

La educación superior como bien o como derecho¹

Patricio Guerrero Molina²

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad presentar los resultados de una investigación bibliográfica, realizada sobre la literatura existente en torno a la consideración de la educación como un bien o como un derecho, mediante la revisión de los planteamientos que diversos autores han realizado para sustentar o justificar una u otra concepción, en particular respecto de la institucionalidad que ordena su funcionamiento, regulación y desarrollo.

Palabras clave: Educación superior, bien, derecho, deber de Estado.

O Ensino Superior como bem ou direito

RESUMO

O atual artigo tem como finalidade apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada sobre a literatura existente em torno da consideração da educação como um bem ou como um direito, através da revisão das ideias que diversos autores têm colocado para sustentar ou justificar uma ou outra concepção, em particular no que diz respeito à institucionalidade que ordena seu funcionamento, regulação e desenvolvimento.

Palavras-chave: Ensino Superior, Bem, Direito, Dever do Estado.

Higher education as an asset or a right

ABSTRACT

This article is aimed at presenting the results of a bibliographic research about the existing literature regarding the consideration of education as an asset or as a right, by reviewing the approaches by various authors supporting or justifying one conception or the other, in particular regarding the institutionality ordering its operation, regulation and development.

Keywords: Higher Education, Asset, Law, State Duty.

1 Artículo recibido el 05/12/2017. Artículo aprobado el 08/03/2018

2 Chileno, Ingeniero comercial, Académico Universidad Católica Silva Henríquez, e-mail: pguerre@ucsh.cl

Introducción

En las últimas tres décadas la matrícula de estudiantes en educación superior en Chile se sextuplicó (SIES, 2016a), lo que permitió al país pasar de un sistema de educación de elite a uno masivo, situación que la OCDE y Banco Mundial (2009, pp. 11-12) reconocen como un éxito razonable de las políticas públicas en este nivel de enseñanza, pero que se encuentra desafiado, entre otros problemas, por el acceso desigual que tienen los estudiantes de ambientes y grupos de ingresos diferentes, en el marco de una significativa segmentación institucional.

Esta situación se origina en el marco institucional establecido por la dictadura militar que en 1980 adoptó un conjunto de medidas tendientes al autofinanciamiento, mediante el cobro de aranceles, de las universidades estatales y privadas, hasta ese momento financiadas por el Estado; a la descentralización de las dos universidades estatales hasta entonces existentes; a la apertura del sistema de educación superior a la iniciativa privada, pero sin financiamiento público, y a la diversificación de sus instituciones en función de los títulos y grados que otorgan.

Por otra parte, el diseño constitucional impuesto por la dictadura militar en Chile, también en 1980, supedita la igualdad a la libertad, la que es concebida como derecho a la responsabilidad personal (Vidal, Vidal y Morales, 2014, pp. 4-5). Según Nash Rojas, los derechos fundamentales establecidos en la Constitución chilena actúan como límites a la actuación del Estado y, en el caso del derecho a la educación, no está establecido como un derecho de prestación sino como mandato de organización y actuación por parte del Estado, siendo solo exigible su gratuidad desde la educación parvularia hasta la educación media (Nash Rojas, 2011). De hecho, no existe una referencia específica a la educación superior, aunque se establece como función del Estado fomentar la educación en todos sus niveles y estimular la investigación, la creación y la protección del patrimonio cultural (BCN, 2015).

De esta manera, el orden institucional chileno estableció el mercado como el mecanismo de provisión de la educación, particularmente en la educación superior (Guerrero, 2007), aun cuando, con el advenimiento de la democracia en 1990, por la vía de las políticas públicas, se implementaron programas de becas y se ampliaron las modalidades de créditos para el pago de los aranceles de los programas de pregrado, con la finalidad de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior.

No obstante, este acceso está condicionado por el tipo de establecimiento en que los jóvenes cursan su enseñanza media. Según Arancibia y otros (2013), en Chile, el nivel de segregación escolar, el mayor entre todo los países de la OCDE, repercute de modo significativo en los resultados de aprendizaje. De hecho, de los jóvenes provenientes de establecimientos municipales que rindieron la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en 2015, solo el 39% de ellos postuló en el Sistema Único de Admisión (SUA) y solo el 22% logró matricularse en alguna de sus universidades. Asimismo, de los jóvenes provenientes de establecimiento particulares subvencionados que rindieron la PSU, el 60% postuló en el SUA pero solo el 31% ingresó a algunas de sus universidades. Por otra parte, de los jóvenes provenientes de establecimientos particulares pagados que rindieron la PSU, el 86% de ellos postuló en el SUA y el 69% fue admitido en alguna de sus universidades (DEMRE, 2015).

Por otra parte, en 2011 se realizan masivas protestas estudiantiles que, entre otras exigencias, demandan la consideración de la educación como un derecho y no como un bien de consumo, concitando un fuerte consenso social respecto de transitar hacia una educación gratuita en todos los niveles de enseñanza, incluyendo los programas de pregrado en la educación superior. Para estos efectos, el gobierno logró la aprobación de un conjunto de leyes que reforman el sistema de educación y que, en el caso de la educación superior, consideran un mayor nivel de regulación en su funcionamiento, así como la gratuidad, al menos para los jóvenes provenientes de los seis deciles de más bajo ingreso familiar.

En este contexto, el presente artículo sistematiza los aspectos teóricos que definen la educación superior tanto como un bien como un derecho a partir de la revisión de distintos autores, así como las diferencias que se desprenden de estas distintas concepciones; entre otros aspectos, en la preponderancia de las instituciones públicas o privadas en su provisión, la significancia del Estado o el mercado en su regulación, y la relevancia y alcance de las políticas públicas en su desarrollo.

Al respecto, en 2008, la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (2008), declaró la educación superior como *un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado*. En esta declaración está implícita la idea de que al Estado le compete un rol fundamental en la determinación de la institucionalidad de la educación superior, aunque su definición, tanto como bien o como un derecho, establece cierto grado de ambigüedad en los alcances de dicho rol.

Resolver esta ambigüedad en la definición de la educación superior no es trivial, pues no solo encierra conceptualizaciones disciplinares distintas sino también concepciones ideológicas opuestas, cuando no antagónicas. De hecho, esta distinción implica contrastar la definición de la educación superior como un bien, propia de la concepción o tradición liberal, o como un derecho, propia de la concepción o tradición igualitarista (León, 2015).

