesos se dieron en paralelo a lo que en perspectiva histórica ha sido advertido desde la primera mitad del siglo XX como “olas” de privatización de los SES de la región, caracterizadas primeramente por el surgimiento de universidades privadas religiosas, luego instituciones de élite y luego una diversificación general del sector. Surgieron finalmente así instituciones seculares no elitistas, a las que podían acceder las clases medias, que también comenzaron a ser denominadas universidades de “absorción de demanda excedente”. Adicionalmente, se detectó una intervención más activa de los gobiernos nacionales en los sistemas universitarios como parte de otro tipo de transformaciones estatales (Levy, 1986).

En lo que sigue de este texto primeramente comentamos algunos aspectos sobre las reformas llevadas a cabo en el nivel educativo superior en las últimas décadas en la región latinoamericana que han tenido relación con procesos de privatización, luego tratamos algunos aspectos del caso uruguayo, la metodología de trabajo, los resultados y ciertas reflexiones.

Algunos Apuntes sobre las Reformas Recientes de los Sistemas de Educación Superior de América Latina

Como se adelantó en el apartado anterior, desde mitad del siglo XX pero fundamentalmente desde los años 90 en la región latinoamericana se han realizado reformas en los SES. Algunos de los asuntos que estas transformaciones perseguían con mayor frecuencia tienen que ver con los mecanismos de aseguramiento de la calidad, cambios en los distintos tipos de gobernanza, las variaciones en los sistemas y estructuras de financiamiento, la creación de nuevas instituciones públicas -en variados casos sobre la base de modelos alternativos a las instituciones tradicionales-, la descentralización y la inclusión social (Bernasconi y Celis, 2017). Se parte de la base de considerar reforma a “una serie de políticas públicas coherentes establecidas por un gobierno con el objetivo de

transformar total o parcialmente la estructura u organización de un SES, su gobernanza, financiamiento, funciones o resultados” (Bernasconi y Celis, 2017, p. 4). Si bien lo ocurrido a lo largo del continente tuvo características muy variadas puede advertirse un proceso que ha tenido entre otras como consecuencia una mayor privatización educativa (Atairo et al., 2022).

En Argentina, sobre la base de un SES en sintonía con lo que ocurre en países con matriz estatal y financiamiento público fuerte, las reformas tendieron a generar mecanismos de regionalización, donde a partir de directrices generales cada institución define su organización (González y Claverie, 2017). El caso colombiano muestra que sobre principios de los 2000 se desataron reformas de corte neoliberal, de la mano de los modelos corporativos de universidad que chocaron en sus lógicas con las formas de funcionamiento de las universidades tradicionales (Pineda y Celis, 2017). Lo acontecido en Chile es emblemático en los estudios en ES en tanto su sistema reciente heredó lógicas de mercado impuestas por la dictadura desde los años 80 del siglo XX. Según algunos autores entre los años 90 del siglo XX -es decir, al retorno democrático- y 2014 hubo distintos tipos de regulación de ese sistema pero sobre el mismo modelo económico liberal, y a partir del año 2018 de la mano de una serie de políticas educativas que se fueron gestando hubo un giro hacia la regulación estatal (Brunner y Alarcón, 2025). Uruguay ha sido un país caracterizado por tener una presencia estatal, un “Estado incólume” (Oszlak, 2013, p. 7) fuerte en distintos sectores, entre ellos el educativo, incluso en períodos en los que en la región se vivían procesos de privatización, lo que generó que este país se constituyera al margen de las primeras dos olas de privatización del nivel superior, incorporándose recién a partir de la tercera ola, en los años 80 (Cabrera, 2023). Considerando eso, recién sobre finales de los años 90 del siglo XX y comienzos del siglo actual se dieron algunas transformaciones. Las reformas llevadas a cabo a comienzos del siglo XXI que incluyeron la creación de una nueva universidad pública y de regulación de carreras e instituciones privadas no fueron consecuencia de políticas universitarias pensadas de manera general para el país ni postuladas por líderes ni partidos políticos específicos, si no que fueron producto de distintas iniciativas (Landoni, 2017). Se aprecia así en Uruguay un tardío y normativa e institucionalmente difuso camino de diversificación institucional en el que han aumentado los mecanismos de control estatal y participación privada (Cabrera, 2023).

Recientemente, un estudio que analizó las variaciones en las matrículas universitarias del sector público y privado indica que entre 2010 y 2018 la mayoría de los países de Latinoamérica registraron un aumento del sector privado sobre el sector público, siendo Perú el más destacado de esa tendencia, en el que el sector privado aumentó un 12,17 % sobre el público. Sin embargo, hay cuatro países que resultan excepcionales en la región, en los que el sector privado disminuyó su matrícula entre un 1,60 % (Costa Rica) y un 6,58 % (Uruguay). De este modo, Uruguay se constituye como el país en la región en el que no solo aumentó la matrícula pública sobre la privada, si no que fue en el país en el que lo hizo por más cantidad (Saforcada et al., 2022). A continuación, planteamos una descripción del sistema de ES del Uruguay.

Estado de la Educación Superior en Uruguay

Abordar el sistema educativo en Uruguay implica contemplar en particular dos grandes instituciones públicas: la Universidad de la República (Udelar) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). La ANEP es la responsable a nivel nacional de la educación pública desde el nivel inicial, primario, secundario y también terciario no universitario, en particular en lo respectivo a la formación docente, que depende específicamente dentro de esta institución del Consejo de Formación en Educación (CFE). Así, la formación docente de carácter público se ha ofrecido en institutos terciarios no universitarios, siendo un tema de amplio debate la posibilidad de otorgarle carácter universitario a estas carreras y/o instituciones ya que además normativamente no

pueden ofrecer posgrados de manera autónoma. Por su parte, la Udelar fue durante 164 años la única universidad pública del país; una universidad típica del modelo latinoamericano, de libre acceso, autónoma del poder estatal, autogobernada por estudiantes, docentes y graduados/os que incluye hoy en día 160.000 estudiantes y 12.000 docentes; se ofrecen 140 carreras de grado y más de 300 posgrados en todas las áreas del conocimiento (Universidad de la República, 2022). En lo respectivo a la formación docente y la producción de conocimiento en educación las dos instituciones transitaban caminos muy diferentes.

