



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

García Alarcón, Elda Alejandra; D'Angelo, Natalia

La cuestión de la justicia en la Educación Superior en América Latina. Una revisión de su abordaje

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. L, núm. 3, 2020, Septiembre-, pp. 13-45
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.122>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063236002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La cuestión de la justicia en la Educación Superior en América Latina. Una revisión de su abordaje

The Justice Affair in Higher Education in Latin America. A Review of its Approach

Elda Alejandra García Alarcón

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

elda.garcia@ibero.mx

Natalia D'Angelo

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

natalia.dangelo@ibero.mx

RESUMEN

La juventud constituye un sujeto de derechos prioritario y la educación superior, además de ser uno de sus derechos, es un preciado bien público que puede favorecer su transición a la vida adulta, la ciudadanía y el mundo del trabajo. La región más desigual del planeta resulta terreno propicio para la reflexión en torno a cómo se piensa la justicia en la posibilidad de hacer ejercicio pleno de este derecho. Este artículo recupera la producción académica latinoamericana de los últimos 20 años en materia de justicia en la educación superior, a partir de una búsqueda en *Scielo* y *Google Scholar*. A partir de la revisión de los 50 artículos seleccionados se reconstruye la aproximación a las nociones de justicia, igualdad, equidad e inclusión, el tratamiento diferenciado para distintos grupos que viven exclusión escolar o social y se recuperan planteamientos para abonar a la investigación y la intervención. Se reconoce un campo prolífico y diversificado, que centra la cuestión de la justicia en ámbitos reducidos dentro de las instituciones o políticas estatales y deja de lado aspectos más sustantivos como el reconocimiento de lo común, y potencia en el diálogo y la construcción de fines comunes entre quienes propugnan la justicia.

ABSTRACT

Youth constitutes a priority subject of rights. In addition to being one of these, higher education is a precious public good that can favor their transition to adult life, citizenship, and the world of work. The most unequal region on the planet is a favorable ground for reflecting on how to think justice regarding the possibility of fully exercising this right. This article recovers the Latin American academic production of the last 20 years on justice in higher education, based on a search in *Scielo* and *Google Scholar*. From the review of the 50 selected articles, this paper reconstructs the approach to the notions of justice, equality, equity, and inclusion. It recovers the differentiated treatment for different groups that experience school or social exclusion and proposals to contribute research and intervention. It recognizes a prolific and diversified field, which focuses the question of justice in reduced areas within the institutions or state policies and leaves aside more substantive aspects such as the recognition of the common, and power in dialogue and the construction of mutual ends among those who advocate justice.

INTRODUCCIÓN

La juventud latinoamericana, además de ser un sujeto de derechos prioritario, continúa constituyéndose como un importante actor en la vida pública, poniendo de manifiesto por medio de su organización, su creatividad, su coraje o su violencia, un amplio abanico de voces que denuncia la falta de oportunidades y demanda su lugar en la construcción y el disfrute del presente. Sus oportunidades, posibilidades y condiciones para acceder a la educación superior, permanecer en ella, obtener resultados significativos y egresar con una preparación de calidad que le permita desarrollarse como persona y ciudadana en la profesión de su preferencia son una cuestión de justicia. Este problema se ha trabajado en la investigación educativa desde las categorías de igualdad, equidad e inclusión –utilizadas con frecuencia de manera casi indistinta (Bolívar, 2005)–. Su abordaje ha estado centrado en el margen de acción que tienen las instituciones de educación superior para definir arreglos institucionales más justos para la juventud que aspira a ingresar, así como en la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a la educación y de promover el desarrollo económico y social por medio de la inversión en la formación de capital humano.