La educación superior como un bien

El concepto de bien ha sido desarrollado ampliamente por la teoría económica liberal y aunque también se emplea en determinadas teorías del derecho para hacer referencia a la idea de *bien jurídico*, éste se encuentra limitado, como sostiene Roxin (2013), a los *derechos establecidos jurídico-constitucionalmente* que deben ser penalmente protegidos. De esta manera, el bien jurídico no solo se origina por el establecimiento o reconocimiento previo de un derecho, quedando por tanto supeditado al mismo, sino que también se encuentra circunscrito exclusivamente al ámbito penal.

De esta forma, el concepto de bien aplicado a la educación en general, y a la educación superior en particular, es propio de la teoría económica neoclásica, la que distingue entre *bienes privados* y *bienes públicos* para identificar el mecanismo más eficiente para su provisión, en términos del mercado o el Estado. Esta distinción tiene su origen en la contribución que diversos autores realizaron entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, entre los que destacan Pantaleoni (1883), Wagner (1893), Schäffle (1867), Sax (1887), Mazzola (1890), Wicksell (1896), Lindahl (1919), Cassel (1919) y Bowen (1943), entre otros (Blankart & Fasten, 2011; Desmarais-Tremblay, 2014, Silva Ruiz, 2013).

Sin embargo, será Samuelson (1954) quien formalizará teóricamente la imposibilidad de una solución de mercado (*decisión descentralizada y espontánea*) en la provisión de los bienes públicos, a partir del hecho de que su consumo no podría ser *parcelado* individualmente, como en los bienes privados, sino que tendría que ser realizado *conjuntamente* por todos, condición que dificultaría que las personas revelaran sus preferencias y a las que solo podríamos aproximarnos indirecta e imperfectamente, a través de procesos eleccionarios o de otros medios de consulta.

Silva Ruiz (2013) sostiene que estos desarrollos teóricos tuvieron la doble finalidad de establecer, por una parte, un criterio para determinar la provisión óptima de los bienes públicos por el Estado –y que, para Samuelson, estaría definido por la condición de que *el beneficio marginal social de su consumo se iguale a su costo marginal de producción*– y, por otra, restringir el financiamiento impositivo del gasto público exclusivamente a la provisión de los bienes públicos, en la medida en que la provisión pública de cualquier otro bien debiera regirse por el *principio del beneficio*, a partir del cual los usuarios de esos bienes debieran contribuir a su financiamiento mediante el pago de *tasas, tarifas y peajes*.

Sin embargo, los criterios con que actualmente, en la teoría neoclásica, se distinguen los bienes privados de los bienes públicos fueron establecidos por Musgrave (1969), a partir de la existencia

o ausencia de rivalidad y exclusión en su consumo. La rivalidad en el consumo se produciría en aquellos casos en que el uso de un bien por una persona impide que sea utilizado por otra, de la misma forma que la exclusión en el consumo opera cuando es posible impedir que una persona use un bien estableciendo alguna modalidad de pago por su acceso (Stiglitz, 2003).

En esta perspectiva, si en el consumo de un bien no existiera rivalidad ni fuera posible la exclusión, se estaría en presencia de un bien público *puro* y, en dicho caso, el mercado no realizaría su provisión, justificándose de este modo la acción del Estado para su suministro (Stiglitz, 2003). Sin embargo, Desmarais-Tremblay (2014) sostiene que Musgrave sitúa la ausencia de rivalidad en el consumo como la condición básica para la definición de un bien público, de manera que aun cuando fuera factible la exclusión, sería ineficiente practicarla, pues quien se beneficie de él no originaría ningún costo adicional, por lo tanto la provisión pública no se limitaría a los bien públicos puros sino también a los bienes públicos en que la exclusión fuera posible, los que son denominados como bienes públicos *impuros* o *mixtos* (Silva Ruiz, 2013).

De esta forma, la distinción entre bienes privados y bienes públicos, que realiza la teoría neoclásica tiene la finalidad de identificar qué bienes deben ser provistos por el mercado y en qué situaciones esa provisión debe ser realizada por el Estado, en cuyo caso se puede tener una visión restrictiva, como la de Samuelson, limitándola a los bienes públicos puros, o una aproximación más amplia, como la de Musgrave, en que también se incluyen los bienes públicos impuros.

A partir de este contexto, la definición de la educación superior como un bien implica establecer su carácter de bien privado o de bien público y, por tanto, su provisión por el mercado o por el Estado. No obstante, es necesario previamente establecer que la educación superior, en tanto bien, no sería un bien homogéneo, sino que es posible identificar, a lo menos, tres bienes distintos: el conocimiento científico y tecnológico producido mediante las

actividades de investigación; la formación de científicos, profesionales y técnicos a través de la enseñanza, y los servicios que proporciona a los distintos sectores de la sociedad para su desarrollo (Scott, 2006).

Tanto Romer (1990) como Stiglitz (1999) coinciden en considerar el conocimiento científico y tecnológico como un bien público que no puede ser suministrado eficientemente a través de los mecanismos de mercado, de manera que el financiamiento público es fundamental para su provisión. Sin embargo, también coinciden que los sistemas de propiedad intelectual, tanto el derecho de autor como el de propiedad industrial, resultarían más adecuados para incentivar la innovación tecnológica, permitiendo su financiamiento privado, aunque Stiglitz (1999) advierte que la regulación pública debiera limitar el poder monopólico que dicha propiedad origina.

En la consideración de la formación de científicos, profesionales y técnicos a través de la enseñanza superior, existen posiciones divergentes entre quienes la definen como un bien privado y quienes la identifican como un bien público. Según Nielsen y Andreasen (2015), desde una perspectiva se la concibe como una inversión individual y, por tanto, quienes quieran acceder a ella debieran pagar; desde otra, en cambio, se la concibe como un bien público, por lo que debiera ser accesible para todos o, al menos, para quienes califiquen para ello.

De acuerdo a Stiglitz (2003), en general la educación presentaría las condiciones de un bien privado, debido a que el costo marginal de acceso no es cero y a que es fácil realizar la exclusión mediante el establecimiento de un pago a los estudiantes por su acceso. No obstante, la mayor parte de la argumentación para justificar el pago por el acceso a la enseñanza superior se basa en el hecho de que, quienes acceden y egresan de ella, obtienen un beneficio que es apropiado individualmente por medio de los mayores ingresos que obtienen respecto de quienes no acceden a este nivel de enseñanza (Brunner, 1993; Larrañaga, 2000; Greenaway & Haynes, 2004).

