RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Políticas de inclusión y financiamiento educativo en la educación superior: el caso del Fondo de Solidaridad en Uruguay (2013-2023).

Inclusion Policies And Educational Financing In Higher Education: The Case Of The Solidarity Fund In Uruguay (2013–2023).

Por Lorena NIN DÍAZ[1]

Nin Díaz, L. (2026). Políticas de inclusión y financiamiento educativo en la educación superior: el caso del Fondo de Solidaridad en Uruguay (2013-2023). *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 80-101.

Resumen

El siguiente trabajo busca poner en diálogo los conceptos de equidad, inclusión y financiamiento educativo en un contexto de masificación y estratificación de la educación superior. Con este fin, la presente investigación se desarrolla en torno al Fondo de Solidaridad (FDS) como mecanismo de inclusión con estrategias de financiación que no provienen de la órbita pública. Este fondo es financiado a través de los aportes de egresados y egresadas de la educación superior, constituyéndose sistema de becas. Además, en el año 2001 se creó el Adicional del FDS, como nuevo aporte para las carreras de la Universidad de la República (Udelar) mayores de cinco años, que luego de 20 años fue derogado.

El FDS y su adicional han sido objeto de múltiples debates en la comunidad educativa. El análisis de esta investigación se centra en las becas otorgadas por el Fondo para el período delimitado y construye series históricas según la institución educativa, clima educativo y distribución entre lugar de origen y lugar de estudio. Un aporte central de esta investigación radica en la definición y caracterización del Fondo como instrumento de política, tarea no menor dado que en la revisión bibliográfica realizada no se identificaron mecanismos comparables en la región que combinen simultáneamente un objetivo redistributivo, una lógica de solidaridad intergeneracional y una estructura de financiamiento basada en aportes de egresados. El FDS se presenta, entonces, como un caso singular en el panorama de la educación superior, que podría interpretarse como una respuesta local a los desafíos estructurales del financiamiento público de las instituciones de educación superior.

Palabras Clave Becas / educación superior / equidad / financiamiento educativo /inclusión.

[1] Universidad de la República, Uruguay / lorena.nin@cienciassociales.edu.uy / https://orcid.org/0009-0001-5670-1514

Abstract

This study aims to examine the interplay between the concepts of equity, inclusion, and educational financing within the context of the massification and stratification of higher education. To this end, the research focuses on the Solidarity Fund (FDS)—an inclusion mechanism utilizing financing strategies that originate outside the public sector. This fund operates as a scholarship system financed through contributions from higher education graduates. Additionally, in 2001, an FDS "Additional" levy was introduced to fund degree programs at the University of the Republic (Udelar) lasting longer than five years; this measure was subsequently repealed after twenty years.

The FDS and its additional levy have been the subject of considerable debate within the educational community. This study analyzes the scholarships awarded by the Fund during the specified period and constructs historical data series based on educational institution, educational background (family climate), and the geographical distribution between students' places of origin and study locations. A key contribution of this research lies in defining and characterizing the Fund as a policy instrument—a significant undertaking, given that the literature review revealed no comparable mechanisms in the region that simultaneously combine a redistributive objective, a logic of intergenerational solidarity, and a financing structure based on graduate contributions. The FDS thus emerges as a unique case within the higher education landscape, one that can be interpreted as a local response to the structural challenges associated with the public financing of higher education institutions

Key words Scholarships / higher education / equity / educational funding / inclusion.

Introducción

El Fondo de Solidaridad (FDS) representa una institución única en el escenario educativo latinoamericano. Tiene como cometido la financiación de becas para estudiantes de la educación pública terciaria y superior a través del aporte de los egresados del sistema.

La recaudación y financiamiento del Fondo está dada por un aporte obligatorio que hacen todas aquellas personas que egresan de carreras terciarias de la educación técnico-profesional (DGETP-UTU), de la Universidad de la República y de la Universidad Tecnológica (UTEC). Estas tres instituciones componen parte del mapa de actores educativos públicos de la educación terciaria y superior en el país, excluyendo a la formación en educación. El aporte en la actualidad está fijado para todos quienes hayan egresado de alguna de estas instituciones y comienza cinco años después de haber egresado, estando o no en ejercicio. Cuenta con un mínimo no imponible de 8 Bases de Prestaciones y Contribuciones (BPC): quienes perciban un salario menor a $54912 (aproximadamente U$S 1300) están exonerados de contribuir al FDS.

Todo lo generado por este tipo de aportes está volcado a becas para estudiantes de que provengan de hogares socioeconómicamente vulnerables que estudien carreras terciarias en las instituciones mencionadas. El monto de la beca es de 2 BPC (aproximadamente U$S 340). No es el objeto de este trabajo analizar si el monto de la beca es suficiente para afrontar el costo de oportunidad de estudiar en lugar de trabajar, pero para brindar un marco de referencia, el salario mínimo nacional en Uruguay está fijado para aproximadamente U$S 630 dólares. Además, en el año 2001, se implementó por la ley n° 17296 el Adicional del Fondo de Solidaridad para aquellas carreras de la Universidad de la República mayores a cinco años de duración, un aporte adicional que se incluye al presupuesto universitario como fondo de libre disponibilidad, que posteriormente fue derogado. La existencia de este adicional, así como el Fondo en general, ha sido objeto de múltiples debates en la comunidad educativa, particularmente en la universitaria.

Desde este trabajo, se busca aportar a comprender la relevancia del Fondo de Solidaridad en las discusiones regionales sobre la pertinencia de la existencia de un mecanismo de financiamiento educativo cuya base no provenga de fondos públicos, sino de otros tipos de fuentes. Para esto se busca indagar sobre la relevancia del instrumento en el mapa de las políticas de inclusión en la educación, considerando que lo recaudado tiene como objeto financiar una política de inclusión a través de becas educativas. De esta manera, se define y estudia su alcance y los beneficiarios de la política de becas para el período 2013-2023. Para entender mejor las discusiones asociadas a la pertinencia y funcionamiento de mecanismos de financiación como los del Fondo, es clave saber cuál fue el destino de ese dinero.

La investigación principal de la que surge este artículo analiza las características de los principales beneficiarios del sistema de becas del FDS siguiendo algunas de las dimensiones del análisis de equidad propuestas por García de Fanelli y Adrogué (2019, 2021), tomando como base lo que ya releva el propio Fondo de Solidaridad en sus balances anuales: clima educativo, lugar de residencia y de estudio (atendiendo a las desigualdades geográficas de la oferta) y género. A la vez, para reconocer las diferencias a la interna del subsistema terciario, se analizan los históricos de asignación de becas y aportes por institución educativa. Asimismo, en la investigación se aborda haciendo especial énfasis en las políticas desarrolladas con el adicional de aportes derogado en el 2021, ya que la modificación de este adicional constituye una baja sustantiva para el presupuesto universitario que requerirá un análisis detallado en las generaciones universitarias futuras. En este artículo se presentan los principales hallazgos vinculados a la evolución de becas y su distribución por subsistema, clima educativo y distribución geográfica. De esta manera, el artículo busca utilizar la información disponible para presentar un estudio exploratorio y descriptivo sobre el funcionamiento del instrumento presentado.

Los desafíos de la inclusión en la educación superior

En primera instancia, serán de referencia los trabajos de García de Fanelli y Adrogué (2019, 2021) que presentan, sistematizan y analizan la equidad en los sistemas de educación superior de Argentina, Chile y Uruguay en

diferentes indicadores y dimensiones. Para ello, las autoras parten de la expansión de la matrícula de la educación superior en la última década, dando paso a sistemas que atraviesan procesos de masificación. Esta expansión de la matrícula es de esperar que se traduzca en democratización del conocimiento, en la medida en que cada vez más personas tienen la posibilidad de continuar sus estudios. Sin embargo, es necesario introducir los desafíos de la equidad y de políticas de inclusión en este marco, considerando además que América Latina es de las regiones más desiguales del globo.

Por otro lado, las autoras señalan que el crecimiento de la demanda en la educación superior se ha concentrado especialmente en los jóvenes de hogares más vulnerables en términos socioeconómicos (Avitabile, 2017 citado en García de Fanelli y Adrogué, 2021) y que, además, para estos jóvenes en particular, acceder y alcanzar un título de nivel superior es sustantivo para la mejora de su empleabilidad en el sector formal. Las cuestiones de equidad en educación superior y su relación con la expansión de la matrícula tienen largo desarrollo en el campo de la sociología de la educación. Desde esta perspectiva, la desigualdad que existe en la educación superior tiene su origen en las etapas y recursos académicos alcanzados previamente (Ibidem, 2021). En esta etapa de masificación resulta crucial promover políticas y programas de inclusión que contribuyan a eliminar las barreras que limitan a los jóvenes de menores ingresos.

Considerando esta premisa, García de Fanelli (2021) analiza políticas que promuevan el acceso a la universidad, partiendo del supuesto de que es necesario garantizar la equidad en el acceso a la educación superior para que no dependa de desigualdades previas, considerando además que la investigaciones en la temática han demostrado que el estudiantado que habita los hogares de menores ingresos suele ser primera generación en su familia en la educación superior (Chen y Carroll, 2005; Choy, 2001; y García de Fanelli y Adrogué, 2021 citados en García de Fanelli, 2021). Para ello, la autora hace referencia a que el capital cultural (o clima educativo) puede medirse en el nivel de escolarización máximo adquirido por la madre y el padre del estudiante, y que es una dimensión de relevancia que opera cuando se analiza el acceso a la educación superior. El presente trabajo considera esta dimensión clave para comprender el alcance del Fondo de Solidaridad en términos de inclusión, por lo que para el período 2013-2023 se toman como base estos conceptos y se presenta de manera agregada el acumulado de becas adjudicadas distribuidas en función del nivel educativo de los padres y sobre el perfil demográfico en general de los estudiantes para el período asignado, para visualizar cuántos estudiantes beneficiarios de las becas son primera generación universitaria y cómo se relaciona esa proporción con el estudiantado en general.