Además, podemos decir que en las últimas décadas el Uruguay ha diversificado su sector universitario. Si se consideran los institutos terciarios, universitarios y las universidades, tanto del sector público como del privado, hoy en día se contabilizan: 2 universidades públicas, 5 privadas, 10 institutos universitarios privados, 4 institutos terciarios no universitarios privados y 2 institutos terciarios públicos. Como es notorio, la proliferación institucional fundamentalmente ha estado circunscrita a la órbita privada. Sin embargo, y como mencionábamos de acuerdo con estudios regionales y posicionando a Uruguay como una excepción, la matrícula universitaria se ha concentrado en el sector público. Algunos datos ilustrativos de la matriculación en el nivel universitario indican que, en el año 2002, se registraron 78.715 inscripciones, de las cuales 70.156 correspondían a la Udelar. Por su parte, en el año 2020, la matriculación de todas las universidades del país fue de 106.581, siendo la matriculación de la Udelar 85.905 y de la UTEC 1.991. Otros datos interesantes indican que la formación en educación duplicó su matrícula en los primeros 20 años de este milenio (MEC-UDELAR-Comisión Nacional UNESCO, 2022). La formación para maestros/as, profesores/as de enseñanza media y educadores/as sociales y los institutos de formación técnica incluía en 2024 un total de 46.773 estudiantes (CERES, 2025).

El financiamiento de la ES en Uruguay se caracteriza por ser principalmente público. En 2023, el gasto público destinado a este nivel educativo fue equivalente al 1,1 % del PBI -USD 820 millones - mientras que el gasto privado fue del 0,1% del PBI. El gasto total por tanto es de 1,2% del PBI, situándose por debajo del promedio de la OCDE, que es del 1,5% (CERES, 2025). Dentro del gasto público, la mayor proporción se otorga a la Udelar, que en el año 2023 representó un 0,8% del PBI y que aporta gran parte de la matriz pública tanto en materia de enseñanza de grado como de producción de conocimiento. Este porcentaje se ha mantenido estable en los últimos años y aumentó 0,3 puntos porcentuales desde 2004.

Partiendo de este escenario es que creemos necesario estudiar los cambios que ocurren en el financiamiento y en algunos casos procesos tendientes a la privatización de los SES, primordialmente en los países que tienen una matriz educativa históricamente pública. En este trabajo nos situamos en el análisis de ciertas variaciones recientes de Uruguay con el objetivo de analizar dos políticas de fomento al desarrollo de posgrados en educación. La elección de analizar los posgrados en educación tiene que ver fundamentalmente con dos elementos. En primer lugar, porque lo entendemos como una manera de análisis de las políticas de conocimiento, o de generar políticas de reproducción del sistema educativo y que está aún poco estudiado en la región (Busto Tarelli, 2007). En segundo lugar y como se comenta luego, la formación en educación ha sido objeto de amplios debates en el sistema educativo uruguayo y de cambios y transformaciones que se sostienen desde hace años y adquirieron formas particulares recientemente. Con relación a este segundo punto y siguiendo a otros autores nos interesa indagar qué puede ocurrir con la implementación de nuevos mecanismos, de cuasi mercado o privatización encubierta y una ampliación de fronteras porosas entre lo público lo y privado identificada en el país por otros autores previamente en este país (Mancebo, 2018, citado en Bordoli y Conde, 2020). Considerando estos elementos nos preguntamos ¿cómo se están generando nuevos mecanismos y dinámicas institucionales de incentivo a la formación de posgrado en educación en Uruguay? ¿Ocurren mecanismos de financiamiento público de la oferta privada? ¿Podría pensarse que se están

consolidando lógicas de cuasi mercado o reformas educativas en este sector? Es decir, interesa comprender qué cambios se están dando con relación a procesos de posible cambio en el financiamiento y privatización de algunos sectores educativos en Uruguay, un país que, como se dijo antes, constituye una excepción regional, donde persiste una matriz universitaria pública pese a pertenecer a una de las regiones más privatizadas del planeta (Atairo et al., 2025; Levy, 2025).

Marco de Análisis y metodológico

Este trabajo se basa en un análisis de instrumentos de políticas públicas aplicadas al sector educativo superior. Dentro de las políticas públicas nos situamos dentro de los marcos interpretativos, y específicamente desde la sociología de la acción pública (Fontaine, 2015), abrevando también en conceptos provenientes del estudio de los mecanismos y procesos de privatización y financiamiento y cambio universitario (Atairo et al., 2022; Ball y Youdell, 2008; García de Fanelli, 2019; Marginson, 2016).

La aproximación de la sociología de la acción pública permite indagar en la intencionalidad de las políticas, partiendo de la base de pensar al Estado en el marco de procesos de globalización y descentralización, lo que incluye la participación de actores no estatales en la acción pública. Siguiendo a Commaille, 2010 citado en Fontaine, 2015, este enfoque: “da cuenta de las acciones de las instituciones públicas y de una pluralidad de actores públicos y privados que, mediante interacciones múltiples y a distintos niveles, producen formas de regulación de las actividades colectivas...” (p. 141).

Si bien en este estudio buscamos comprender qué ocurre con dos instrumentos de política, dado el marco de la sociología de la acción pública primeramente realizamos una recopilación de cambios recientes en el fomento a la formación en educación de Uruguay. Para esto indagamos en textos que permiten interpretar lo estudiado: artículos científicos desde la ciencia política y la pedagogía, normativas nacionales (leyes de rendición de cuentas) e informes elaborados por organismos de Estado. Los dos instrumentos analizados son diseñados y ejecutados desde el Estado para promover la formación docente a nivel de posgrado. Se trata de las Becas Carlos Quijano (BCQ), dependientes del Ministerio de Educación y Cultura nacional (MEC) y Becas de maestría para docentes conveniadas entre la ANEP -a través del CFE- y la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII).

Utilizamos dos tipos de datos: fuentes públicas y datos solicitados especialmente para este estudio.

