

ADRIANA CHIROLEU

CONICET

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES - FACULTAD
DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES
INTERNACIONALES - UNIVERSIDAD NACIONAL
DE ROSARIO

DEMOCRATIZACIÓN UNIVERSITARIA Y DESIGUALDAD SOCIAL EN AMÉRICA LATINA

Existe consenso en negar que la riqueza pueda constituirse en determinante de las oportunidades educativas en cualquiera de sus niveles. El discurso republicano e igualitarista¹ rechaza esta asociación por constituir una negación de sus propios principios. Una situación diferente se da en torno a los efectos que puedan tener el talento y/o el mérito individual en la obtención de resultados favorables.²

La noción de mérito implica focalizar en el individuo y considerar que las personas son premiadas por sus acciones y sus logros, a la par de la suposición de que –independientemente de su origen y situación inicial– todos aquellos que estén dispuestos a someterse a ese esfuerzo tienen iguales posibilidades de alcanzar las mismas metas.

Precisamente, el hecho de que los logros académicos individuales no siempre puedan explicarse por los orígenes sociales ha llevado a algunos autores a considerar al mérito como una herramienta de igualación y un mecanismo para alcanzar cierta fluidez social. Para otros, la igualdad de oportunidades entre los actores intervinientes constituye, en cambio, una falsa opción, pues el mérito se encuentra fuertemente mediado por factores adscriptivos, razón por la cual adquiere diferentes alcances desde la perspectiva social.

En consecuencia, dice Dubet (2011), la igualdad de oportunidades que ofrece a todos

la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de su mérito, no busca reducir las desigualdades sino las discriminaciones. Si todas las personas están igualadas en el punto de partida las posiciones jerarquizadas que se obtengan son justas porque están abiertas a todos. Pero es notorio que las posibilidades de éxito de jóvenes provenientes de los sectores altos, medios y bajos no suelen resultar equivalentes.

El talento/mérito constituye, sin embargo, un rasgo presente en la sociedad que es necesario canalizar adecuadamente para morigerar las injusticias que surgen de su aplicación en abstracto.

García Huidobro (2007) por su parte, plantea la existencia de al menos tres concepciones de igualdad de oportunidades que recogen parte de la riqueza de este debate: a) la *meritocrática*: la educación se distribuye de acuerdo al talento/mérito de los estudiantes; b) la *de tratamiento*: el criterio de distribución es la universalidad de la ciudadanía que implica que todos sean tratados de la misma manera y c) la *compensatoria*: el criterio de distribución es la dificultad para conseguir determinados resultados, por lo que hay que concentrarse en los individuos que están en desventaja y en riesgo de no lograr un nivel adecuado de educación. Este último principio es el más difícil de alcanzar.³

Hasta entrados los años 60, el principio meritocrático dominó la escena y combinó, en términos de Dubet y Martuccelli (1998), dosis

de universalismo y segregación. En nombre de aquel, los alumnos estaban orientados hacia diversos tramos del sistema educativo⁴ mucho más por su nacimiento que por su rendimiento. Con la masificación –señalan los autores– es el desempeño el que establece la carrera escolar, aun cuando el mismo “se determine, en última instancia, por el nacimiento de los alumnos”.

Sin embargo, si encaramos un balance de la masificación, cabe reconocer que si bien todos los sectores sociales se beneficiaron con el acceso, esto no supuso que las brechas entre jóvenes con diverso rendimiento, vinculado con orígenes sociales disímiles, se redujeran significativamente.

El reclamo por igualdad de tratamiento y de resultados en las instituciones educativas es una exigencia democrática de segunda generación; se pasa así de un estadio de universalidad e igualdad de la oferta educativa a la exigencia de igualdad de resultados, esto es, educación de calidad para todos, lo que conduce a la desigualdad de tratamientos (compensación) y a la exigencia de integración de todos en la misma institución (García Huidobro, 2007).

Estos requerimientos, sin embargo, no sólo tienden a ser cuestionados desde la lógica de instituciones de elite (que ya no tienen existencia real pues desaparecieron como consecuencia de la presión masificadora), sino que se introducen mecanismos de diferenciación entre establecimientos y diplomas que anulan o reducen los efectos democratizadores de la ampliación de las oportunidades.⁵

¹ Para Dubet (2011), la Revolución Francesa anuncia el reino de la igualdad de oportunidades. Esto supone que la herencia y las diferencias de educación están abolidas para que el mérito de los individuos produzca, por sí solo, desigualdad justa.

