

APUNTES SOBRE LAS ENUNCIACIONES QUE CONFIGURAN EL PROBLEMA PÚBLICO “REDUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR” EN AMÉRICA LATINA

NOTES ON THE ENUNCIATIONS THAT MAKE UP THE PUBLIC PROBLEM OF REDUCING INEQUALITY IN ACCESS TO HIGHER EDUCATION IN LATIN AMERICA

Luz Maritza Acero Forero¹
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Resumen: El artículo emerge del estudio “Trayectoria de política pública para reducción de desigualdades en el acceso a la educación superior”. El objetivo general de investigación es caracterizar y comparar la trayectoria de política pública (PP) entre 2015 y 2018 en Colombia y Brasil. Es un trabajo documental cualitativo, usa análisis narrativo, enfoques interaccionistas e interpretativistas, teoría del actor-red y análisis por referencial; pretende conocer el estado de la cuestión y estudiar asuntos que están en desarrollo, analizando cambios, tendencias o regularidades en torno a la PP; así como describir y caracterizar actuaciones e interacciones para responder interrogantes sobre el estado de cosas que la configuran. con lo anterior, este artículo tiene el objetivo de presentar un análisis de enunciaciones que develan en la discursiva, gran parte de la configuración del problema público (PPco) a estudiar. El análisis consiente en identificar cargas de significado, notoriedad y publicación propias de la configuración del PPco, allí el interés es descubrir el contenido del lenguaje socio-técnico presente en los diferentes foros de educación en América Latina (AL) vislumbrando el ámbito de tematización que configura el acceso a la Educación Superior (ES): tensiones entre educación-derecho y educación-mercado.

Palabras Clave: Problema Público, Política Pública, Acceso, Educación Superior.

Abstract: The article emerges from the study "Trajectory of public policy to reduce inequalities in access to higher education". The general research objective is to characterize and compare the public policy (PP) trajectory between 2015 and 2018 in Colombia and Brazil. It is a qualitative documentary work, using narrative analysis, interactionist and

¹ Doutoranda programa de Pós-graduação de Ciência Política UFSCar. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Especialista en Análisis de Políticas Públicas y Trabajadora Social de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: lmacerof@unal.edu.co.

interpretative approaches, network-actor theory, and analysis by reference. This article aims to understand the state of the question and to study issues that are developing, analysing changes, trends or regularities around PP; as well as to describe and characterize actions and interactions to answer questions about the state of things that make up PP. In addition, it aims to analyze the statements that reveal a large part of the configuration of the public problem (PPco) to be studied in the discourse, and to identify the meaning, awareness and publication that are characteristics of the PPco's settings. The interest here is to discover the content of the socio-technical language present in the various education forums in Latin America (AL), looking at the scope of thematization that shapes access to Higher Education (ES): tensions between education-law and education-market.

Keywords: Public Problem, Public Policy, Access, Higher Education

Recebido em: 30/08/2019

Aprovado em: 27/02/2020

Publicado em: 11/04/2020

1 INTRODUCCIÓN

Por mucho tiempo en América Latina (AL) la educación se ha considerado medio para alcanzar el desarrollo. Organismos internacionales como Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura Unesco, Organización de Estados Iberoamericanos OEI, Banco Interamericano de Desarrollo BID, Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OECD, y Organización de Estados Americanos OEA, han promovido tal perspectiva durante los últimos 30 años. Al tiempo, los Estados modifican funciones y estructuras para atender problema(s) público(s) (PPco) que configuran y dan atributos a la educación, bajo el supuesto que estos desarrollan sociedades. El desarrollo es una concepción económica, ideológica y política central en los regímenes políticos democráticos capitalistas, es medio y fin de cambio social y supone crecimiento económico, democracia, justicia y equidad; antagónicamente está el 'subdesarrollo' que supone entre otros: pobreza, injusticia y desigualdad. Así, cada vez más discursado el desarrollo aparece como objetivo a alcanzar mediante la educación, por lo

menos en términos de enunciación pública, esto se evidencian en foros internacionales como: Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. (1996); Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción (1998); Declaración del Milenio, Asamblea General de las Naciones Unidas (2010); proyecto Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2006, 2008); Reunión de Presidentes de Consejos de Rectores (2006); Reunión de Redes Universitarias Internacionales Regionales y Subregionales de América Latina y el Caribe (2007); segunda Conferencia Regional de Educación Superior CRES (2008); Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios (2008); Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo; Cumbre mundial sobre el desarrollo ODM (2000) , Cumbre de Desarrollo Sostenible Agenda ODS 2030 (2015); Primera reunión del Foro de los países de América Latina y el Caribe sobre el desarrollo sostenible (2017); y III Conferencia Regional de Educación Superior CRES (2018).

La trayectoria de políticas públicas (PP) de Educación Superior Univeritaria (ESU) deviene de contextos históricos, políticos, sociales, económicos y culturales, son de interés internacional, forman parte de agendas de desarrollo y los Estados tienen el desafío de garantizar el ‘acceso igual para todos’. Estudiar enunciaciones configuradoras del PPco permite develar la intencionalidad en las relaciones de poder para la acción u omisión en la intervención del PPco. En espacios de enunciación como conferencias y cumbres regionales y mundiales, prensa, documentos oficiales, movilizaciones sociales, pronunciamientos públicos de actores estratégicos, y otros escenarios de cruce de sentidos, se produce opinión y creación de significados en torno a la Educación Superior (ES) como inseparable del desarrollo. En la esfera pública convergen actores² que a través de la notoriedad y la publicación configuran estratégicamente la relevancia de ciertos asuntos y no de otros en función de sus intereses. Haciendo una lectura temporal de foros en educación, a partir de los años 90 es posible identificar en AL la configuración del “acceso a la ES” como problema público.