En el caso de las BCQ, se recopilaron en páginas web estatales las bases del llamado a las becas, actas de su Consejo Administrador en las que se realizaban algún tipo de cambio en las bases del llamado -direccionamiento hacia algún área del conocimiento o institución- y un informe realizado por el MEC (titulado “Beca Carlos Quijano. Una política de largo plazo”, 2024). Se rastrearon también las rendiciones de cuentas nacionales y sus decretos de reglamentación, así como información relativa a un impuesto al que se aludía en los documentos revisados originalmente. La documentación relevada es:

- Bases 2020, 2021, 2022, 2023 de las BCQ. No se consideraron las bases anteriores porque previo a 2020 se trataba de un llamado dirigido a varias áreas del conocimiento, no solamente a educación.
- Actas del Consejo Administrador: n°3, de fecha 9 de junio 2008, n°19, de fecha 3 de mayo de 2011, n°23, de fecha de 7 de febrero de 2012, n°24, de fecha 13 de marzo de 2012, n°26, de fecha 23 de abril de 2013.

- Documento: “Beca Carlos Quijano: Una política de largo plazo”.
- Decreto Nacional 346/2007 (17/09/2007).
- Rendición de Cuentas elaborada por el Ministerio de Economía 2023. Exposición de Motivos.
- Ley Nacional 16.524 de 1994.
- Ley Nacional 18.046 de 2006.
- Reglamento del Consejo Administrador de las Becas “Carlos Quijano” (MEC, 2018).

Para conocer los resultados de los llamados el 27 de julio de 2024 se solicitó vía correo electrónico a la administración de la Oficina Nacional de Becas la cantidad de becas otorgadas por año, por tipo de posgrado e institución para el período 2008-2024. El 29 de octubre de 2024 se recibió por correo electrónico toda la documentación solicitada. Con base en esta información se indagó en aspectos cuantitativos y cualitativos. De manera cuantitativa el cambio de la cantidad de becas otorgadas por año, patrones entre periodos de gobierno, entre cantidad de instituciones financiadas de origen público o privado y si eran del exterior o nacionales. Si bien reconocemos, tal como se anticipó en nuestro encuadre teórico, que definir el carácter público o privado de una institución puede ser hoy en día algo complejo, en este trabajo optamos por adoptar una mirada que intenta identificar universidades privadas como aquellas que no pertenecen al Estado.

Se hizo un foco en el período 2019-2024, momento en el cual estas becas estuvieron dirigidas específicamente al campo educativo. Interesa remarcar que no tenemos datos suficientes para analizar cómo se constituye la demanda del instrumento, si no que analizamos su adjudicación. De manera cualitativa y siguiendo a Fontaine (2015) se buscó comprender el sentido de la política a través del análisis de documentos. Buscamos triangular la intencionalidad de las políticas con los resultados cuantitativos en vista de comprender el direccionamiento del instrumento analizado en distintos momentos de política nacional.

En el caso de las becas ANII-CFE, al tratarse de un instrumento más reciente, se recopilamos en las páginas web de estas instituciones: los acuerdos que dieron lugar a esta cooperación, las memorias institucionales, bases de llamados y resultados de convocatorias de acuerdo con lo que se detalla a continuación:

- Convenio marco entre la Udelar y la ANEP de 2010.
- Memorias 2015-2019 del CFE- ANEP.
- Convenio entre el CFE y la ANEP de 2016.
- Acuerdo entre CFE y ANII, 2019.
- Documento: “Hacia un Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación. Plan de acción 2019”. CFE- ANEP.
- Informe final de evaluación del Programa becas de posgrados nacionales, 2023.
- Bases del Programa de becas de posgrados nacionales. Becas de maestría para docentes CFE-ANEP, 2023 y 2024.

El estudio de este instrumento implicó un análisis cualitativo en vista de reconstruir los acuerdos que permitieron llegar a esta modalidad, las instituciones y poblaciones a las que está dirigido el llamado y los resultados de la única convocatoria que ha fallado: la de 2023.

El Fomento a la Formación e Investigación en Educación en el Uruguay Reciente

Como se mencionó antes, el sector de enseñanza superior privado en el Uruguay ha tenido un desarrollo relativamente reciente, a partir de que en 1985 se habilitaran las universidades privadas (Landinelli, 2013). De modo similar a lo ocurrido en otros países de la región aunque con menor impacto, el final de la década de los 80 y el comienzo de los 90 implicaron la reconstrucción estatal luego del período dictatorial y la puesta en marcha de políticas neoliberales, consolidadas hacia el final de ese período. A su vez, se definieron otro tipo de políticas estatales dirigidas al sector universitario bajo el lema de la inclusión. Este es el caso del “Fondo de Solidaridad”. Sobre la premisa de la “solidaridad generacional” se creó en 1994 en el Uruguay un impuesto que todas/os las/os graduadas/os de la universidad pública deben abonar algunos años luego de completar sus estudios. Este impuesto varía en función de la duración de las carreras, pero no tiene relación alguna con el nivel de ingresos de las/os graduadas/os (Doneschi et al., 2014). De acuerdo con su normativa original lo recaudado por este fondo se destina parcialmente al otorgamiento de becas de estudiantes del sector terciario y universitario público y otra parte a la universidad pública.

Con posterioridad a esas transformaciones de los años 90 y siguiendo a Bordoli (2022), las últimas décadas de la política nacional se caracterizaron, en 2005, por el inicio de un denominado “ciclo progresista” (Garcé y Yaffé, 2005) -coincidente con períodos y ciclos similares de la región- (Bentancur y Clavijo, 2016) donde gobernó un movimiento de centro-izquierda que duró hasta marzo de 2020. Durante 2005 y 2010 se dieron importantes aumentos presupuestales a la educación y en ese marco se aprobó una “Ley General de Educación” (LGE) en 2008 que tuvo varias consecuencias en el sistema terciario superior. En marzo de 2020 asumió un gobierno de coalición de partidos de derecha que introdujo su propia agenda educativa, cuya normativa más relevante fue una “Ley de Urgente Consideración” (LUC), o *ley ómnibus*, impulsada al inicio de ese gobierno y que incluía elementos relativos a varias áreas: educación, salud, seguridad, entre otros. De acuerdo con algunas autoras los cambios introducidos en la LUC en la enseñanza básica y la formación docente generan un cambio de una “privatización latente” que se venía dando en el Uruguay a una “privatización manifiesta” a través de un aumento en el control del MEC (Bordoli y Conde, 2020).