² En *Los herederos*, Bourdieu y Passeron (2003) señalan que no existe igualdad de oportunidades porque, por una parte, los talentos y los dones están desigualmente distribuidos; pero, además, porque la escuela favorece las actitudes y las disposiciones, esto es los *habitus* propios de las clases dirigentes.

³ Desde una perspectiva analítica coincidente, Dubet (2006) no discute el principio de igualdad de oportunidades, pero le agrega tres principios de justicia complementarios: el de la igualdad distributiva de las oportunidades (velar por la equidad distributiva de las oportunidades a través de una discriminación positiva); el de la igualdad social de las oportunidades (que se preocupa no solo por la excelencia de los vencedores, sino por el destino de los vencidos); y la igualdad individual de las oportunidades (en lo referente a la utilidad de los estudios y la formación de los sujetos).

⁴ Los sectores populares hacia el nivel inicial, los más acomodados hacia los liceos y/o la universidad.

⁵ García Huidobro (2007) señala –citando la opinión de Marie Duru Bellat– que “se trata de una realidad porfiada. Cuando se supera un mecanismo de segmentación, surge otro. A medida



MIRIAM SODOLLO/ANSA

Se crean entonces varios “mercados escolares” (Dubet y Martuccelli, 1998) orientados a públicos distintos que ofrecen diplomas de valor dispar que serán recibidos de manera diferente por la estructura ocupacional. Esto implica que el grado universitario se constituye en *condición necesaria pero no suficiente* para acceder a los mejores puestos de trabajo que acogen, mayoritariamente, a ciertos perfiles profesionales formados en instituciones que generan ofertas particulares.

Señala Dubet (2011) que las desigualdades que antes se manifestaban de manera precoz, ahora se dan a lo largo de los estudios. A esto debe sumarse, en el caso de América Latina, la diferenciación/segmentación institucional que constituye otra manera de profundizar las desigualdades.

Constatamos entonces, una ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario que supone el acceso de nuevos grupos: resulta oportuno preguntarse si toda ampliación de las oportunidades tiene efectos democratizadores de igual alcance o, en todo caso, cómo éstos pueden ser potenciados. En una primera lectura, puede decirse que toda expansión matricular o institucional supone cierta democratización, aunque puede reconocerse la existencia de diversos tipos de democratización. Prost (1986) distingue entre *democratización cualitativa* y *cuantitativa*: la primera implica el debilitamiento del lazo entre orígenes sociales y destino escolar; la segunda es aquella que alcanza a todas las clases sociales. Por ejemplo, dice el autor, el automóvil está hoy democratizado cuantitativamente porque tanto los obreros como los gerentes pueden acceder al mismo. Sin embargo, como no todos compran los mismos autos, no puede decirse que exista una democratización cualitativa pues subsisten formas de desigualdad para acceder a ciertos vehículos.

Merle (2004) remarca que el uso corriente del término democratización remite más a un fenómeno de difusión de bienes que a uno de igualación de condiciones escolares de los individuos. Por eso prefiere la denominación de *democratización uniforme o segregativa* que se constata, por ejemplo, en el reclutamiento social que se da en Francia entre las diferentes series de bachilleres.

En este sentido, la democratización puede ser igualitaria o uniforme, en términos de Goux y Maurin (1997), en la medida en que los diferentes grupos sociales se benefician de manera más

o menos equivalente del esfuerzo de apertura realizado en cada uno de los escalones del sistema educativo. Las desigualdades se habrían desplazado, pero permanecerían en magnitudes similares.

Es segregativa cuando designa la desigual distribución de los perfiles de los estudiantes según categorías sociales, por los distintos itinerarios formativos y por los diferentes niveles (Duru-Bellat y Verley, 2009). Aún en posesión del mismo diploma, las diferencias entre los grupos sociales persisten. En el caso de América Latina, cada vez más, la segmentación del sistema de educación superior y las ofertas diferenciales en términos institucionales y de diplomas actúan morigerando los efectos democratizadores que la graduación superior puede tener. Al respecto existen dudas razonables – que merecen ser exploradas empíricamente – sobre el valor que el mercado ocupacional asigna a los diplomas provenientes de instituciones diversas.

