



EXPANSIÓN DE OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: QUÉ PASÓ CON LAS POLÍTICAS DE ACCESO Y EQUIDAD EN MÉXICO Y BRASIL, 2000-2016?

*Alejandro Márquez Jiménez
Armando Alcántara Santuario*

Junto con la expansión experimentada por la globalización, fue y es cada vez más común señalar lo parecido que resultan las políticas aplicadas por distintos países para afrontar sus problemas y necesidades. Este hecho ha sido particularmente notorio en la economía debido a la difusión y preeminencia que alcanzaron las políticas neoliberales en todo el mundo; sin embargo, esto ha ocurrido también en otros sectores, incluido el educativo. De hecho, no resulta extraño que, actualmente, se hable de modelos educativos hegemónicos (MARGINSON; ORDORIKA, 2010), políticas educativas globales (VERGER, NOVELLI, KOSAR, 2012; VERGER, 2014) o sobre la influencia que ejercen los organismos internacionales en la orientación de las políticas educativas (MALDONADO, 2000), fingiendo como un tipo de gobernanza global (MALDONADO, 2009; VERGER, 2014).

Verger, Novelli y Kosar (2012) resumen muy bien esta situación, al mencionar que en muchas partes del mundo se están aplicando reformas educativas similares y utilizando una jerga común en términos de la política educativa; lo cual ocurre independientemente de la diversidad cultural y los niveles de desarrollo de los países. Ante esta circunstancia, los autores consideran que es posible hablar de la existencia de “políticas educativas globales” (Global Education Policies - GEP) (VERGER; NOVELLI; KOSAR, 2012). Asimismo, señalan que, aunque desde hace tiempo se ha identificado este asunto, la academia lo ha abordado con diferentes términos: difusión de políticas, préstamo de políticas, transferencia de políticas, isomorfismo o convergencia de políticas, entre otros (VERGER; NOVELLI; KOSAR, 2012).

En consecuencia, en este contexto globalizado ya no resulta extraño que para referirse a la situación educativa en diferentes países se utilice un lenguaje común y se apliquen políticas similares, como ocurre con términos tales como: calidad y equidad educativa, por ejemplo. Lo anterior conduce a que el diseño e implementación de las políticas educativas resulten un tanto similares entre países; convergencia que ocurre independientemente de que, por su historia y desarrollo previos, las políticas se apliquen en contextos que aún resultan bastante disímiles entre sí.

Considerando lo anterior, el objetivo del presente trabajo estriba en comparar la forma como se han aplicado políticas relativas a la ampliación de oportunidades de acceso y de equidad en la educación superior de dos países de América Latina: México y Brasil. La

selección de estos países radica en varios aspectos (ver tabla 1), entre ellos, el que en términos de territorio, población y economías son de los más grandes entre los países de la región; si bien, ambos mantienen amplias inequidades sociales en su interior.

Asimismo, se considera el hecho de que, como parte de las políticas de ampliación del acceso y la equidad implementadas para la educación superior, ambos países pusieron en marcha programas de becas en fechas relativamente cercanas.

Finalmente, se tomó en cuenta que estos países tienen el número más alto de alumnos matriculados en la educación superior, pero con una conformación completamente inversa en términos de la participación de las instituciones públicas y privadas; mientras que en Brasil predomina la matrícula de instituciones privadas (78%), en México esto ocurre con las instituciones públicas (78%).

Tabla 1. Indicadores generales de México y Brasil

	Brasil	México
Superficie (Km ²)	8,515,770	1,964,380
Población (Millones de habitantes)	207.7	127.5
Población rural como % de la población total	14.1	20.5
PIB (Millones de dólares)	1,796,187	1,046,923
Índice de GINI de la distribución del ingreso económico	51.5	48.2
Programa de becas (Fecha de inicio del programa)	2004	2001
Matrícula en ES (Miles de alumnos)	6,554.3	3,523.8
Matrícula en IES públicas	28%	72%

Fuente: Elaboración propia con datos de Banco Mundial (2018); INEP (2018), SEP (2018), Presidencia de la República (2017).

Históricamente, México y Brasil siguieron estrategias diferentes para el desarrollo de sus sistemas de educación superior en términos de la participación de los sectores público y privado. Estas diferencias ya existían previamente a los debates entre lo público o lo privado, el Estado o el mercado, en el marco de la transición que iniciaron varios países de América Latina hacia el modelo neoliberal alrededor de la década de los 80. Es decir, ya desde la década de los 70, la matrícula de educación superior en Brasil era atendida mayoritariamente por instituciones privadas (entre 50% y 60%), mientras que en México la participación de estas instituciones era notoriamente más baja (entre el 10% y 19%) (GARCÍA, 2007).

En este sentido, tenemos dos países grandes con historias diferentes en cuanto al desarrollo de sus sistemas de educación superior, pero que bajo la influencia de lo que se denota como “políticas educativas globales” han tendido a la aplicación de políticas muy similares para promover la ampliación de la cobertura y la equidad en sus respectivos sistemas de educación superior. Debido a ello, la comparación sobre la aplicación y los resultados que se han obtenido de estas políticas se llevará a cabo a partir del análisis de una serie de indicadores vinculados al tema.

El escrito se divide en tres apartados además de esta introducción, el primer apartado contextualiza la forma como ha sido abordado el tema del acceso y la equidad en la educación superior y la forma como esto ha derivado en políticas y programas específicos, en cada uno de los dos países seleccionados. En el segundo apartado se desarrolla el análisis comparativo de las políticas de acceso y equidad en México y Brasil. Por último, a manera de conclusiones, en el tercer apartado se presentan una serie de consideraciones finales.

Las políticas de acceso y equidad en la educación superior

De acuerdo con información del Banco Mundial, para 2016 se estimaba que aproximadamente el 92% de los niños en edad de cursar la educación primaria se encontraba matriculado en un centro escolar en los países de América Latina y el Caribe; porcentaje que llegaba a 76% en la educación secundaria y a 47% en educación terciaria (BANCO MUNDIAL, 2018).

Asimismo, este organismo internacional reporta que entre 1985 y 1995, la cobertura de la educación terciaria creció apenas dos puntos porcentuales (pasando de 17% a 19%); mientras que entre 2005 y 2015, el aumento fue de 16 puntos porcentuales (pasando de 31% a 47%); lo cual muestra que el crecimiento se ha acelerado en los últimos años. No obstante, se puede considerar que este tipo de educación, que corresponde a la educación superior, según los parámetros internacionales, sigue constituyendo un bien escaso entre los países de la región. Además, se debe tomar en cuenta que, a pesar de este crecimiento, persisten grandes disparidades tanto entre países como al interior de estos, en cuanto a la cobertura, la equidad y la calidad de los servicios educativos de este nivel (BANCO MUNDIAL, 2018).

Actualmente, bajo el contexto de las políticas educativas globales, resalta el papel de los organismos internacionales (UNESCO, BANCO MUNDIAL, OECD, etc.) para colocar una serie de temas como preocupaciones centrales del discurso educativo en términos globales; y de ahí su diseminación principal hacia países que por diversas razones están bajo su influencia. Esto ocurre, para el caso de la educación superior, con las visiones que subrayan la necesidad de expandir las oportunidades de acceso para afrontar los retos del desarrollo social y económico, la globalización y la sociedad del conocimiento, así como las que insisten en la necesidad de mejorar la calidad y la equidad de los servicios educativos. En los informes y declaraciones que brindan dichos organismos es fácil encontrar la reiteración de estos temas.

Por ejemplo, hacia finales del siglo pasado la UNESCO, en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción”, menciona la importancia de la educación superior para el desarrollo sociocultural y económico de los países. Asimismo, señala la existencia de los grandes desafíos que enfrenta el desarrollo de la educación superior, entre ellos, los relativos al financiamiento, la igualdad de acceso y el mejoramiento de la calidad y la eficiencia (UNESCO, 1998).

En términos muy similares, un reciente informe del Banco Mundial, “Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe”, reitera, por un lado, la importancia de la educación superior para impulsar la productividad y el crecimiento económico; y por otro, la persistencia de los problemas relacionados con la calidad y la equidad de los sistemas de educación superior (FERREYRA *et al.*, 2017). Sobre estos últimos, en el informe se considera

que dichos aspectos son interdependientes, dado que la equidad no se percibe sólo en función de ampliar las oportunidades de acceso a los grupos vulnerables, sino de que éstos accedan en igualdad de condiciones a programas de calidad en los que puedan tener éxito (FERREYRA, *et al.*, 2017).

Por su parte, en la presentación del “Panorama de la Educación 2017” de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Secretario General de este organismo, reitera la importancia que tiene la educación terciaria para el desarrollo, pero añade la condición de que ésta debe ser equitativa y de alta calidad, tanto para fomentar la satisfacción personal como el crecimiento económico de los países (OCDE, 2017).

Bajo la influencia de estos discursos globales en varios países se ha procedido a la implementación de reformas y políticas orientadas a mejorar la calidad educativa, ampliar las oportunidades de acceso y la equidad en sus respectivos sistemas de educación superior, muchas veces orientadas por los mismos organismos internacionales que las han difundido.

Las políticas de acceso a la educación superior

Los estudios realizados sobre la expansión de la educación superior en América Latina usualmente identifican una serie de etapas que definen el crecimiento de la educación superior con base en los siguientes aspectos: la procedencia social de los alumnos que acceden, los objetivos sociales y económicos que se le asignan, el patrón de financiamiento estatal y la estructuración de la oferta educativa.