En cuanto a la inequidad territorial, en Uruguay, la Universidad de la República tuvo desde su creación hasta 1985 el monopolio de la educación universitaria y concentra hasta el presente la mayor matrícula de grado y posgrado, así como las actividades de investigación. El estudio a nivel de grado es gratuito e irrestricto (salvo carreras excepcionales). Esto plantea una de las mayores segmentaciones en el acceso, la geográfica, dado la concentración de gran parte de la oferta de grado en Montevideo.

En el 2012 se creó la Universidad Tecnológica, instalando sus principales sedes y carreras en el país, buscando mejorar la oferta existente en términos territoriales y con el objetivo de una mayor diferenciación del sector universitario (Landoni-Couture, 2017 en García de Fanelli y Adrogué, 2019). En este sentido, la Udelar impulsó un fuerte proceso de regionalización, creando Centros Universitarios Regionales, carreras y polos de investigación en departamentos del interior del país y promoviendo la radicación estudiantil y docente (Landoni-Couture, 2017 en García de Fanelli y Adrogué, 2019). En este trabajo se releva, para el período asignado, cómo se distribuyeron las becas territorialmente, considerando el lugar de estudio y de origen de los estudiantes, en contraste con la evolución de la matrícula de educación terciaria y superior por región del país. De esta forma, podemos observar si las becas constituyen una forma de atenuar la desigualdad territorial marcada por la fuerte segmentación de acceso en la concentración de la oferta universitaria.

El escenario en el financiamiento de la educación superior y las nuevas fuentes de financiamiento

En primera instancia, García de Fanelli (2019) analiza los cambios en las formas de financiamiento de la educación superior en la última década, tomando en consideración por un lado la situación económica de la región y las

variantes demográficas de cada país, así como el grado de masificación. Para ello, se centra en lo ocurrido con estos mecanismos en Argentina, Colombia y Chile, llegando a la conclusión de que han puesto en marcha políticas con instrumentos específicos y el desarrollo de "fórmulas según insumos, resultados, contratos de desempeño y asignación específica y han aumentado la participación del sector privado y el subsidio directo a la demanda, tal como ocurre en algunos países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD)" (García de Fanelli, 2017 y Salmi y Hauptman, 2006 citados en García de Fanelli, 2019, p. 112). Asimismo, es importante indicar también que se registra un aumento de la privatización de la educación superior con mayor participación de los estudiantes y sus familias en el financiamiento del sistema.

Para este trabajo resulta pertinente preguntarse en primera instancia cómo se comportó el Fondo de solidaridad en esta tendencia, pero particularmente poder comprender su naturaleza en el marco de los cambios en el financiamiento de la educación superior relevados. Teixeira, Johnstone, Rosa y Vossensteyn (2007) analizan los problemas y las principales interrogantes tanto políticas como económicas asociadas a la implementación de estrategias de *cost-sharing* o costos compartidos. Parten del aumento de la importancia de la educación superior a nivel global, pero centrándose en los países de la OCDE. Desde allí, formulan que la educación superior es un pilar fundamental de las sociedades democráticas y del crecimiento económico, pero principalmente, de mejoras de justicia y movilidad social. Sin embargo, a pesar del reconocimiento casi universal de esta importancia, las instituciones de la educación superior están siendo rodeadas por el tema de la austeridad financiera, que tiene entre sus consecuencias la implementación de tasas de matrícula altas y/o restrictivas (Teixeira y otros, 2007).

Para estos autores, un componente clave de esta austeridad ha sido el aumento de la demanda de las últimas décadas, que se ha combinado con nuevas presiones que han surgido en términos de extensión de la educación superior a sectores históricamente relegados en su acceso. En este contexto de restricción financiera, las instituciones de la educación superior y los gobiernos han tenido que considerar otras fuentes de financiamiento. Para el caso de Uruguay, puede establecerse un aumento sostenido de la matrícula a la vez que continúan creciendo la cantidad de estudiantes que son primera generación en la educación superior.

Globalmente, estas nuevas fuentes de financiamiento han implicado la mayor contribución económica de los estudiantes y sus familias en el gasto en educación superior, en lo que se denomina estrategias de cost-sharing. Johnstone (2007) analiza que la construcción de políticas de cost-sharing está sostenida en cuatro pilares principales: los gobiernos, las familias, el estudiantado y la filantropía. Para el caso analizado en este trabajo, es sustantivo destacar que en el escenario uruguayo el estudiantado y sus familias no forman directamente parte de la contribución al financiamiento de la educación superior, pero sí los egresados y egresadas de este nivel educativo, en la forma del Fondo de Solidaridad, y eso constituye este Fondo como un caso raro y cuasi excepcional donde no existen otros referentes empíricos para comparar el instrumento.

Esto plantea un cambio sustancial para el campo de la educación superior y la preocupación de atender particularmente el impacto que tiene, en términos de acceso, la expansión de estrategias de "costos compartidos". Este escenario de restricción presupuestaria como parte del aumento de la demanda redunda en reforzamiento de los privilegios: la educación superior no puede resistir y menos revertir su inclinación natural a reproducir las inequidades sociales existentes, considerando que el acceso a la educación superior en el mundo está limitado por estas inequidades (Jonhstone, 2007).

El Fondo de Solidaridad: entre el cost-sharing, la gratuidad y la solidaridad intergeneracional

Los debates en torno a la gratuidad universitaria en Uruguay fueron inherentes a la creación de la Universidad de la República y acompañaron su desarrollo, reflejando las discusiones del ámbito internacional a principios del siglo XIX pero, en particular, los debates latinoamericanos influidos principalmente por los movimientos generados a partir de la Reforma de Córdoba de 1918. La gratuidad universitaria rige en Uruguay de manera formal desde 1958, establecida en su Ley Orgánica, aún vigente, y tiene rango constitucional en el artículo 71 de la Constitución (Dávila y Martínez Larrechea, 2019).

El texto de Bentancur (2002) analiza las políticas universitarias en la década del noventa. El trabajo señala que, hasta ese tiempo, la financiación de la educación universitaria estaba canalizada en asignaciones de presupuesto relativamente estables y que el suministro era tradicional y casi excluyente. También establece que esa concepción fue puesta en jaque por varias líneas: por las políticas de recorte y focalización del gasto público social, por el cuestionamiento a las nociones de rentabilidad social de la educación superior —en favor de visiones que hacen énfasis en sus retornos individuales y, como factor más políticamente importante para el autor, por un malestar estatal con el funcionamiento de las universidades públicas y un interés en incidir sobre el desarrollo por medio de instrumentos financieros. Estas ideas sobre el financiamiento de la educación superior se expresaron en un documento del Banco Mundial que llamaba a los países a financiar únicamente la educación básica y tuvo oposición entre las universidades públicas y la Unesco, por entender que reducía la visión de la educación superior a una tasa de retorno de inversión (Dávila y Martínez Larrechea, 2019).

En la década analizada por el autor se visualiza una consolidación global y regional que introduce formas de financiamiento privado para las universidades públicas. Particularmente en Uruguay, la propuesta de arancelamiento surge en la década del noventa desde el gobierno como respuesta a las demandas universitarias de mayores recursos para la educación superior (Bentancur, 2002). En la línea de esta finalidad, una alternativa al pago de derechos de enseñanza de manera simultánea (cuotas o matrículas) es la retribución diferida en el tiempo impuesta al graduado de la educación superior. Esta opción figuraba en el catálogo disponible para Uruguay, en tanto no existía (ni existe) el pago de aranceles por parte del estudiantado ni una renta específica a los profesionales universitarios.

En la literatura internacional, Doneschi, Novas y Velázquez relevan que existen dos modelos de financiamiento para la educación superior que buscan obtener fondos privados que implican la contribución económica al egreso: “Dentro de estos sistemas se encuentra el llamado Préstamo Contingente al Ingreso y el Impuesto al Graduado (ICL y GT por sus siglas en inglés). La característica fundamental que ambos comparten es que el aporte se determina en función de los ingresos.” (Ibdiem, p.5, 2014). Según las autoras, el GT constituye un esquema teórico que hasta al momento no ha sido implementado, si bien en Uruguay cuenta esquema similar. La principal diferencia está que, en un esquema de GT, los egresados del sistema aportan una parte de sus ingresos una vez que han culminado su formación. En el formato de ICL, el aporte de los egresados guarda relación con el costo de la carrera y con el costo de la matrícula. El aporte en el FDS es un monto fijo que no guarda relación directa ni con los ingresos ni con los costos de la carrera.

En este sentido, Oddone y Perera (2005) señalan que el Fondo de Solidaridad no puede ser interpretado estrictamente como una recuperación de costos para el sector público, considerando que una parte se destina a subsidiar becas de acceso a la educación superior de estudiantes que de otra manera no podrían acceder. Teniendo esto en consideración, según los autores puede afirmarse que el “sistema de solidaridad intergeneracional” tiene doble finalidad: la de recuperar parcialmente los costos en los que incurre la Udelar por brindar educación —Adicional del fds— y, por otro, contribuir a reducir la inequidad en el acceso mediante una política de becas.

En medio de estas tendencias internacionales y regionales en el campo de la educación superior y sus fuentes de financiamiento, es que en el 2008 se desarrolla la Conferencia Regional de Educación Superior (cres) que declara la educación superior como un derecho humano universal y deber del Estado garantizar su cumplimiento (Unesco, 2008). Sin embargo, estos principios declarativos, enunciados de forma contundente en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior, no parecen haber tenido un correlato directo en el plano de los debates sobre financiamiento. Por el contrario, muchas de las respuestas planteadas frente al crecimiento sostenido de la demanda social por educación superior se han materializado a través de la incorporación de mecanismos de financiación privada, en particular, mediante el cobro de matrícula y aranceles. En esta línea, Ball y Youdell (2007) plantean que las tendencias hacia la privatización de la educación pública están escondidas a través del lenguaje

de la reforma educativa o la modernización. En este caso, cabe preguntarse si existe una tendencia de este estilo detrás de los discursos de equidad.