En conclusión, la posibilidad de calificar el desarrollo de un nivel educativo como inserto en un proceso de democratización se vincula estrechamente –señala Merle (2004)– con la definición de educación que se tenga. Si por ésta se entiende un bien en sí mismo del que se extrae un beneficio (cualquiera que éste sea), acceder a un nivel de estudios del que se estaba excluido supone democratización. Si, en cambio, se focaliza en el valor de los diplomas que se obtienen en las diversas instituciones, y se constata que los mismos dan acceso a oportunidades sociales y laborales diferentes, no puede hablarse de democratización cualitativa, porque efectivamente no opera una reducción de las desigualdades sociales.

POLÍTICAS DE EXPANSIÓN DEL NIVEL SUPERIOR EN ARGENTINA, BRASIL Y VENEZUELA: LOS ALCANCES DEL CONCEPTO DE DEMOCRATIZACIÓN

La tradicionalmente deprimida cobertura de educación superior de América Latina⁶ ha pasado a constituir el foco de atención de las políticas nacionales de varios de los países de la región, en especial de la mano de la expansión de la oferta pública. Enmarcado en proyectos nacionales diversos, este proceso que supone la creación de instituciones de diferente formato y alcance (universidades interculturales en la región Andina y México, universidades federales en Brasil,

municipalización de la educación superior en Venezuela, creación de universidades nacionales y centros regionales universitarios en Argentina, y en todos los casos, expansión de la oferta a distancia, tiene en común la generación de más oportunidades en el nivel y el reconocimiento que resulta conveniente la creación de condiciones para la inclusión de grupos (sociales, étnicos, de género)⁷ tradicionalmente postergados. Analizaremos brevemente los casos de Argentina, Brasil y Venezuela por ser representativos de modalidades particulares de alcanzar objetivos comunes aunque con alcances diversos.

En Argentina, la Tasa Bruta de Escolarización Superior (TBES) de los jóvenes entre 18 y 24 años ronda el 50%; la misma es producto de una rápida y temprana expansión de la escuela media y de la masificación del nivel superior que se inició en los años 50; el crecimiento de este nivel se centró en la oferta pública en el marco general de una movilización social que forzó la apertura del sistema y la eliminación de las barreras al acceso. Esto, sin embargo, va acompañado por altas tasas de deserción y atraso en los estudios que, aunque no anulan los efectos democratizadores de la expansión, seguramente los limitan.

En los últimos 20 años pueden señalarse dos mecanismos principales de ampliación de las oportunidades en el nivel: la expansión institucional y el apoyo económico, a través de la creación de programas de becas universitarias. En lo que respecta al primero, desde 1989 se crearon 20 universidades nacionales, 11 de las cuales se ubican en el conurbano de la ciudad de Buenos Aires; en el sector privado por su parte, en la primera mitad de los años 90 se duplicó el número de instituciones y este ritmo de expansión se redujo sólo cuando la autorización para la creación de nuevas universidades, quedó a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que fija estándares más exigentes.

Si focalizamos en las universidades nacionales creadas en el conurbano de Buenos Aires, el primer rasgo a destacar es su inserción en un medio socioeconómico muy desfavorable, razón por la cual atienden mayoritariamente a una población estudiantil de escasos recursos

que aumenta la escolaridad promedio, las desigualdades frente a la educación se hacen más sutiles y más duras”.

6 La Tasa Bruta de Escolarización Superior se ubica, en promedio, en el orden del 30% de la población entre 20 y 24 años. Según datos UNESCO pertenecientes a 2008, Estados Unidos y Europa alcanzaban por entonces una tasa próxima al doble.

7 En este sentido, la noción de *inclusión* parte de la revalorización de la diversidad, tradicionalmente considerada una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un Estado-Nación en sentido clásico. Procura además lograr una articulación virtuosa con las nociones de mérito y excelencia propias de los estudios superiores y no se desentiende de los complejos procesos que suceden al ingreso formal a las instituciones, para garantizar un tránsito exitoso de dinteladas provistas de saberes y prácticas no tradicionales.

económicos y culturales. Desde esta perspectiva, la creación de las instituciones operó en el sentido de generar oportunidades para que estos jóvenes continuaran sus estudios en la universidad, y pudieran ampliar sus horizontes de vida. Sin embargo, el deterioro de la calidad de la escuela secundaria –que se agudiza en las que se ubican en zonas económicamente deprimidas– reduce las posibilidades de un tránsito exitoso aún en estas instituciones que nacen con una vocación particular de atención de estas situaciones.

En general, estas universidades establecen cursos preuniversitarios cuya finalidad no es estrictamente selectiva sino introductoria a la vida universitaria y a sus exigencias. No obstante, opera un alto nivel de abandono en estos cursos y en el primer año de las carreras: déficit en la formación académica previa, dificultades económicas, desconocimiento de las formas de organización del estudio y falta de tiempo para dedicarle, son señaladas como las principales causas de este temprano fracaso.