El soporte de esta argumentación, en la teoría neoclásica, se encuentra en el concepto de “capital humano”, empleado inicialmente por Becker (1993) para referirse a los gastos que las personas o familias realizan, no con el propósito de un mero consumo en función de sus necesidades sino con la finalidad de obtener con ello un ingreso o beneficio futuro. De esta manera se asimila el objetivo de dichos gastos al mismo que motiva la inversión en capital fijo en la producción, de forma que, en este caso, correspondería a una inversión en capital humano. Para Becker (1993), la principal inversión en capital humano que las personas o familias realizan es en educación.

Sin embargo, la enseñanza superior no solo generaría retornos privados sino también retornos sociales, debido a que no todos los beneficios que reporta pueden ser apropiados individualmente (Psacharopoulos & Patrinos, 2004; García de Fanelli, 2013). Por su parte MacMahon (2004) señala que estos beneficios sociales son el resultado de externalidades que impactan positivamente sobre el crecimiento y el desarrollo económico de los países. Según Stiglitz (2003), las externalidades se originan cuando quienes realizan actividades de producción o consumo benefician (externalidad positiva) o perjudican (externalidad negativa) a otros, sin que exista compensación por el beneficio o el perjuicio ocasionado.

Esto lleva a sostener a Silva (2013) que la enseñanza superior sería un *bien público impuro*, ya que el mismo Stiglitz (2003) señala que las externalidades pueden concebirse como tal. Por otra parte, Moşteanu & Creţan (2011) la identifican como un *bien mixto*, por presentar tanto aspectos de bien privado como de bien público.

Pero la educación superior no solo contribuiría a la producción del conocimiento y a la formación del capital humano, sino que también al desarrollo ético y valórico de las personas, a la profundización de la democracia y a la promoción de las culturas, entre otros aspectos (Greenaway & Haynes, 2004; Bergan, 2005, 2008), de manera que las externalidades positivas no solo estarían deli-

mitadas a la enseñanza y a la investigación, sino al impacto que la acción de las instituciones de educación superior tienen sobre la sociedad.

En este contexto, la identificación de la educación superior como un bien queda sujeta a distintas interpretaciones, dependiendo de los aspectos que se consideran de ella. En general, no existe, divergencias significativas en aceptar que la producción de conocimiento y su difusión en la sociedad es una actividad que debe ser financiada por el Estado, atendido su carácter de bien público. Pero esta característica se configura más claramente en las actividades de investigación básica y menos en las de investigación aplicada, en que su beneficio pueden ser apropiado mediante un sistema de propiedad industrial, de forma que los incentivos de mercado pueden funcionar para una asignación más eficiente de los recursos para su realización, siempre y cuando se regule el efecto monopólico de los derechos de propiedad industrial.

Respecto de los servicios que la educación superior proporciona a los distintos sectores de la sociedad para su desarrollo, de acuerdo a Bueno y Casani (2007) pueden clasificarse como extensión y compromiso con la sociedad; transferencia y difusión del conocimiento, y emprendimiento y servicios productivos. Aunque los dos primeros ámbitos pueden señalarse como actividades generadoras de externalidades positivas por su función social, de manera que el Estado debiera establecer mecanismos para asegurar su realización, el tercero implica más bien la *comercialización* de servicios y, por tanto, sujeto a los mecanismos de mercado.

En relación con la enseñanza superior, si se considera la existencia de un número limitado de vacantes, no solo se presentaría rivalidad en su acceso sino que también implicaría costos adicionales el aumentar dichas vacantes, de forma que adquiriría las características de un bien privado. Si en esta situación además se tiene en cuenta que quienes accedan a ella serán beneficiados por mayores ingresos futuros respecto de los que no lo hacen, se hace conveniente establecer un pago por el acceso. En este caso, el mercado

actuaría como el mecanismo más eficiente en la asignación de recursos para su provisión.

No obstante, las externalidades que originan los beneficios de la enseñanza superior que no pueden ser apropiados individualmente implicaría que su provisión por el mercado sea inferior a la socialmente óptima, de manera que sería necesario establecer un subsidio público para aumentar su acceso. En un contexto de mercado, Greenaway y Haynes (2004) señalan que este subsidio puede operar como *voucher* o, de forma más eficiente, como un sistema público de créditos contingentes al ingreso cuyas deudas puedan ser *titularizada* para su financiamiento por el sistema financiero privado, evitando de esta forma las transferencias públicas. Estas ayudas para el financiamiento de los estudios superiores debieran permitir acercarse a su provisión socialmente óptima, resolviendo la falla del mercado en alcanzarla.

De esta manera, la teoría neoclásica sustenta su planteamiento en la eficiencia de los mercados para la provisión de los bienes privados, restringiendo la acción del Estado solo a aquellos casos en que falla, como en los bienes públicos y en las externalidades, con la finalidad de asegurar una provisión óptima de bienes para la población de un país, aunque ese análisis no contempla la equidad en la distribución de los ingresos entre las familias ni tampoco las situaciones en las cuales las personas no se conducen resguardando sus propios intereses (Stiglitz, 2003).

La ausencia de consideración de la equidad en la distribución del ingreso en la teoría neoclásica se sustenta en el hecho de que los resultados distributivos dependerían de las dotaciones, talentos y esfuerzos personales, los que son remunerados en los mercados que los emplean según su productividad (Solimano, 1998). Dado que cualquier fallo de mercado que distorsionara dicha distribución debiera ser corregido por el Estado, no sería necesaria ninguna acción redistributiva ulterior. Sin embargo, la distribución del ingreso resultante en condiciones de eficiencia puede ser desigual o no ser considerada justa, siendo necesaria la intervención del

Estado para corregirlas (Sánchez Maldonado y Gómez Sala, 1999; Stiglitz, 2003).

De hecho, una diversidad de autores considera que el acceso a la educación superior está fuertemente determinado por el ingreso (Lemaitre, 2005; Aponte-Hernández, 2008; Barreyro, 2008; Dias Sobrinho, 2010; Chiroleu, 2014) o por la situación económica o posición social que su distribución determina (Duru-Bellat & Kieffer, 2001; Ezcurra, 2005; Renaut, 2008; Espinoza y González, 2010), de manera que se requeriría algún tipo de acción afirmativa en los términos señalados por Chiroleu (2014), como *reparación y compensación que apuntan a corregir una situación de desigualdad y discriminación*.