Asimismo, acorde con la magnitud de la cobertura, de 1970 a la fecha, se considera que la educación superior en la región ha pasado de ser una educación elitista a una educación tendiente a su universalización. Ello, de acuerdo con las clasificaciones de Trow (1974) y Rama (2009), quienes consideran que hasta la década de los 80, la educación superior era destinada a la formación de la élite gobernante y mantenía una cobertura inferior a 15%, mientras que para 2016, con una cobertura cercana al 50%, se considera que la educación superior está llegando al límite que permite considerar la cobertura como universal en ambas clasificaciones (ver tabla 2).

Tabla 2. Clasificación de la educación superior según la magnitud de su cobertura (1970-2016)

Clasificación de Trow (1974)	Clasificación de Rama (2009)	Cobertura%	Países de América Latina y el Caribe					
			1970	1980	1990	2000	2010	2016
Elites	Elites	0 - 15	7%	13%				
Masas	Minorías	15 - 30			17%	23%		
	Masas	30 - 50					40%	48%
Universal	Universal	50 - 85						
	Absoluto	85 - 100						

Fuente: Elaboración propia con datos de Trow (1974) y Rama (2009).

Cabe advertir que, con respecto a la cobertura, hay grandes diferencias entre países. Asimismo, existen otras interpretaciones sobre las etapas de la educación superior que no solamente toman en cuenta la magnitud de la cobertura. Por ejemplo, Tedesco (1983) considera que la etapa de la educación superior de élite (excluyente y selectiva) abarca desde finales del siglo XIX a la primera mitad del siglo XX. Una siguiente etapa, la identifica entre las décadas de 1950 a 1970, cuando la expansión de la educación superior se asocia con los procesos de modernización que caracterizaron el modelo de industrialización por sustitución de importaciones, el cual siguieron varios países de la región.

En este contexto, la educación superior empieza a ser concebida como la agencia formadora de los recursos humanos que serían demandados para responder a los requerimientos de la industrialización de los países; no obstante, a pesar de los objetivos puestos en el avance de este tipo de educación, el incipiente desarrollo de los países (incluido el educativo) provocó que durante este periodo se mantuviera un crecimiento incipiente y limitado (TEDESCO, 1983).

La década de los 70, sería un momento de gran dinamismo, pues bajo el influjo de la teoría de capital humano, los países de la región acometieron un esfuerzo financiero (aún a costa del endeudamiento externo) para expandir la oferta de educación superior. El crecimiento experimentado en esta etapa llevó a considerarlo como el momento de su masificación (TROW, 1974; RAMA, 2009; DE PUELLES, TORREBLANCA, 1995). El vínculo entre educación y desarrollo social y económico se estrecha bajo el nuevo paradigma. Sin embargo, este momento de crecimiento acelerado de la educación terciaria encontraría su límite en la crisis económica que afrontarían los países de la región en la década de los 80. La crisis pondría en cuestionamiento tanto el vínculo entre educación y desarrollo (DE PUELLES; TORREBLANCA, 1995), como la viabilidad del modelo de desarrollo de los países basado en el Estado de Bienestar.

La crisis económica de los 80, traería como consecuencia un fuerte cuestionamiento al modelo de desarrollo basado en el centralismo del Estado, por lo que varios países iniciarían una transición hacia el modelo neoliberal (OCAMPO *et al.*, 2014). Este periodo, definido por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe como la década perdida (CEPAL, 1996), traería como consecuencia la disminución del Producto Interno Bruto, el empleo y los niveles de vida de la población. Asimismo, afectaría la tasa de crecimiento que venía experimentando la educación superior; ello debido, principalmente, a la baja de los presupuestos estatales destinado a este nivel educativo. (OCAMPO *et al.*, 2014; RAMA, 2009).

En la década de los 90, se inicia un nuevo proceso de expansión acelerada de la educación superior, sólo que ahora bajo características diferentes, una mayor participación de la educación privada y una mayor diversificación institucional de las opciones formativas. Así, entre 1994 y 2007, la participación de las instituciones de educación superior de financiamiento privado en la matrícula de educación superior en los países de la región pasó de 38% a 48% (RAMA, 2010), aunque con amplias diferencias entre ellos. De igual forma, se experimenta un proceso de diversificación de los modelos institucionales de educación superior, apareciendo nuevas modalidades educativas tanto en el sector público como en el privado: opciones técnicas de educación superior de dos años, nuevas modalidades tecnológicas, educación abierta y a distancia, educación mediada por nuevas tecnologías, etcétera.

Este periodo, que abarca desde la década de los 90 a la fecha, se caracteriza por un mayor vigor de la educación superior de financiamiento privado, que acorde con las recomendaciones de los organismos internacionales, procura un ajuste de las finanzas

públicas; y consecuentemente, la disminución del financiamiento estatal para la educación superior y su redireccionamiento hacia la educación básica (BENAVIDES *et al.*, 2015).

Es importante señalar, sin embargo, que existen señalamientos en el sentido de que este crecimiento de la educación superior privada y pública se realizó a costa de la calidad de los servicios, dado que se distinguió por ser una oferta educativa de bajo costo que implicó una diferenciación horizontal de la oferta de educación superior en los países de la región (BENAVIDES *et al.*, 2015). Es decir, los nuevos sectores que logran incorporarse a la educación superior acceden a una oferta educativa de menor costo y calidad.

Las políticas de equidad en la educación superior

En las sociedades capitalistas, la educación constituye uno de los principales mecanismos de movilidad social, funge como una válvula de escape que evita que exploten conflictos derivados de las desigualdades sociales existentes. En este sentido, la igualdad de condiciones para que todos los miembros de la sociedad puedan acceder, avanzar y concluir los distintos niveles educativos es una condición que ha acompañado el desarrollo de las sociedades contemporáneas. No obstante, la concreción de este precepto nunca ha sido tarea fácil; si bien, usualmente queda oculto por el principio meritocrático que acompaña el funcionamiento del sistema escolar (BONAL, 1998).

Actualmente, se ha vuelto un lugar común hablar del derecho a la educación como una parte sustantiva de los derechos humanos. Aboites (2012) nos recuerda que el acceso a la educación es resultado de grandes movimientos sociales de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, los cuales buscaban establecer acuerdos que planteaban la necesidad de generar condiciones de igualdad y derechos para todos. Asimismo, señala el autor, que la concreción de ciertos derechos sociales fue el garante que permitió la estabilidad social y política necesaria para el desarrollo de los capitalismoes nacionales (ABOITES, 2012).

En este sentido, el establecimiento de los Estados Nacionales como garantes de la educación obligatoria para todos fue un importante avance para aumentar la escolaridad de la población; avance que ha ido ganando terreno en el tiempo, dado que inicialmente abarcaba a la educación primaria, pero posteriormente se incluyó el preescolar y la secundaria básica. Actualmente se debate (o en algunos casos ya es un hecho) su ampliación a la educación secundaria superior (bachillerato).

Cabe advertir, que hasta la fecha la educación terciaria o superior nunca ha sido considerada como parte de este derecho sostenido por los estados nacionales. Incluso, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1947) se establece que el acceso a los estudios superiores estará en función de los méritos (ABOITES, 2012; VILLAREAL, 2012). Asimismo, esto ocurre en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948) y en la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO (1998), (ABOITES, 2012; VILLAREAL, 2012), donde se retoma el principio del mérito o se hace alusión a las dotes naturales como mecanismo de acceso a la educación superior. Específicamente, en el documento de la UNESCO, se dice:

Recordando la Declaración Universal de Derechos Humanos y, en particular, el párrafo 1 de su Artículo 26, en que se declara que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “el acceso a los estudios superiores será

igual para todos, en función de los méritos respectivos”, y haciendo suyos los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo Artículo 4 los Estados Partes se comprometen a “hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior (UNESCO, 1998, p. 20).

En este sentido, conforme a la corriente del funcionalismo reformista (BONAL, 1998), la igualdad de oportunidades en la educación superior se establece en función de evitar cualquier tipo de discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas, o incluso la edad, siempre y cuando se asegure que el acceso está basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes (UNESCO, 1998, p. 23).

De esta forma, hasta la década de los 80, las políticas para igualar las oportunidades de acceso a la educación superior estuvieron imbricadas con las propias políticas de acceso a través de la ampliación de la oferta pública de educación superior, dado que la ampliación de las oportunidades de acceso implicó la incorporación de sectores sociales que habían estado, hasta entonces, excluidos de la educación superior.

Hasta la década de los 80, todavía bajo el modelo de desarrollo del Estado de Bienestar, la mayor parte de los países de América Latina seguía una orientación de su política social fincada en la cobertura universal de los bienes y servicios que brindaba el Estado. A través de estas políticas se procuraba evitar una clara segregación social que identificara plenamente el tipo de servicios al que accedían los ricos y al que accedían los pobres, puesto que mediante las políticas de orientación universalista se pretendía que quienes tenían y podían acceder a servicios diferentes a los que aseguraba el Estado, tuvieran que pagar por ellos, procediendo a la autoidentificación de los ricos, aunque no necesariamente los que accedían a los servicios del Estado eran los pobres (VARGAS, 2003; RODRÍGUEZ; MÁRQUEZ, 2011).