Sin embargo, la cuestión de la justicia en la educación superior en América Latina es, en el fondo, una sobre la vida común, sobre las ideas que compartimos acerca de la sociedad que deseamos para la población entera y de cómo la educación puede, en la medida que le corresponda, dirigirnos a ella. Este artículo problematiza la cuestión de la justicia en la educación superior en América Latina y observa cómo la investigación educativa la aborda en el estudio de problemas concretos. Para ello, en un primer apartado, se hace una breve recuperación de elementos clave que han sido señalados por algunas y algunos de los más importantes pensadores de la justicia y referentes fundamentales en la reflexión y en la investigación de la literatura educativa occidental. En el segundo bloque, se presenta la metodología de la revisión que se desarrolla sobre las formas de aproximarse a la justicia en la educación superior desde la investigación empírica. El tercer acápite corresponde al desarrollo de los resultados de esta revisión. En la cuarta y última sección, se presentan las conclusiones.

ALGUNAS CLAVES PARA PENSAR LA CUESTIÓN

Claves para pensar la justicia

Rawls es tal vez el pensador más conocido e influyente en este campo, proponente de la justicia como equidad. Más allá de sus principios de igualdad de oportunidades y de la diferencia, este filósofo estadounidense señaló que en el pensamiento democrático hay una importante tensión entre libertad e igualdad, y que ha habido un largo debate respecto a cómo organizar las instituciones educativas, productivas y de distribución para responder mejor a ambos ideales (Rawls, 2001). De acuerdo con la lectura de Nussbaum (2001 y 2007), Rawls revigorizó la idea liberal de que una persona tiene una dignidad y un valor que las estructuras no deberían tener permitido violar (Rawls, 2001). Se destaca su interés en la cooperación social y en el ideal de profunda unidad social, así como la búsqueda de que sus definiciones partieran de ideas intuitivas, que conectaran con el sentido común de la vida cotidiana, y su convicción de que la educación era una de las principales instituciones donde sus principios debían operar (Rawls, 2001).

Por otro lado, Dubet (2011), sociólogo francés, insiste en distinguir entre las dos grandes concepciones de justicia social: la de igualdad de oportunidades, que es actualmente la más apoyada, y la de igualdad de posiciones. La primera busca ofrecer a todas las personas la posibilidad de ocupar las mejores posiciones sociales de acuerdo con un principio meritocrático, es decir, se opone a las discriminaciones. Mientras que la segunda busca que las distintas posiciones estén más cerca en la estructura social, por lo que se opone a las desigualdades. El autor apuesta por una combinación de estas dos definiciones que priorice la igualdad de posiciones, pero sólo porque resulta inevitable elegir como prioridad uno u otro modelo, aunque considera que es probable que para muchas personas, lo más deseable sea “vivir en una sociedad que sea, al mismo tiempo, relativamente igualitaria y relativamente meritocrática” (Dubet, 2012, s. p.). En su teorización, también sobresale el foco en el estudiantado, en su vida más allá de la escuela, en la importancia de ser joven y su preocupación por la falta de justicia en la situación de las mujeres y otras minorías.

Rosanvallon es un historiador francés cuyas ideas resuenan todavía en América Latina. Su preocupación por la justicia no respondía sólo a las cuestiones de pobreza y exclusión, sino al interés en la reconstrucción de un mundo común para la sociedad completa (Rosanvallon, 2015). En este sentido, considera que la igualdad es un valor democrático fundamental que debe ser relegitimado con una dimensión universalista, una visión de la igualdad como relación social y como forma de hacer sociedad, producir y vivir en común, donde sólo son aceptables las desigualdades que no amenazan las formas de igualdad relacional (Rosanvallon, 2015).

Nussbaum (2001), filósofa estadounidense, es una de las proponentes del conocido enfoque de capacidades. Sostiene que toda teoría sobre justicia social debe satisfacer dos condiciones: tener la fuerza para movilizar a las personas y permanecer en el tiempo, y estar conectada con las demandas reales de las personas. Ella introdujo una reflexión poco común al señalar que el contractualismo asumió que los contratantes son solamente “hombres más o menos iguales en capacidad y aptos para desarrollar una actividad económica productiva” (Nussbaum, 2007, p. 34). Si bien algunas aproximaciones más recientes han rectificado esta concepción, varios sectores continúan excluidos de estos modelos. De hecho, considera que hay tres grandes problemas que no han sido resueltos por la justicia social y que tienen poca presencia en las teorías: el de la deficiencia y la discapacidad, el de la nacionalidad y el de pertenencia de especie (Nussbaum, 2007). Otro problema que le preocupa es el de la justicia con las futuras generaciones (Nussbaum, 2007). Si bien la autora valora la importancia de un tratamiento diferenciado para cada cuestión, reconoce también que todas tienen un importante rasgo en común, la asimetría de poder y de capacidad (Nussbaum, 2007).