A partir de la aprobación de la LUC y plasmado definitivamente en la exposición de motivos de la ley de presupuesto nacional del año 2023 se desplegaron un conjunto de políticas centrales del gobierno denominadas “transformación educativa” que:

consiste en una serie de medidas de política educativa que buscan mejorar las trayectorias y los aprendizajes de los estudiantes desde el nivel inicial hasta la educación media superior y reducir significativamente la inequidad educativa existente... La transformación educativa implica no sólo la transformación curricular, sino también el desarrollo de una política nacional docente, la autonomía de los centros educativos, la mejora de la gestión institucional, la revisión de los perfiles de dirección y supervisión y la reducción de las inequidades, entre las principales políticas. (Ley Nacional N° 20.212, p. 67).

En cuanto a la formación docente y sin ser exhaustivas, estas políticas han incluido: la renovación de planes de estudios, la generación de normativas para el diseño de carreras de formación docente y la modificación y creación de otros instrumentos de apoyo y estímulo, como algunos que desarrollamos en los siguientes apartados (Ley Nacional N° 20.212). Este marco de transformación tuvo una continuidad que ha implicado por ejemplo que el 2 de diciembre de 2024

se publicara un decreto presidencial que regula a las carreras y modalidades de enseñanza de las instituciones terciarias -universitarias y no universitarias- privadas del país (Decreto Nacional 316/024).

La universitarización de la formación docente como expresa Mancebo (2022) ha llevado un proceso extenso en lo temporal, en el que ha habido gobiernos nacionales de distintos partidos y se ha pasado por diversos intentos para su logro. Partiendo de lo identificado por esa autora, se identifican como grandes hitos la posible creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE) previsto en la LGE de 2008 -promulgada durante el ciclo de gobierno progresista- pero que finalmente quedó sin efecto y la aprobación de la LUC.

Formalmente, el desarrollo de los posgrados en educación en el Uruguay surgió en los años 80 en las universidades privadas y posteriormente en la Udelar se creó en los 2000 una Maestría en Enseñanza Universitaria, una Maestría en Psicología y Educación y una Maestría en Química con opción Educación Química. El desarrollo de una maestría y doctorado generales en educación fueron posteriores, así como la oferta de posgrado en educación por parte de la ANEP (Collazo et al., 2021). Todos estos elementos apuntan a que la investigación y la formación de posgrado en educación en el Uruguay es aún incipiente por su escasa temporalidad (Collazo et al., 2021; Sanz, 2016).

Recientemente, la oferta de posgrados en educación en instituciones privadas ha aumentado y adicionalmente se han diversificado los actores involucrados en este tipo de formación. A modo de ejemplo, en los últimos años se han firmado acuerdos de cooperación entre sindicatos de la formación docente de Uruguay y universidades públicas de la región que incluyen dentro de sus finalidades la formación de posgrados¹.

Actualmente las becas a las que pueden acceder docentes que quieran realizar estudios de posgrado en educación forman un ecosistema variado. La Udelar ofrece becas para sus docentes en todas las áreas del conocimiento, el MEC las BCQ y la ANII dispone de distintas modalidades de becas.

En las siguientes secciones planteamos el análisis de dos instrumentos de fomento a los posgrados en educación desarrollados o transformados recientemente en el Uruguay para atender al proceso general de refuerzo de la formación docente.

Las Becas Carlos Quijano del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay

El fondo de BCQ de Uruguay fue creado en 2007 mediante un decreto presidencial que regulaba la ley de rendición de cuentas nacional del año 2006 (Decreto 346/2007). Esta beca consiste en un apoyo económico anual a estudiantes que puede renovarse.

De acuerdo con su decreto inicial, el fondo de estas becas es administrado por un tribunal compuesto por los directores nacionales de educación y derechos humanos del MEC y un tercer miembro designado por este ministerio. De acuerdo con la misma norma, tiene un financiamiento parcial a través de FdS:

Artículo 2: El Fondo se integrará por las partidas asignadas por la ley presupuestal, por los aportes del Fondo de Solidaridad así como los legados y donaciones formalmente aceptados por el Poder Ejecutivo...

Artículo 3: El Fondo de Solidaridad, creado por el artículo 1° de la Ley 16.524, a efectos de ejercer la facultad otorgada por el artículo 32 de la Ley 18.046, comunicará

¹ Nota de intención firmada por la Decana Ana Julia Ramírez de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, con fecha 13 de marzo de 2024.

finalizado el ejercicio, al Fondo de Becas "Carlos Quijano", el monto de la suma disponible para fortalecer el mismo.

Esto quiere decir que una beca de posgrado en educación -que como veremos más adelante incluye dentro de sus beneficiarios estudiantes de universidades públicas y privadas- es parcialmente financiada con fondos de un impuesto que abonan todos los egresados de la universidad pública del Uruguay. Al momento de esta investigación y dado que se trata de comunicaciones internas entre organismos del Estado, no conocemos cómo evolucionó el aporte del FdS y del MEC en cuanto a cuál es la composición monetaria relativa de cada institucionalidad al fondo de la BCQ.

Algunas de las características de este instrumento de apoyo fueron variando en los distintos llamados; estos cambios implicaron modificaciones evidentes, como aumentar los montos en algunas de las ediciones de la convocatoria y otras que muestran una intención de la política de tender al fomento de ciertas áreas o instituciones. En la primera convocatoria se ponía como primer nivel de prioridad el desarrollo de posgrados en ciencias exactas, sociales, humanas y artes y como segunda prioridad las ciencias de la educación, gestión cultural y gobernabilidad. A partir del año 2019 se dirigió el llamado (ejecutado en 2020) específicamente hacia el desarrollo de posgrados en educación. Los posgrados pueden ser especializaciones, maestrías o doctorados, ya sean cursados de manera presencial o virtual.

Si analizamos la tendencia general de las BCQ otorgadas durante todo el período del instrumento, entre 2008 y 2024, podemos decir que, aunque son números muy pequeños y con excepción del año de pandemia COVID-19 (es decir, 2020), la cantidad de apoyos asignados aumentó. En el primer llamado, en 2008, se adjudicaron 8 becas, y en 2024, 28. De hecho, en 2024 fue el año en el que se adjudicaron más becas, seguido éste del año 2021, cuando se habían otorgado 16.