En este sentido, la ampliación de las oportunidades de ingreso a la educación superior se entendía como el mecanismo igualador de las oportunidades de acceso, dado que al aumentar de forma generalizada las oportunidades de ingreso, fincadas en el principio meritocrático del sistema escolar, se esperaba que los más aptos pudiesen ingresar independientemente de su extracción social.

Por otra parte, aunque la igualdad de oportunidades educativas es una constante que se ha mantenido imbricada en el discurso educativo desde hace mucho tiempo, es hacia finales de la década de los 90 que irrumpe de forma más enfática en el discurso escolar; si bien, para esas fechas ya no aparece bajo la acepción de la igualdad educativa, sino de equidad. A través del tiempo, los términos utilizados para abordar las condiciones en que los distintos sectores sociales interactúan y los resultados que obtienen con respecto al sistema escolar han sido diversos: igualdad y desigualdad, inclusión y exclusión, equidad e inequidad, por ejemplo.

Estos términos remiten a marcos teóricos y contextuales diferentes, por lo cual, sus implicaciones también son distintas al utilizarlos en el discurso educativo, tal como resulta en el caso de la igualdad y la equidad, que se asumen como diferentes en el discurso educativo. Por ejemplo, a partir de un artículo de Rodríguez (2008), quien destaca algunas de las acepciones más comunes sobre la igualdad y la equidad educativa, se aprecia que la acepción de igualdad educativa más difundida es aquella que supone la existencia de aptitudes que son inherentes a los sujetos y las cuales definen el nivel de éxito que éstos pueden alcanzar

en el sistema educativo; en razón de ello, las desigualdades educativas que se deriven de esta competencia se perciben como justas, en cuanto parten de condiciones de igualdad en el acceso y las diferencias en los resultados (quienes avanzan y quienes no) se derivan de las distintas capacidades individuales (RODRÍGUEZ, 2008). Por su parte, la idea de equidad educativa más conocida es aquella que asume que no basta con igualar las condiciones de acceso a la educación, admitiendo la necesidad de acciones de discriminación positiva para ayudar a los grupos sociales más rezagados a fin de que alcancen resultados educativos similares a los demás. En esta posición se admite que puede impartirse educación de distinta calidad, si ello es necesario para ayudar a los más desfavorecidos (RODRÍGUEZ, 2008).

En la década de los 90, esta acepción de la equidad educativa se ajustó a los cambios que, bajo el marco de las políticas neoliberales, se estaban realizando en la orientación de la política social en varios países; es decir, el paso de las políticas de corte universal en los servicios que brindaba el Estado, hacia la aplicación de políticas de corte focalizado. Asumiendo que bajo este tipo de políticas es posible orientar de manera más precisa los recursos y apoyos del Estado para beneficiar prioritariamente a los grupos identificados como más vulnerables o rezagados (DUHAU, 2001).

Bajo este contexto, como señalan Castelli *et al.* (2012), el concepto de equidad llega a ocupar una posición central en el debate sobre el sistema escolar, como anteriormente lo habían ocupado conceptos tales como los de eficacia y eficiencia en las décadas de los 60 y 70, el de calidad en los 80 y 90, y hacia finales de la década de los 90 e inicios del siglo XX, es que se ubicaría a la equidad educativa en una posición central en el nuevo discurso educativo.

Si bien, el concepto de equidad llega a problematizar y relativizar el concepto de igualdad (BENADUSI, 2006 apud CASTELLI *et al.*, 2012); también es necesario reconocer que llega a articularse armoniosamente con la nueva orientación que adquiere la política social bajo el neoliberalismo; es decir, bajo la forma de políticas focalizadas. Debido a ello, los recursos estatales se reorientan a través de programas de apoyo hacia los sectores sociales que se identifican como los más vulnerables. Aspecto que, en el sector educativo, se ha traducido bajo el nuevo discurso en programas de becas económicas para prevenir que ningún joven con los méritos necesarios quede fuera de las oportunidades educativas por situaciones de vulnerabilidad económica.

En el caso de la educación superior, por lo tanto, no resulta extraño que recientemente se hayan estructurado, como eje central de las políticas de equidad, programas de apoyo a través de becas estudiantiles hacia alumnos identificados en situación de vulnerabilidad. Este es el caso de los dos países seleccionados en este trabajo: a) México, que en 2001 inicia la operación del Programa Nacional de Becas y Financiamiento para la Educación Superior (PRONABES) y que a partir de 2017 recibe el nombre de Programa de Becas de Manutención; y b) Brasil, que en 2004 inicia el Programa Universidad para Todos (ProUni), el cual se mantiene hasta la fecha. En ambos casos, las becas se otorgan de acuerdo con criterios económicos, con el fin de ampliar las oportunidades educativas de los alumnos procedentes de sectores vulnerables, pero su operación tiende a diferir en cuanto al tipo de instituciones en las cuales operan (públicas o privadas). En este sentido, conocer sus alcances en términos de las estrategias seguidas por cada país, constituye uno de los objetivos de este trabajo.

Análisis comparativo de las políticas de acceso y equidad en México y Brasil, 2000-2016

El análisis que se presenta a continuación pretende contrastar la forma como han evolucionado México y Brasil con respecto a una serie de indicadores agrupados en tres dimensiones: a) indicadores económicos, sociales y demográficos, b) indicadores educativos relativos a la forma en que ambos países han cubierto la demanda por educación superior, y c) indicadores relativos a los programas de becas que en ambos países constituyen un eje fundamental de sus políticas de equidad para la educación superior.

Cabe advertir que los indicadores seleccionados no buscan establecer una relación de causalidad dado que se asume que cada uno de ellos es resultado de una relación mucho más compleja donde influyen e interaccionan muchos otros factores. En todo caso, el análisis procura mostrar la forma en que los dos países seleccionados han evolucionado en el periodo bajo estudio y las estrategias que han seguido para afrontar la demanda de educación superior.

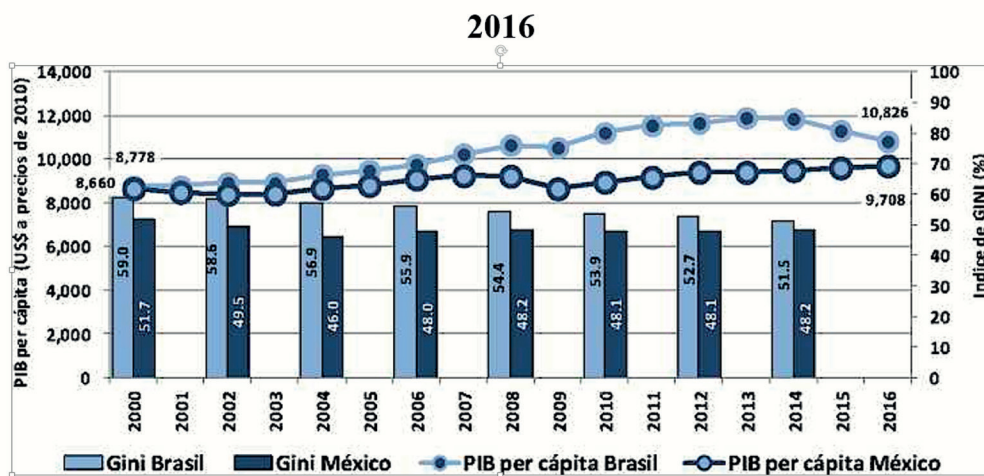
Indicadores económicos, sociales y demográficos en México y Brasil, 2000-2016

En términos económicos, se aprecia que en el periodo 2000-2016, en ambos países hubo un ligero aumento del Producto Interno Bruto por habitante (PIBpc); si bien, ambos tenían un nivel similar en este indicador en el año 2000 y aunque Brasil logró un cierto distanciamiento a su favor entre los años 2009 a 2015, para 2016 la diferencia entre ambos países se redujo y llegó a ser de nueva cuenta muy similar al de México (ver gráfica 1). En cuanto a la desigualdad en la distribución del ingreso, se aprecia que durante el periodo Brasil logró disminuir en mayor grado la desigualdad económica reduciendo el nivel del índice de GINI³⁴ de 59 a 51.5; mientras que, para el caso de México, este indicador disminuyó menos al pasar de 51.7 a 48.2 (ver gráfica 1).

En perspectiva, lo que muestran estos indicadores es que ambos países mantienen niveles de producción por habitante muy similares; asimismo, mantienen niveles altos y muy parecidos en cuanto a la distribución del ingreso; y si bien, Brasil disminuyó en mayor medida su nivel de desigualdad en la distribución del ingreso, éste se mantiene por arriba del de México.

34 El índice de Gini es una medida que indica la desigualdad en una distribución y adquiere valores entre 0 y 1 o entre 0 y 100 cuando se expresa en porcentaje, cuando los valores se acercan a cero indican que la distribución es más equitativa y mientras más se acercan a 1 o 100, según el caso, indica que la distribución tiende a ser más inequitativa o desigual.