En tal sentido, una acción afirmativa puede considerarse como una forma de *equidad vertical*, la que Vargas de Flood (2008) identifica como el *trato diferenciado a personas en condiciones distintas*, aunque en otros enfoques de equidad, como el de *necesidades básicas*, también permitiría el acceso de estas personas a un nivel de consumo considerado mínimo e, incluso, en términos de *equidad horizontal*, resolvería asimetrías de información en las personas de menores ingresos.

Este último aspecto refiere a los *bienes meritorios o preferentes*, definición establecida por Musgrave (1959) para identificar a aquellos bienes privados que, siendo provistos por el mercado, su consumo podría no ser realizado, o ser insuficientemente realizado, por algunas personas en virtud de sus preferencias, situación que podría considerarse no conveniente desde el punto de vista social, debiendo ser corregida a través de su provisión pública, como sería el caso de la educación, la salud o la vivienda.

Aunque esta acción implicaría un *paternalismo* de Estado que limitaría la *soberanía del consumidor*, al considerar que las personas pudieran tomar decisiones sin resguardar sus intereses, ella se justificaría en la responsabilidad pública de asegurar el bienestar de quienes no pueden tomar decisiones por sí mismos o de asegurar una conducta preventiva en aquellos casos en que las personas no

pueden hacerse cargo posteriormente de las consecuencias perjudiciales de sus decisiones (Stiglitz, 2003).

Para alcanzar el nivel de consumo socialmente deseado en los bienes meritorios se podría aplicar tanto *mecanismos de incentivo*, mediante subsidios, como *mecanismos compulsivos*, que obliguen a las personas a su consumo (Martner, 1999). La educación obligatoria, ya sea en el nivel básico o también en el nivel medio, es el caso de un bien meritorio cuyo consumo es compulsivo, así como el subsidio a la demanda de educación superior mediante voucher, sería el caso de un mecanismo de incentivo.

De acuerdo a los planteamientos reseñados, la consideración de la educación superior como un bien, ya sea que se le considere privado, público o meritorio, ineludiblemente delimita su provisión pública como *mecanismo subsidiario* del mercado en función de sus fallos.

En tal sentido, la investigación científica o básica es considerada ampliamente como un bien público, de manera que al Estado le correspondería establecer mecanismos de incentivo o políticas públicas destinados a asegurar su realización. Por su parte, en la investigación aplicada o tecnológica, la existencia del sistema de propiedad intelectual permitiría al mercado servir como un mecanismo apropiado para asegurar su realización, en la medida que el Estado contrarreste las implicancias monopólicas de ese tipo de propiedad.

En relación con los servicios que la educación superior proporciona a los distintos sectores de la sociedad para su desarrollo, algunas como la extensión y el compromiso social y la transferencia y difusión del conocimiento, generan externalidades positivas, de manera que el Estado debiera establecer mecanismos para asegurar su realización. En cambio, el emprendimiento y el servicio productivo puede ser realizado mediante los mecanismos de mercado.

La formación de científicos, profesionales y técnicos mediante la enseñanza es considerada básicamente un bien privado, de mane-

ra que su provisión debiera realizarse a través de los mecanismos de mercado. No obstante, la existencia de externalidades positivas en este nivel de enseñanza o su consideración como un bien meritatorio, impondría al Estado la necesidad de establecer acciones afirmativas para garantizar un nivel óptimo de acceso, ya sea mediante la otorgación de subsidios o de créditos.

La educación superior como un derecho

La consideración de la educación superior como un derecho y no como un bien implica transitar desde el análisis positivista de la teoría económica neoclásica al análisis normativo del ordenamiento político y jurídico que la establece como tal.

En este sentido, la definición de la educación como un derecho, en general, y de la educación superior, en particular, se enmarca en el reconocimiento de los *derechos humanos* que, según Atria (2004), se inicia con las revoluciones liberales de finales del siglo XVIII, como derechos *civiles y políticos* o de *primera generación*, como se identificarán posteriormente, los que se ampliarían a mediados del siglo XX a los derechos *económicos, sociales y culturales*, o de *segunda generación* (Sano, 2000).

La distinción entre ambos tipos de derechos no solo es histórica sino también ideológica, como sostiene Ruiz Miguel (1994), que identifica los derechos civiles y políticos como derechos de *libertad* o *derechos liberales*, y a los derechos económicos, sociales y culturales como derechos de *igualdad* o *derechos sociales*. Las concepciones *liberal-conservadoras* tienden a reconocer como derechos humanos fundamentales o genuinos solo los derechos liberales, excluyendo de esta categoría a los derechos sociales (González Amuchástegui, 2002).

Al respecto, Atria (2004) señala que en la tradición liberal-conservadora los derechos civiles y políticos son concebidos como derechos *naturales* que anteceden a la vida en comunidad y que, aun cuando la vertiente liberal-progresista acepta la existencia de derechos sociales, lo hace como derechos *a un mínimo*, como un

seguro frente a la adversidad y a la necesidad, no como derechos de igualdad. En cambio, en la tradición socialista, principalmente en su vertiente socialdemócrata, los derechos sociales se fundan en una concepción de comunidad más amplia que la liberal, en la que los derechos no emanan del *auto interés* de cada miembro, sino que son el resultado de una asociación comunitaria en que cada miembro tiene *interés por el bienestar del otro*.

Por su parte, Gavison (2003) sostiene que el rechazo al reconocimiento de los derechos sociales como derechos humanos se sustenta en la idea de que, a diferencia de los derechos civiles y políticos, cuya protección solo exige el reconocimiento de libertades o demandas negativas, la protección de los derechos sociales requeriría el reconocimiento de *deberes positivos generales inaplicables*, porque impondrían una alta carga impositiva para su financiamiento público. En este contexto, si se considera que los derechos civiles y políticos constituyen las *reglas del juego* por las que una sociedad persigue sus objetivos, la satisfacción de las *demandas sociales* debiera resolverse según esas reglas, es decir, mediante la negociación política, sin imponer reclamos colectivos y redistributivos que limiten la libertad de decidir sobre dichos objetivos.

Sin embargo, Gavison (2003) también advierte que la primacía de los derechos civiles y políticos en la definición de las reglas del juego no es neutral sino que responde a una visión tradicional en que prevalece el individualismo y una distinción absoluta entre lo público y lo privado, en donde lo privado, representado por el mercado, no puede ser interferido por el Estado ni la ley. Sin embargo, esta tradición no considera suficientemente las relaciones entre los derechos y deberes de las personas que conforman la sociedad. De hecho, no solo los derechos sociales involucran fuertes vínculos de solidaridad sino que también están presentes en los derechos cívicos y políticos.