En lo que refiere al apoyo económico, el Programa de Becas Universitarias surgió a mediados de los años 90 como forma de atender los requerimientos de los sectores sociales más desfavorecidos.⁸ En los últimos años se ha visto complementado además por el Programa Nacional de Becas Bicentenario (dirigido a alumnos que cursan carreras científico técnicas) y el Programa Nacional de Becas de Grado TICs (dirigido a alumnos de carreras de grado vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación). En 2009, este conjunto de Programas cubría alrededor del 3% de la matrícula en universidades e institutos nacionales, otorgando una ayuda económica modesta y sin generar mecanismos efectivos de compensación que permitan equilibrar las posibilidades de jóvenes provenientes de entornos sociales diversos.⁹

En Brasil, el bajo porcentaje de estudiantes en el tercer nivel (TBES del orden del 20% de los jóvenes entre 18 y 24 años) se vincula a una lenta expansión del nivel medio a lo largo del siglo XX y una ampliación de oportunidades en el nivel superior operada a través del sector privado.

En los últimos 10 años, el país duplicó la cobertura en educación superior; esta expansión tuvo lugar durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), a través especialmente de la red privada, mientras en los

⁸ A partir del año 2000, se incorporaron subprogramas para discapacitados e indígenas.

⁹ Solo el Programa Nacional de Becas Bicentenario prevé estos mecanismos, pero hasta la fecha, su efectividad es muy limitada.



años de Lula (2003-2011), creció el acceso a las universidades públicas, que en la actualidad¹⁰ llegan a 102, con más de 140 sedes en diferentes ciudades. Durante el mandato de Lula se crearon en Brasil 14 nuevas universidades federales y 117 campus de enseñanza, lo que aumentó un 25% la oferta pública y profundizó también el proceso de interiorización de la educación superior.¹¹

Desde mediados de los 90 se han generado también políticas inclusivas, algunas de las cuales procuran atender las dificultades económicas para el desarrollo de estudios superiores, a través de becas o créditos para estudiantes matriculados en instituciones privadas, mientras otras están más focalizadas hacia las desigualdades raciales y étnicas (Políticas de Acción Afirmativa).

Sin embargo, las políticas de inclusión de mayor envergadura han sido direccionadas hacia las instituciones privadas: entre ellas, el Programa de Financiamiento Estudiantil (FIES) y el Programa Universidad para todos (PROUNI). Este último, establecido en 2004, prevé aprovechar parte de las vacantes ociosas de las Instituciones de Enseñanza Superior Privadas a través de becas de estudio integrales y/o parciales para estudiantes considerados pobres (con un ingreso familiar menor a tres salarios mínimos), que cursaron el nivel secundario en escuelas públicas, con una participación de indígenas y negros similar a la que se da en cada estado y a profesores de la red pública de enseñanza fundamental que no tengan diploma de enseñanza superior. Como contrapartida, las instituciones privadas (con o sin fines de lucro) que adhieran al programa, serán eximidas del pago del impuesto a la renta y de la contribución social sobre el lucro líquido. La selección de candidatos se hace teniendo en cuenta los resultados del ENEM (prueba final del secundario) por lo que respeta el principio del mérito.

En Brasil, sumando los aportes del FIES y el PROUNI, cerca del 10% de la matrícula total es alcanzada por algún tipo de beneficio. Con relación a este último programa, por esta vía el gobierno abrió en 2011 más de 254 mil vacantes y desde su inicio, en 2005, otorgó alrededor de 1 millón de becas. Mucho se ha debatido sobre sus alcances ya que, aunque amplía las oportunidades en el nivel superior lo

“

**RESULTA OPORTUNO
PREGUNTARSE SI
TODA AMPLIACIÓN DE
LAS OPORTUNIDADES
TIENE EFECTOS
DEMOCRATIZADORES DE
IGUAL ALCANCE O, EN TODO
CASO, CÓMO ÉSTOS PUEDEN
SER POTENCIADOS.**

”

hace en instituciones de muy variada calidad que por tanto conducirán probablemente a destinos ocupacionales diversos; asimismo, y desde otra perspectiva de análisis, puede constituir una forma de profundizar la privatización de la educación superior brasileña.