² Segundo De Luna Freire (2006) en el sentido Laturiano, actor es todo lo que actúa, deja huellas, produce efecto en el mundo. Para Latour “solo aquellos elementos que producen un efecto en la red pueden considerarse actores que se modifican y son modificados por ella y son estos elementos los que deben formar parte de su descripción.” (DE LUNA FREIRE, 2006, p. 55, tradução nossa)

A la luz de los objetivos de investigación se hizo revisión documental que identificó tópicos según cada objetivo específico, definiendo a la vez categorías apriorísticas (CISTERNA, 2005, p. 65), en este caso: 1) configuración del problema público, 2) posturas de actores que intervienen el problema público y 3) características de la intervención del problema. Tales categorías delimitan el horizonte en la búsqueda de datos siguiendo el criterio de pertinencia, el cual consiste en *“la acción de sólo tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática de investigación, lo que permite incorporar los elementos emergentes, propios de la investigación cualitativa”* (CISTERNA, 2005, p. 68). El segundo criterio utilizado fue el de relevancia, el cual halla recurrencia y asertividad con relación al tópico y las preguntas de investigación (CISTERNA, 2005, p. 68). Este artículo presenta algunos elementos del primer tópico de investigación.

Con el fin de obtener análisis de enunciaciones sobre la configuración del PPco “reducción de la desigualdad en el acceso a la ES” se identificaron documentos de foros que permiten abstraer discursos y posturas de la esfera pública. Los criterios de pertinencia y relevancia determinaron que los espacios de debate de producción de opinión y significados sobre política educativa en AL se validan por dos razones: los actores que participan y la finalidad de los foros, así se consideraron foros con participación de actores relacionados con política educativa y en los que se formulan derroteros de contenido de agenda pública. En la revisión de los documentos, se comprende que los textos son un *“producto dinámico de un juego de relaciones sociales en el que se despliegan estrategias discursivas y explotan el significado implícito de las proposiciones de sus enunciados”* (SAYAGO, 2014, p. 3). Después de la revisión documental se identificaron unidades significativas (categorías) que constituyen la codificación inicial con datos existentes de manera inductiva, o sea las categorías surgen de los datos, no se usan *“conceptos de forma estática y definitiva que obliguen a los datos a encajar en ellos[...]”, las categorías usadas en la codificación cualitativa son analíticas o conceptuales y no clasificatorias, van surgiendo y reelaborándose a medida que se recolectan y analizan los datos”* (ACEVEDO, 2011). Bajo esta lógica, la investigación estudia el fenómeno buscando en torno a procesos más que en resultados. Es un

estudio narrativo donde los enfoques interaccionistas e interpretativistas son herramientas³ para la búsqueda de datos, la construcción de información y el análisis, siendo esenciales los aportes de la teoría del actor-red y el análisis por referencial.

El interés de este artículo es analizar conceptos usados en los foros de educación en América Latina (AL) vislumbrando el ámbito de tematización que configura el acceso a la ESU. Así, en los foros⁴ se identificaron como aspectos caracterizadores del acceso a la educación, los siguientes (ver tabla 1):

³ Para la recolección de datos fueron tomadas como instrumentos de referencia los propuestos en el libro “Aspectos sobre Política Pública ejercicios e instrumentos para el análisis” de Alejandro Lozano Ayala (2008), dichos instrumentos fueron revisados, adoptados y adaptados en función de los objetivos de investigación planteados

⁴ Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (1996); Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción (1998); Declaración del Milenio, Asamblea General de las Naciones Unidas (2010); proyecto Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2006-2008, Consejo de Administración del Instituto internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe -IESALC- de la Unesco); Reunión de Presidentes de Consejos de rectores (2006); Reunión de Redes Universitarias Internacionales Regionales y Subregionales de América Latina y el Caribe (2007); segunda Conferencia Regional de Educación Superior CRES (2008); Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios(2008); Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (2009); Cumbre mundial sobre el desarrollo ODM (2010); , Cumbre de Desarrollo Sostenible Agenda ODS 2030 (2015); Primera Reunión del Foro de los países de América Latina y el Caribe sobre el desarrollo sostenible (2017); III Conferencia Regional de Educación Superior CRES (2018).

Tabla 1 - Aspectos Caracterizadores del Acceso a la Educación Superior en Foros

Caracterizadores del acceso a la educación	Elementos de enunciación
Conjunto de requerimientos interrelacionados del sector educación	a) expansión de matrícula b) ampliación y mejora del acceso c) mejoramiento de la calidad d) evaluación permanente e) financiación.
Problemas de los sistemas educativos	a) persistencia de la desigualdad b) falta de democratización de la educación superior c) falta de financiación del sector público
Definición y propósitos de la educación superior	a) derecho universal b) bien público, c) medio para alcanzar el desarrollo económico, político social y cultural d) medio para alcanzar el desarrollo sustentable (enunciación que ha tomado mayor relevancia desde la formulación de la agenda global de desarrollo 2030)
Atribuciones de la educación superior	a) accesible igual para todos en función de los méritos de los individuos b) democratizada c) con calidad d) pertinente e) productora de conocimiento para el desarrollo.

Fuente: Elaboración propia

Con lo anterior, las enunciaciones identificadas permiten observar el ‘qué’ y ‘cómo’ del PPco que se espera intervenir. Por un lado, la desigualdad aparece caracterizada discursivamente en equidad, igualdad e inclusión y es publicitada como requerimiento de PP. De otro lado, el acceso se enuncia en términos de oferta educativa, pertinencia y número de matrículas. Estas enunciaciones configuran el PPco delimitando la intervención, es decir dando margen a lo que sería reducir la desigualdad en el acceso a la ES. Además, se verifica en los textos la existencia de dos definiciones de ES variables en el tiempo y en el espacio: derecho o bien público(puro-impuro) e inclusive derecho y bien público al mismo tiempo. Es de anotar que en todos los foros revisados se enuncia que el propósito esencial de la educación es el desarrollo. En consonancia con la discursiva hallada, la investigación logró tematizar a través de categorías emergentes que conforman la configuración del PPco las siguientes: a) igualdad, equidad, inclusión; b) oferta educativa, expansión de matrícula y pertinencia con el mundo del trabajo, y c) educación derecho - educación bien público.