Según Nogueira (2009), los derechos sociales constituyen presupuestos y complementos indivisibles de los derechos individuales,

de manera que entre ellos no se presentan diferencias *cualitativas u ontológicas*. Los derechos sociales no solo posibilitan una mejor realización de la dignidad humana, sino que constituyen las *condiciones materiales* que permiten un mejor y más efectivo ejercicio de las libertades.

No obstante, aunque sean establecidos constitucionalmente, el reconocimiento de los derechos sociales como derechos humanos puede ser una declaración meramente formal, si su realización no contempla el mismo estatus de *exigibilidad y justiciabilidad* que los derechos civiles y políticos. La exigibilidad refiere, en un sentido amplio, a la delimitación del alcance y contenido esencial del derecho, la identificación de sus titulares y del responsable de hacerlo efectivo, y la existencia de mecanismos formales para su reclamación frente a su incumplimiento (Saura Estapà, 2011). Por su parte, la justiciabilidad, de forma particular, refiere a la capacidad de reclamar o demandar ante la justicia la reparación de la violación de un derecho (Abramovich & Courtis, 2009; CIJ, 2010).

Los argumentos más comunes para rebatir la exigibilidad y justiciabilidad de los derechos sociales se refieren a que la definición de sus contenidos es imprecisa y vaga; que los tribunales no deben interferir en las políticas sociales de los gobiernos por sus impactos presupuestarios y su falta de competencia para evaluarlos, y que las decisiones judiciales en materias de derechos sociales son difíciles de ejecutar por limitaciones procedimentales y procesales (Gavison, 2003; CIJ, 2010; Trispiotis, 2010).

Estas objeciones se reflejan en el hecho de que, a nivel internacional, se han establecido, para los derechos civiles y políticos y para los derechos sociales, mecanismos de exigibilidad diferenciados a través del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CIJ, 2010). Sin embargo, Gavison (2003) sostiene que se trata de diferencias de exigibilidad que no responden a la naturaleza de estos derechos sino a una conveniencia política para asegurar el consenso entre los Estados parte.

En tal sentido, según Young (2008), la estrategia seguida a nivel internacional para hacer efectiva la exigibilidad y justiciabilidad de los derechos sociales es la estipulación de un contenido mínimo, esencial o básico que permita sustentar su presunción de legalidad, su carácter de obligación no derogable y de responsabilidad estricta, y que fue articulado por primera vez por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas a inicios de la década de los 90 del siglo pasado.

La determinación del contenido mínimo de los derechos sociales está sujeta a diversos enfoques, que Young (2008) identifica como *mínimo normativo*, *consenso mínimo* y *obligaciones mínimas*. El enfoque mínimo normativo define el contenido esencial del derecho en función de un objetivo normativo superior o fundacional como las *necesidades básicas* (para una vida decente u otro objetivo normativo similar) o los *valores esenciales* (dignidad, igualdad y libertad). El enfoque del consenso mínimo privilegia la definición del contenido esencial del derecho sobre la base de aquellos aspectos en que la evidencia y la práctica de los países demuestran la existencia de altos niveles de convergencia (análisis positivista), o en los que generan altos niveles de concordancia dentro de los países (reduciendo las tensiones respecto de su soberanía o gobierno). El enfoque de las obligaciones mínimas busca establecer la correlación entre la definición del contenido esencial de un derecho y las obligaciones que se desprenden de ese contenido (disponibilidad, accesibilidad y calidad), o las reclamaciones o demandas que podrían derivarse del mismo (justiciabilidad).

En el derecho internacional las obligaciones del Estado en relación con los derechos humanos se establecen en términos de: respeto; protección; garantía, satisfacción o prestación; y promoción (Nogueira Alcalá, 2009; CIJ, 2010; Nash Rojas, 2011; León, 2015). Las obligaciones de respeto demandan del Estado no interferir o intervenir indebidamente en el ejercicio de una libertad o en la obtención de un beneficio.

Las obligaciones de protección requieren que el Estado impida, sancione o repare cuando terceros interfieran o intervengan indebidamente en el ejercicio de una libertad o en la realización de un derecho. Las obligaciones de garantía, satisfacción o prestación imponen al Estado facilitar o proveer los medios cuando un derecho no puede ser realizado por sus titulares por causas independientes de su voluntad. Las obligaciones de promoción instan a que el Estado desarrolle condiciones para la realización equitativa de un derecho, evitando o prohibiendo la discriminación y adoptando medidas afirmativas, positivas o especiales.

Estas obligaciones derivadas del ejercicio de los derechos sociales pueden ser de efecto inmediato o de realización progresiva. Las obligaciones de efecto inmediato exigen al Estado su cumplimiento sin ninguna dilación, imponiéndole acciones operativas directas, demostrando que los derechos sociales no son aspiraciones programáticas. En cambio, las obligaciones de realización progresiva otorgan al Estado la libertad de decidir las etapas o plazos en que el derecho podrá realizarse plenamente, así como establecer prioridades o condiciones en virtud de la disponibilidad de financiamiento. Aunque en este caso el Estado tiene cierto margen de discrecionalidad sobre las medidas que adoptará, el periodo de tiempo para alcanzar la plena efectividad del derecho debe ser razonable. Tampoco esa discrecionalidad le permite adoptar medidas regresivas que limiten o supriman el contenido esencial del derecho. La importancia de establecer estas obligaciones es que posibilitan la justicialidad del derecho social, no solo respecto de las acciones del Estado que violan su ejercicio, sino también de las omisiones de los órganos públicos que impidan su realización (CIJ, 2010).

En este contexto, la educación como derecho se estableció en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948, y se reafirmó en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, considerándose como su fin el permitir la realización personal y la participación social, en un marco de entendimiento, amistad, tolerancia y respeto de los derechos hu-

manos. Estos tratados han establecido para la enseñanza primaria su gratuidad y obligatoriedad en el acceso; para la enseñanza secundaria la generalización de su acceso a todos y la implementación progresiva de su gratuidad; y para la enseñanza superior la equidad para todos en su acceso, en virtud de sus méritos, además de la implementación progresiva de su gratuidad. Asimismo se reconoce la libertad de establecer instituciones privadas de enseñanza y la de los padres o tutores de elegir la enseñanza para sus hijos o pupilos (UNICEF, 2008).