En otro orden de cosas, en algunas universidades estatales se implementa un sistema de cupos para negros e indios, mecanismo de *acción afirmativa* que reserva un porcentaje de las vacantes para personas pertenecientes a ciertos grupos raciales o étnicos. Asimismo, el Congreso Nacional está discutiendo un proyecto de ley que garantiza el 50% de las vacantes en las instituciones públicas para alumnos provenientes de escuelas públicas y efectúa una reserva de cupos para minorías étnicas (Peixoto, 2010).

En lo que respecta a Venezuela, los años de gobierno de Chávez supusieron un cambio de contenido en la agenda de gobierno de educación superior, la cual prioriza temas como la necesidad de mejorar la equidad y aumentar la inclusión propendiendo a alcanzar una mayor pertinencia social. En el transcurso de la primera década de este siglo los proyectos de expansión de las matrículas a través de la incorporación de sectores sociales tradicionalmente alejados de la institución van a ir acentuándose, al actuar la inclusión como política articuladora de la educación superior.¹²

En este sentido, la demanda no atendida por las universidades tradicionales va a encauzarse a través de la creación de nuevas instituciones las cuales conforman en la actualidad un verdadero sistema paralelo al de las tradicionales.

Entre 1999 y 2009 se crearon 15 nuevos establecimientos: 8 Universidades, 6 Institutos Universitarios y 1 Escuela de formación de Oficiales Técnicos de las Fuerzas Armadas Bolivarianas. Entre ellas se destaca especialmente la Universidad Bolivariana de Venezuela (2003), que cuenta con cuatro sedes en el interior del país. Además, con el establecimiento de la Misión Sucre comienza la municipalización de la educación superior a través de las denominadas Aldeas Universitarias, que se ubican en lugares lejanos de los centros educativos. A partir de 2006, la Misión Sucre se articula con la Misión Alma Mater a los efectos de “desarrollar y transformar la educación universitaria en función del fortalecimiento del Poder Popular y la construcción de una sociedad socialista” (Gobierno Bolivariano de Venezuela, 2010). La TBES se ha ubicado recientemente en el orden del 83% de los jóvenes entre 18 y 24 años, generando un salto significativo en términos de cobertura.

En el proyecto nacional, las políticas inclusivas se fundamentan en “el desarrollo del talento humano al servicio de la sociedad para acabar definitivamente con la formación de profesionales sólo para la obtención de títulos”. Se espera que la masividad rescate y expanda los talentos de la sociedad e incorpore la diversidad que dará más calidad a la formación (MinCi, 2010). Se busca además, que la inclusión no se dé en instituciones enclaustradas y excluyentes en la que “los estudios son concebidos y ejecutados fuera de los contextos comunitarios y las necesidades sociales más urgentes, con programas que proponen un conocimiento desagregado, fragmentado, unidireccional, escolástico y poco participativo” (Soto, 2005).

La oferta pública pues, ha crecido con una gran rapidez generando una fuerte expansión matricular y del número de graduados aunque precisamente por esa vertiginosidad, es cuestionada por algunos, en términos de calidad de los aprendizajes y por otros, por considerarla una forma de control ideológico.

SEGÚN EL COLOR DEL CRISTAL CON QUE SE MIRE

En el contexto general de América Latina, la región más desigual del planeta, una estructura social polarizada que tiende a cristalizar posiciones

10 Año 2013.

11 También se expandieron de manera significativa los Institutos Federales de Educación Tecnológica que suponen otra forma de crecimiento de la educación superior. Asimismo, el crecimiento de la Educación a Distancia ha sido muy importante: en 2008 constituyó el 14% de la matrícula total.

12 Algunos autores señalan la existencia de dos etapas en la gestión Chávez, siendo el año 2002 el parteaguas. Hasta esa fecha, se proyectaba elevar la calidad y mejorar la inclusión introduciendo algunos cambios pero conservando el modelo institucional existente. A partir de 2002, comenzó a afianzarse la idea de que estas políticas deben ir acompañadas de una profunda transformación de la direccionalidad, la institucionalidad y los modelos educativos de la universidad tradicional (González Silva, 2008).

sociales extremas y oferta una reducida movilidad social entre posiciones contiguas, el nivel superior se convierte en un agente fundamental para sacudir esas estructuras.

Si es dable reconocer que la expansión de la oferta en el tercer nivel constituye siempre una forma de democratización, cabe explorar las maneras de lograr una acentuación de sus efectos virtuosos. Se plantea entonces el desafío de que las políticas públicas de expansión de la oferta universitaria se orienten de manera más ajustada a actuar sobre las desviaciones y/o tensiones que reducen esos efectos democratizadores y hacen que, en última instancia, no operen de manera significativa sobre la desigualdad social.