A partir de 2019 todos los apoyos fueron -tal como se indicaba en las bases de la convocatoria- destinados a las becas de posgrado en educación. Es interesante que con anterioridad a 2019 el campo educativo representaba en general menos de la mitad de las becas, aunque fue aumentando en sucesivas convocatorias. Este aumento y orientación de la beca hacia el campo educativo va en consonancia con el proceso de transformación educativa y apoyo a la formación de posgrado en educación que fomentó el gobierno nacional que actuó entre marzo de 2020 y febrero de 2025. De este modo, surge preguntarse si la consolidación de las BCQ hacia el sector educativo desde el año 2019 viene solamente desde una intención de fomentar este campo o si tiene que ver también con una tendencia que se venía registrando. Como dijimos anteriormente, no se conoce si el aumento de fondos que conlleva el alza en la cantidad de becas proviene del presupuesto nacional del MEC o de un aumento en los aportes del FdS.

Si hacemos foco en lo ocurrido con este instrumento desde que está dirigido específicamente al sector educativo (2019-2024) podemos advertir que se han financiado principalmente doctorados pero también maestrías y diplomados o especializaciones.

Si estudiamos cómo se distribuye la asignación de becas por tipo de institución en la que se radican los posgrados de los postulantes desde que se dirige solo a los estudios en educación, podemos decir que originalmente predominaba el apoyo para estudios en instituciones nacionales y públicas. Resulta llamativo que salvo algunas excepciones en el correr del tiempo ha aumentado el otorgamiento de becas para cursar estudios de educación en el sector privado, llegando a ser el 54-55 % de los apoyos en los últimos años. Adicionalmente, es más llamativo si consideramos la cantidad de becas asignadas a estudiar en el sector privado nacional, que llegan a ser prácticamente cuatro veces más que en el sector público en el año 2024 (Tabla 1). Debe tenerse en cuenta lo particular de esta situación considerando que en el Uruguay existen posgrados con acceso irrestricto en el sector público. Se constituye así un particular fomento y direccionamiento de fondos desde el sector

público -y concretamente desde fondos provenientes de un impuesto que pagan los graduados de universidades públicas- hacia el sector educativo privado nacional, aun existiendo ofertas educativas públicas dentro de esa misma área del conocimiento.

Tabla 1

Cantidad de becas Carlos Quijano del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay otorgadas específicamente para el área educativa por tipo de institución que ofrece el posgrado (nacional, extranjera, pública y privada)

Año	Tipo de institución					
	Nacional Público (Número)	Nacional Privado (Número)	Exterior Público (Número)	Exterior Privado (Número)	Total público (porcentaje)	Total privado (porcentaje)
2019	6	1	4	0	10 (91%)	1 (9%)
2020	1	0	7	0	8 (100%)	0
2021	10	2	3	1	13 (81%)	3 (19%)
2022	2	6	3	0	5 (45%)	6 (55%)
2023	3	3	5	0	8 (73%)	3 (27%)
2024	3	11	10	4	13 (46%)	15 (54%)

Fuente: elaboración propia con base en material de la Oficina de Becas del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.

Becas Conveniadas entre la Agencia Nacional de Investigación e Innovación y la Administración Nacional de Educación Pública

En este apartado recopilamos algunos de los hitos referentes a otro instrumento reciente de fomento a la formación de posgrados en educación: las becas entre el CFE de la ANEP (como dijimos, organismo del que depende la formación pública de Maestras/os y Profesoras/es de Uruguay) y la ANII (agencia nacional que tiene por cometido el fomento a la formación en posgrados, investigación e innovación). Dado que este instrumento es incipiente, este apartado es de corte descriptivo del proceso y lo utilizamos como un ejemplo puntual, añadido al caso de las BCQ de implicancias o mecanismos recientes de fomento a la formación de posgrados en educación en Uruguay.

El relacionamiento entre CFE y ANII comenzó en el año 2016, ha cambiado de estrategias pero ha sido constante, desplegándose distintos instrumentos en el correr del tiempo. El primer mojón relevante de este relacionamiento interinstitucional es un convenio celebrado en octubre de 2016 - al que se le realizaron agregados o modificaciones posteriormente- en el que se estableció la financiación conjunta de un Fondo Sectorial de Educación. Una de las modificaciones realizadas fue en 2018, cuando la ANII se comprometió a transferir el dinero no ejecutado de este fondo para el financiamiento de becas para finalizar posgrados. Es así como se identifica en esa fecha el primer movimiento para la creación de becas para docentes del CFE en acuerdo con ANII, como corolario de un llamado parcialmente vacante al fomento de la investigación. Posteriormente, en 2023 se firmó un convenio de cooperación con el objetivo de financiar becas para estudios de maestría y/o doctorado de docentes del CFE en áreas de interés.

En el 2024 se realizó una nueva convocatoria a becas de posgrado en dos modalidades: una general enmarcada en el Programa de becas de posgrados nacionales de ANII y otra específica, dirigida a docentes de CFE y destinada a financiar por parte de ANEP posgrados en instituciones con las que esa institución tuviera convenio. En la primera de estas modalidades los postulantes

pueden elegir libremente el programa de posgrado por el que solicitan la beca. La beca en este caso consiste en la adjudicación de un salario a un becario por un tiempo máximo de 24 meses.

La segunda modalidad mencionada está dirigida a financiar la realización de ciertos programas de posgrados definidos en las bases de la convocatoria, con lo cual se delimitan las opciones de los estudiantes. Estos programas pertenecen en su totalidad a instituciones privadas y son:

- Máster en Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay;
- Maestría en Educación de la Universidad de la Empresa (UDE); y
- Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Montevideo (UM).

Es decir, en el caso de la beca que se otorga en el convenio CFE - ANII se promueven con fondos estatales estudios de posgrado en educación ofrecidos solamente por instituciones privadas.² En este caso el beneficio del becario es la exoneración de aranceles, ya que se realiza una transferencia de fondos entre instituciones.