Fraser (2004), otra filósofa estadounidense, propone una teoría de justicia tridimensional, con la cual pretende superar las oposiciones entre la distribución, el reconocimiento y la representación, dimensiones que se reúnen en el principio de paridad de participación. De acuerdo con ello, la justicia requiere arreglos sociales que permitan a todas las personas que integran la sociedad interactuar entre sí como pares (Fraser, 2004). Algunos elementos de su pensamiento, también poco usuales, son: su preocupación por las injus-

ticias de género, por la cuestión ambiental, por la necesidad de un marco diferente del Estado para pensar la justicia, y, por último, por su posición de buscar una relación dialógica con quienes constituyen la realidad social y con los paradigmas populares de movimientos sociales (Fraser, 2004).

En el mundo del habla hispana, un referente es el catedrático español Bolívar. Él indica que distintas propuestas de la filosofía moral y política coinciden en la importancia de la igualdad, pero divergen respecto a la igualdad de qué; en ese sentido, desarrolla las posibilidades que surgen de combinar diferentes definiciones de igualdad –de oportunidades, de enseñanza, de conocimiento y éxito y de resultados individuales y sociales– con su propio objeto, supuestos, principios y estrategias a utilizar en cada modelo (Bolívar, 2005).

De América Latina, uno de los referentes más utilizado es el catedrático puertorriqueño Aponte-Hernández (2008). Este autor reconoce las desigualdades sociales y urbanas, de género, de suficiencia y étnico-raciales y considera que estos mismos sectores deberían participar en la formulación e implantación de políticas de inclusión para atender realmente sus diversas necesidades y expectativas (Aponte-Hernández, 2008). Para realizar un proceso de inclusión se requieren, de acuerdo con el autor, los siguientes elementos: voluntad y compromiso en la política educativa; una distribución geográfica y alcance de acuerdo con los tiempos y recursos disponibles; iniciativas con pertinencia de acuerdo con las necesidades de personas, grupos y la sociedad; viabilidad y recursos suficientes y adecuados; iniciativas gubernamentales para reducir la exclusión; políticas de identificación, reclutamiento, viabilidad y financiamiento para el acceso y la retención; egreso de estudiantes y resultados en el mundo del trabajo (Aponte-Hernández, 2008).

Finalmente, el filósofo chileno García-Huidobro define la justicia en la educación como equidad, entendida como la consideración de las diferencias con las que se llega al sistema educativo y como dar más oportunidades a quienes más lo necesiten para garantizar niveles de aprendizaje aceptables; es decir, la equidad educativa debe significar igualdad en los resultados y debe apostarse por elevar la calidad de escuelas de sectores más pobres (García-Huidobro, 1994).

Claves para pensar el escenario

Algunos de los autores revisados anteriormente consideran que ciertas características de la sociedad informan de manera importante la situación de la idea de justicia. Dubet (2015) considera que el entorno actual se caracteriza por sociedades abiertas y plurales, pero también individualistas, así como por la mercantilización del mundo, el triunfo liberal y la crisis de las instituciones, mientras que para Rosanvallon (2015), algunos de sus principales rasgos son la innovación permanente, el individualismo creciente y el desgarramiento de la democracia. Ambos pensadores de la justicia coinciden, además, en que, en las últimas cuatro décadas, se han venido descomponiendo los lazos sociales y nos encontramos ante un crecimiento e intensificación de las desigualdades y una crisis de solidaridades (Dubet, 2015, y Rosanvallon, 2015). Por ello, la solidaridad, esta capacidad de reconocernos en las demás personas como cómplices de algo común fundamental, es un elemento indispensable para la justicia.