Gráfica 1. PIB per cápita e índice de GINI de la distribución del ingreso de los hogares, 2000-2016

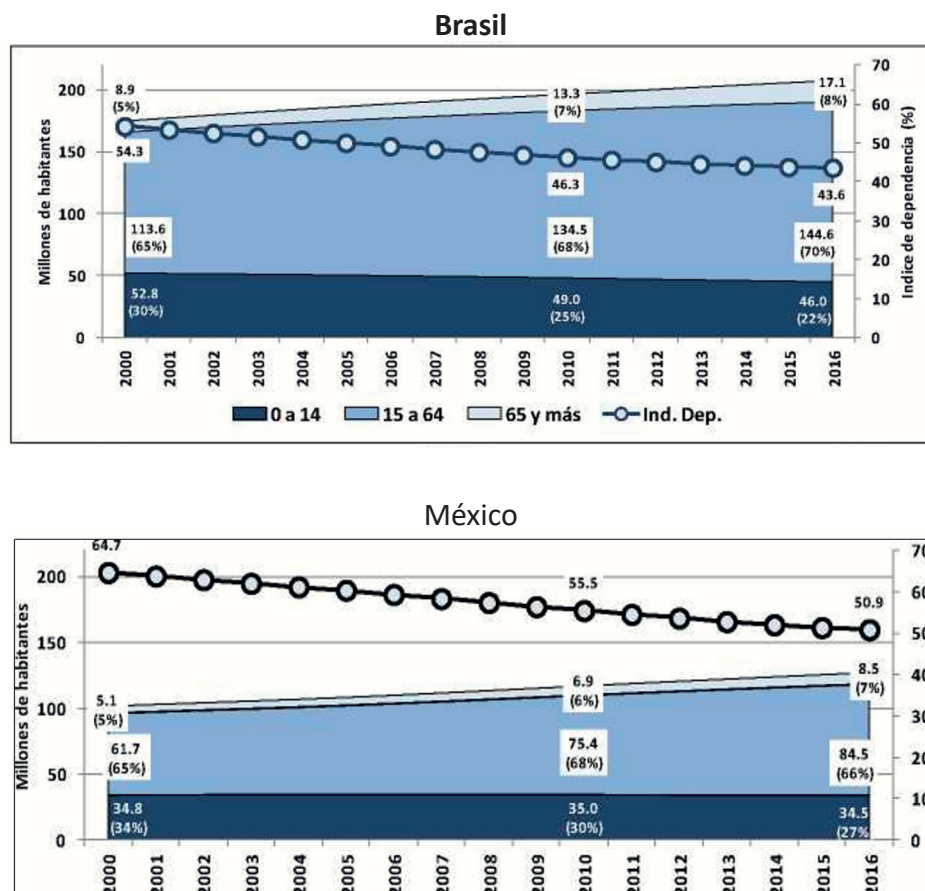


Fuente: Banco Mundial (2018).

En cuanto a la estructura demográfica de ambos países, se aprecia que aun cuando Brasil tiene una población mucho mayor que México, ha mantenido una relación más favorable en términos de lo que se conoce como el índice de dependencia, el cual hace referencia a la relación entre el grupo de población que se considera en edad activa (15 a 64 años) y los grupos de población que se consideran dependientes, sea porque son muy jóvenes para trabajar (0 a 14 años) o porque se encuentran por arriba de la edad que se considera óptima para ello (65 años y más). Asimismo, se observa que ambos países han visto reducir su tasa de dependencia durante el periodo analizado, lo cual se considera un hecho favorable, denominado incluso como un “bono demográfico” que deberían aprovechar los países para incentivar su capacidad productiva, sea a través de promover las inversiones en educación y salud, o bien, de incentivar la inversión productiva e incrementar las oportunidades laborales. De no hacerlo, se estima que, en el futuro, los países pueden enfrentar graves problemas económicos, dado que la transición demográfica que están enfrentando implica que dentro de pocos años este bono concluirá debido al envejecimiento paulatino de la población. Situación que conlleva un efecto directo en la magnitud del PIB por habitante, el cual tenderá a disminuir por este efecto de la estructura demográfica. Siendo este el caso, la urgencia de mejorar los niveles de formación de la fuerza productiva y las condiciones del empleo es similar para ambos países, dado que durante el periodo el grupo de los de mayor edad ha tendido a aumentar, de 5% a 8% en el caso de Brasil y de 5% a 7% en México (ver gráficas 2 y 3).

En este sentido, se asume que dentro de poco tiempo ambos países verán aumentar la carga de la población económicamente dependiente, por lo que deberán tomar previsiones para asumir los efectos que la transición demográfica les implicará en cuanto a los recursos presupuestales que serán requeridos para cubrir tanto los sistemas de pensiones, como los gastos sociales en educación, salud, etcétera (PINTO, 2016; SAAD, *et al.*, 2012).

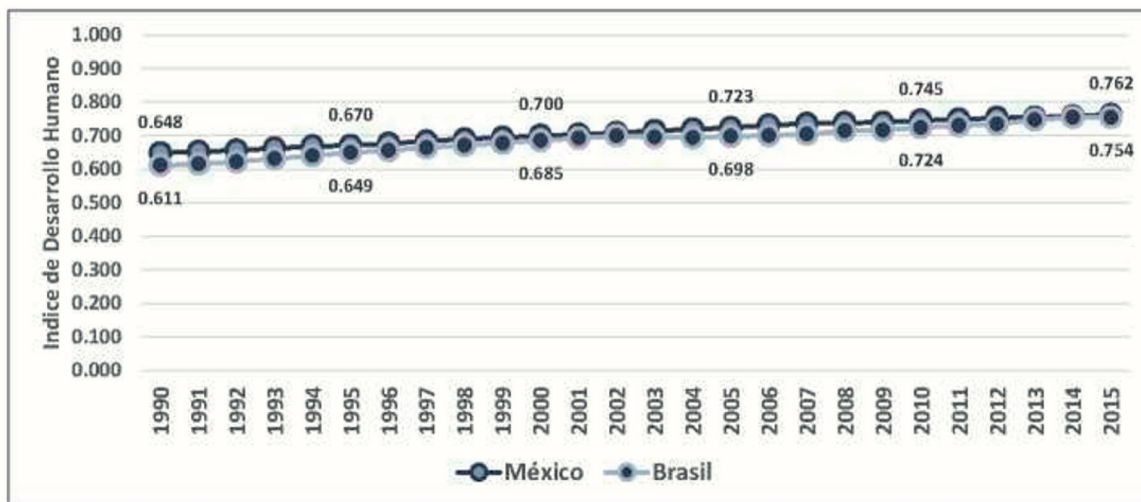
Gráficas 2 y 3. Estructura de la población por grupos de edad e índice de dependencia, 2000-2016.



Fuente: IBGE (2013) y CONAPO (2017).

En términos de las condiciones sociales de la población, comparativamente no hay mucho que decir, pues desde la década de los 90 del siglo pasado, el valor del Índice de Desarrollo Humano (IDH) en ambos países ha tendido a ser muy similar. De tal forma, se puede decir que México y Brasil mantienen condiciones muy similares en cuanto a las tres dimensiones que mide el indicador: salud (a través de la esperanza de vida al nacer), educación (según la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta de matriculación en escuelas primarias, secundarias y terciarias) y nivel de vida digna (acorde con el PIB per cápita). Cabe advertir que, si bien ambos países vieron mejorar la magnitud del índice dentro del periodo considerado, ambos tendieron a mantener posiciones que los ubican dentro del grupo de países con un IDH alto, por debajo del grupo de países con IDH muy alto, cuyo IDH fluctúa entre valores que van de 0.800 a valores cercanos a la unidad (ver gráfica 4).

Gráfica 4. Índice de Desarrollo Humano en México y Brasil, 1990-2015.



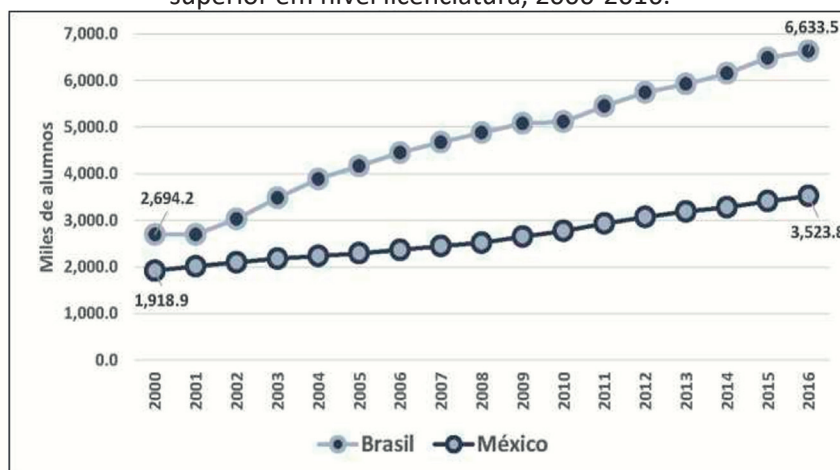
Fuente: Expansión/Datosmacro.com sobre información del PNUD (2018).

Indicadores de la oferta de educación superior en México y Brasil, 2000-2016

En este apartado se procura analizar la forma como México y Brasil han procedido a ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior a través del comportamiento de la oferta educativa. Al respecto, un primer dato que resalta es que ambos países aumentaron el número de alumnos matriculados en las instituciones de educación superior (IES) en el periodo comprendido entre el año 2000 y 2016.

Durante esos años, México estuvo cerca de duplicar la matrícula, pasando de 1.9 millones a 3.5 millones de alumnos; pero Brasil fue más dinámico y su matrícula más que duplicó su volumen, pasando de 2.7 millones a 6.6 millones de alumnos. Asimismo, se observa que desde 2002, Brasil empezó a ampliar la brecha con respecto a México en este indicador (ver gráfica 5).