En este campo de tensiones se inscribe la existencia del FDS: la expansión de la matrícula hacia sectores más vulnerables, la escasez financiera global que enfrentan las instituciones de la educación superior, las estrategias de recuperación de costos a través de mecanismos de cost-sharing, las políticas de inclusión a sectores históricamente relegados a través de las políticas de becas. En este escenario, la pregunta central que guía esta investigación es si el instrumento de política analizado —aunque con márgenes de mejora— puede configurarse como una posible respuesta a los desafíos actuales de expansión, equidad y restricción de recursos en el ámbito de la educación terciaria y superior.

Estrategia metodológica

Este apartado presenta las consideraciones metodológicas que guían la investigación. En primera instancia, establece que la presente investigación está enmarcada en un enfoque exploratorio, ya que se constituye como un primer acercamiento sistemático a las transformaciones en las políticas de inclusión y financiamiento educativo implementadas a través del Fondo de Solidaridad en Uruguay durante el período 2013-2023, construyendo series históricas para el caso concreto.

Para esta investigación se optó por un abordaje metodológico predominantemente cuantitativo, en tanto se basa en la construcción de series históricas a partir del relevamiento y análisis de información secundaria. El trabajo se apoya en fuentes documentales públicas y oficiales, como los balances anuales del Fondo, los censos y formularios estadísticos de las instituciones educativas involucradas (UDELAR, UTEC y DGETP), y las rendiciones de cuentas presentadas ante el Parlamento. A partir de esta base de datos secundaria, se elaboraron series históricas para las dimensiones clave del estudio.

Para esto se relevaron los datos de los siguientes indicadores: el clima educativo del hogar se consideró a partir del nivel educativo alcanzado por los padres como variable de aproximamiento de la información que es relevada por el propio Fondo de Solidaridad y por el formulario estadístico de ingreso a la Universidad de la República. Esta variable se agrupó de forma tal que permitió identificar cuántas personas beneficiarias de becas del fds son primera generación en acceder a la educación superior, en relación con el total general de estudiantes de la Udelar. En segundo término, se analizó la distribución territorial, en la comparación de las variaciones entre el lugar de residencia de origen y el lugar de estudio. Además, la evolución general de la asignación de becas por institución fue comparada con la evolución de la matrícula de cada subsistema educativo, con el objetivo de identificar si los cambios en la cantidad de estudiantes que reciben beca para cada institución tienen relación con los aumentos o disminuciones en la cantidad total de estudiantes matriculados en cada institución

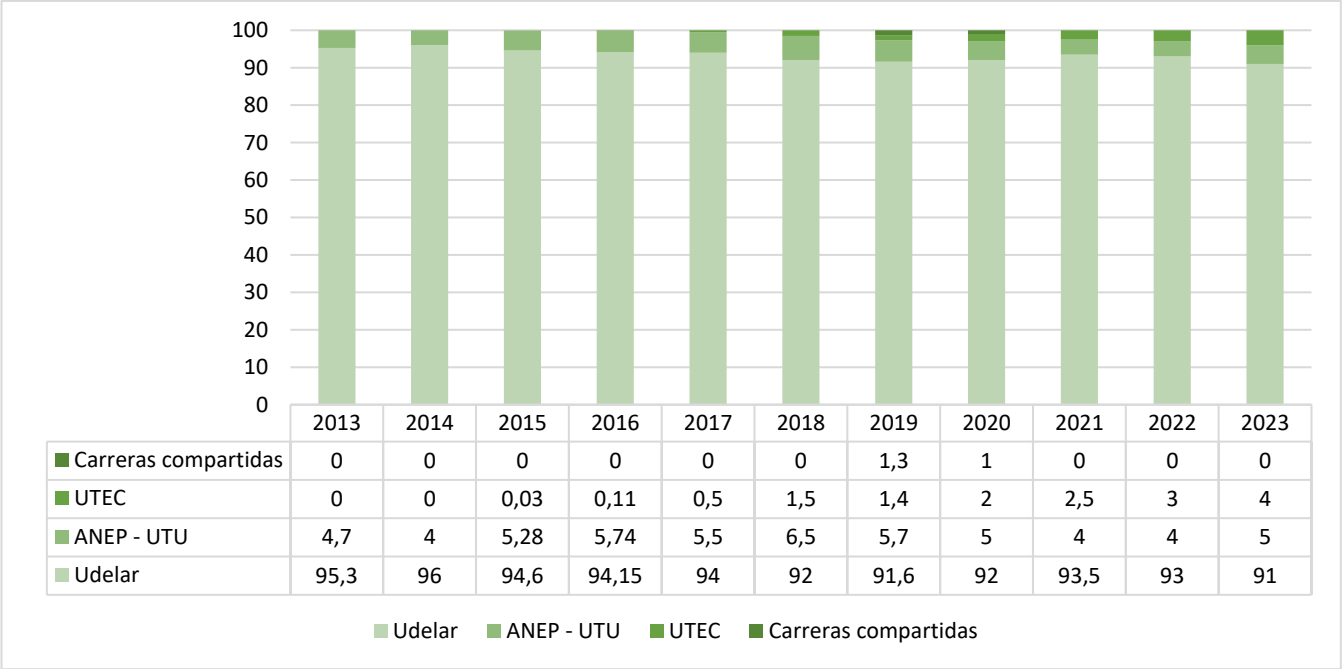
Análisis de tendencias en Fondo de Solidaridad

Como se planteaba anteriormente, los resultados de este artículo son parte de una investigación más abarcativa, que comprende otras dimensiones como evolución de becas solicitadas y otorgadas, evolución de los aportes por institución y género. En esta instancia se presentarán algunos de los resultados de las distribuciones por institución, clima educativo y distribución geográfica.

Desempeño por institución

En el gráfico 1.1 se presenta la información correspondiente a la evolución de las becas asignadas según institución educativa para el período de estudio. Como se puede apreciar, las becas asignadas a estudiantes de la Universidad de la República representan la gran mayoría de los becarios.

Gráfico 1.1 - Evolución de becas otorgadas según institución 2013-2023



	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Carreras compartidas	0	0	0	0	0	0	1,3	1	0	0	0
UTEC	0	0	0,03	0,11	0,5	1,5	1,4	2	2,5	3	4
ANEP - UTU	4,7	4	5,28	5,74	5,5	6,5	5,7	5	4	4	5
Udelar	95,3	96	94,6	94,15	94	92	91,6	92	93,5	93	91

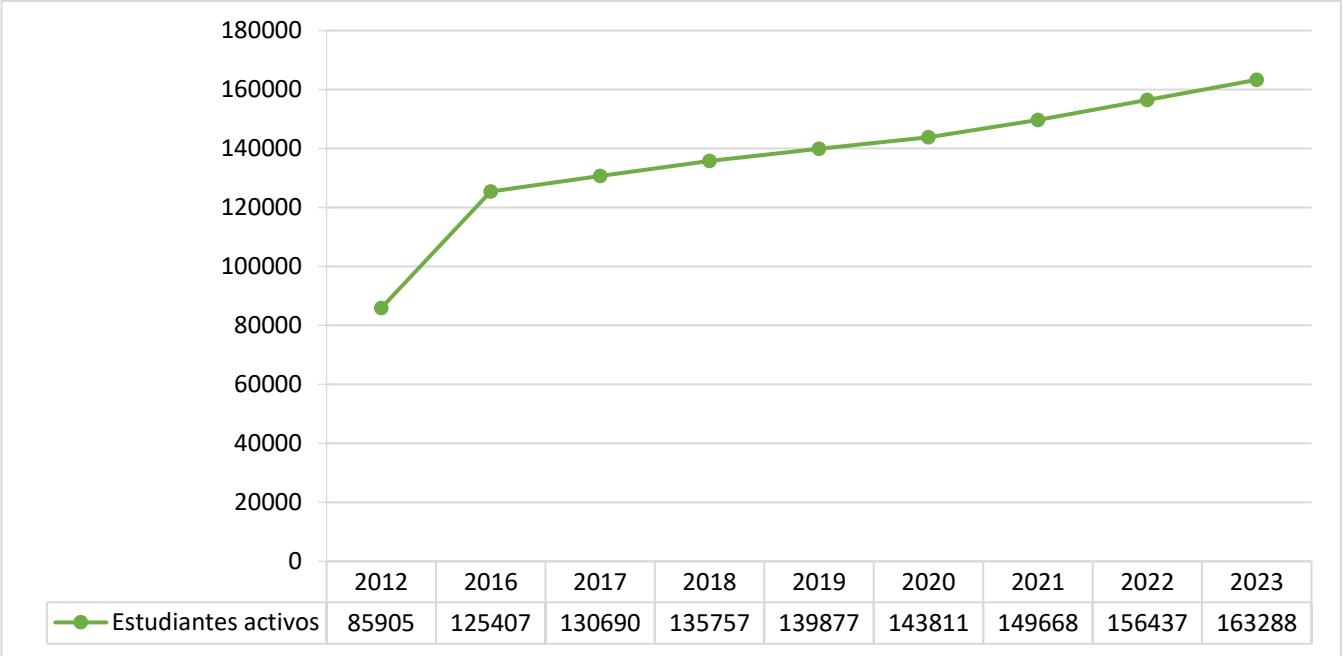
Fuente: Elaboración propia con datos de informes y balances del FDS 2013-2023.

Por otro lado, el porcentaje de becas asignadas a estudiantes de educación terciaria de la DGETP-UTU aparece relativamente estable en un 5 %. En tercera instancia, es menester destacar el crecimiento sostenido de las becas asignadas a estudiantes de la UTEC, si bien su representación en el universo total de becas es marginal, ascendiendo del 1 al 4 % al final del período. Dado el porcentaje relativamente constante de becas asignadas a estudiantes de educación terciaria DGETP-UTU, el crecimiento de las becas asignadas a estudiantes de la UTEC se analiza en relación con una leve disminución de las becas asignadas a los estudiantes de la Udelar, que continúan representando a la inmensa mayoría de las personas beneficiarias.