En este marco, es importante tener en cuenta algunas transformaciones con respecto a la idea de justicia. Éstas son, por un lado, un cambio epocal en la cultura política en el que los movimientos de justicia social carecen de una comprensión compartida de la sustancia de la política y generan una heterogeneidad radical en el discurso de justicia. Y por otro, un decaimiento de un conjunto de representaciones de lo justo y lo injusto relacionadas con la idea de igualdad, que nos lleva a condenar situaciones globales o generales consideradas injustas, y a consentir el mismo tipo de situaciones cuando se nos presentan en pasos particulares, por considerar que responden a comportamientos y elecciones individuales (Rosanvallon, 2015).

Un tercer elemento son las transformaciones de la educación superior (ES) en particular, y de la educación en general en el mundo. Una de ellas es la masificación y la diversificación de la oferta que se dan a finales del siglo XX y principios del XXI, proceso que trae consigo una relativa democratización y desplaza las facultades de prestigio y el arquetipo del heredero para dar lugar a escuelas fundadas en la igualdad de oportunidades, y que propicia importantes cambios en la experiencia educativa y en las representaciones de la escuela y la justicia (Dubet, 2005). En muy poco tiempo, apenas en unos años,

se complejizaron tanto el mundo universitario (Dubet, 2005) como el de la justicia escolar (Bolívar, 2005). Nussbaum (2001, 2007), por su parte, señala otro importante cambio en la educación en todos los niveles que parece pasar desapercibido, pero podría ser peligroso para la democracia: una crisis mundial en la que se privilegia la utilidad para la competencia en el mercado global y se fomentan las capacidades prácticas, en detrimento del desarrollo personal, las facultades del pensamiento y las aptitudes para la democracia.

El cuarto y último elemento es el de la educación superior en América Latina. En esta región, las desigualdades han sido un rasgo característico de los procesos de desarrollo en la historia de cada país (Yuni, Meléndez y Griselda, 2014), y han llegado a convertirse en constitutivas del panorama tanto social como educativo (SITEAL, 2011). Además de destacar como la región más desigual en el mundo, se reconoce además la singularidad de la persistencia de estas profundas desigualdades aun durante las etapas más importantes de desarrollo democrático (Burchardt, 2012). Este autor señala que la desigualdad en América Latina no es un déficit de la democracia, sino una expresión institucionalizada de la misma.

En este sentido, retomando una reflexión de Bolívar (2012), sigue siendo preocupante que en un entorno desigual, la escuela esté condenada a reproducir las desigualdades. Por ahora, puede decirse que, si bien ha habido esfuerzos y avances sin precedentes para transformar los sistemas educativos de la región y llegar a la universalización de la educación básica y a la ampliación del nivel postsecundario y universitario (Aponte-Hernández, 2008), hay una enorme desigualdad en la distribución de oportunidades de acceso y participación (Aponte-Hernández, 2008; Peters, 2012). Aunque la cobertura sigue siendo un tema a resolver, tanto los sistemas educativos como la investigación educativa desplazaron su foco hace años del acceso a la equidad y la calidad en la educación (García-Huidobro, 1994). Respecto a la educación superior, de acuerdo con SITEAL, hay un acuerdo en la mayoría de los países de la región respecto a la intención de continuar ampliando el acceso y hacer más esfuerzos para favorecer la permanencia, el egreso y la calidad de los aprendizajes (SITEAL, 2019). También cabe destacar el reconocimiento de las diferencias de género y de las necesidades de personas

con discapacidad en los recientes enfoques de justicia en la política educativa (Aponte-Hernández, 2008). Sin embargo, aunque estos propósitos tienen como fin y motor la inclusión y la equidad como acto de justicia para los individuos y como políticas para la democratización, se requiere responder también a las necesidades para el desarrollo económico, dadas las características de este singular contexto.