Gráfica 5. Alumnos matriculados en instituciones de educación superior em nivel licenciatura, 2000-2016.*



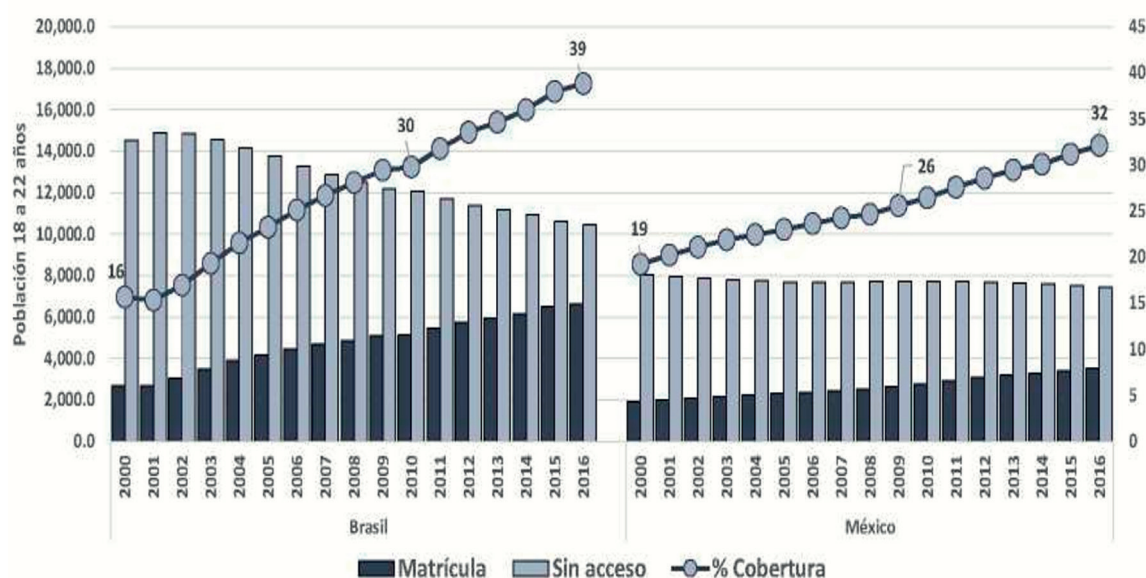
* Miles de alumnos matriculados en el sistema escolarizado.

Fuente: INEP (2018), SEP (2018), Presidencia de la República (2017).

El acelerado crecimiento de la matrícula junto con el hecho de que la estructura demográfica de Brasil implica un descenso en el grupo de edad³⁵ de cursar estudios superiores, durante el periodo considerado (2000-2016), trae como resultado que este país aumente también de manera considerable la tasa de cobertura en la educación superior, misma que durante el periodo pasa de 16% a 39%.

En contraste, para México, con un menor dinamismo en el crecimiento de la matrícula y con una población en el grupo de edad que continúa creciendo, implicó que el avance en términos de la tasa de cobertura fuera menor, pasando de 19% a 32%, durante el periodo (ver gráfica 6).

Gráfica 6. Población de 18 a 22 años con y sin acceso a la educación superior, porcentaje de cobertura en instituciones de educación superior en nivel licenciatura, 2000-2016*



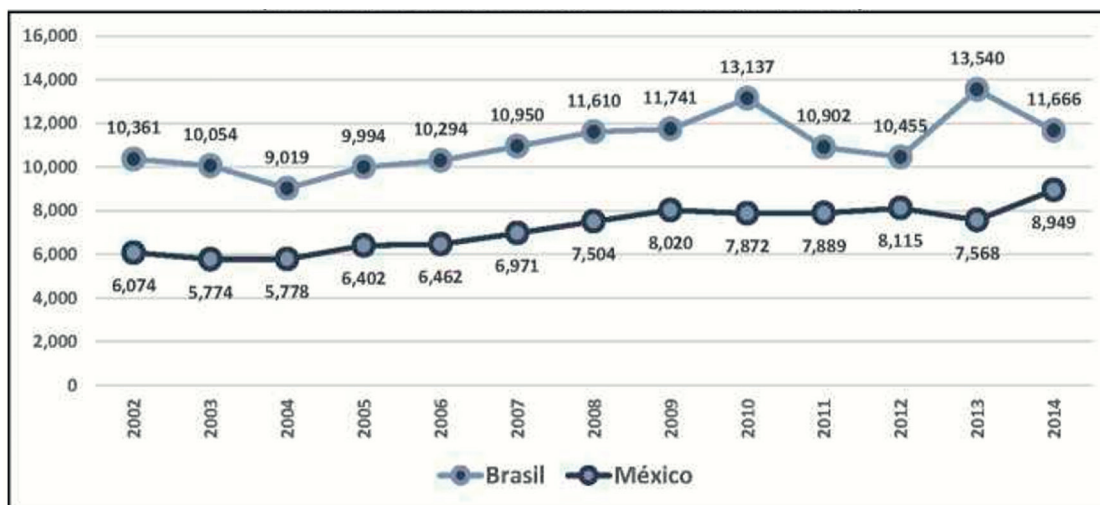
* Miles de alumnos matriculados en el sistema escolarizado.

Fuente: IBGE (2013), CONAPO (2017), INEP (2018), SEP (2018) e Presidencia de la República (2017).

35 El grupo de edad normativo para cursar estudios superiores en este análisis se estableció entre los 18 y 22 años, tanto en Brasil como México. Esta decisión se tomó debido a que, en México, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, establece a este grupo de edad como el grupo base para estimar las tasas brutas de cobertura en la educación superior; entonces, con el fin de mantener el marco comparativo con Brasil se decidió tomar este mismo grupo de edad para estimar las tasas de cobertura bruta en educación superior en dicho país. En México este grupo de edad, entre los años de 2000 a 2016, pasó de 9.9 a 10.9 millones de personas; mientras que, en Brasil, pasó de 17.2 a 17.0 millones de personas. El tamaño del grupo de edad explica la diferencia que existe con respecto a la estimación de la tasa de cobertura en otros trabajos, por ejemplo, el de Corbucci (2014), cuyas estimaciones se calculan a partir del grupo de edad de 18 a 24 años.

Gráfica 7. Gasto por alumno en IES públicas y privadas, 2002-2014*

(Dólares US mediante el método PPPs)

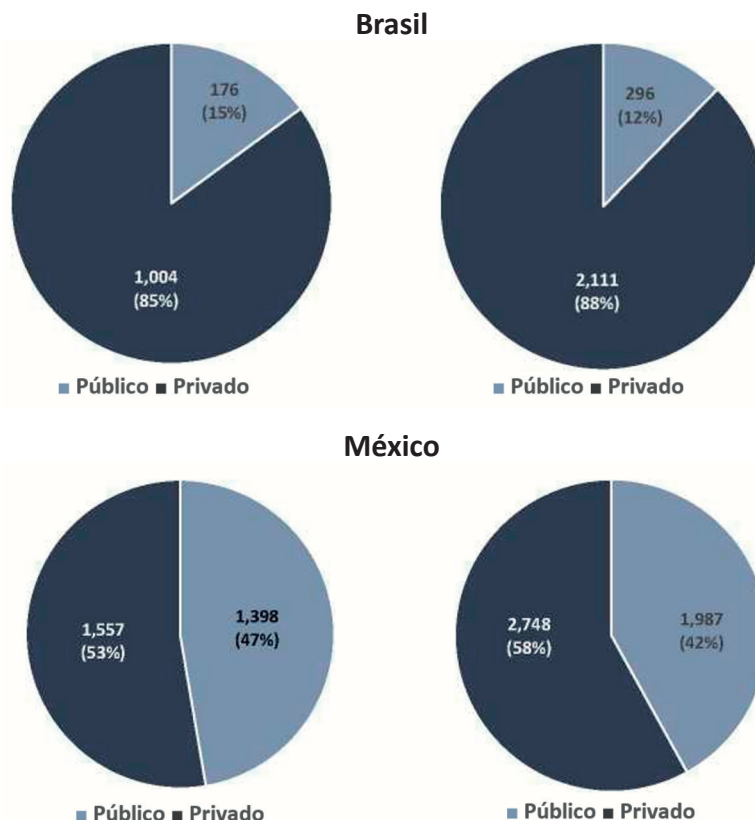


Fuente: OCDE (2017).

La forma como se ha estructurado la oferta de educación superior de acuerdo con los sectores público y privado en el caso de México y Brasil permite observar las diferentes estrategias que han seguido para satisfacer la demanda por este nivel de estudios. Un primer dato, es el concerniente al crecimiento experimentado por el número de instituciones tanto públicas como privadas que se dio en ambos países. En Brasil, durante el periodo comprendido entre 2000 y 2016, el número de IES pasó de 1,180 a 2,407, lo que implicó un crecimiento de 104%; mientras que, en México, el número de instituciones pasó de 2,955 a 4,735, experimentando un crecimiento de 60%. Considerando que Brasil tiene una matrícula más grande, es claro que la estrategia de este país ha consistido en establecer IES de mayor tamaño que en el caso mexicano.