Además de la presente introducción, a continuación, se presenta la tematización igualdad, equidad e inclusión. El numeral tres trata sobre la oferta educativa, la expansión de matrícula y la pertinencia con el mundo del trabajo, el numeral cuatro se refiere a la concepción de educación como bien público versus la educación como derecho y en el último apartado se presentan algunas conclusiones.

2 IGUALDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN

La igualdad puede entenderse por lo menos en cuatro matices teóricos: 1) el marco del liberalismo clásico, 2) los postulados del igualitarismo, 3) la teoría de la justicia de Rawls y 4) el enfoque de capacidades para el desarrollo humano. El primero reconoce al individuo racional con libertades; el segundo es un enfoque normativo-jurídico que reconoce un individuo racional igual ante la ley. Las perspectivas tres y cuatro refieren igualdad relativa, al respecto es posible afirmar que la perspectiva de justicia de Rawls⁵ se corresponde con la apropiación y disfrute de bienes primarios; y que el enfoque de capacidades de Sen⁶ y Nussbaum⁷ reconocen en el individuo un conjunto de capacidades que permiten igualar libertades en un contexto de oportunidades, esas dos perspectivas aceptan que existe desigualdad en la sociedad y que debe procurarse una sociedad menos desigual. En cada matiz teórico puede identificarse un papel del Estado, en el entendido general de que es una institución política y con poder legítimo para regular la sociedad y hacer PP.

Para Briceño (2011), la perspectiva liberal clásica propendería por el aseguramiento de condiciones para proteger derechos y libertades civiles, en particular el derecho a la propiedad privada, allí el Estado no debe intervenir mediante políticas redistributivas. En la segunda

⁵ Ver: RAWLS J, **Teoría de la justicia**, México: FCE, 1979; RAWLS, J. **La justicia como equidad. Una reformulación**, Paidós, Barcelona 2002

⁶ Ver: SEN, A. **Desarrollo y Libertad**. Planeta. Bogotá. 1988; SEN, A. The concept of development. In **Handbook of Development Economics**. Hollis Chenery and T. N. Srinivasam. Vol. 1. Amsterdam: North Holland. 1988. SEN A, **La Idea de la justicia**. Tauros, Madrid 2010.

⁷ Ver: NUSSBAUM M, **Crear Capacidades Propuesta para el Desarrollo Humano**. Colección Estado y Sociedad. Paidós. Barcelona 2012; NUSSBAUM M, **Las Fronteras de la Justicia**. Colección Estado y Sociedad. Paidós Barcelona 2012.

noción, la diferencia entre personas no justifica que el Estado las trate de forma desigual o diferente, las reglas son para todos y cada individuo actúa siguiendo las normas. En la tercera perspectiva, deben existir condiciones básicas y bienes primarios para que todos los individuos puedan considerarse y reconocerse entre sí como iguales, el papel del Estado redundaría en compensar desigualdades de los más rezagados en la sociedad bajo el principio de diferencia y compensación, es decir dando mayor atención a quienes tienen menos talentos naturales y a quienes han nacido en posiciones sociales menos favorables. En el enfoque de capacidades, el papel del Estado sería la generación de condiciones que permitan la igualdad en las capacidades más que en las oportunidades de los individuos, pues si se igualan las oportunidades se provocarían mayores desigualdades. (BRICEÑO, 2011, p. 73-78)

Como se puede observar, la perspectiva desde la que se conciba la desigualdad puede incidir en la forma en que se interviene el PPco. Las perspectivas señaladas, sugieren que la igualdad puede ser un criterio de selección, es decir Sujetos que nacen con unas condiciones diferentes a las de otros sujetos (diferencias biológicas, sociales, económicas, étnico-raciales, culturales, políticas y religiosas); un instrumento comparativo entre individuos de una misma sociedad (Iguales - no iguales), y puede estar determinada por el mercado, la apropiación, la competencia y el derecho, sin que estas determinantes sean excluyentes entre sí. En la intervención del PPco existe la posibilidad de que haya preponderancia del derecho sobre el mercado o viceversa.

Siguiendo a Arellano Gault y Olvera Esquivel (2015) en el proceso de PP se requiere poner en práctica el concepto de equidad, con lo cual los programas buscan distintos conceptos generando objetivos confusos y contradicciones latentes en términos de los resultados obtenidos. “*Se exhorta entonces a que las políticas públicas hagan explícitos los criterios de equidad utilizados, para así comprender el tipo de efectos de equidad que se espera obtener*” (ARELLANO GAULT e OLVERA ESQUIVEL, 2015, p. 581). Si bien las perspectivas sobre igualdad-desigualdad pueden configurarse en sí mismas como problema de PP, la equidad y la inclusión se pueden leer como concepciones para intervenir el PPco. Sobre equidad existen dos tendencias⁸ que no son necesariamente excluyentes en la implementación

⁸ Ver: Espinosa e González (2010), Briceño (2011), Blanco e Cusato, (2004); Arellano Gault e Olvera Esquivel(2015)

de PP. La primera está amparada en una visión normativa de la igualdad, siendo necesario garantizar oportunidades iguales para todos los individuos independientemente de su género, etnia y estatus socioeconómico; la segunda tendencia parte de la diversidad y la diferencia amparada en la justicia, esta perspectiva entiende que para el goce de los derechos y libertades hay que brindar oportunidades según las condiciones particulares de los individuos a través de tratamiento diferencial. Para autores como Roemer (1996), Elster (1992), Baker (1987), Arneson (1990), Rae (1979), Stone (2012), y Young Peyton (1995), la equidad es multidimensional, lo que en general le daría a la equidad un carácter de relatividad.

Conforme Theodore Lowi (1964, *apud* ARELLANO GAULT e OLVERA ESQUIVEL, 2015, p. 594), en el análisis de PP se da por sentado que en la democracia plural hay múltiples valores irreductibles y que todos los valores forman parte de la arena política en conflicto constante donde diversos actores buscan imponer legítimamente o consensuar algún arreglo de tales valores; en ese sentido, la indagación sobre las PP para reducir desigualdad en el acceso a la ES redundaría en métodos para profundizar la multidimensionalidad del PPco de intervención estatal (incluyendo la participación pública, privada o mixta, nacional e internacional).