Estas claves para pensar la justicia y el escenario de la educación superior en América Latina conforman una serie de antecedentes comunes para la literatura revisada y ponen de manifiesto algunas nociones fundamentales anteriores a las definiciones concretas que puedan adoptar la justicia, la igualdad o las más recientes categorías de equidad e inclusión. La cuestión de la justicia, si bien puede abordarse desde distintos enfoques y con distintas estrategias, trata de cómo ordenar social e institucionalmente la vida en común puesto que valora a las personas, pero reconoce que hay tensiones en las sociedades democráticas que es difícil, si no imposible, reconciliar. También que, si bien hay acuerdos amplios respecto a dar prioridad a sectores más desventajados, no consiste en un asunto de asistencia ni trata sólo de la mejora de su situación, sino que atañe a la sociedad en su totalidad.

MÉTODO

A partir del interés por identificar las diferentes aproximaciones a la justicia en la educación superior en América Latina desde la investigación educativa, se realizó una exploración de esta producción en los últimos 20 años. Se estableció el recorte en torno a investigaciones empíricas en el campo de la educación superior, cuyo objeto se declarase vinculado con las nociones de justicia, igualdad, equidad o inclusión. Esto se llevó a cabo por medio de dos búsquedas, una en la biblioteca *Scielo* y otra en el buscador *Google Scholar*.¹ Esta

¹En la primera, se utilizó el argumento: (“educación superior” OR universidad OR “educación terciaria”) AND (igualdad OR equidad OR inclusión OR justicia), con las siguientes especificaciones: que los términos se encontraran en el campo de resumen y que los textos hubieran sido publicados entre los años 2000 y 2020 y pertenecieran al campo de la investigación educativa, sin importar el idioma. En la segunda búsqueda se empleó el argumento igualdad OR equidad OR justicia OR inclusión “educación superior”, pero esta vez acotando el campo al título, para reducir el volumen de resultados posibles dada la amplitud de

selección respondió a que se trata de recursos desde los cuales es posible acceder a una base amplia y diversa de literatura académica latinoamericana. Las búsquedas arrojaron un total de 494 y 673 resultados respectivamente. Se revisaron títulos, resúmenes y datos de la publicación para descartar aquellos textos que incurrían en cualquiera de los criterios de exclusión previamente definidos.² Después de este proceso de discriminación, se seleccionaron los textos que comprenden la revisión de por lo menos una de las cuatro categorías de interés, es decir, que no sólo las utilizan o retoman alguna de sus diversas definiciones, sino que desarrollan –con mayor o menor profundidad– el carácter abierto y disputado de su sentido y su uso.

Con base en lo anterior, se identificaron 50 trabajos publicados entre 2000 y 2020. Este conjunto seleccionado fue revisado y trabajado a partir de una matriz de vaciado para reconstruir sintéticamente la caracterización que han tenido las categorías y las distintas formas en que son pensadas, considerando la especificidad de distintos segmentos poblacionales. A partir de este cuerpo de literatura se analizaron y reconstruyeron las formas de pensar las distintas categorías, su uso para el estudio de diversos grupos minoritarios y algunos planteamientos originales para continuar el análisis y la intervención.

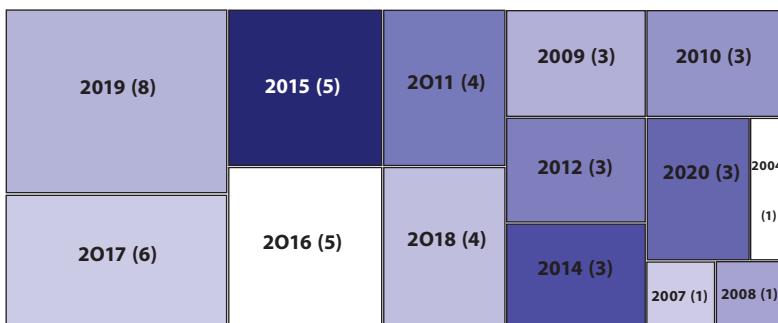
CÓMO SE PIENSA LA JUSTICIA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En primer lugar, se presenta a continuación una caracterización del cuerpo de literatura seleccionado a partir de su distribución temporal, geográfica y temática. En la figura 1, se puede observar que la frecuencia de publicación de investigaciones relacionadas con la justicia ha aumentado en los últimos años, y es sobre todo a partir de 2015 que se encuentra un número sostenido y creciente de artículos.