Algunos Apuntes para Reflexionar en Clave Sistémica y Comparativa

Los dos instrumentos sobre los que trabajamos aquí son recientes y de escaso porte numérico, lo que hace dificultoso hacer un análisis comparativo entre ellos o entre estas políticas y otras de mayor alcance desarrolladas en otros países. Se trata más bien de mecanismos incipientes que pueden llegar contribuir a largo plazo o a otras escalas a procesos de privatización educativa. A pesar de esto, podemos plantear aquí algunos apuntes para reflexionar en clave del sistema uruguayo y con espíritu comparado.

Los dos instrumentos analizados comparten sus destinatarios y objetivos: formar docentes a nivel de posgrado en el campo educativo. Si bien los instrumentos tienen distintos marcos temporales e institucionales pueden entenderse en conjunto como una manera inicial en la que Uruguay comenzó a generar un sistema de becas diferenciado y específico para esta población en este campo disciplinario. Campo disciplinario que ha recorrido un largo y debatido camino hacia la universitarización y cuya institución pública de formación de docentes no tiene competencia a la hora de emitir autónomamente títulos de posgrado. A diferencia de lo que ocurrió en momentos anteriores, en los que las políticas educativas de este nivel no tenían un espíritu político concertado ni un partido de gobierno detrás de ellas (Landoni, 2017), en este caso constituyeron parte del proceso denominado transformación educativa, impulsado por el gobierno nacional entre marzo de 2020 y febrero de 2025. Como lo postula la sociología de la acción pública (Fontaine, 2015) en esta política que aquí analizamos -reorientada a partir de instrumentos o normativas previas que lo habilitaban- abrevaron distintas instituciones públicas y del sector privado para ofrecer una política pública en y hacia un sector específico.

En clave regional conviene recapitular que estos procesos llegan a quebrar con la lógica de “privilegio” que tuvieron durante años las universidades públicas de América Latina: de contar con

² Si bien no forma parte del período analizado en este trabajo, interesa marcar que la línea de cambios tendientes al fomento de los posgrados en educación en Uruguay ha continuado. Recientemente, de la mano de un nuevo gobierno nacional se estableció por ejemplo un convenio con una universidad pedagógica pública extranjera. De manera que el fomento a la formación en este nivel en esta área continúa, y va adquiriendo distintas formas según las distintas administraciones nacionales.
<https://www.cfe.edu.uy/index.php/institucional/informacion/todas-las-noticias/3255-convenio> (recuperado el 17 de marzo de 2026).

monopolios de oferta y financiarse exclusivamente a través de fondos públicos (Brunner, 2014). La novedad, en este caso, es que este proceso llegue a uno de los países de la región donde predomina la matriz universitaria pública y la forma en la que esto ocurre. Si bien durante muchos años en la región latinoamericana era común el financiamiento hacia la oferta privada (García de Fanelli, 2019) luego de la pandemia se acentuó el financiamiento a la demanda (Atairo et al., 2022). Esto resulta coherente en nuestro caso, en el que se advertimos una estrategia que involucró a distintas instituciones para el fomento o direccionamiento de becas hacia el sector privado, lo que a su vez puede propiciar una privatización educativa encubierta como mecanismo o consecuencia secundaria (Atairo et al., 2022). En la siguiente sección ahondamos en estas consideraciones.

Comentarios Finales y Aportes a la Discusión

Este texto presenta un análisis acerca de cambios recientes introducidos en políticas de fomento a la formación de posgrados en educación en Uruguay, en particular de lo que está ocurriendo con dos instrumentos de becas desarrollados o reorientados recientemente.

Estos instrumentos, dependientes de varios organismos del Estado uruguayo en algunos casos en alianza con el sector privado tienen distintas historias pero podrían estar contribuyendo, en consonancia con lo que han planteado investigaciones anteriores (Bordoli y Conde, 2020; Autor, 2023), a generar un proceso de privatización en el nivel educativo terciario del país. Estos procesos permanecen aún incipientes en Uruguay dada la potencia que tiene la matriz educativa pública en el país, pero resultan advertencias interesantes para la producción de conocimiento en tanto la región latinoamericana es una de las más privatizadas del planeta.

Respondiendo a nuestras preguntas de investigación acerca de cómo se dan los nuevos mecanismos e incentivos, en los dos casos se trata de un direccionamiento de fondos del sector público al privado. En el caso de las BCQ se realiza un pago a estudiantes de posgrado de los sectores público y privado que es parcialmente financiado con fondos de un impuesto que pagan todos los graduados de la universidad pública. Impuesto que originalmente buscaba fomentar el financiamiento de becas de grado en el sector público. En las becas conveniadas ANEP- ANII a través de la adjudicación directa de fondos del Estado para cubrir aranceles estudiantiles de universidades privadas.

Siguiendo a Ball y Youdell (2008) nos interesa en particular recapitular que la generación de privatización endógena vía cuasi mercados implica la generación de nuevas opciones escolares, direccionadas por el Estado, a partir de la transferencia de presupuestos, asignación de vales o vouchers que promueven comportamientos oportunistas por parte de las instituciones, los docentes y los estudiantes. Si a esto se agrega la privatización exógena por asociación de públicos y privados se genera un flujo de personas, fondos, métodos y culturas que convergen y diluyen el valor de lo público. Resulta entonces un punto para reflexionar cómo el Estado puede acabar reconfigurando su misión y el “enmarañamiento” de las redes políticas que se genera entre lo público y lo privado que diluyen el valor de lo público, o como dicen otros autores debilitan el sentido de lo público (Atairo et al., 2022). Como dijimos antes, una de las repercusiones de los cuasi mercados también es la segregación docente y estudiantil por los sistemas de estímulos que se ofrecen, lo que se podría dar en este caso. Es decir, se podría visualizar al Estado como un agente que opera en este direccionamiento y fragmentación de una parte del sistema de educación superior (Atairo et al., 2022). De algún modo, en clave regional e histórica, se rompe con la idea general postulada por Levy (1986) de que en América Latina la educación superior pública era muy pública y la privada muy privada, acentuándose el gradiente de opciones y asociaciones que existen entre lo público y lo privado y se explora un camino que comenzaron los países del norte global, de aumento de cuasi

mercados, generados por los gobiernos que promueven que la educación sea económicamente privada y políticamente pública (Marginson, 2016).