El concepto de inclusión es más cercano a la segunda concepción de equidad presentada, pues reconoce a todos los diferentes en un grupo poblacional diverso, buscando optimizar el valor de esa diferencia en vez de homogeneizar. La inclusión gravita más en las acciones de intervención programáticas de PP que en los principios ideológicos que encarna la igualdad y la justicia social. Es decir, el concepto de inclusión tiene un carácter más operativo-instrumental que el de equidad. La literatura consultada⁹ sugiere que la inclusión es un proceso a través del cual las instituciones y los implementadores de política actúan según las necesidades de poblaciones diversas, para proveer de oportunidades y alcanzar así mayores igualdades en la provisión y resultado final de un servicio específico. Dentro de esta interpretación, la inclusión también tendría el propósito de mejorar a la institución prestadora del servicio educativo. *Grosso modo* en el servicio educativo la inclusión está definida como enfoque a aplicarse para que todos los estudiantes alcancen el éxito al reducir barreras a través

⁹ Sebba y Sachdev (1997); Ainscown (2005).

de generación de oportunidades diferencialmente según las necesidades específicas de cada individuo.

3 OFERTA EDUCATIVA, EXPANSIÓN DE MATRÍCULA Y PERTINENCIA CON EL MUNDO DEL TRABAJO

Varios de los foros revisados relacionan el acceso a la educación con la expansión de matrícula y la oferta educativa, otros enuncian que la oferta educativa debe ser pertinente con el mundo del trabajo. Llama la atención que en la *Cumbre mundial sobre el desarrollo ODM* (2000) fueron enunciaciones relevantes: la oferta educativa, la expansión de matrícula y la pertinencia, allí se destaca como propósito de desarrollo para los países de América Latina: educar a las mujeres para generar acceso al mundo laboral y ofrecer formación en el sector agrícola y en el sector salud. En la mencionada cumbre también se enfatizó la necesidad de cobertura educativa progresiva. Este foro es de gran importancia en términos de generación de opinión pública, notoriedad y publicación: los líderes mundiales se reunieron para adoptar la Declaración del Milenio, comprometiéndose en una asociación global de reducción de la pobreza extrema y definir objetivos de desarrollo en un plazo de 15 años. Tanto en la cumbre como en otros escenarios, participan decisores de política, lobistas, asesores externos de gobierno, ministros de educación, asesores de temas educativos, altos funcionarios de las agencias de naciones unidas, rectores de universidades (públicas y privadas), entre otros. Estos actores van configurando el asunto “acceso” en términos de oferta, expansión de matrícula y pertinencia con el mundo del trabajo. Particularmente, la Cumbre Mundial sobre Desarrollo ODM (2010) es un escenario de pactos políticos en los que los gobiernos comprometen acciones y recursos. Al respecto se pudo verificar que la oferta educativa, la expansión de matrícula y la pertinencia con relación al mundo del trabajo, hacen parte de mandatos y orientaciones de política pública en países como Colombia y Brasil.¹⁰

¹⁰ Para Colombia esto se puede verificar en los planes decenales de educación 2006-2016 y 2016-2026, mientras que en el caso de Brasil se observa en los textos “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394 de 1996”; “Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação do Brasil 2007”; “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”; “Plano Plurianual 2012-2015”; “Plano Plurianual 2016-2019”, adicionalmente, para Brasil la pertinencia con relación al mundo del trabajo hace parte de los principios educativos mandatorios de la constitución política desde 1988.

Los conceptos de oferta y demanda son propios del “mercado”. La oferta educativa es el “conjunto de aspectos y características relacionadas con la enseñanza que se dan a conocer para su consumo” (SÁNCHEZ MARTÍN, 2009, on-line). Con tal definición, la educación se entiende como objeto de mercado (bien -servicio) con un valor de uso que pasa a ser demandable por consumidores. Según Sánchez Martín (2009), existe una producción de oferta simbólica, oferta material, oferta fija y oferta móvil. La oferta simbólica es el servicio en términos de lo que se espera realizar, son las características formales del producto, dicha oferta determina un público consumidor y un precio lo cual se refleja en promesas, propaganda y programas educativos presentados como parte del valor de uso. De otro lado, la oferta material se da cuando la oferta simbólica se ejecuta. La oferta fija es la que no cambia (cantidad de edificios, equipamiento, número de profesores, organización operativa) y la oferta móvil se refiere a la inserción de la relación educativa y la materialización de la calidad de la enseñanza, aquí puede existir mayor incertidumbre y desconcierto de los consumidores en la elección de consumo. (SÁNCHEZ MARTÍN, 2009, on-line)

La demanda es operativa cuando existen condiciones de consumo (interés, necesidad social de educarse, hay instituciones que ofrecen servicios, existen medios para matricularse, etcétera), tal demanda se manifiesta en el mercado educativo (ME) a través de solicitudes de matrícula. La lógica del ME, consiste en que la oferta material genere más demanda y a la vez la demanda produzca nuevas ofertas. Aparecen desajustes entre oferta y demanda cuando la oferta no coincide con la demanda del consumidor, es decir cuando la oferta material (lo que recibe el consumidor) no se corresponde con la oferta simbólica (lo que se esperaba recibir). Hipotéticamente, además de generar insatisfacciones al consumidor, este tipo de desajustes puede desencadenar la creación de nuevas demandas y nuevas ofertas educativas, a este fenómeno le denominan en el ámbito de la economía: demanda emergente¹¹. En el ME, la demanda emergente tendría como respuesta otro tipo de oferta que no necesariamente responde a calidad educativa o a parámetros legales en el marco de un sistema educativo formal. Dentro de la oferta de ESU en el ME de AL, se identifican algunos tipos de oferentes: instituciones de educación superior (IES) con y sin fines de lucro, IES empresariales, IES

¹¹ Ver: REYES, R. Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. [S.l.]: Plaza y Valdés, v. Tomo 3, 2009; RODRÍGUEZ R, La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores, Universidad Autónoma de México - On line; PUSSER B, **Educacion Superior, El Mercado Emergente y el Bien Publico**. Miguel Angel Porrúa Editores. México D.F 2005.

públicas y privadas. De otro lado están los demandantes, que en los países de AL son los egresados de la educación media (en la mayoría de países entre 17 y 24 años), de los cuales solo una porción se convierte en consumidora en el mercado de la ESU.