fuentes que explora *Google Scholar*. Se utilizó el mismo intervalo de tiempo y no se hicieron acotaciones de áreas disciplinarias ni idioma, pero se excluyeron citas y patentes.

² Estos criterios son: ser ponencias de congresos o encuentros académicos, ser trabajos escolares y recepcionales de pregrado y posgrado, estar orientados a funciones sustantivas de la universidad distintas de la docencia, estar centrados en la formación docente o de perfiles profesionales específicos, tener únicamente objetos de estudio no ubicados en América Latina, estar escritos por profesionales con adscripciones en instituciones fuera de esta región y, por supuesto, estar repetidos.

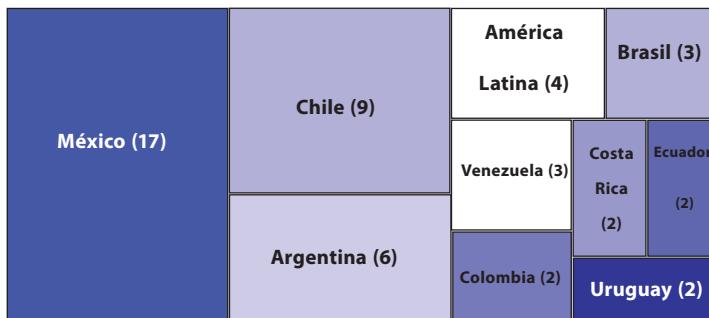
■ Figura 1. Distribución de la literatura seleccionada por año de publicación



Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 se tiene la distribución de acuerdo con los países estudiados en las investigaciones. Destacan México, Chile y Argentina entre los casos más estudiados, los cuales, asimismo, coinciden en general con los países de producción, es decir, de adscripción institucional de los equipos de investigación.

■ Figura 2. Distribución de la literatura seleccionada por país de estudio



Fuente: elaboración propia.

En la figura 3 se encuentran los temas de indagación de los artículos. Todavía tienen una frecuencia importante los temas de acceso y graduación, admisión y compensación, pero el más estudiado es el del funcionamiento y la experiencia de programas inclusivos e instituciones de educación superior (IES). Destacan también los temas de igualdad, acceso y experiencia educativa y, por otro lado, la presencia de apenas un artículo dirigido a estudiar el ámbito pedagógico.

■ Figura 3. Distribución de la literatura seleccionada por tema de indagación

IES, Políticas y programas (8)	Equidad (3)		Cobertura (1)	IES, Políticas y programas (7)	Inclusión (21)	Apoyos (2)	Acceso (1)	IES, políticas y programas (2)	
	Estudiantado (1)	Financiamiento (1)							
Equidad (23)			Perspectiva de género (1)	Representaciones de grupos minoritarios (1)		Cobertura (1)	Desempeño (1)	Igualdad (5)	
Acceso (5)	Procesos de inclusión (1)	Sistema educativo (1)	Experiencia educativa (3)	Representaciones de grupos minoritarios (3)		Estudiantado (1)	Pedagogía (1)	Interculturalidad (1)	
						Feminización matrícula (1)		Respecto a DDHH (1)	
								Justicia (1)	

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta la narración de cómo se ha pensado la justicia en educación superior en la literatura revisada a partir del uso de las categorías de justicia, igualdad, equidad e inclusión. Más adelante, se encuentra una sección con la reconstrucción mínima de la orientación que han tenido las diversas aproximaciones que se hacen a la justicia desde la especificidad de grupos reconocidos como minoritarios, excluidos o en situación de vulnerabilidad: personas con bajo nivel socioeconómico (NSE), mujeres, personas indígenas y pertenecientes a otras minorías étnicas y personas con discapacidad. En un último bloque, se hace un balance general donde se destacan algunos de los acuerdos y las tensiones fundamentales.