En cuanto al panorama general de la educación superior, se relevó un aumento continuo de la cantidad de estudiantes para la Universidad de la República.[2]

[2] Los datos se presentan bajo la categoría relevada por la Dirección General de Planeamiento y se agrupan como "Población estudiantil de grado"

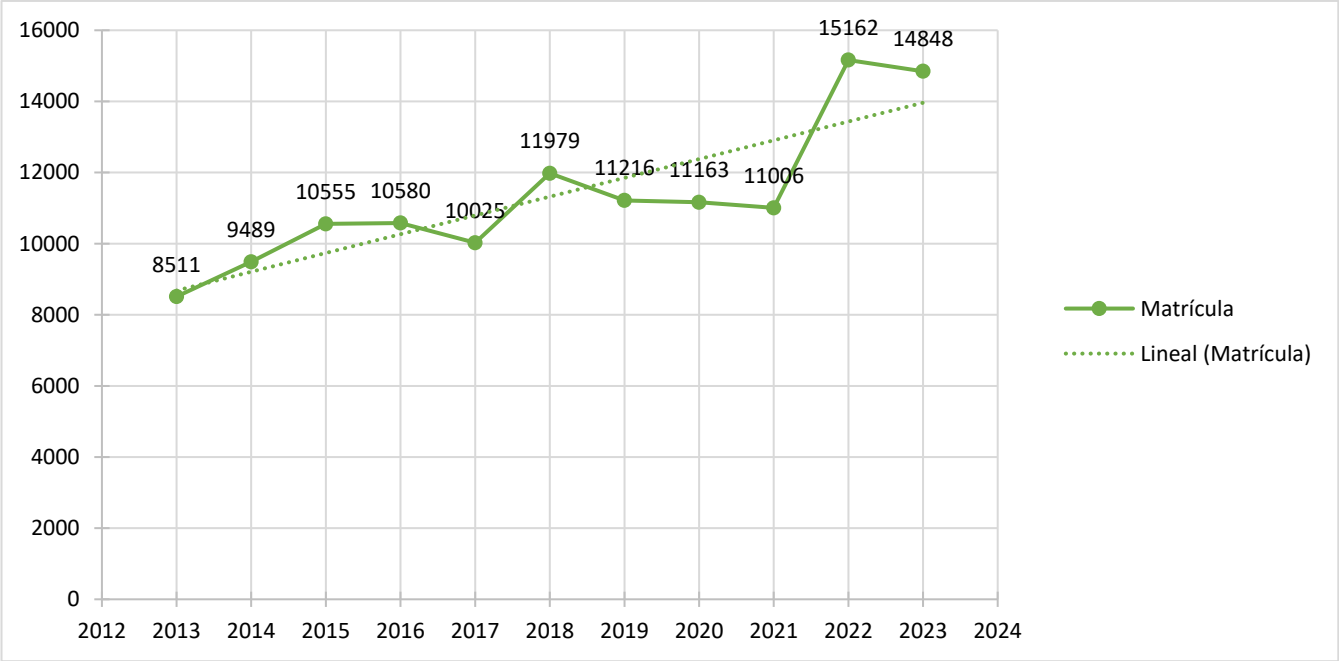
Gráfico 1.2 - Evolución de la matrícula de la Udelar 2012-2023



Fuente: Elaboración propia con datos de la DGPLAN-Udelar. No se consignan datos para los años 2013, 2014 y 2015.

A la vez, la matrícula correspondiente a la educación terciaria de la DGETP-UTU tiene un fuerte crecimiento, comenzando el período analizado en el 2013 con 8511 y finalizando la serie con 14848 inscriptos (ver gráfico 1.3). Esto significa un aumento de aproximadamente el 74,4 %. Entre el 2019 y el 2023 existe un crecimiento sustantivo de los centros educativos con oferta terciaria, pasando de 73 a 109, acentuado con 28 centros en el interior del país y 8 centros para Montevideo en el 2019 (DGETP-UTU, 2023).

Gráfico 1.3 - Evolución de la matrícula de educación superior terciaria DGETP-UTU 2013-2023



Fuente: Elaboración propia con datos de informes estadísticos de la DGETP-UTU 2013-2023.

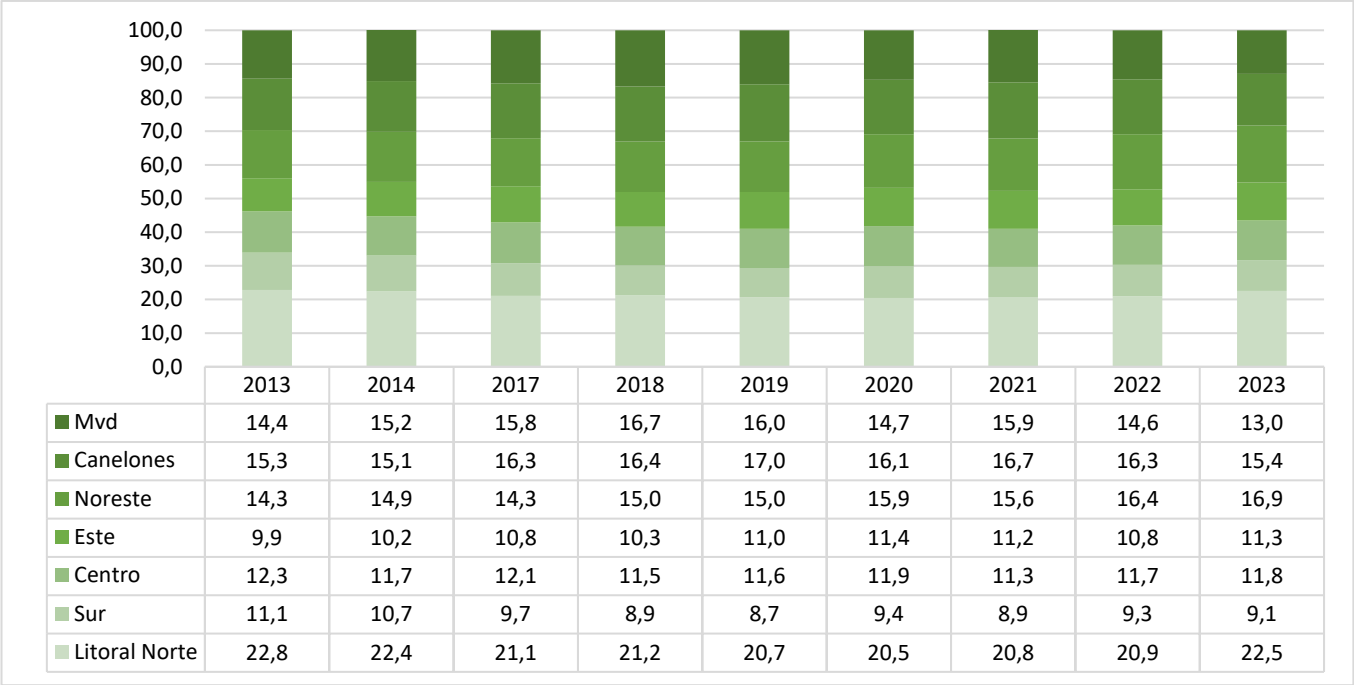
Sin embargo, a pesar de la expansión de la matrícula y la consolidación de la oferta terciaria de esta institución a nivel territorial, el porcentaje relativo de personas que recibieron becas de la DGETP-UTU para el período de referencia permanece relativamente estable, en comparación con las otras dos instituciones. Para profundizar en las causas de esta asignación, será clave para otros trabajos poder realizar un análisis de las aplicaciones a becas por institución. Según los datos analizados entre las personas becarias por institución para la década 2013-2023, el FDS se presenta como un instrumento de volcado muy mayoritariamente a los estudiantes de la Universidad de la República.

Desempeño por lugar de origen

Los datos presentados registran el número de becas otorgadas cada año en diferentes regiones de Uruguay para el período de análisis. La presentación de los datos fue agrupada en regiones, siguiendo el criterio que utilizan la Universidad de la República y el Fondo de Solidaridad. Los departamentos de Montevideo y Canelones no se agruparon en la región por constituir capital y área metropolitana del país.

El gráfico 2.1 presenta los resultados de la distribución según lugar de origen de las personas becadas ordenado por año y por región. Como se puede apreciar, las proporciones parecen mantenerse estables para todas las regiones: rondando el 21,4 % para el Litoral Norte; 9,1 % para el regional Sur; 11,7 % para la región Centro; 11 % para la región Este; mientras que la suma de los promedios para Canelones y Montevideo ronda el 30 %.