Mungaray (2001) sostiene que el mercado del trabajo supone imperfección originada por la lentitud de formación en la ES, que actúa aisladamente del mercado laboral, arguye que la lentitud obedece a desfases entre inversión inicial (demandas materiales y simbólicas) y utilidad de las inversiones (valor de uso). Para Mungaray (2001) la ES es una inversión pública eficiente cuando impacta el crecimiento de los beneficios privados de quienes invierten en la formación generando externalidades positivas¹² tanto para las empresas como para los individuos, y además cuando se reducen tiempo e incertidumbre “*frente a la capacidad de entrega de las opciones privadas de formación*” (MUNGARAY LAGARDA , 2001, p. 19). Según los autores, esa lógica de eficiencia supone una oferta de ES reflejada en costos de transacción públicos y privados, de manera que lo que se esperaría es que el crecimiento del financiamiento permita la expansión de la matrícula y que la demanda tenga relación directa con los beneficios deseados de ella considerando el valor de los retornos económicos relacionados con obtención del título y satisfacción personal.

Las anteriores definiciones evidencian que el acceso visto en términos de oferta y matrícula estaría determinado por el mercado educativo (ME) en ese escenario autores como Brunner (2014, 2016) y Balán (2014) señalan que en la región ha habido una evolución de matrícula que ha llegado a la masificación, con lo cual suponen que el acceso a la ES no es un asunto de élite. Si bien es cierto que en términos cuantitativos la expansión de matrícula en el mundo ha sido una constante en las últimas cuatro décadas, no necesariamente implica una reducción de la desigualdad en el acceso educativo.

Según Brunner (2014) la evolución de matrícula en ES aumento en un 40% entre 1970 y 2009, también se presenta aumento de matrícula femenina, no solo a lo largo del periodo sino en proporción con la matrícula masculina. Adicionalmente se ha aumentado el número de universidades privadas y la oferta de programas en Iberoamérica. Para Brunner (2014, 2016),

¹² Mungaray e Largada (2001) definen las externalidades positivas como los factores no incluidos en la planeación de costos e ingresos de las empresas, que impactan positivamente su desarrollo.

este fenómeno ha tomado la dimensión de masificación. En el informe de educación superior Iberoamérica 2016, el autor explica que se han transformado los sistemas educativos nacionales “*en sistemas abiertos que buscan ofrecer oportunidades de estudio y experiencias formativas para toda la población de jóvenes y, crecientemente de adultos*” (BRUNNER e MIRANDA, 2014, p. 17). Por su parte, Balán (2014) señala que los sistemas de educación pasaron de ser elitistas a ser masivos, presentándose un crecimiento acelerado del volumen absoluto de estudiantes. Argumenta que el fenómeno de la masificación desplaza la preocupación política por la equidad en el acceso a la ES y que a pesar que en las últimas décadas en AL se han implementado políticas compensatorias con el propósito de ampliar el acceso, no queda claro el propósito de generar mayor equidad (BALÁN, 2014, p. 107-109).

De otro lado Williams (apud MUNGARAN y LARGADA, 2001), expresa que aun cuando la perspectiva de oferta y demanda solamente considera criterios de equilibrios eficientes (incluyendo compensaciones de los ganadores a los perdedores), no necesariamente se pregunta por la distribución de recursos y oportunidades en términos de equidad, lo cual sugiere que la eficiencia de las asignaciones de recursos públicos en ES, aunque estimule la matrícula y la titulación profesional, difícilmente puede tener objetivos de equidad si no se toma en cuenta la estructura socioeconómica y si no se aplica un esquema de medidas y oportunidades para tener compensación de desigualdades estructurales previas.

La pertinencia con respecto al mercado del trabajo obedece también a una lógica de oferta y demanda, donde el número de profesionales egresados serían la oferta y los cargos en el mercado laboral serían la demanda. Dicha lógica se pregunta¹³ por ejemplo ¿Cuántos profesionales se producen en unas áreas y pocos o ningunos en otras? ¿hay sobreoferta de profesionales? ¿las carreras son las que necesita la economía? ¿la oferta simbólica y material de ES responde a lo que la economía requiere? ¿las capacidades de los profesionales sirven para desempeñarse en lo que el mercado laboral necesita? ¿las IES están formando capacidades que las empresas necesitan (control emocional, gestión del estrés y moral del trabajo)? ¿las IES ajustan sus currículos a las necesidades de los empleadores? ¿las IES deben cerrar unos programas y abrir otros? La perspectiva oferta-demanda entre profesionales y

¹³ Al respecto ver: Alonso, Fernández e Nyssen (2008); Brunner E Uribe D.(2007); Flores, F. e Gray J. (2000) García-Blanco y Cardenas (2018); Mungaray, A. (2001)

mercado del trabajo, presenta en el fondo una propuesta de reformas en los sistemas de ES, autores como Ruiz Corbella, M. (2006), Brunner J. (2007), Briceño A. (2010) y Bauman, Z. (2007) señalan que las universidades están llamadas a adaptarse al entorno (el mercado), competir y diversificar las fuentes de ingreso, deben estar informadas de las expectativas y demandas del mercado laboral y ocuparse de múltiples mercados, aumentar las competencias de los futuros profesionales, y optimizar la inserción laboral de los egresados.