REFLEXIONES Y USOS DE LAS CATEGORÍAS Y NOCIONES

Aproximación desde la categoría justicia

Justicia es la categoría menos utilizada en la literatura revisada. Se habla sobre todo de justicia social y se utilizan definiciones amplias y estructurantes: se presenta como una meta (Silva, 2012), como un enfoque (Jarpa, 2017), como un marco general o abstracto en el cual se busca la equidad o como un principio ordenador (Ahumada y Mora, 2020, Espinoza, 2015). En un trabajo se recupera la definición de justicia social como distribución en beneficio de las personas más desventajadas (Correa y Guzmán, 2019). En otro artículo se

retoma la relación entre justicia y cambio social por medio de la promoción de pensamiento crítico (Nieto y Bode, 2012 en Segovia y Flanagan-Bórquez, 2020).

Justicia educativa se trata como una categoría totalmente distinta. Silva (2012), por ejemplo, recupera una definición que reúne la igualdad de oportunidades y de posiciones, es decir, desde la igualdad de acceso hasta el aseguramiento de un logro mínimo de resultados, pero advierte que no está pensada para el nivel superior (Latapí, 1993 en Silva, 2012). Cuando se aborda la dimensión de justicia distributiva en la educación, se equipara a igualdad (Ferrater, s/f en Castañeda, 2008) y se señala que se ha utilizado como fundamento para las acciones afirmativas (León y Holguín, 2004). Sin embargo, Pedroza y Villalobos (2009) afirman que, al emplear el criterio meritocrático en la asignación de apoyos, se evidencia una concepción meramente distributiva del bienestar y no un principio de justicia. Por último, Casanova (2015) pone de relieve que la valoración de algo como justo puede cambiar, dependiendo de si se trata de una cuestión individual, de grupos o del sistema en su conjunto.

APROXIMACIÓN DESDE LA CATEGORÍA IGUALDAD

Igualdad es una categoría que se encuentra con más frecuencia en la producción de los primeros años del siglo XXI, aunque al igual que en el caso de la justicia, no se proponen definiciones operativas para el análisis. Un autor recuerda la importancia de la afirmación de los derechos fundamentales de todas las personas que hay en la noción igualdad (Espinoza, 2015); esta defensa, aunada a la de la igualdad en la dignidad, parece constituir el núcleo duro de la categoría y el sentido con el que se recupera en la mayoría de los trabajos. De manera también general y abstracta, se distingue la igualdad formal de la sustantiva (Neves y Lima, 2007) o se la presenta como un principio rector (León y Holguín, 2004). La igualdad de oportunidades continúa siendo la noción más utilizada, vinculada, por ejemplo, a la definición de políticas compensatorias y acciones afirmativas (Chiroleu, 2009, Mungaray, Ocegueda, Moctezuma y Ocegueda, 2010), o a la posibilidad de asegurar la igualdad real (León y Holguín, 2004). Ésta puede asociarse también con la idea

de ciudadanía, de democracia y de avance hacia sociedades más justas (Quisaguano, 2017, Winfield, Jiménez y Topete, 2017).

Hay reflexiones en las que se señala que la igualdad de oportunidades normalmente utilizada resulta insuficiente (De Garay y Del Valle, 2012). En este sentido, Silva (2012) advierte un desplazamiento en el foco de esta categoría, de la distribución de bienes a las condiciones que garanticen la expansión de la libertad. Cerca de esta línea, varios autores piensan en igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y la obtención de resultados significativos (Silva, 2019). Hay coincidencias respecto a la expansión de la categoría, pero también diferencias en los énfasis, como la necesidad de precisar las variables focales para definir y operacionalizar igualdad (Silva, 2012) o su caracterización como concepto empírico más que normativo (De Garay y Del Valle, 2012). En este proceso de expansión, se observa que la igualdad educativa requiere de igualdad de recursos, capacidades y también de resultados (Aguayo, 2016), o una definición de igualdad que comprenda las condiciones económicas, sociales y culturales e incorpore criterios de una diversidad de necesidades, trasfondos y circunstancias de vida de individuos y de grupos (Quisaguano, 2017).