En ese sentido podríamos pensar que se expresa un cuasi-mercado (Marginson, 2016) en el que el gobierno deposita fondos para generar competencia en el esquema universitario, o una “reforma” (considerando la concepción de Bernasconi y Celis, 2017) a través de una serie de políticas públicas desplegadas por el gobierno para transformar parte del sistema, en este caso, de formación de posgrado en educación. Así, también como consecuencia de la posible instalación de cuasi mercados (Marginson, 2016) este tipo de financiamientos fomenta la frontera difusa entre lo público y lo privado (Mancebo, 2018, citado en Bordoli y Conde, 2020) fundamentalmente en casos como el Uruguay, donde no existe una ley de educación superior ni están reguladas las cotas máximas de incentivo o fomento entre sistemas o sectores. Desde la sociología de la acción pública se puede pensar que este tipo de políticas públicas se constituyen como un río revuelto donde confluyen distintos flujos de interacción y actores -del campo educativo estatal, de las universidades privadas, agencias nacionales de fomento a la investigación- para establecer un sistema -de becas de posgrado en educación en este caso- de orden negociado, en el que se pueden generar contradicciones entre lo público y lo privado y donde actores no estatales pueden ejercer presión en el Estado (Fontaine, 2015).

Resulta interesante que los dos instrumentos estudiados devienen de políticas anteriores, redireccionadas para cubrir necesidades de la formación en educación. En el caso de las BCQ, es en las últimas ediciones que se decidió realizar el llamado específicamente dirigido a la educación. En el caso de ANEP- ANII surge el llamado a becas con fondos remanentes de proyectos de investigación. Parece así que no hay una priorización de los instrumentos de fomento a la formación en educación específicamente, sino que hay una reconversión de instrumentos, de manera residual o secundaria.

A través de los instrumentos estudiados nos preguntamos si, como lo han advertido los enfoques teóricos sobre las olas de privatización, estas políticas no encuentran su lugar en parte por restricciones al ingreso en el sector público, que generan nuevos mecanismos de privatización en aras de la inclusión de nuevos públicos (Ball y Youdell, 2008). Tiene lugar también esta reflexión cuando se toma en cuenta que se han diversificado las estrategias de formación desde otros actores, como los sindicatos docentes, en convenio con universidades de la región.

En futuros estudios entendemos que sería oportuno profundizar en las distintas nociones de beca que conviven en este momento en la formación de posgrados. Como fue dicho, en lo aquí analizado lo que se asume como beca a veces responde a exoneración de aranceles, a veces a partidas monetarias. Con relación a eso sería pertinente estudiar estas diferencias que no son solamente semánticas y hacen al espíritu de los sistemas de fomento en el sentido de si se trata de una remuneración o una forma de financiar y sostener un sistema de carreras.

En definitiva, en este estudio intentamos advertir, conjugando aportes de las políticas públicas (Fontaine, 2015), la privatización educativa general y nacional (Ball y Youdell, 2008; Bordoli y Conde, 2020) y la educación superior (Marginson, 2016) y como mencionan ciertos antecedentes (Atairo et al., 2022; 2025), cuáles son las luces amarillas en un camino de privatización creciente que pueden visualizarse a través de los mecanismos de fomento y financiamiento de la oferta de posgrados en educación, primordialmente, en un país que cuenta con gran tradición de matriz terciaria y universitaria pública estatal.

Referencias

Altbach, P. (2002). Research and training in higher education: The state of the art. *Higher Education in Europe*, 27, 153-168. <https://doi.org/10.1080/0379772022000003297>

- Administración Nacional de Educación Pública- ANEP. Consejo de Formación en Educación-CFE (2020). *Memorias 2015-2019*.
- Arocena, R., y Sutz, J. (2016). The Latin American university tradition. In: J. C. Shin & P. Teixeira, *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_9-1
- Atairo, D., Trotta, L., y Saforcada, F. (2022). La privatización de la universidad latinoamericana y los mecanismos de financiamiento como estrategia política. Un estudio de casos. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 261-283. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34279>
- Atairo D., Trotta, L., y Cabrera, C. (2025). *La universidad rioplatense como hogar público. El quiebre de la gratuidad universal en la Argentina de hoy. Las universidades entre el neoliberalismo y la derecha radical*. UDUALC. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2025.106.862>.
- Ball, S., y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta de la educación pública*. Instituto de Educación.
- Bentancur, N., y Clavijo, E. (2016). Entre la dependencia de la trayectoria y la expansión institucional. Características del desarrollo de un sistema de educación superior en Uruguay (2005-2015). *Políticas de Educacao Superior e docencia universitária: diálogos sul-sul*. Editora CRV.
- Bernasconi, A., y Celis, S. (2017). Reformas de la educación superior: América Latina en perspectiva comparada. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 25(67), 1-15. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3240>
- Bordoli, E. (2022). Nuevo impulso del discurso neoliberal en la educación uruguaya. Nuevas formas de gobierno de los docentes. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 55-76. <https://doi.org/10.15366/reps2022.7.2.003>
- Bordoli, E., y Conde, S. (2020). El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial. *Praxis Educativa*, 15(1), 1-21. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15343.084>
- Brunner, J. J. (2014). Transformación de lo público y el reto de la innovación universitaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 66(1), 45-60. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66103>
- Brunner, J.J. y Alarcón, M. (15 de enero de 2025). *Educación superior en Chile: De los mercados a los roles estatales*. <https://educacion.nexos.com.mx/educacion-superior-en-chile-de-los-mercados-a-los-roles-estatales/>
- Busto Tarelli, T. (2007). *Formación de recursos humanos en Argentina. Análisis de la política de becas de posgrado*. Las becas de los proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICI), documento de trabajo No 201, Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- Collazo Siqués, M., Cabrera, C., De Bellis, S., & Fachinetti Lembo, V. (2021). Políticas de producción de conocimiento en enseñanza universitaria. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 793-823. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.340>
- Cabrera Di Piramo, C. (2023). Variaciones recientes en el sistema de educación superior del Uruguay: Un tardío y difuso camino a la diversificación con contralor estatal y participación privada. *Praxis educativa*, 27(2), 227-240. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270215>
- Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social. (2025). *Informe especial. Situación actual de la educación universitaria en Uruguay*.
- Consejo de Formación en Educación (2019). *Hacia un Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación. Plan de acción 2019*. Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación.
- Decreto Nacional 346/2007. (2007, 17 de setiembre). *Administración del Fondo de Becas "Carlos Quijano"*. Uruguay. <https://www.impco.com.uy/bases/decretos/346-2007>