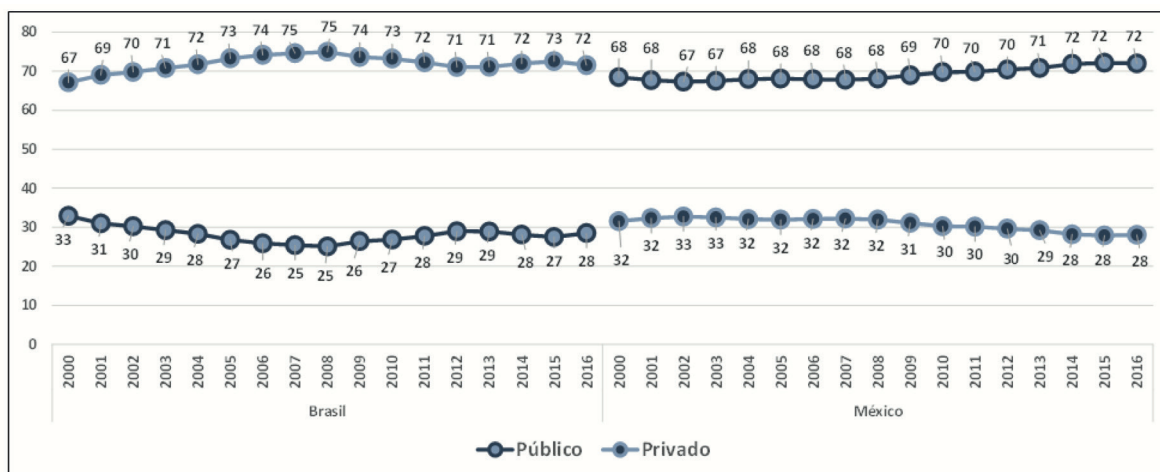
En el caso de los sectores público y privado, se observa que, en el periodo considerado, en ambos países crece más el número de IES privadas, pero mientras que en Brasil el número de IES privadas pasa del 85% al 88% del total de IES; en México, estas cifras representan el 53% y 58%, respectivamente (ver gráfica 8). No obstante, el mayor contraste entre los países no se encuentra en el número de IES, sino en el peso que adquiere la matrícula que asiste a este tipo de instituciones. En Brasil, la participación de la matrícula privada pasó de 67% a 75%; mientras que, en México, el porcentaje resulta mucho menor, pues durante el periodo sólo ha fluctuado entre el 28% y el 33% (ver gráfica 9).

Gráfica 8. Número de instituciones de educación superior por tipo de sostenimiento, 2000 y 2016.



Fuentes: INEP (2018), SEP (2018), Presidencia de la República (2017).

Gráfica 9. Participación porcentual de la matrícula de educación superior em instituciones públicas y privadas, 2000-2016.



Fuentes: INEP (2018), SEP (2018), Presidencia de la República (2017).

En el marco del debate sobre la eficiencia con la que operan los sectores público y privado, podría pensarse que Brasil ha logrado ciertas ventajas, al reducir la participación del gasto público en el financiamiento e incentivar la participación del gasto privado (a través de la participación de los alumnos y sus familias) para acrecentar las oportunidades de acceso y cobertura en la educación superior; no obstante, esta relación no es tan directa como se pensaba, dado que a partir de los pocos datos que se pudieron obtener sobre la estructura del gasto en educación superior en Brasil, se estima que en 2014, poco más del 50% del gasto destinado a la educación superior correspondía al gasto público (BRUNNER, 2016), aspecto que no concuerda con el mayor peso que tiene la matrícula privada (72%) en dicho país. Lo anterior indica que, necesariamente, el crecimiento experimentado por la educación superior privada en Brasil ha contado con el apoyo de recursos públicos. En contraste, en el caso de México, hay datos que permiten ubicar con mayor precisión el peso del sector público en el financiamiento de la educación superior, los cuales ubican dicha participación en cifras cercana al 70% durante el periodo considerado; cifra que, además, es cercana a la participación que en promedio tienen los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016).

Indicadores de las políticas de equidad en México y Brasil, 2000-2016

Aunque las acciones incluidas en las políticas de equidad en la educación superior de los dos países seleccionados son más amplias, en este apartado el análisis se centra especialmente en los programas de becas para estudiantes, puestos en marcha en la primera década del presente siglo. Ello, debido a que el Programa de Becas de Manutención (anteriormente Pronabes) en México y el Programa Universidad para Todos (Prouni) en Brasil, constituyen, tanto por las declaraciones oficiales gubernamentales, como por la magnitud y alcance que han alcanzado estos programas, en la principal herramienta de las políticas orientadas a promover la equidad en la educación superior.

En México, inicia en 2001 el Pronabes concebido como una estrategia para ampliar las oportunidades de jóvenes provenientes de sectores sociales de bajos ingresos con respecto al acceso, la permanencia, evitar su deserción por motivos económicos y para incrementar la eficiencia terminal en la educación superior. Los recursos para las becas son aportados por el gobierno federal, los gobiernos estatales y las instituciones públicas de educación superior participantes en el programa. Algunos de los criterios más importantes para ser incluido como beneficiario del programa son: ser ciudadano mexicano, haber sido aceptado o estar cursando estudios en una IES pública, tener un promedio de calificaciones mínimo de ocho, no ser beneficiario de ningún otro apoyo de tipo económico o equivalente por algún organismo público o privado al momento de pedir la beca y tener ingresos del hogar menores o iguales a cuatro salarios mínimos vigentes per cápita (aproximadamente 520 USD)³⁶. Cabe destacar que, desde su puesta en marcha en 2001, el programa no ha actualizado el monto de las becas,

36 Entre el periodo 2001 a 2011, el criterio era para jóvenes provenientes de hogares con ingresos menores o iguales a tres salarios mínimos. A partir del 2012, se fijó el criterio de que los ingresos de los hogares deberían ser menores o iguales a cuatro salarios mínimos per cápita para ser considerado como beneficiario del programa.

razón por la cual han perdido poco más de un tercio del poder adquisitivo que tenían, debido a los efectos de la inflación (RODRÍGUEZ, 2012).

Por su parte, en Brasil, las becas Prouni inician en 2004 como una iniciativa del gobierno federal. El programa surge con la finalidad explícita de conceder becas integrales y parciales a alumnos de bajos recursos en IES privadas. La razón de que sean IES privadas estriba en que, a diferencia de otros países de América Latina y el Caribe, en Brasil el ingreso a las IES públicas es ampliamente disputado debido a que son gratuitas, de mejor calidad y comparativamente, disponen de menos lugares que las IES privadas (STALLIVIERI, 2007; BARREYRO, OLIVEIRA, 2015).

Por su parte, el incentivo para las IES privadas con y sin fines de lucro que participan en el programa se finca en la exención de impuestos que les concede el gobierno brasileno; lo cual genera críticas que cuestionan el uso de recursos públicos para financiar a la educación privada; principalmente, cuando se trata de instituciones con fines de lucro (BARREYRO; OLIVEIRA, 2015).

Los criterios para ser considerado como beneficiario del programa son: ser ciudadano brasileno, haber obtenido una nota mínima de calificación en el Examen Nacional de Educación Media (ENEM) y provenir de hogares con ingresos per cápita de hasta un salario mínimo y medio (aproximadamente 450 USD) para una beca completa. En caso de jóvenes que provienen de hogares con ingresos per cápita por arriba de un salario mínimo y medio y llegan hasta tres salarios mínimos (aproximadamente 906 USD), pueden acceder a becas parciales del programa que cubren entre el 25% y 50% del valor total de las mensualidades (BARREYRO, OLIVEIRA, 2015; PÉREZ, APARECIDA, 2016).

Para este último caso, la propuesta del gobierno brasileno se complementa a través de otros apoyos³⁷; por ejemplo, el Fondo de Financiamiento Estudiantil (Fies), que brinda créditos educativos a los jóvenes con becas parciales, permitiéndoles financiar parte de la mensualidad no cubierta por la beca del programa (PROUNI, 2018).

Cabe mencionar que, además del criterio económico, la selección de los beneficiarios contempla otros aspectos de vulnerabilidad otorgando apoyos especiales para los negros, los indios y personas con alguna discapacidad. Adicionalmente, y sin considerar los ingresos del hogar, los profesores en escuelas públicas pueden recibir becas para hacer carreras de grado de formación de docentes (BARREYRO, OLIVEIRA, 2015; PÉREZ, APARECIDA, 2016).

En la gráfica 10, se puede apreciar la evolución que han tenido los programas de becas en ambos países, durante el periodo 2006 y 2016, así como una estimación de los costos públicos que han representado para los gobiernos respectivos. En cuanto al número de becas, creció un 187% en México y un 137% en Brasil, durante el periodo. No obstante, el menor número de becas otorgadas y el menor crecimiento experimentado en Brasil durante el periodo, llama la atención que los recursos estimados por la operación del programa de becas son considerablemente mayores a los de México.