Gráfico 2.1 - Lugar de estudio por región de beneficiarios de becas 2013-2023

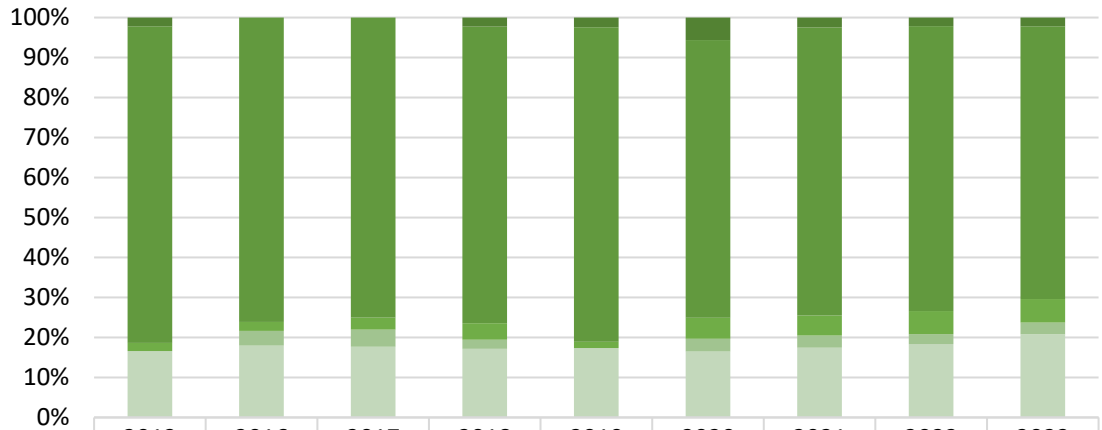


	2013	2014	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Mvd	14,4	15,2	15,8	16,7	16,0	14,7	15,9	14,6	13,0
Canelones	15,3	15,1	16,3	16,4	17,0	16,1	16,7	16,3	15,4
Noreste	14,3	14,9	14,3	15,0	15,0	15,9	15,6	16,4	16,9
Este	9,9	10,2	10,8	10,3	11,0	11,4	11,2	10,8	11,3
Centro	12,3	11,7	12,1	11,5	11,6	11,9	11,3	11,7	11,8
Sur	11,1	10,7	9,7	8,9	8,7	9,4	8,9	9,3	9,1
Litoral Norte	22,8	22,4	21,1	21,2	20,7	20,5	20,8	20,9	22,5

Fuente: Elaboración propia con datos de informes y balances del FDS 2013-2023. No se consignan datos para los años 2015 y 2016.

A continuación, se presenta en el gráfico 2.2 la distribución de quienes recibieron beca del FDS por lugar de estudio para el período analizado, donde la tendencia presenta cambios sustantivos frente a los vistos en lugar de origen. En primera instancia, es necesario señalar que desde el punto de vista metodológico esta categoría requirió necesariamente una construcción de los datos distinta a la distribución por lugar de origen, ya que los informes y balances relevados no siguen un criterio único de agrupación de los datos para el período.

Gráfico 2.2 - Lugar de estudio por región de beneficiarios de becas 2013-2023



	2013	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Resto del país	2,2	0,0	0,0	2,3	2,3	5,8	2,5	2,1	2,2
Montevideo	79,2	76,1	75,0	74,3	74,1	71,7	72,8	71,2	67,8
Rivera y Tacuarembó	2,1	2,2	3,0	4,1	1,5	5,4	5,0	5,8	5,8
Este	0,0	3,7	4,3	2,3	0,0	3,3	3,1	2,5	2,9
Salto y Paysandú	16,6	18,0	17,7	17,2	16,3	17,0	17,6	18,4	20,7

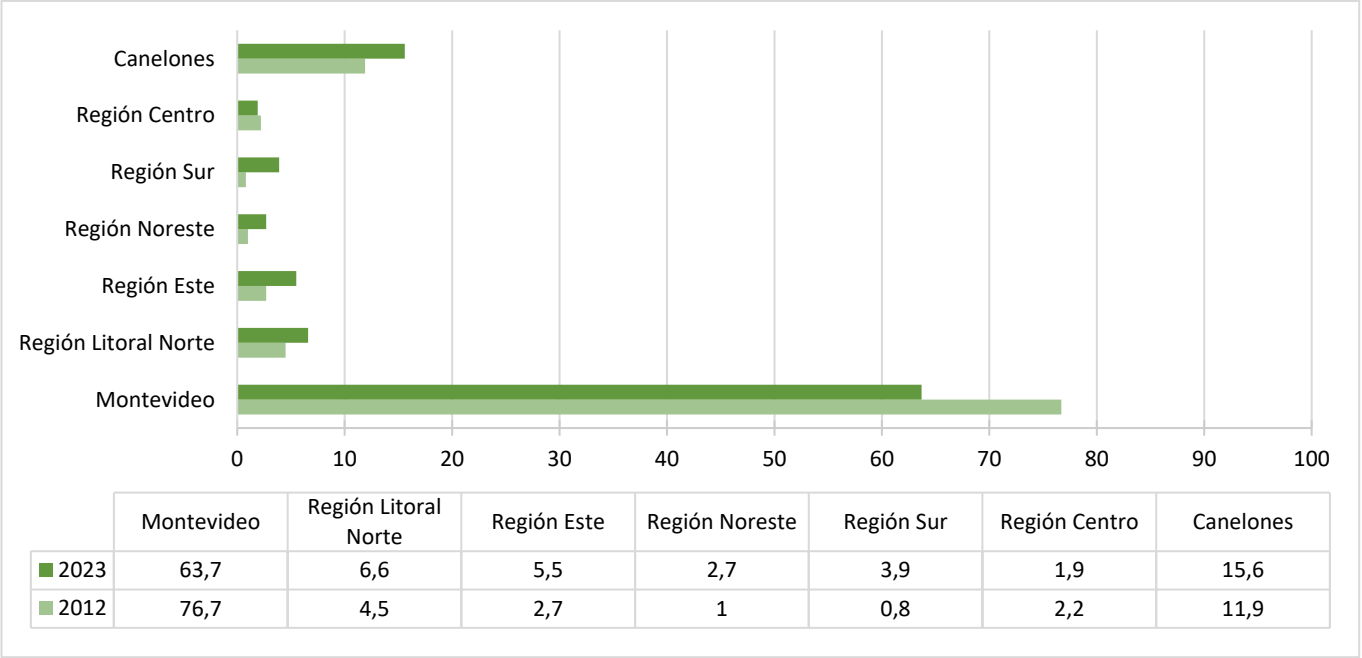
Fuente: Elaboración propia con datos de informes y balances del FDS 2013-2023. No se consignan datos para los años 2014 y 2015.

Es posible observar cambios sustanciales en la distribución de las personas que recibieron beca por lugar de estudio. Para el inicio del período los y las becarios y becarias que estudiaban en Montevideo constituían un 79,2 % del total, mientras que esa cifra desciende de forma constante alcanzando un 67,8 % al final del período. Esta modificación se distribuye entre la región Litoral Norte —que comienza con un 16,6 % en el 2013— para ascender 4,1 puntos porcentuales y terminar con el 20,7 % de los estudiantes con beca para el final del período analizado. Algo similar, aunque en menor escala, ocurre con la región Noreste, donde casi se triplica la cantidad de estudiantes con beca para el período 2013 -2023, iniciando con un 2,1 % y finalizando el período con el 5,8 % de becarios estudiando en esta región.

Considerando los datos planteados en la información de distribución según lugar de origen de las personas becarias, se puede observar que para ambas regiones el número permanece relativamente estable, mientras que crece para la distribución por lugar de estudio. Por lo tanto, podría plantearse la hipótesis de que, en los últimos diez años, más estudiantes solicitantes de becas lo hicieron para permanecer estudiando en el interior del país.

Esta tendencia entre el comportamiento del estudiantado que recibió becas parece acompañar la tendencia generalizada de la Universidad de la República, como se presenta en el gráfico 2.3 con los datos asociados. En este sentido, aumentan los estudiantes que reciben beca que estudian en el interior del país, en las sedes donde hubo un fuerte desarrollo de la oferta universitaria, a la vez que un crecimiento de los estudiantes para estos regionales, como es la expansión de los estudiantes de los regionales Litoral Norte y Noreste, que crecen un 3,4 y 0,5 %, respectivamente. Por otro lado, la matrícula de estudiantes en Montevideo cae un 4,2 %. Esto está acompañado de un aumento de más del doble de los estudiantes que estudian en las regiones Litoral Norte, Este y Noreste.

Gráfico 2.3 - Distribución de la matrícula de la Udelar según lugar de origen 2012 y 2023

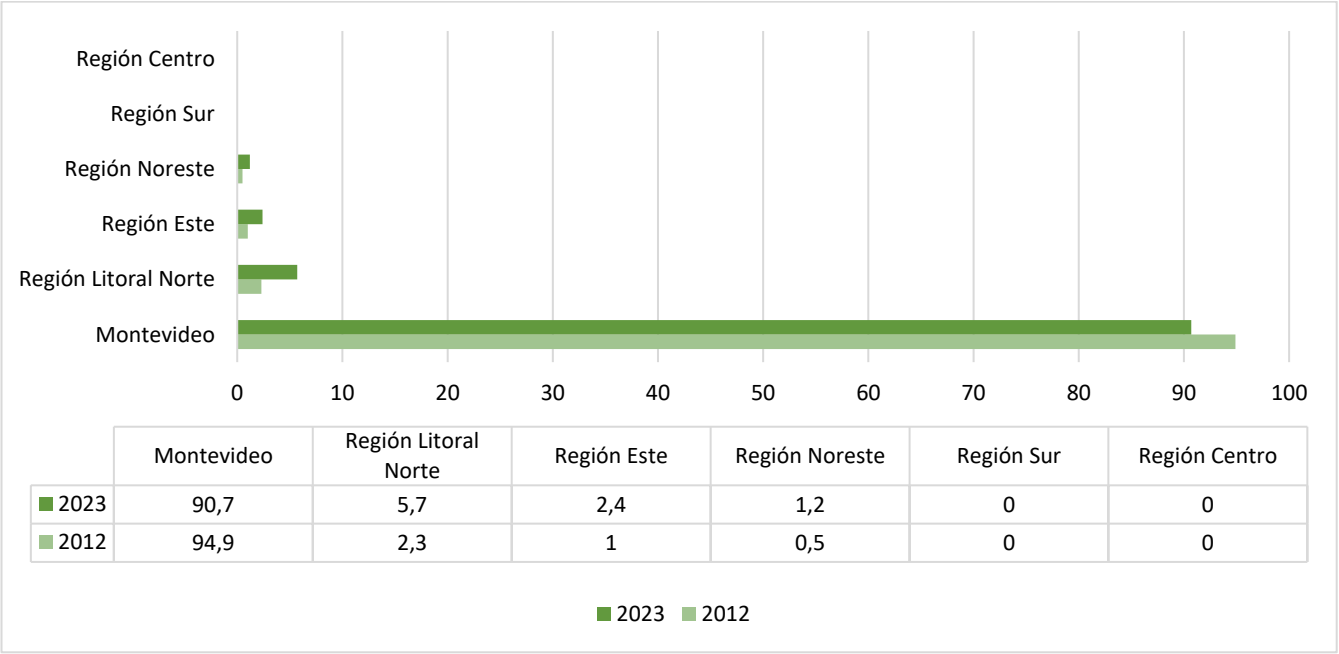


	Montevideo	Región Litoral Norte	Región Este	Región Noreste	Región Sur	Región Centro	Canelones
2023	63,7	6,6	5,5	2,7	3,9	1,9	15,6
2012	76,7	4,5	2,7	1	0,8	2,2	11,9

Fuente: Elaboración propia con datos de la DGPlan-Udelar.