De esta manera, la educación superior está considerada como un derecho social cuyo mínimo esencial es su acceso equitativo en función del mérito, así como su progresiva gratuidad. Es evidente que el contenido esencial del derecho a la educación superior importa un mínimo inferior al definido en los demás niveles de enseñanza, lo que en el marco de la restricción presupuestaria de los Estados implicaría una prioridad menor en sus políticas públicas respecto de la enseñanza primaria, que se establece como gratuita y obligatoria, y de la enseñanza secundaria, que se pretende generalizada y progresivamente gratuita.

En estos términos, la diferencia fundamental del mínimo esencial del derecho a la educación superior respecto de los demás niveles de enseñanza está en que la equidad en el acceso se condiciona al mérito, aunque se equipara su gratuidad progresiva al mínimo esencial de la enseñanza secundaria. Sin embargo, debe considerarse que la idea de gratuidad progresiva implica, en la práctica, una gratuidad restringida a quienes cumplen los méritos, cuyo número está condicionado por la disponibilidad de recursos públicos.

Según Renaut (2008), el mérito como condición de acceso a la educación superior tiene como finalidad, por una parte, la selección de los mejores en virtud de sus trayectorias académicas y, por otra, la igualdad de oportunidades para todos quienes cumplan las exigencias para su ingreso. Sin embargo, la existencia de una igualdad de oportunidades efectiva requeriría el cumplimiento de dos condiciones: en primer lugar, que las *barreras sociales* no sean

impedimento para el acceso a la educación superior y, en segundo lugar, el desarrollo de *acciones afirmativas* que permitan igualdad de oportunidades no solo en el acceso sino también en la permanencia en este nivel de enseñanza.

De este modo, la realización del derecho a la educación superior quedaría subordinada a las decisiones de política pública en términos de asegurar no solo la equidad sino también la calidad. En tal sentido, el principio de gratuidad en el acceso a los estudios superiores, junto con el desarrollo de acciones afirmativas para la permanencia, permitiría acercarse al establecimiento de condiciones reales de igualdad más allá de las condiciones formales de no discriminación. Sin embargo, debería tenerse en cuenta que un acceso sin restricciones implicaría una reducción de los criterios de excelencia (Renaut, 2008).

El problema de una política selectiva, para Atria (2007), es que el principio meritocrático estaría condicionado a la provisión anterior de una *educación razonablemente igualitaria*, de manera que el acceso a la educación superior según méritos sería equitativo en la medida que la realización del derecho a la educación se haya realizado en igualdad de condiciones para todos, tanto la enseñanza primaria como en la enseñanza secundaria. Al respecto, Chiroelau (2014) indica que una de las desigualdades que operan en la educación superior puede ser el resultado de *las sucesivas exclusiones operadas en los niveles educativos anteriores*.

Conclusión

De acuerdo con lo reseñado, se puede concluir que la diferencia más significativa entre las concepciones de la educación superior como bien o como derecho, en primera instancia, radica en su alcance. En efecto, mientras la definición de bien en la teoría económica neoclásica permite abarcar al conjunto de actividades que en ella se desarrollan, en términos de enseñanza, investigación y servicio a la sociedad, su definición como derecho solo se limita a la enseñanza.

En particular, la definición de la educación superior como derecho se circunscribe básicamente al ámbito del acceso al nivel de enseñanza que proporciona, sin definir el estatus de las actividades de investigación científica y tecnológica que en ella se realizan, ni su contribución al desarrollo de la sociedad. De esta manera, un análisis comparativo en profundidad entre ambas concepciones se puede realizar solo en el ámbito de la enseñanza superior, donde la diferencia principal entre estas dos concepciones radica en la forma que abordan el acceso a este nivel de enseñanza.

En el caso de la definición de la enseñanza superior como bien, no existe una posición única respecto de su carácter, aunque generalmente se le considerara como un bien privado cuyo acceso se debe realizar a través del mercado y, por tanto, mediante el pago de un arancel. Desde el enfoque del capital humano, este pago no se consideraría como un gasto en consumo sino como un gasto en inversión, de manera que en su financiamiento debieran operar sistemas de crédito. Sin embargo, también se reconoce que en este nivel de enseñanza operarían externalidades positivas por lo que el mercado no garantizaría su provisión en un nivel socialmente óptimo, requiriéndose la acción del Estado para alcanzar dicho nivel por medio de subsidios a su demanda.

Por otra parte, la consideración de la enseñanza superior como un bien privado pero definido socialmente como meritorio o preferente, también implica la acción del Estado para garantizar su provisión, aunque en este caso los mecanismos y políticas que se pueden adoptar para este cometido son diversos, los que pueden considerar desde su provisión por instituciones públicas, hasta la subvención a la oferta privada y el subsidio a la demanda mediante ayudas públicas, bajo la modalidad de becas o créditos contingentes al ingreso, normalmente bajo exigencias de mérito.

En el caso de la definición de la enseñanza superior como un derecho social, se considera como su mínimo esencial la garantía de un acceso equitativo para quienes tengan mérito, así como su gratuidad progresiva. En general, este derecho se garantizaría me-

dian­te la existencia de instituciones pú­blicas gratuitas con finan­ciamien­to pú­blico en que su acceso está condicio­nado al mérito, indepen­dientemente de que pudiesen existir institu­ciones priva­das pagadas. En menor medida se considera la subven­ción de la oferta privada o el subsidio a la demanda, mediante becas o crédi­tos. De este modo, la exigibilidad de este derecho queda condicio­nada a los objetivos de la política pú­blica en términos de las exi­gencias por las que se establecerá el mérito, así como la progresión de su gratuidad y los medios para alcanzarla.

En términos resumidos, si bien la definición de la enseñanza superior como un bien privado origina una institucionalidad en que se privilegia el mercado como mecanismo para su acceso, la existencia de externalidades o su consideración como bien meritório obligaría a una acción del Estado en función de las políticas pú­blicas que se adopten para asegurar su provisión en el nivel socialmente deseado. Por su parte, la consideración de la enseñanza superior como un derecho, si bien genera una institucionalidad que privilegia la acción del Estado, por sí misma no garantiza un acceso universal ni tampoco su gratuidad, aspectos que también quedan condicionados a las políticas pú­blicas que se adopten en función de las disponibilidades presupuestarias.