En resumen, las enunciaciones en los foros¹⁴ revisados revelan una noción de oferta y demanda educativa, que supone la educación como objeto de mercado, con valor de uso demandable por consumidores y por lo tanto puede existir incertidumbre en la elección de consumo. La relación oferta-demanda educativa se hace operativa solo cuando existen las condiciones necesarias para que el objeto sea consumido, si estas condiciones no están dadas en el ME -porque el mercado es imperfecto- se generan insatisfacciones en el consumidor y desajustes de mercado que pueden desencadenar demandas emergentes, aunque no necesariamente las demandas emergentes suponen la emergencia de ofertas que den mejores retornos, si pueden prever mayor número de matrículas, nuevos programas, nuevas IES, e incluso nuevas formas de consumir el objeto (por ejemplo las carreras a distancia y virtuales). La pertinencia de la ES con relación al mundo del trabajo, se inserta en la misma lógica de oferta-demanda en una trayectoria entre mercado de la educación y mercado del trabajo, en la que existe el supuesto que la ES tiene desfases entre la inversión inicial y la utilidad de la inversión, es decir entre las demandas simbólicas y materiales y el valor de uso (incluidos los retornos), y para generar mayor eficiencia debe haber adaptación de las IES en los dos mercados.

La masificación de matrícula por sí sola no demuestran que el acceso a la ES excluya a la élite del consumo de ES, pues necesariamente existe una dotación inicial de recursos sin la cual el individuo no tendría la capacidad de elección racional ni de vislumbrar incertidumbres

¹⁴ Según Bárbara Crosby y Jhon Bryson (1998), los espacios de debate como discusiones audiencias públicas, conferencias, seminarios, encuentros, periódicos, televisión, etc. están presentes en los procesos de planificación de las políticas públicas. De acuerdo con los autores estos espacios denominados “foros”, son los escenarios de cruce de sentidos, donde es posible identificar la producción de opinión y la creación de significados compartidos. Este cruce de sentidos tiene que ver con formas de comunicación intencionadas y con normas propias, son interacciones hechas entre oradores, financiadores, y el mismo público interesado. Tales interacciones corresponden a debates sobre asuntos específicos, de modo que los foros pueden ser articuladores y estructuradores de los problemas públicos porque generan visibilidad. (CROSBY e BRISON, 1998)

en su elección, el objeto está disponible solo sí es ofertado. Es decir, la elección está determinada por lo disponible en el mercado, y la disponibilidad del objeto en el mercado imperfecto implica a veces algunas mediaciones como por ejemplo la creación de necesidades de “adaptación” de las IES en el desplazamiento del ME hacia el mercado laboral y viceversa, o la focalización de poblaciones que genere capacidades de consumo a través de créditos.

4 SOBRE EDUCACIÓN: ¿BIEN PÚBLICO – DERECHO?

En los foros existe una marcada tendencia a enunciar la educación como derecho y como bien público. Se destaca que en la Segunda Conferencia Regional de Educación Superior CRES (2008) y en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009 predominó la enunciación de “bien público social y estratégico”, en la Conferencia Mundial ODM (2000) se dio una definición de “derecho” y en la última CRES (2018) la educación fue definida como “bien público-social” y “derecho humano universal”.

En términos simples, un bien público no puede ser negociado en el mercado dado que pertenecen a los ciudadanos, contempla los principios de no rivalidad y no exclusión. La no rivalidad significa que una vez producido el bien para una persona, los consumidores adicionales pueden consumirlo sin costo adicional. La no exclusión significa que una vez que se ha producido el bien no se puede impedir a nadie que lo use, en esa lógica el mercado no podría estimar adecuadamente la demanda y la proporción de bienes dados sería insuficiente. Roberto Rodríguez Gómez (2014) distingue entre bienes públicos puros e impuros o cuasi-públicos, los primeros corresponden a la definición del párrafo anterior mientras que los impuros solo cumplirían una de las condiciones: no rivalidad o no exclusión (RODRÍGUEZ GÓMEZ, 2014, p. 8), el autor explica que la ES se entendería: 1) bien público puro cuando la ES es universal, 2) bien público impuro o cuasi-público cuando la ES es pública no universal, o cuando existe ES de élite pública o privada. De modo que cuando la ES es privada no se consideraría bien público (ni puro - ni impuro).

La teoría económica clásica estima que la distribución de bienes públicos está presente la posibilidad de que individuos saquen ventaja de la oferta disponible adueñándose de las

ventajas del bien, sin pagar o sin retribuir a la sociedad. Según la teoría dice que la existencia de oportunistas desestimula el mercado de asignación de bienes públicos y constituye una falla de mercado que implicaría intervenir para generar bienes públicos. Empero, el oportunismo no necesariamente desvirtúa la naturaleza de los bienes públicos, más bien pone de manifiesto la tensión entre interés individual y colectivo. (RODRÍGUEZ GÓMEZ , 2014, p. 9)

La noción de bien público puro implicaría en términos de Rodríguez Gómez (2014) la universalización y supondría la obligatoriedad del Estado para garantizarla, eso significa que la educación como bien público puro tenga *“la característica de que está disponible en la misma cantidad y calidad para todos”* (CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, 2014, p. 5). Sin embargo, enunciarla como bien público definiría más su existencia en el ME que la garantía del derecho a la educación. Suponiendo que es bien público en el ME, tendría que distinguirse la provisión (recursos públicos, privados, mixtos) de la producción (quien(es) producen la educación).

En consonancia con la clasificación presentada por Rodríguez Gómez (2014), se podría conjeturar que aun si el proveedor no es el Estado y se cumpliera con la universalización, la educación sería entonces un bien público puro. Según Barbara Daviet (2016), entender la educación como bien público se pone en tela de juicio dada la transformación del panorama educativo, el cual se caracteriza por la *“participación cada vez mayor de actores no estatales, incluidos actores con ánimo de lucro, en lo que durante mucho tiempo se había considerado como un ámbito propio del Estado”* (DAVIET, 2016, p. 2). Lo anterior supone que debido a las transformaciones del mercado y las reformas institucionales del Estado¹⁵, la educación como bien público puede ser ofertada por productores diversos y aun así esto no excluiría que el proveedor fuera el Estado, pues este puede regular el mercado e intervenir cuando se presenten desequilibrios. Para Daviet (2016), el concepto de bien público no tiene en cuenta dimensiones sociales, culturales y éticas de la educación y ofrece un fundamento racional para la privatización y la mercantilización de la educación.

¹⁵ Estado Liberal, Estado de bienestar, Estado Gendarme, Estado neoliberal, Estado corporativista.