Sin embargo, la cantidad de estudiantes que reciben beca y estudian en Montevideo, como se planteaba anteriormente, desciende un 11,4 %, por lo tanto, este número no puede explicarse solamente por la política de descentralización que llevó y lleva adelante la Udelar, en particular por el crecimiento en regiones donde esta institución no tiene oferta educativa, como se visualiza en el gráfico 2.4

Gráfico 2.4 - Distribución por lugar de estudio de la Udelar 2012 y 2023

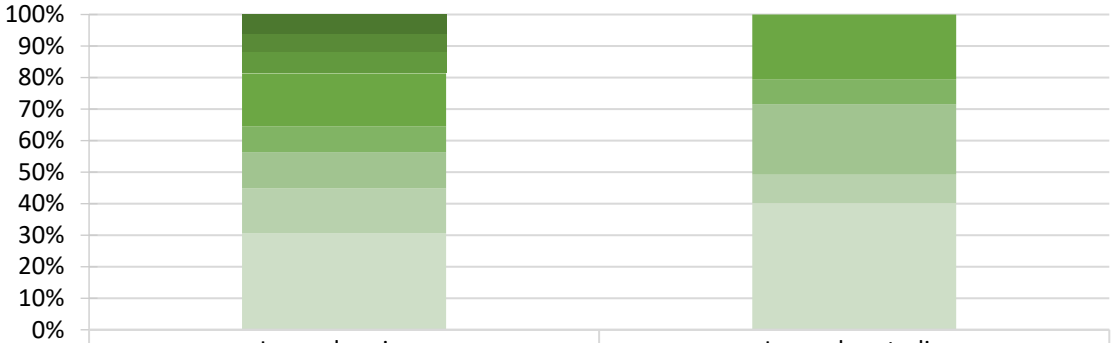


	Montevideo	Región Litoral Norte	Región Este	Región Noreste	Región Sur	Región Centro
2023	90,7	5,7	2,4	1,2	0	0
2012	94,9	2,3	1	0,5	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos de la DGPlan-Udelar.

Este efecto puede complementarse con las tendencias que se encuentran en la UTEC, pues, como se mencionaba al inicio, la UTEC surge como una propuesta de educación universitaria con un fuerte anclaje en su oferta de grado en el interior del país, en particular en departamentos donde la presencia de la Udelar es más débil.

Gráfico 2.5 - Matrícula de la UTEC según lugar de origen y lugar de estudio 2023

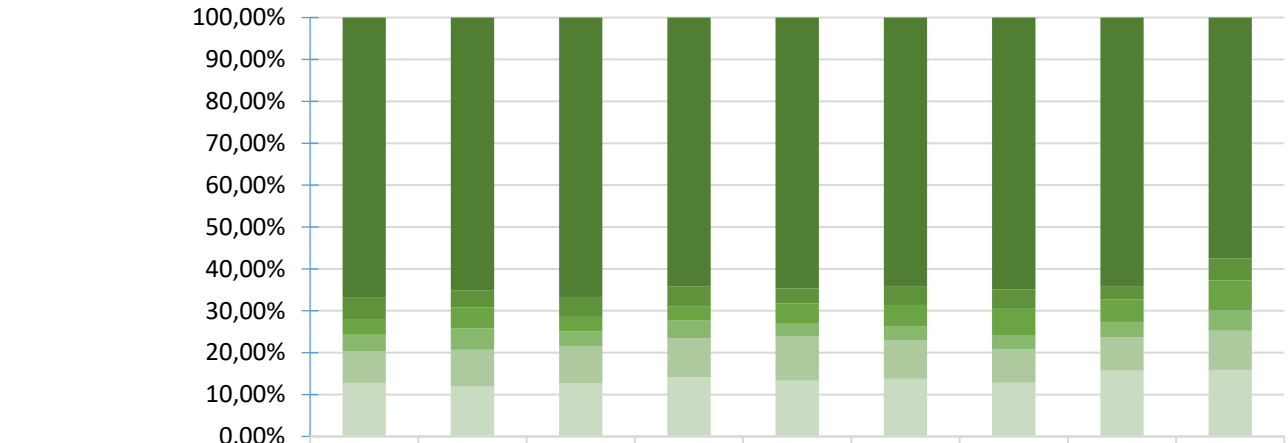


	Lugar de origen	Lugar de estudio
Extranjeros / SD	6,26%	0,00%
Canelones	5,44%	0,00%
Montevideo	6,98%	0,00%
Región Noreste	16,84%	20,67%
Región Este	8,11%	7,77%
Región Centro	11,53%	22,35%
Región Sur	14,31%	9,00%
Región Litoral Norte	30,53%	40,21%

Fuente: Elaboración propia con datos provistos por la UTEC a la División de Estadística del MEC.

Algo similar ocurre para el subsistema de la DGETP-UTU, donde en términos generales la cantidad de estudiantes en Montevideo y Canelones disminuye alrededor de un 18 % para el período analizado, y aumenta en las regiones Noreste, Litoral Norte, Este y Sur.

Gráfico 2.6 - Evolución de la matrícula de la DGETP-UTU distribuida según lugar de estudio 2014-2023



	2014	2015	2016	2017	2019	2020	2021	2022	2023
Montevideo y Canelones	66,72%	65,11%	66,69%	64,13%	64,67%	64,26%	64,93%	64,26%	57,48%
Sur	5,25%	4,12%	4,55%	4,89%	3,59%	4,34%	4,61%	3,01%	5,29%
Este	3,73%	4,95%	3,62%	3,23%	4,67%	5,18%	6,24%	5,40%	7,05%
Centro	4,00%	5,14%	3,52%	4,25%	3,23%	3,33%	3,40%	3,61%	4,95%
Noreste	7,49%	8,76%	8,88%	9,29%	10,51%	9,10%	7,99%	7,98%	9,35%
Litoral Norte	12,80%	11,92%	12,75%	14,21%	13,33%	13,80%	12,84%	15,74%	15,89%

Fuente: Elaboración propia con datos de los informes de la División de Estadística de la DGETP-UTU. No se consignan datos para el año 2018.

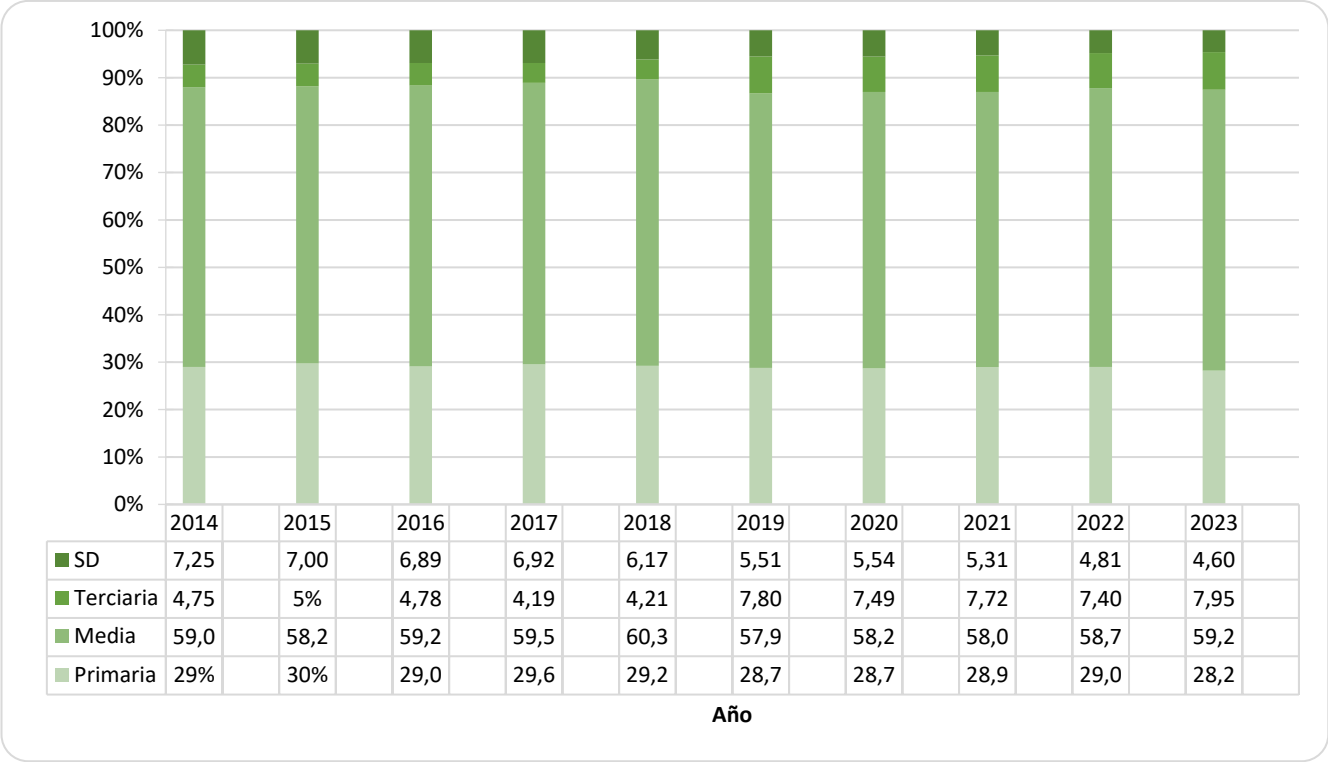
A modo de síntesis de esta sección, lo que las tendencias históricas parecen señalar es que las políticas de diversificación institucional con foco en la segmentación territorial de la oferta, parecen haber tenido un efecto en el estudiantado que accede a las becas del FDS, en tanto se registra un aumento de la cantidad de estudiantes que reciben beca para continuar sus estudios en el interior del país.