En este sentido, estas conclusiones pueden tener *el color del cristal con que se mira*, esto es, variar según se focalice el medio vaso lleno (la democratización en el sentido de ampliación de las oportunidades) o el medio vaso vacío (los límites a la reducción de la desigualdad social).

En los últimos años ha operado un doble pasaje: de una demanda de ampliación del acceso a una que contemple además la permanencia y el egreso; esto es, comienza de manera incipiente

“

SERÍA OPORTUNO INCENTIVAR EN NUESTROS PAÍSES MECANISMOS DE DISCRIMINACIÓN POSITIVA QUE GENEREN CONDICIONES PARA UNA IGUALACIÓN DE LOS RESULTADOS EN EL TRÁNSITO ESCOLAR.

”

a operar un reconocimiento de esta exigencia democrática de segunda generación. Asimismo, se da el tránsito de una atención de la demanda social como si la sociedad fuera homogénea a una que procura salvaguardar los derechos de minorías tradicionalmente excluidas del nivel por causas económicas, étnicas u otras situaciones particulares.

Estas políticas son de reciente implementación y por lo tanto, no es factible concluir taxativamente sobre sus efectos puntuales. Sin embargo, un primer análisis permite señalar que sería oportuno incentivar en nuestros países mecanismos de discriminación positiva que generen condiciones para una igualación de los resultados en el tránsito escolar.

La expansión institucional y el apoyo económico, mecanismos adoptados en los tres países en estudio, si bien constituyen una forma de democratización, no garantizan *per se* una reducción de las desigualdades sociales. Constituye una forma de ampliación de la oferta que seguramente se traducen en efectos positivos en una multiplicidad de aspectos de la vida individual y social; de hecho, el tránsito por estas instituciones (independientemente de la graduación) posiblemente brinde herramientas útiles para una mejor inserción en la estructura ocupacional y amplíe las formas de participación social y política. Pero merece ser complementado por otros mecanismos que generen condiciones razonables de permanencia y egreso en instituciones de alta calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003).** *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998).** *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2006).** *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- (2011).** *Repensar la Justicia Social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duru-Bellat, M. y Verley, É. (2009).** “Les étudiants au fil du temps.: contexte et repères institutionnels”. Gruel, L., Galland, O. y Houzel, G. (dirs.) *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d’une nouvelle jeunesse*. Rennes: Presses Universitaires.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. (2001).** “The Democratization of Education in France: Controversy over a Topical Question?”. *Population*, 13 (2) [en línea]. Disponible en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032_4663_2001_hos_13_2_7195
- García Huidobro, J. (2007).** “Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno”. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), [en línea]. Disponible en http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/COX/PENSAMIENTO_EDUCATIVO_40-I.pdf
- Gobierno Bolivariano De Venezuela (2010).** *La Revolución Bolivariana en la Educación Universitaria (1999-2009)*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.
- González Silva, H. (2008).** *La Educación Superior en la República Bolivariana*. mimeo.
- Goux, D. y Maurin, E. (1997).** “Démocratization de l’école et persistance des inégalités”. *Economie et statistique*, (306) 306 [en línea]. Disponible en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/estat_0336-1454_1997_num_306_1_2570
- Merle, P. (2004).** “La démocratisation de l’école”. *Le Télémaque*, 25, 135-148. Caen: Presses universitaires.
- Peixoto, M. (2010).** “Políticas de admisión a la educación superior en Brasil. Trayectoria histórica y políticas actuales”. En SEMPLADES, *Seminario Internacional de Admisión y Nivelación a la Universidad en América Latina*. Quito: Semplades.
- Prensa MinCi (2010, 17 de febrero).** “Venezuela promueve masificar la educación para acabar con el dogma de la educación elitesca”. *Aporrea.org* [en línea]. Disponible en <http://www.aporrea.org/educacion/n151249.html>
- Prost, A. (1986).** *L’enseignement s’est-il démocratisé?* Paris: PUF.
- Prost, A. (2001).** “La démocratisation de l’enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale”. *Revue suisse des sciences de l’éducation* 1/2001 [en línea]. Disponible en http://www.szbw.ch/Downloads/articles/2001/2001.1/SZBW_1.1_Prost.pdf
- Soto, H. (2005, 1 de mayo).** “Educación Superior en la Venezuela Bolivariana”. *Aporrea.org* [en línea]. Disponible en <http://www.aporrea.org/educacion/a13732.html>