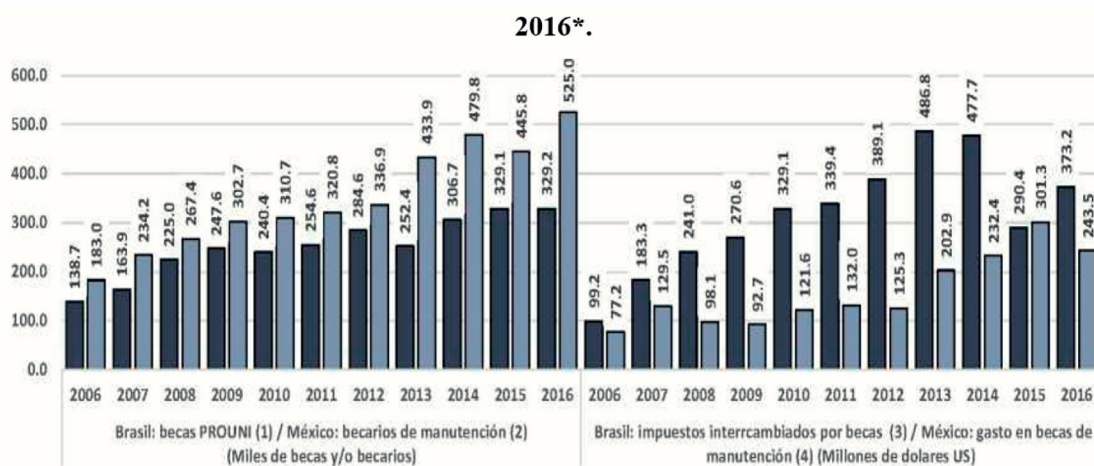
Otro aspecto que atrae la atención es el crecimiento irregular que tienen los programas en ambos países, apreciándose momentos de estancamiento (crecimientos mínimos),

37 Además del Prouni, las acciones del gobierno brasileno para ampliar el acceso de los jóvenes a la educación superior se apoyan en: el Fondo de Financiamiento Estudiantil (Fies), el Sistema de Selección Unificada (Sisu), el Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (Reunión) y la expansión de la Universidad Abierta de Brasil (UAB), así como de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica (PROUNI, 2018).

crecimientos acelerados e incluso, momentos de retroceso. Este crecimiento irregular también se percibe en el monto de los recursos económicos vinculados con la operación de los programas. En México se presenta un momento de crecimiento paulatino entre 2006 y 2013, pero posteriormente se estanca en 2014 e inicia un retroceso importante en 2015 y 2016.

En el caso de Brasil, el comportamiento es muy errático entre 2006 y 2012, posteriormente inicia un periodo de crecimiento que concluye en 2015, pero vuelve a disminuir en 2016. También, cabe advertir que, con excepción de los últimos años, el monto de los recursos destinados por Brasil, a través del intercambio de impuestos por becas para las instituciones privadas, es considerablemente mayor al destinado por México. Probablemente, esto tiene que ver con la diferencia en el número de becarios existente entre ambos países, pero también con el hecho de que en México no se ha actualizado el monto de las becas desde el inicio del programa en 2001, lo cual ha implicado una pérdida considerable del poder adquisitivo de las becas. Asimismo, se puede ver como una estrategia del gobierno mexicano con el fin de mantener el aumento relativo del número de becas, sin que ello represente un mayor gasto en términos reales (ver gráfica 10).

Gráfica 10. Número de becas y becarios y gasto destinado a los programas de becas, 2006-2016*.



(1) Es el número de becas totales, incluye las becas integrales y parciales.

(2) Son datos del número de becarios en el Programa de Becas de Manutención, el cual hasta 2014 se denominó Programa Nacional de Becas y Financiamiento (Pronabes).

(3) Estimaciones propias a partir de información del Grupo Globo (2016), sobre datos de la Receita Federal / Ministério da Fazenda, Brasil.

(4) Estimaciones propias a partir de información del Quinto Informe de Gobierno, Presidencia de la República, 2017.

* Los datos fueron convertidos a Dólares Americanos (USD) tomando como base la información del Banco de México sobre tipos de cambios.

Fuente: Pronui (2018), Presidencia de la República (2017) e Banco de México (2018).

Consideraciones finales

Como se mencionó al inicio de este trabajo, su propósito consistió en comparar la forma en la que se han aplicado las políticas relacionadas con la ampliación de oportunidades de acceso y la equidad en la educación superior en México y Brasil. Comparación que se realizó bajo la consideración de que son países que, aun cuando guardan ciertas similitudes,

han seguido estrategias diferentes en el desarrollo de sus respectivos sistemas de educación superior. Asimismo, bajo lo que se ha denominado como “políticas educativas globales”, ambos países pusieron en marcha políticas focalizadas de equidad con la intención de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior a sectores económicamente vulnerables. La expresión de estas políticas recayó principalmente en la implementación de programas de becas para los estudiantes de bajos recursos.

- a) Con base en los aspectos desarrollados en este trabajo se pueden hacer las siguientes consideraciones: En términos generales, se aprecian algunas similitudes entre México y Brasil, aunque también grandes diferencias. En cuanto a las políticas para ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior, se observa que durante el periodo Brasil ha logrado incrementar en mayor grado el número de alumnos matriculados y la tasa de cobertura. Para ello, ha destinado un mayor volumen de gasto para la educación superior y favorecido la participación de la educación privada. Lo anterior, permitiría suponer que su estrategia basada en brindar una mayor participación al financiamiento privado ha tenido buenos resultados para ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior. No obstante, hay faltantes en la información que limitan poder llegar a esta conclusión de manera contundente. Para el caso de México existen datos que permiten conocer el peso que tiene el sector público y el privado en el financiamiento de la educación superior, como el informe de la OCDE (2016), que ubica la participación del sector público en un 70%, porcentaje cercano al que mantienen en promedio los países de la OCDE. Pero en el caso de Brasil, no se conoce con precisión esa información; si bien, algunas estimaciones ubican la participación del sector público en un valor un poco superior al 50% (Brunner, 2016), lo cual, implicaría una política basada en apoyos públicos indirectos para favorecer la expansión de la educación superior privada, pero cuyos costos, en términos de los recursos públicos involucrados, son muy difícil de determinar a partir de las fuentes de información disponibles.
- b) En el marco de la transición que experimentaron los países al pasar de un modelo de desarrollo sustentado en el Estado de Bienestar hacia el denominado modelo neoliberal, las diferencias en las estrategias seguidas por México y Brasil para sus respectivos sistemas de educación superior se perciben como una opción por un modelo donde, por un lado, se mantiene el Estado como el principal impulsor y responsable de suministrar educación superior hacia su población, como el caso mexicano; y por otro lado, un modelo donde el libre mercado aparece como el principal impulsor del desarrollo de este tipo de educación, como el caso brasileno donde la mayor parte de la matrícula se encuentra concentrada en instituciones de educación superior privadas. Aspecto que, en el marco de los debates actuales, se percibe como una competencia entre el Estado y el Mercado para ver cual alternativa es más eficiente para satisfacer las necesidades sociales; en este caso, el suministrar oportunidades de educación superior para la población. No obstante, los datos analizados en este trabajo no permiten hacer aseveraciones tajantes que lleven a valorar cuál de las estrategias seguidas por los países analizados es mejor, tanto en términos de la ampliación de la cobertura de educación superior, como en términos de la equidad en su distribución. A pesar de que en uno de los pocos indicadores donde se perciben diferencias entre ambos países (la tasa de cobertura de educación superior) se observa que durante el periodo analizado, Brasil aumenta más que México, este crecimiento ha sido reiteradamente cuestionado por parte de investigadores brasilenos (ver por ejemplo: STALLIVIERI, 2007; BARREYRO y OLIVEIRA, 2015), quienes critican la laxitud que ha tenido su gobierno en la

supervisión de la educación superior privada, dejando sospechas sobre la calidad educativa que brinda este tipo de instituciones. Es en estas instituciones sobre las que descansa mayoritariamente la expansión de las oportunidades de acceso a la educación superior brasilena. En todo caso, a fin de contar con más información para dilucidar entre una u otra alternativa, sería necesario realizar investigaciones que consideren indicadores sobre la calidad de la educación superior que se brinda entre diferentes tipos de instituciones y entre distintos países, información que hasta la fecha no existe.

- c) En cuanto a los programas de becas, que es la principal herramienta utilizada por ambos países para implementar sus políticas de equidad, éstos permiten observar otra forma en que las acciones del Estado tienden a favorecer la expansión de la educación superior privada y comprender que ésta no solamente depende de las fuerzas del Mercado. Tal es el caso, de los ingresos a los que renuncia el Estado brasileno al intercambiar las becas del ProUni por impuestos que deberían pagar las IES privadas que participan en el programa. Si bien, el número de becas es considerablemente menor a las que proporciona el gobierno mexicano, la magnitud de los recursos estimados a los que renuncia el gobierno brasileno al intercambiarlos por impuestos a las IES privadas es considerablemente mayor a la magnitud de los recursos que destina el gobierno mexicano; aunque hay que tener presente que el monto de las becas que proporciona el gobierno mexicano no se actualiza desde la creación del programa en 2001, por lo cual, con el paso del tiempo han perdido gran parte de su valor. En todo caso, según los datos analizados se puede decir que ambos programas han resultado insuficientes para subsanar las inequidades existentes en la distribución de oportunidades educativas en ambos países, pues no se perciben cambios sustanciales en las tendencias inequitativas que caracterizan el acceso a la educación superior tanto en Brasil como en México.

Finalmente, cabe mencionar que a pesar de las limitaciones de la información analizada en el presente trabajo cuyo propósito era ofrecer una visión concluyente de las estrategias empleadas en ambos países para ampliar las oportunidades de acceder a la educación superior con equidad, se espera que éste contribuya favorablemente a la reflexión sobre los alcances y limitaciones que presentan las estrategias seguidas por los dos países para responder a la urgente necesidad de expandir sus sistemas de educación superior con justicia y equidad.

Referências

ABOITES, H. **El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI**, Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 17, n. 53, p. 361-389, 2012. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023105003.pdf> Acceso: 14 mar. 2018.