Distribución por clima educativo

Una de las dimensiones claves de equidad abordadas por la literatura de la educación superior está relacionada con el clima educativo del hogar de donde proviene el estudiantado que ingresa a la educación superior. El capital cultural (Bourdieu, [1986] 2015) se constituye como un factor clave para la continuidad educativa, en particular para aquellos estudiantes que son primera generación de sus familias que ingresa a la universidad.

En el siguiente apartado se presenta la distribución de estudiantes que recibieron beca para el período 2014-2023 en función del nivel educativo de los padres, por no contar con datos del año 2013. Para que esto pudiera ser analizado con relación a los valores de la misma dimensión, pero del estudiantado de la Udelar en general, se construyeron categorías con los mismos valores a pesar de que se presentan agrupadas de diferente manera. Para los datos del FDS, esto implicó hacer un promedio entre los datos presentados por padre y madre, ya que se encontraban consignados por separado. En el gráfico 3.1 se muestran los promedios realizados por nivel educativo de los padres para la población becaria.

Gráfico 3.1 - Distribución de estudiantes que recibieron beca según nivel educativo de los padres 2014-2023



	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
SD	7,25	7,00	6,89	6,92	6,17	5,51	5,54	5,31	4,81	4,60
Terciaria	4,75	5%	4,78	4,19	4,21	7,80	7,49	7,72	7,40	7,95
Media	59,0	58,2	59,2	59,5	60,3	57,9	58,2	58,0	58,7	59,2
Primaria	29%	30%	29,0	29,6	29,2	28,7	28,7	28,9	29,0	28,2

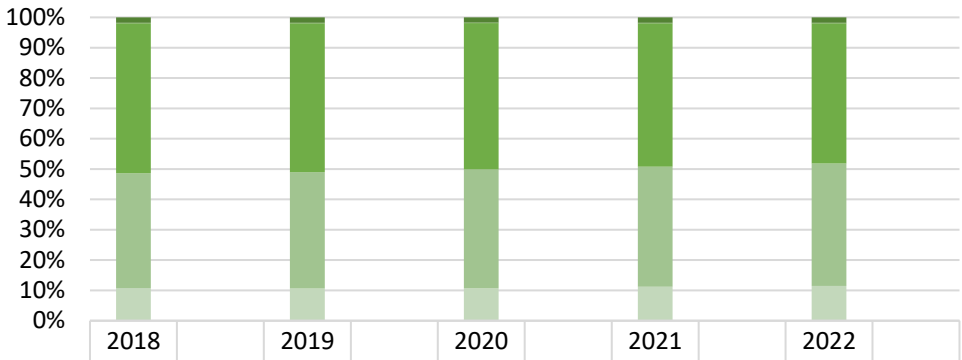
Fuente: Elaboración propia con datos de informes y balances del FDS 2013-2023.

En lo que refiere al clima educativo de los hogares de origen, es sustantivo señalar que para el período analizado en promedio solo el 6,11 % de los padres de quienes recibieron beca contaban con estudios superiores. Esto significa que, considerando las categorías “Terciaria” y “Sin datos” sumadas, aproximadamente un 88-90 % de quienes recibieron beca en la última década son primera generación en este nivel educativo.

Si se tiene en consideración además que los estudiantes que reciben beca son aproximadamente un 90 % de los estudiantes de la Udelar, se podría afirmar que este número corresponde a la primera generación de universitarios/as. Por lo tanto, en la dimensión de clima educativo, el sistema de becas del Fondo de Solidaridad tiene un fuerte énfasis en los estudiantes que son primera generación en sus familias de ingreso a la Udelar. Este dato contrasta fuertemente con los datos relativos a la población estudiantil en general. En las series construidas, se puede observar que un promedio del 51 % del total del estudiantado universitario es la primera generación en asistir a la universidad. Esta proporción, que se presenta en el gráfico correspondiente, es significativamente menor al porcentaje de estudiantes de primera generación beneficiarios del FDS. Esta comparación pone de manifiesto que el sistema de becas del FDS en sus resultados atiende a un grupo históricamente subrepresentado en el sistema universitario.

Teniendo en cuenta lo planteado en el marco conceptual de este trabajo respecto al clima educativo de origen de los estudiantes y su peso en el desarrollo de las trayectorias estudiantiles a nivel superior, el FDS como instrumento de inclusión está atendiendo mayoritariamente estudiantes que provienen de hogares sin estudios universitarios, siendo esta proporción incluso mayor a la del comportamiento del estudiantado general de la Universidad. Estos resultados son esperables considerando lo visto en el marco conceptual de este estudio: el estudiantado que habita los hogares de menores ingresos suele ser primera generación en su familia en la educación superior.

Gráfico 3.2 - Evolución de la matrícula distribuida según nivel educativo de los padres 2018-2022



	2018	2019	2020	2021	2022
SD	1,80%	1,80%	1,70%	1,80%	1,80%
Sin instrucción	0,20%	0,20%	0,20%	0,20%	0,20%
Terciaria incompleta y completa	49,60%	49,00%	48,20%	47,20%	46,20%
Educación Media incompleta y completa	38,00%	38,40%	39,20%	39,60%	40,40%
Primaria incompleta y completa	10,80%	10,60%	10,70%	11,20%	11,50%

Año

Fuente: Elaboración propia con datos de la DGPlan-Udelar.

En relación con esta dimensión, no se dispone de información correspondiente a las demás instituciones educativas incluidas en el análisis. Dado que el nivel educativo de referencia se vincula estrechamente con los ingresos del hogar, el acceso a esta información podría contribuir a esclarecer las razones detrás de la desigual representación de estudiantes provenientes de la DGETP-UTU entre los beneficiarios del Fondo.

Reflexiones finales

Este trabajo buscó colaborar a la comprensión de la relación de los conceptos de inclusión y financiamiento en la educación superior. Para ello, se recorrieron autores clave en ambas categorías y se establecieron algunos elementos para el análisis. En primera instancia, que las instituciones de la educación superior vienen atravesando un proceso de expansión y masificación hace aproximadamente tres décadas y que este proceso tiene como contracara el aumento de las exigencias sociales por educación superior de sectores históricamente relegados (García de Fanelli 2019, 2021; Unesco, 2008). Por otro lado, este proceso de expansión apareja nuevas formas de financiamiento para dar respuesta a las necesidades emergentes. En este marco, las respuestas son variadas y mantienen un elemento en común: la restricción de las fuentes de financiamiento público a las instituciones de la educación superior. En la década del noventa y bajo el paraguas de las teorías del capital humano, la tendencia global de los gobiernos ha sido a complementar las fuentes de financiamiento estatal con formas de financiación privadas, ya sea de empresas, filántropos o estudiantes y sus familias (Texeira y otros, 2007).

Se constituye como un fenómeno global que se viene consolidando desde hace varias décadas, y que en América Latina puede rastrearse con fuerza desde al menos mediados de los años noventa. Este proceso ha sido acompañado por un creciente reconocimiento, tanto desde los organismos internacionales como desde las propias instituciones educativas, de la necesidad de asegurar que dicha expansión no solo aumente la cobertura y el acceso, sino que también lo haga bajo principios de equidad e inclusión.

Sin embargo, las mayores necesidades de recursos en muchos países se han traducido en la implementación de esquemas de financiamiento basados en la lógica del *cost-sharing*, lo cual significa que una parte creciente del

financiamiento que antes era asumido por el Estado comienza a trasladarse a los propios estudiantes y sus familias. En la bibliografía específica sobre este instrumento se da cuenta de que su aplicación profundiza las desigualdades de acceso y permanencia en el sistema (Jonhstone, 2007), contraviniendo los principios de equidad e inclusión que son sostenidos en los discursos y declaraciones oficiales (Unesco, 2008). De esta manera, se produce una tensión estructural entre los objetivos declarativos de garantizar el derecho a la educación y las estrategias concretas de financiamiento adoptadas para efectivizar ese derecho.

En el caso de Uruguay, esta oleada de reformas orientadas por lógicas privatizadoras y de mercado se expresó de una manera particular dentro del escenario educativo. En la década del noventa se creó el Fondo de Solidaridad, un instrumento que, si bien se inscribe dentro del paradigma de los modelos de financiamiento basados en la teoría del capital humano, adopta una instrumentación institucional específica. De esta forma, se promueve una fuente alternativa de financiamiento que no recae directamente sobre los estudiantes y sus familias, sino sobre los egresados, bajo la lógica de las tasas de retorno que se derivan de la inversión en capital educativo que primó en las tendencias económicas de la época.

Esta especificidad hace necesario analizar el Fondo de Solidaridad desde una perspectiva que tenga en consideración el campo de tensiones en el que se inscribe que se plantean en el marco de este trabajo: por un lado, su vinculación con las transformaciones del financiamiento educativo propias del ciclo de reformas estructurales de los años noventa, que buscaron trasladar parte del peso del financiamiento hacia los individuos; y por otro, su carácter de política de inclusión orientada a la equidad, que mediante la redistribución intergeneracional intenta colaborar en garantizar el acceso a la educación superior a través de una política de becas.

Esta doble naturaleza —financiera y social— convierte al Fondo en un objeto de estudio particularmente complejo, que requiere ser abordado a partir de una mirada que reconozca sus tensiones internas y sus potencialidades. De esta forma, esta investigación llevó adelante un análisis evolutivo centrado en la implementación del Fondo de Solidaridad para la década 2013-2023, con el objetivo de comprender en qué medida este instrumento ha contribuido a enfrentar los desafíos derivados del proceso de masificación y estratificación de la educación superior en Uruguay, particularmente desde una perspectiva de equidad e inclusión. A través del estudio de dimensiones clave se buscó describir el desempeño histórico de este sistema de becas en relación con los principios que orientan las políticas de inclusión y equidad.