De esta manera, la definición de la enseñanza como un bien o como un derecho, si bien originan institucionalidades distintas, los resultados que alcancen en términos de acceso equitativo se encuentran condicionados por el carácter de las políticas pú­blicas que se adopten para su financiamiento.

Bibliografía

- Abramovich, V. y Courtis, C. (2009). Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales. En C. Courtis y R. Ávila Santamaría, *La protección judicial de los derechos sociales* (pp. 3-30). Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A. Gazzola y A. Didriksson, *Tendencias de la Educación*

Superior en América Latina y el Caribe (pp. 113-154). Caracas: IESALC-UNESCO.

- Arancibia S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N. y Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas*, 12(1), 116-138.
- Atria, F. (2004). ¿Existen Derechos Sociales? *Revista Discusiones*, (4), 15-59.
- Atria, F. (2007). *Mercado y Ciudadanía en la Educación*. Santiago de Chile: Flandes Indiano.
- Atria, F. y Sanhueza, C. (22 de Mayo de 2013). *Propuesta de Gratuidad para la Educación Superior Chilena*. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2013/05/22/gratuidad-de-la-educacion-superior/>
- Barreyro, G. B. (2008). La Educación Superior en Brasil: raza, renta y escuela media como factores de desigualdad. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), 53-64.
- BCN. (2015). *Constitución Política de la República de Chile*. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Becker, G. (1993). *Human capital. A theoretical and empiric analysis with especial reference to education*. New York: The University Chicago Press.
- Bergan, S. (2005). Higher education as a “public good and public responsibility”: what does it mean? En L. Weber y S. Bergan, *The public responsibility for higher education and research* (pp. 13-28). Council of Europe Publishing.
- Blankart, C. & Fasten, E. (2011). Knut Wicksell’s principle of just taxation revisited. En V. Caspari, *The Evolution of Economic Theory: Essays in Honour of Bertram Schefold* (pp. 132-141). Routledge.
- Brunner, J. J. (1993). Estudio comparado sobre financiamiento de la educación superior en seis países de América Latina: estado actual, tendencias e innovaciones. *Serie Educación y Cultura*, (32), 1-124.
- Brunner, J. J. (2004). Políticas y mercado de educación superior: necesidades de información. En J. J. Brunner y P. Meller, *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: el rol de la información pública* (pp. 19-85). Santiago de Chile: Ril Editores.
- Brunner, J. J. (2008). El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 451-486.

- Bueno Campos, E. y Casani Fernández de Navarrete, F. (2007). La tercera misión de la Universidad: enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Economía Industrial*, (366), 43-59.
- Chiroleu, A. (2014). Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela. *Universidad*, LXV(59), 9-22.
- CIJ. (2010). *Los tribunales y la exigibilidad legal de los derechos económicos, sociales y culturales. Experiencias comparadas de justicia*. Ginebra: Comisión Internacional de Juristas.
- Comisión Europea. (2014). *Performance agreements and their relationship to funding in higher education*. La Haya: European Commission.
- CRES. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. (pp. 1-10). Cartagena de Indias: UNESCO-IESALC.
- De Boer, H., Jongbloed, B., Bennenworth, P. et al. (2015). *Performance-based funding and performance agreements in fourteen higher education systems. Report for the Ministry of Education, Culture and Science*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- DEMRE. (2015). *Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2015*. Santiago de Chile: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile.
- Desmarais-Tremblay, M. (2014). On the Definition of Public Goods Assessing Richard A. Musgrave's contribution. *Documents de Travail du Centre d'Economie de la Sorbonne*, (4), 1-40.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 1223-1245.
- Díaz Barriga, Á., Casanova Cardiel, H., López, R., Maldonado, A. y Mendoza, J. (2000). Financiamiento y gestión en la educación superior en América Latina y el Caribe. En H. Casanova Cardiel, *Diversidad y convergencia: estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior* (pp. 151-208). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2001). The Democratization of Education in France: Controversy over a Topical Question. *Population*, 13(2), 189-218.
- Espinoza, Ó. y González, L. E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. *ISEES*, (7), 21-35.

- Estermann, T. & Bennetot Pruvot, E. (2011). *Financially Sustainable Universities II. European universities diversifying income streams*. Bruselas: European University Association.
- Estermann, T., Bennetot Pruvot, E. & Claeys-Kulik, A.-L. (2013). *Designing strategies for efficient funding of higher education in Europe*. Bruselas: European University Association.
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 27(107), 118-133.
- Fernández Alfaro, S. y Fernández López, S. (2004). Modelos de financiación de las universidades públicas en América Latina: el caso de Argentina, México y Brasil. *Revista de la Educación Superior*, 33(4), 83-102.
- García de Fanelli, A. (2005). *Universidad, organización e incentivos: Desafíos de la política de la política de financiamientos frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- García de Fanelli, A. (2006). Los Contratos-Programa en las Universidades: Lecciones de la Comparación Internacional. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(11), 1-26.
- García de Fanelli, A. (2007). La reforma universitaria impulsada vía el financiamiento: alcances y limitaciones de las políticas de asignación. (A. V. Sociología, Ed.). *Espacio Abierto*, 16(1), 7-29.
- García de Fanelli, A. (2013). Aportes de la economía a la educación comparada. *XV Comparative World Congress* (pp. 1-17). Buenos Aires: Conferencia presentada en el Panel Inversión en Educación y Equidad.
- García Guadilla, C. (2007). Financiamiento de la educación superior en América Latina. *Sociologías*, 9(17), 50-101.
- Gavison, R. (2003). On the relationships between civil and political rights, and social and economic rights. En J.-M. Coicaud, M. Doyle & A.-M. Gardner, *The globalization of human rights* (pp. 23-55). United Nations University Press.
- González Amuchástegui, J. (2002). Las teorías de los derechos humanos. *Revista de Administración Pública*, (105), 19-41.
- González, M. (2000). Financiamiento de la educación superior: una introducción. *Estudios Gerenciales*, 69-78.
- Greco, C. (2003-2004). Financiamiento de las Universidades Nacionales. Modelos de asignación presupuestaria. Análisis y tendencias actuales. *Revista Chilena de Administración Pública*, (6), 109-126.