Mientras que hablar de educación como bien público circunscribe la discusión en el ámbito de mercado, la educación como derecho la lleva al plano jurídico y democrático. En el marco jurídico político, la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) establece que la educación es un derecho universal, y desde esta perspectiva la garantía de la educación compete al Estado. De acuerdo con Bolívar (2010), la educación como derecho es más que la posibilidad de tener cierto nivel de instrucción, pues a través de varios instrumentos internacionales de derechos humanos es transversal, tiene propósitos e incide en otras dimensiones de la vida de la persona humana. En la DUDH de 1948, el derecho a la educación es el único al que se le otorga una finalidad siendo necesario para el goce efectivo de otros derechos: *“el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”* (BOLÍVAR, 2010, p. 192).

Además del DUDH, el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC) de 1976 hace énfasis en el derecho a la educación como necesario para el desarrollo de la persona y la sociedad. La Conferencia General de la UNESCO de 1974, señala que la educación promueve el derecho sustentable ayudando a mejorar capacidades relacionadas con el derecho al ambiente y al desarrollo. Se le ha atribuido también la posibilidad de generar condiciones para disminuir desigualdades y fortalecer la democracia. El PIDESC, también determinó conceptualmente condiciones necesarias para todas las formas y niveles de educación: disponibilidad, accesibilidad, no discriminación, accesibilidad material, económica, aceptabilidad y adaptabilidad.

Según Tomaševski Relatora especial de Naciones Unidas para el derecho a la educación 1998-2004 (2004, p.12-47), son cuatro los criterios que permitirían establecer la garantía del derecho a la educación y además se corresponden con las características señaladas en el PIDESC: Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad¹⁶. Estos criterios son

¹⁶ La asequibilidad, es la principal responsabilidad del Estado, se refiere a la disponibilidad de infraestructura, dotación material, programas suficientes, cantidad e idoneidad de docentes, cupos suficientes. La Accesibilidad refiere a la no discriminación y que sea accesible para todos especialmente para las personas vulnerables; se contempla aquí la accesibilidad material, es decir que todas las condiciones físicas estén dadas para que la persona pueda acceder por ejemplo la relación tiempo distancia y medios de transporte que ubican al individuo entre la vivienda y la institución educativa, y el acceso económico. La obligación de adaptabilidad, se relaciona con que la educación se adapte a lo que la persona, la comunidad y la sociedad necesita, tiene que ver también con el aseguramiento de la permanencia educativa, y la eliminación de todo tipo de obstáculos para que la persona pueda educarse. La obligación de aceptabilidad hace referencia a la regulación de la calidad educativa

considerados en varios países de AL, sin embargo, solamente se están tomando en cuenta para la educación preescolar, básica y media, para el caso de la ES los derechos más que exigibles constituyen metas de cumplimiento gradual de universalización, lo cual esta soportado en las aclaraciones mismas del PIDESC, pues el artículo 13 artículo expresa que los Estados Partes pueden implementar gradualmente la gratuidad en la ES.

5 A MANERA DE CONCLUSIÓN

El ámbito de tematización que configura el acceso a la ES como PPco a intervenir en América Latina a través de PP, presenta tensiones más allá del uso del lenguaje socio-técnico, respondiendo a variaciones funcionales y estructurales tanto de mercado como de intervención estatal. Hay una diferenciación discursiva en la definición de ‘educación’: bien público / derecho; la educación vista desde el mercado educativo(ME) acarrearía ofertas en términos de “producción” que no necesariamente son hechas por el Estado aun cuando este sea el “proveedor”; además, que la provisión de recursos se dé para las diferentes formas de producción no significaría exactamente la garantía de provisión de un bien público puro y por ende no sería un derecho universal garantizado en sentido estricto; el hecho que se presenten fallos en el ME dadas las elecciones de los demandantes de ES y que el Estado intervenga para equilibrar la relación oferta-demanda, tampoco evidencia garantía del derecho. Parece ser que hay una compleja definición del fundamento de la existencia del Estado y una discrepancia entre la perspectiva económica y la perspectiva jurídico política. Siguiendo la lógica discursiva identificada, en la intervención del PPco los Estados pueden determinar en sus políticas: preponderancia del mercado sobre el derecho o viceversa. Así, en la implementación de PP la igualdad puede ser un criterio de selección, un instrumento comparativo entre individuos de una misma sociedad, y puede estar determinada por el mercado, la apropiación, la competencia y el derecho, sin que estas determinantes sean excluyentes entre sí. En segundo lugar, la perspectiva oferta-demanda entre profesionales y mercado del trabajo, presenta en el fondo una propuesta de reformas de los sistemas de ES ajustables al ME; de acuerdo con el análisis realizado, un elemento de configuración del PPco

en: los programas de estudio, los métodos pedagógicos, y el cumplimiento de los derechos humanos en el sistema educativo. (TOMASEVSKY, 2004, p. 12-47)

en AL de acuerdo con los foros revisados, es la noción de oferta y demanda educativa, que supone la educación como objeto de mercado, con valor de uso demandable por consumidores que pueden tener incertidumbre en su elección.

Con lo anterior, queda para la posterior formulación de hipótesis y discusión, el supuesto que: Prima la perspectiva económica sobre la del derecho a la educación, en la que el PPco 'reducción de la desigualdad en el acceso' sería resuelto en el ámbito del ME y donde la relación oferta-demanda educativa se hace operativa solo cuando existen condiciones necesarias para que el objeto sea consumido, si estas condiciones no están dadas en el ME -porque el mercado es imperfecto- se generan insatisfacciones en el consumidor y desajustes de mercado que pueden desencadenar demandas emergentes, aunque no necesariamente estas demandas suponen la emergencia de ofertas con mejores retornos, no obstante, sí pueden prever más matrículas, programas e IES, e incluso nuevas formas de consumir el objeto; lo cual no implica que se esté reduciendo la desigualdad en el acceso ni que se esté garantizando el derecho universalmente.