Como principal conclusión, se sostiene que el sistema de becas implementado por el FDS ha logrado, en términos generales, responder de forma consistente a estas dimensiones de análisis. Si bien es necesario complementar los datos en esta investigación con otras dimensiones de equidad clave, los insumos analizados permiten afirmar que el Fondo ha operado como un mecanismo relevante para contribuir en la mejora de oportunidades en lo que refiere al acceso de estudiantes provenientes de contextos menos favorecidos, principalmente respecto al clima educativo —donde el 90 % de los estudiantes en promedio para la década son primera generación en la educación superior— y a las inequidades asociadas a la distribución territorial de la oferta, siendo la enorme mayoría de los becarios originalmente residentes en el interior. Es menester señalar que, a pesar de que la tendencia no se revierte, sí se modifica para el período seleccionado, donde pareciera que cada vez menos de las personas que reciben becas lo hacen para trasladarse a estudiar en Montevideo, sino que podrían recibir este apoyo para continuar estudiando en su lugar de origen. Entre el 2013 y el 2023, un 11,4 % menos de los estudiantes que recibieron becas continuó sus estudios superiores en Montevideo.

En cuanto a su implementación institucional, el Fondo de Solidaridad parece configurarse como un instrumento predominantemente orientado a la Universidad de la República, que durante el período de los diez años analizados concentra aproximadamente el 90 % tanto de los beneficiarios del sistema de becas como de los egresados que realizan aportes. Esta concentración no sólo da cuenta del peso relativo de la Udelar dentro del sistema superior público, sino que también sugiere que el diseño y funcionamiento del Fondo han estado históricamente más alineados con las dinámicas, necesidades y transformaciones propias de esa institución.

Al mismo tiempo, se abre una interrogante clave respecto a la naturaleza de las mejoras observadas en las dimensiones de equidad analizadas: ¿se trata de resultados derivados de un criterio intencionado de priorización poblacional en la asignación de becas por parte del FDS, o bien reflejan procesos más amplios de transformación del estudiantado, particularmente de la Universidad de la República? Los datos relevados en materia de distribución territorial en este estudio parecen inclinarse hacia la segunda opción, mostrando una correspondencia entre los cambios en el perfil de quienes acceden a las becas y la evolución sociodemográfica general del estudiantado de la Udelar durante la década analizada.

Por otro lado, uno de los elementos que surgen del análisis en los que se podría prestar atención para la implementación de este sistema es la atención a los estudiantes de la DGETP-UTU, cuyo porcentaje de asignación de becas frente al de otras instituciones no ha acompañado la tendencia de crecimiento de la matrícula en el período que va hasta el 2016 y que parece retomarse en el 2021. Además, aunque los becarios provenientes de la educación terciaria de la DGETP-UTU se mantienen prácticamente constantes en torno al 4,5 % del total, el desfase se vuelve aún más relevante al compararse con la creciente matrícula y expansión de este subsistema para el período analizado. Sugiere la necesidad de revisar los mecanismos de inclusión y equidad específicos para este sector del estudiantado.

En siguiente lugar, se analizan los becarios pertenecientes a la Universidad Tecnológica (UTEC), quienes hacia el final del período contemplado representan aproximadamente un 5 % del total de los becarios del sistema. Este crecimiento sostenido en la participación de la UTEC dentro del sistema de becas parece darse en paralelo con una disminución proporcional de las becas asignadas a estudiantes de la Universidad de la República. Si bien este fenómeno puede responder a múltiples factores, es relevante considerar que la UTEC ha desarrollado una política de radicación de su oferta educativa de grado en departamentos del interior donde históricamente la Udelar ha tenido una menor presencia. Esta característica distintiva de la UTEC introduce nuevas dinámicas en la distribución territorial del acceso a la educación superior. En ese sentido, sería pertinente indagar si el aumento de becarios de la UTEC se traduce en una mayor movilidad estudiantil entre departamentos del interior, o incluso desde Montevideo hacia el interior del país, considerando los datos presentados para 2023.

Este trabajo se propuso articular dos dimensiones del campo de estudio de la educación superior que habitualmente se abordan de forma aislada: por un lado, las políticas de inclusión en favor de la equidad y, por otro, las estrategias de financiamiento. A través del análisis del caso del Fondo de Solidaridad, se buscó establecer vínculos entre ambas dimensiones para comprender cómo incide este instrumento en la configuración de un sistema educativo más equitativo. Un aporte central de esta investigación radica en la definición y caracterización del Fondo como instrumento de política, tarea no menor dado que en la revisión bibliográfica realizada no se identificaron mecanismos comparables en la región que combinen simultáneamente un objetivo redistributivo, una lógica de solidaridad intergeneracional y una estructura de financiamiento basada en aportes de egresados. El FDS se presenta, entonces, como un caso singular en el panorama de la educación superior, que podría interpretarse como una respuesta local a los desafíos estructurales del financiamiento público de las instituciones de educación superior.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) & Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). (2022). Informe matrícula 2021. ANEP.

ANEP & UTU. (2023). Matrícula de DGETP-UTU: Año 2022. ANEP.

ANEP & UTU. (2024). Matrícula de DGETP-UTU: Año 2023. ANEP.

ANEP & UTU. (2025). Informe de educación terciaria 2019–2024. ANEP.

ANEP & UTU. (2023, noviembre). Informe: Caracterización histórica de matriculaciones en educación superior terciaria 2019–2023 e indicadores de resultados para los años 2022 y 2023. ANEP.

Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). Hidden privatisation in public education. Education International. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education_International_Hidden_Privatisation_in_Public_Education.pdf

Bentancur, N. (2002). Políticas universitarias en el Uruguay de los noventa: Una crónica de inercias, novedades y rupturas. En M. E. Mancebo (Comp.), Uruguay: La reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada. EBO-ICP.

Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)–UTU. (2014). Informe matrícula: El Departamento de Estadística presenta el comportamiento de la matrícula de la educación técnico-profesional y tecnológica pública del país para el año 2013. ANEP.

CETP–UTU. (2015). Informe matrícula: El Departamento de Estadística presenta el comportamiento de la matrícula de la educación técnico-profesional y tecnológica pública en el país para el año 2014. ANEP.

CETP–UTU. (2016). Informe matrícula: El Departamento de Estadística presenta el comportamiento de la matrícula de la educación técnico-profesional y tecnológica pública en el país para el año 2015. ANEP.

CETP–UTU. (2017). Informe matrícula: El Departamento de Estadística presenta el comportamiento de la matrícula de la educación técnico-profesional y tecnológica pública en el país para el año 2016. ANEP.

CETP–UTU. (2018). Informe matrícula: Matrícula de estudiantes de UTU y principales características, 2015–2017. ANEP.

CETP–UTU. (2019). Informe matrícula: Matrícula del CETP-UTU para el año lectivo 2018, evolución y principales características. ANEP.

CETP–UTU. (2020). Informe matrícula 2019: Evolución de la matrícula de la educación técnica dependiente del CETP-UTU, 2009–2019. ANEP.

CETP–UTU. (2021). Informe matrícula año 2020. ANEP.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2014). Memoria anual 2013. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2015). Memoria anual 2014. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2016). Memoria anual y balance 2015. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2017). Memoria anual y balance 2016. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2018). Memoria anual y balance 2017. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2019). Memoria anual 2018. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2020). Memoria y balance anual 2019. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2021). Memoria y balance 2020. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2022). Memoria y balance 2021. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2023). Memoria y balance 2022. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2024). Memoria y balance 2023. Fondo de Solidaridad.

Dávila, M., & Martínez Larrechea, E. M. (2019). Gratuidad universitaria en el Uruguay: Alternativas y desafíos actuales. Revista de Educación Superior del Sur Global (RESUR), (7), 8–20.

Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP)–UTU. (2022, noviembre). Primer informe de educación terciaria: Período 2020–2022. ANEP.

Doneschi, A., Novas, V., & Velázquez, C. (2014). Impuesto al graduado en Uruguay: Reformulación del Fondo de Solidaridad. Páginas de Educación, 7(1), 88–90.

García de Fanelli, A. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina: Tendencias e instrumentos de financiamiento. Propuesta Educativa, (52), 111–126.

García de Fanelli, A. (2021). Políticas para promover el acceso con equidad en la educación superior latinoamericana. UNESCO.

García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: Reflexiones desde el Cono Sur. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(96). https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843

García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. Educación Superior y Sociedad, 33(1), 85–114.

Oddone, G., & Perera, M. (2005). Educación superior en Uruguay: Descripción y financiamiento. IESALC.

Teixeira, P. N., Johnstone, D. B., Rosa, M. J., & Vossensteyn, H. (Eds.). (2007). Cost-sharing and accessibility in higher education: A fairer deal? (Vol. 14). Springer.

Universidad de la República. (2022). La Universidad de la República le rinde cuentas al país [Aprobada por el Consejo Directivo Central en sesión extraordinaria del 28 de abril de 2023].

Universidad de la República. (2021). Rendición de cuentas de la Universidad al país 2021: Presentación a integrantes del Senado, septiembre de 2022.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2022). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Datos 2022.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2021a). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Datos 2021.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2021b). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Diciembre 2021.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2020). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Diciembre 2020.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2019). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Diciembre 2019.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2018). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Diciembre 2018.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2017). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Diciembre 2017.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2016). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Diciembre 2016.

UNESCO. (2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453

Uruguay. (1994). Ley N.º 16.524: Creación del Fondo de Solidaridad. IMPO. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/16524-1994

Uruguay. (2001). Ley N.º 17.296: Ley de Presupuesto Nacional. IMPO. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17296-2001

Fecha de recepción: 24-06-2026

Fecha de aceptación: 15-09-2026