BANCO DE MÉXICO. **Sistema de información económica**. Tipos de cambio y resultados históricos de las subastas. Disponible en: <http://www.banxico.org.mx/SieInternet/consultarDirectorioInternetAction.do?sector=6&accion=consultarCuadroAnalitico&idCuadro=CA113&locale=es> Acceso: 31 mar. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Indicadores del desarrollo mundial**. [S.l]: Banco mundial, 2018. Disponible en: <http://databank.bancomundial.org/data/reports.aspx?source=Indicadores%20del%20desarrollo%20mundial> Acceso: 01 mar. 2018.

BENAVIDES, M.; LEÓN, J.; HAAG, F.; CUEVA, S. **Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación**. Lima: Grade, 2015; Disponible en: <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt78.pdf> Acceso: 20 mar. 2018.

BONAL, X. **Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporâneas**. Espana: Paidós, 1998.

BRUNNER, J. J.; MIRANDA, D. A. **Educación Superior en Iberoamérica**, Informe 2016. Financiamiento de la Educación Superior. Chile: CINDA, 2016. Disponible en: <https://www.cinda.cl/download/libros/CINDA%20-%202007%20-%20Financiamiento%20de%20la%20Educacion%20Superior.pdf> Acceso: 08 mar. 2018.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE - CEPAL. **América Latina y el Caribe quince años después: De la década perdida a la transformación económica, 1980-1995**. Santiago de Chile: CEPAL, 1996.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE - CEPAL. **Estadísticas e Indicadores**. [S.l]: CEPALSTAT, 2018. Disponible en: http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e Acceso: 20 feb. 2018.

CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN - CONAPO. **Estimaciones y Proyecciones de Población por Entidad Federativa, 1990-20210 y 2010-2030**. [S.l]: CONAPO, 2017. Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos Acceso: 1 mar. 2018.

CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília: IPEA, 2014. Disponible en: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf Acceso: 15 feb. 2018.

DE PUELLES, M.; TORREBLANCA, J. I. **Educación, desarrollo y equidad social**. Revista Iberoamericana de Educación, n. 9, p. 165-189, 1995. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/101> Acceso: 16 feb. 2018.

DUHAU, E. **Política social, pobreza y focalización. Reflexiones en torno al programa de educación, salud y alimentación**. In: ZICCARDI, A. Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2001, p. 311-326. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pobreza/pobreza.html> Acceso: 17 mar. 2018.

EXPANSIÓN - datosmacro.com. **Brasil: Índice de Desarrollo Humano IDH**, [S.l], 2018a. Disponible en: <https://www.datosmacro.com/idh/brasil> Acceso: 20 feb. 2018.

EXPANSIÓN - datosmacro.com. **México: Índice de Desarrollo Humano IDH**, [S.l], 2018b. Disponible en: <https://www.datosmacro.com/idh/mexico> Acceso: 20 feb. 2018.

GARCÍA, C. **Financiamiento de la educación superior en América Latina**. Sociologias, Porto Alegre, Ano 9, n. 17, p. 50-101, 2007. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a04n17.pdf> Acceso: 20 feb. 2018.

GLOBO. **Prouni deve custar R\$ 1,27 bilhão em 2016, maior valor desde sua criação, G1**, [S.l], 2016. Disponible en: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/prouni-deve-custar-r-127-bilhao-em-2016-maior-valor-desde-sua-criacao.html> Acceso: 2 abr. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA - IBGE. **Nas vidas do Brasil a vida de um país. Projeção da população 2013**. Brasil: IBGE, 2013. Disponible en: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default_tab.shtm Acceso: 1 mar. 2019.

INSTITUTO DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA Y GEOGRÁFICA DE JALISCO - IIEG-JALISCO. **Producto Interno Bruto por Entidad Federativa, 2003-2016**. México: IIEG-JALISCO, [2018]. Disponible en: Http://iieg.gob.mx/destino.php?l=%22contenido%2FEconomia%2Fpib_comparativo_entidades.xls%22&s=169&c=1088 Acceso: 2 feb. 2018.

INSTITUTO DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA Y GEOGRÁFICA - INEGI. **Producto interno bruto por entidad federativo base 2013**. México: Banco de información económica, 2013. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/bie/?idserpadre=10200070#D10200070> Acceso: 7 may. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**. Brasil, INEP: 2018. Disponible en: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acceso: 3 mar. 2018.

MALDONADO, A. **Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial**. Perfiles Educativos, v. 22, n. 87, p. 51-75, 2000. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2000-87-los-organismos-internacionales-y-la-educacion-en-m%C3%89xico-el-caso-de-la-educacion-superior-y-el-banco-mundial.pdf> Acceso: 1 mar. 2018.

MALDONADO, A. **Organismos internacionales y sistemas públicos educativos. Gobernanza global: herramienta, andamio u ornamento?** XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE, 2011. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2441.pdf Acceso: 1 mar. 2018.

MARGINSON, S.; ORDORIKA, I. **Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica**. México: UNAM/SES, 2010. Disponible en: https://ses.unam.mx/publicaciones/libros/L13_hegemonia/SES2010_Hegemonia.pdf Acceso: 10 abr. 2018.

OCAMPO, J. A.; STALLINGS, B.; BUSTILLO, I.; VELLOSO, H.; FRENKEL, R. **La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica**. Chile: CEPAL, 2014. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36761/S20131019_es.pdf;jsessionid=75BDA7B9F1641113CD55F058C2FF97D3?sequence=1 Acceso: 17 may. 2018.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. **How much do tertiary students pay and what public support do they receive?** Education Indicators In Focus, n. 41, OECD Publishing, 2016. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-much-do-tertiary-students-pay-and-what-public-support-do-they-receive_5jlz9zk830hf-en Acceso: 07 may. 2018.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. **Education at a Glance.** [S.l.]: OECD, 2017. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm> Acceso: 20 mar. 2018.

PÉREZ, J.; DA ROCHA, M. A. **Acceso, expansión y equidad:** un estudio comparado de políticas de Oeducación superior en Brasil y México, Acta Académica. Memoria de Ponencias, XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Costa Rica: ALAS, 2016. Disponible en: <http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias/> Acceso: 4 mar. 2018.

PINTO, G. **El bono demográfico en América Latina:** el efecto económico de los cambios en la estructura por edad de una población. Población y Salud en Mesoamérica, v. 13, n. 1, p. 1-19, 2016. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/psm/article/view/21863/22877> Acceso: 20 mar. 2018.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. **5º Informe de Gobierno 2016-2017.** Anexo Estadístico, México: Presidencia de La Republica, 2017. Disponible en: http://framework-gb.cdn.gob.mx/quintoinforme/5IG_ANEXO_FINAL_TGM_250818.pdf Acceso: 14 feb. 2018.

PROUNI. **Dados e Estatísticas, Quadros Informativos, Bolsas ofertadas por Unidade da Federação, 2018.** Brasil, Ministério da Educação, 2018. Disponible en: <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos> Acceso: 2 abr. 2018.

PROUNI. O Programa. **Portal PROUNI,** Brasil, 2018. Disponible en: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa> Acceso: 10 mar. 2018.

RAMA, C. **La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina,** Revista Iberoamericana de Educación. n. 50, p. 173-195, 2009. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a09.pdf> Acceso: 27 mar. 2018.

RODRÍGUEZ, R. **El lado oscuro del Pronabes,** Campus Milenio. n. 455, 2012. Disponible en: <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1579> Acceso: 8 mar. 2017.

RODRÍGUEZ, C. R. **Equidad de la educación en México. Propuesta de un sistema de indicadores.** Revista Perspectivas Sociales, v. 10, n. 2, p. 55-79, 2008.

SAAD, P.; MILLER, T.; MARTÍNEZ, C.; HOLZ, M. **Juventud y bono demográfico en Iberoamérica.** Espana: OIJ/Naciones Unidas/CEPAL, 2012. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1495/1/S2012103_es.pdf Acceso: 26 abr. 2018.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA - SEP. **Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, Indicadores y Pronósticos Educativos.** México: SEP, 2018. Disponible en: <http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores.html> Acceso: 1 mar. 2018.

STALLIVIERI, L. **El sistema de educación superior de Brasil:** características, tendencias y perspectivas. **Universidades**, n. 34, p. 47-61 2007. Acceso: 25 abr. 2018.

TROW, M. **Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education.** *In:* ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. Policies for Higher Education. General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education. Paris: OCDE, p. 51-101, 1974. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED091983> Acceso: 22 may. 2018.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA - UNESCO). **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción**, Paris: UNESCO, 1998. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf> Acceso: 20 mar. 2018.

VERGER, A. **Why do Policy-makers Adopt Global Education Policies?** Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform. *Current Issues in Comparative Education*, v. 16, n. 2, p. 14-29, 2014. Disponible em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/33064_16_2_Antoni_Verger.pdf Acceso: 19 abr. 2018.

VERGER, A.; NOVELLI, M.; ALTINYELKEN, H. K. **Chapter 1:** Global Education Policy and International Development: An Introductory Framework, in VERGER, A.; NOVELLI, M.; ALTINYELKEN, H. K. (Ed.). **Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and policies.** London: Continuum, 2012.

VILLAREAL, H. **Derechlo a la educación superior? Distopia**, [S.l.], 2012. Disponible en: <https://hectorvillarreal.wordpress.com/2012/07/18/superior/> Acceso: 23 abr. 2018.