6 REFERENCIAS

AINSCOWN, M. La mejora de la escuela inclusiva. In: **Cuadernos de Pedagogía**, Madrid, n. 349. p. 78-83. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1284484>

ALONSO L; FERNÁNDEZ C; NYSSSEN J. **El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa sobre educación superior y mercado de trabajo en España**, Madrid 2008, Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf

ARELLANO GAULT; OLVERA ESQUIVEL. El concepto de equidades y sus contradicciones: la política social mexicana. **Revista Mexicana de Sociología**, México D.F., v. 77, n. 4, p. 581-609, oct-dic 2015. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v77n4/0188-2503-rms-77-04-00581.pdf>.

ARNESON, R., Against "Complex Equality". **Public Affairs Quarterly**, Illinois, v. 4, n. 2, p. 99-110, Abr 1990. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/40435740?seq=1#page_scan_tab_contents

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. **Resolución 65/1. Cumplir la promesa:** unidos para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Cumplir la promesa: unidos para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Nueva York: ONU. 2010.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. **Resolución 70/1. Transformar nuestro mundo:** la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Nueva York: ONU. 2015.

BALÁN, J. Expansión del acceso y mejoría de la equidad en la educación superior: La perspectiva desde los sistemas nacionales. In: SCHWARTZMAN, S. **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas, SP.: Unicamp, 2014. p. 107-137.

BAKER J., **Arguing for Equality**. University Press Oxford. 1987

BAUMAN, S. **Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida**. Pedagogía Social, Gedisa editorial. Barcelona. 2007.

BOLÍVAR, L. El Derecho a la Educación. **Revista HDH**, n. 52, p. 191-212, 2010.

BRICEÑO, A. Justicia: ¿igualdad o equidad en la educación superior? **Educación y Desarrollo Social**, Bogotá, v. 6, n. 2, p. 70-83, jul-dic 2011.

BRISON, J. e CROSBY, B.; La planeación de políticas y el diseño y uso de foros, ámbitos y tribunales. In: _____ **La Gestión Pública su situación actual**. México D.F.: Fonso de Cultura Económica, 1998.

BRUNNER R, J. La Idea de Universidad: Tendencias y transformación. In: SCHWARTZMAN, S. **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. CAMPINAS: UNICAMP, 2014. p. 67-87.

BRUNNER, J.; MIRANDA, D. A. **Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016**. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo Cinda - Universia, 2016.

BRUNNER J; URIBE D. **Mercados Universitarios: el Nuevo Escenario de la Educación Superior**. Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 2007

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. La educación como bien público. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México D.F., v. XLIV, n. 4, p. 5-11, 2014.

CISTERNA, F. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. **Theoria**, v. 14, n. 1, p. 61-71, 2005.

CORBELLA, M. La universidad y el mercado del aprendizaje claves para comprender el concepto de competencia. In: MURGA M e QUICIOS M, **La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa**, p. 93-114. Madrid, 2006.

DAVIET, B. Revisar el principio de la educación como bien público. **Investigación y prospectiva en educación. Documentos de trabajo**, París, n. 17, p. 1-16, julio 2016.

DE LUNA FREIRE,. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. **Comum**, Río de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 46-65, jan 2006.

ELSTER J. Local Justice: How Institutions Allocate Scarce Goods and Necessary Burdens, **Journal of Applied Philosophy**. v. 10, n. 1, pp. 123-125, University Press Cambridge, 1993

FLORES, F.; GRAY. J. **El Espíritu Emprendedor y la Vida Wired: El Trabajo en el Ocaso de las Carreras**; Instituto de Gestión y Liderazgo, Londres, 2000 Disponible em: <<https://es.scribd.com/document/315926883/El-Espiritu-Emprendedor-Y-La-Vida-Wired-Fernando-Flores-pdf>>.

GARCÍA-BLANCO M; CARDENAS E. La inserción laboral en la educación superior. la perspectiva latinoamericana, UNED Facultad de Educación, **Educación XXI**, v. 21. n.82, p. 324-347, 2018. Disponible em: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16209>

ESPINOSA & GONZALEZ. Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. **Revista Isees**, n. 7, p. 21-35, Julio 2010.

ACEVEDO, M. El proceso de codificación en investigación cualitativa. **eumed.net**, p. 2, may 2011. Disponible em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/12/mha2.htm>>. Acceso em: 29 mar 2019.

LOZANO A, A. **Aspectos sobre política pública, ejercicios e instrumentos para el análisis**. Bogotá: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Colombia, 2008.

LOWI, T. **American business and public policy. Case studies and political theory**. World Politics 1964.

MUNGARAY LAGARDA , A. La educación superior y el mercado de trabajo profesional. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Tijuana, v. 3, n. 1, 2001. Disponible em: <<http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-mungaray.html>>.

RAE D, The egalitarian state: Notes on a system of contradictory ideals, **Daedalus**. v. 108, n. American Academy of Arts & Sciences, pp. 37-54, Cambridge 1979

RODRÍGUEZ GÓMEZ , R. La educación superior: ¿bien público o privado?. **VIII Curso interinstitucional Economía y política de la educación superior UNAM. Seminario de Educación Superior**, México D.F. , 2014.

ROEMER, J. **Theories of Distributive Justice**. Harvard University Press, Cambridge, 1996

SÁNCHEZ MARTÍN, E. Sistema educativo, Sistema de producción. El papel de las ofertas en la producción de las demandas. In: REYES, R. **Diccionario Crítico de Ciencias Sociales**. [S.l.]: Plaza y Valdes, v. Tomo 3, 2009. Disponible em:

<https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sistema_educativo.htm>. Acceso em: 2 jul 2019.

SAYAGO, S. El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. **Cinta de Moebio**, Santiago de Chile, n. 49, p. 1-10, 2014.

SEBBA J; SACHDEV D. **What Works in inclusive education?**, Ilford Barnardo's, United Kingdom, 1997

STONE D. **Policy Paradox: The Art of Political Decision Making**. New York. Norton e Company, 2012.

TOMAŠEVSKY, K. **Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple**. Bangkok: Unesco Bangkok, 2004.

YOUNG PEYTON, **Equity in theory and practice**, Princeton University Press, Princeton - New Jersey, 1995.