- Decreto Nacional 316/2024. (2024, 26 de noviembre). *Reglamentación del decreto ley 15.661, relativo a los requisitos de carreras de formación en educación para reconocimiento de nivel universitario ante el MEC*. Uruguay. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/316-2024>.
- Doneschi, A., Novas, V., y Velázquez, C. (2014). Impuesto al graduado en Uruguay: Reformulación del Fondo de Solidaridad. *Páginas de Educación*. 7(1), 88-90. <https://doi.org/10.22235/pe.v7i1.580>
- Fontaine, G. (2015). El análisis de las políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos. *Anthropos*. FLACSO Ecuador.
- Garcé, A., y Yaffé, J. (2005). *La era progresista*. Fin de Siglo.
- García de Fanelli, A. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina: tendencias e instrumentos de financiamiento. *Propuesta Educativa*, 28(52), 111-126.
- González, G., y Claverie, J. (2017). Planeamiento de la educación superior en Argentina: Entre las políticas de regionalización y los procesos de innovación universitaria (1995-2015). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(70). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2804>
- Krotsch, P., y Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la educación superior: Una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Pensamiento Universitario*, 10(10), 35-54.
- Landinelli, J. (2013). *La construcción institucional de la UTEC: Contexto, oportunidades y riesgos*. Instituto de Ciencia Política-Facultad de Ciencias Sociales-UDELAR. Editorial Cauce.
- Landoni, P. (2017). Marchas y contramarchas en los procesos de diversificación institucional: La experiencia universitaria uruguaya en clave comparada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(69). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2802>
- Laval, C., Sorondo, J., y Monarca, H. (2023). Educación, neoliberalismo y extrema derecha. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 4-10. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2802>
- Levy, D. C. (1986). *Higher education and the state in Latin America: Private challenges to public dominance*. University of Chicago Press.
- Levy, D. C. (2025). Private higher education: Patterns, divergences, and regional trends. *International Higher Education*. <https://doi.org/10.6017/895b9e0d.293ddc20>
- Ley N° 20212 de 2023. (2023, 6 de noviembre). *Ley Nacional de Rendición de Cuentas y balance de ejecución presupuestal*. Ejercicio 2022. Uruguay.
- Mancebo, M. E. (2018). Fronteras porosas entre la educación pública y la privada en Uruguay. En V. Peroni, P. Valim & C. Kader (Orgs.), *Redefiniciones das fronteiras entre o público e o privado. Implicações para a democratização da educação* (pp. 30-46). Editora OIKOS.
- Mancebo, M. E. (2022). La universitarización de la formación docente en Uruguay: Entre mitos y opciones de política pública. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior* 9(2). <https://doi.org/10.29156/INTER.9.2.2>
- Marginson, S. (2016). Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches. *Studies in Higher Education*, 43(2), 322-337. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1168797>
- Ministerio de Educación Pública- MEC, UDELAR y Comisión Nacional UNESCO. (2022). *Informe sobre la educación superior: Uruguay*.
- Oddone, J., y París de Oddone, M. B. (2009). *Historia de la Universidad de la República. Tomo 1: La universidad vieja*. Universidad de la República. Departamento de Publicaciones.
- Oszlak, O. (2013). *La gestión pública post- NGP en América Latina: Balance y desafíos pendientes*. Conferencia de la INPAE. Enseñanza y Pedagogía de la Gestión de Políticas Públicas: Desafíos y Actualidad para un Nuevo Servicio Público. Santiago, Chile.

- Pineda, P., y Celis, J. (2017). ¿Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(71). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2837>
- Saforcada, F., Atairo, D., y Trotta, L. (2022). *La privatización de la universidad en América Latina*. Informe ejecutivo. IEC. CONADU. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88f6p>
- Sanz, M. (2016). *Bases institucionales y discursivas de la producción de conocimiento sobre educación en Uruguay desde el ámbito universitario*. (Tesis de Maestría). Universidad de la República.

Sobre las Autoras

Carolina Cabrera Di Piramo

Unidad Académica- Área Pedagógica- Prorectorado de Enseñanza- Universidad de la República
cabreradipi@gmail.com

Bióloga, Magíster en Enseñanza Universitaria, Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora adjunta en régimen de dedicación exclusiva. Unidad Académica- Área Pedagógica- Prorectorado de Enseñanza- Universidad de la República. Investigadora nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Trabaja en temas de tendencias en educación superior.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4077-8178>

Avril Regueira Domínguez

Universidad de la República
avril.regueira@cse.udelar.edu.uy

Licenciada en Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias, Udelar. Estudiante de la Maestría en Enseñanza Universitaria, CSEEP-FHCE, Udelar. Docente Asistente del Prorectorado de Enseñanza de la Udelar. Becaria de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Integrante del grupo de investigación "Estudios sobre Tendencias y Futuros de la Educación Superior", en ese marco hemos trabajado en temas de financiamiento, privatización, polarización en la ES y su vínculo con la democracia.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8125-2056>

Virginia Fachinetti Lembo

Universidad de la República
Docente e investigadora de la Unidad Académica (UA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) del Pro rectorado de Enseñanza y de la Facultad de Psicología (FPsic) de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay; doctora en Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Udelar, Uruguay, magíster en Psicología y Educación, egresada de la Facultad de Psicología, Udelar (FP), Uruguay. Su formación de grado es licenciada en psicología (egresada de FPsic). Sus trabajos e investigaciones han desarrollado temas como la docencia y su formación, prácticas profesionales en la formación de grado, las prácticas de enseñanza, en particular en los inicios de la formación universitaria, experiencias de enseñanza y formativas.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8476-5518>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 74

25 de agosto de 2026

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a ssmcb@asu.edu