- Greenaway, D. & Haynes, M. (2003). Funding higher education in The UK: The role of fees and loans. *The Economic Journal*, (113), 150-166.
- Greenaway, D. & Haynes, M. (2004). Funding higher education. En G. Johnes, J. Johnes, G. Johnes, & J. Johnes (Edits.), *International handbook on the economics of education* (pp. 298-328). Cheltenham-Northampton: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Guerrero, P. (2007). Educación y sociedad: el problema en Chile. *Oikos*, (22), 7-26.
- Kaiser, F., Vossensteyn, H. & Koelman, J. (2003). *Public funding of higher education. A comparative study of funding mechanisms in ten countries*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- Larrañaga, O. (2000). Eficiencia y equidad : los desafíos del financiamiento de la educación superior en Chile. 5° *Seminario Internacional Políticas de Educación Superior: ¿Tiempo de Innovar?* (pp. 108-118). Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación.
- Leiva Brosius, A. (2003-2004). El Crédito Estudiantil como Herramienta de Financiamiento Universitario. *Revista Chilena de Administración Pública*, 141-155.
- Lemaitre, M. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 70-79.
- León, J. J. (2015). Capítulo II: Marco jurídico y regulación: la educación superior como derecho social fundamental. En A. Bernasconi, *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 109-172). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Mačerinskienė, I. & Kaušienė, N. (2016). Diversification of Higher Education funding: Resources, funding forms and methods. *Whither our Economies* (pp. 31-44). Vilnius: Mykolas Romeris University.
- Martner, G. (1999). *Gobernar el mercado: las nuevas fronteras del Estado en el siglo XXI*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- McMahon, W. W. (2004). The social and external benefits of education. En G. Johnes & J. Johnes, *International Handbook on the Economics of Education* (pp. 211-259). Edward Elgar Publishing Limited.
- Moşteanu, T. & Creţan, G. C. (2011). Education and the Characteristics of Public Goods. Overlaps and Differences. *Theoretical and Applied Economics*, 18(9), 33-40.

- Musgrave, R. (1969). Provision for Social Goods. En J. Margolis & H. Guitton, *Public Economics* (pp. 124-145). New York: St. Martin's Press.
- Musgrave, R. A. (1959). *The theory of public finance: a study in public economy*. McGraw-Hill.
- Nash Rojas, C. (2011). Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Justicia Constitucional Latinoamericana: tendencias jurisprudenciales. *Estudios Constitucionales*, 9(1), 65-118.
- Nielsen, J. & Andreasen, L. (2015). Higher Education in Scandinavia: A Case Study. En P. Blessinger & J. Anchan, *Democratizing Higher Education: International Comparative Perspectives* (pp. 92-110). Routledge.
- Nogueira Alcalá, H. (2009). Los derechos económicos, sociales y culturales como derechos fundamentales efectivos en el constitucionalismo democrático latinoamericano. *Estudios Constitucionales*, 7(2), 143-205.
- OCDE y Banco Mundial. (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile*. Ministerio de Educación de Chile.
- Orkodashvili, M. (11 de diciembre de 2007). *Higher Education Funding Issues: U.S. / UK Comparison*. Recuperado el 30 de Junio de 2017, de MPRA Paper: https://mprapaper.uni-muenchen.de/16417/1/MPRA_paper_16417.pdf
- Pillay, P. (2009). Challenges and Lessons from East and Southern Africa. En J. Knight, *Financing Access and Equity in Higher Education* (pp. 19-39). Rotterdam: Sense Publishers.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. A. (2004). Human capital and rates of return. En G. Johnes & J. Johnes, *International Handbook on the Economics of Education* (pp. 1-57). Edward Elgar Publishing Limited.
- Renaut, A. (2008). La universidad frente a los desafíos de la democracia. *Temas y Debates*, 12(16), 153-164.
- Romer, P. (1990). Endogenous Technological Change. *The Journal of Political Economy*, 98(5), S71-S102.
- Roxin, C. (2013). El concepto de bien jurídico como instrumento de crítica legislativa sometido a examen. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 15(1), 1-27.
- Ruiz Miguel, A. (1994). Derechos liberales y derechos sociales. *Doxa*, 15-16 (2), 651-674.
- Samuelson, P. (1954). The Pure Theory of Public Expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36(4), 387-389.

- Sánchez Maldonado, J. & Gómez Sala, J. (1999). El papel del Estado en las economías mixtas y los fundamentos del análisis normativo. *Laberinto*, (1), 1-13.
- Sano, H.-O. (2000). Development and Human Rights: The Necessary, but Partial Integration of Human Rights and Development. *Human Rights Quarterly*, 22(3), 734-752.
- Saura Estapà, J. (2011). La exigibilidad jurídica de los derechos humanos: especial referencia a los derechos económicos, sociales y culturales (DESC). *El Tiempo de los Derechos*, (2), 1-14.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the University: medieval to postmodern transformation. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1-39.
- SIES. (2016a). *Compendio Histórico de Educación Superior. Matrícula de Educación Superior*. Ministerio de Educación. Recuperado el 27 de octubre de 2016 de <http://www.mifuturo.cl>.
- Silva Ruiz, J. (2013). La educación superior desde la teoría de los bienes públicos: ¿con o sin ánimo de lucro? *Sophia*, 9(1), 123-140.
- Solimano, A. (1998). Crecimiento, justicia distributiva y política social. *Revista de la CEPAL*, (65), 31-44.
- Stiglitz, J. E. (1999). Knowledge as a Global Public Good. En I. Kaul, I. Grunberg & M. Stern, *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century* (pp. 308-325). New York: Oxford University Press.
- Stiglitz, J. E. (2003). *La economía del sector público* (3ª ed.). Barcelona: Antoni Bosch Editor.
- Teixeira, P., Biscaia, R. & Rocha, V. (2014). Competition and performance in European Higher Education: The role of funding instruments. *Páginas de Educación*, 7(2), 217-233.
- Tilak, J. (2008). Higher education: A public good or a commodity for trade? Commitment to higher education or commitment of higher education to trade. *Prospects*, (38), 449-466.
- Trispiotis, I. (2010). Socio-economic Rights: Legally Enforceable or Just Aspirational? *Opticon*, 1826(8), 1-10.
- UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Paris: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Vargas de Flood, C. (2008). Gasto Público y Social: Conceptos y Alcances. *Ensayos de Política Económica*, (2), 77-96.
- Vidal, M., Vidal, P. & Morales, C. (2014). Las desigualdades en la educación superior chilena. *Akadèmeia*, 5(2), 1-25.

Young, K. G. (2008). The Minimum Core of Economic and Social Rights: A Concept in Search of Content. *Yale International Law Journal*, (33), 113-175.