Llama la atención que los trabajos que insisten en su relación con el reconocimiento de derechos (Jarpa, 2017) toman como referentes la legislación nacional (Winfield *et al.*, 2017) o convenciones internacionales en la materia (Cruz-Vadillo, 2017), como parte de su reconstrucción de igualdad pensada para mujeres o personas con discapacidad, respectivamente, y no sólo planteamientos desde la filosofía moral o política. También cabe destacar el señalamiento del predominio de esta definición en el discurso público (Aguayo, 2016) y la valoración que se presenta desde la ideología dominante de que la igualdad existe efectivamente (Segovia y Flanagan-Bórquez, 2020).

APROXIMACIÓN DESDE LA CATEGORÍA EQUIDAD

Equidad es una categoría más reciente, que presenta dificultades en su uso. Se trata de un concepto multidimensional sin una definición precisa (Moya, 2011), y cuyos distintos significados se emplean de

manera intercambiable y generan desconcierto (Espinoza, 2015). La primera gran dificultad es que se asemeja a la idea de justicia (Castañeda, 2008) y se utiliza como su sinónimo (Espinoza, 2015). De acuerdo con Ramírez (2016), la debilidad en el uso del concepto y su insuficiente desarrollo teórico provocan este solapamiento, que vuelve más complejo y problemático su uso en el caso de la educación superior (Jarpa, 2017). Algunas cuestiones que abonan a los malos entendidos son: las distintas valoraciones de lo justo, el limitado conocimiento acerca de las relaciones causa-efecto involucradas y la falta de claridad respecto a sus implicaciones en los resultados esperados (Espinoza, 2015). Equidad también se utiliza para referir nociones de igualdad (Mainieri, 2017) y se confunde con ella con frecuencia (Aquino *et al.*, 2012, Jarpa, 2017, Ramírez, 2016). El señalamiento de que la equidad tiene como base la igualdad de oportunidades genera un vínculo importante entre ambas nociones (Didou, 2011, Mungaray *et al.*, 2010).

La equidad se piensa, con frecuencia, desde la dimensión distributiva, pero Silva señala que resulta problemático que se haga sin pormenorizar los criterios para orientar la asignación de los mecanismos de compensación (Silva, 2012); Espinoza insiste también en la importancia de desarrollar la dimensión procedural (Espinoza, 2015). En materia de la distribución, resultan interesantes las siguientes consideraciones contrastantes. Por un lado, que ampliar demasiado el acceso a la ES negaría su función básica de filtro para identificar a individuos talentosos (Espinoza, 2015). Por otro, que emplear el mérito como criterio de selección en una región tan desigual y estratificada como América Latina implica considerar indirectamente factores que no son producto del esfuerzo individual (García-Huidobro, 2005 en Silva, 2012). Más allá de la distribución del acceso, la equidad también se piensa como compensación a lo largo de la trayectoria (Chiroleu, 2009, Pedroza y Villalobos, 2009). Otros textos señalan la importancia de pensar la equidad como la garantía de permanecer y finalizar una educación de calidad (Felicetti y Costa, 2009, García de Fanelli y Adrogué, 2019), así como en términos de su pertinencia y su capacidad para reducir brechas (Miller y De Garay, 2015).

Respecto a esta noción, autoras y autores coinciden en la impor-

tancia del reconocimiento que permite hacer de la diversidad y las diferencias (De Garay y Del Valle, 2012, Moya, 2011, Silva, 2012). En este sentido, resulta fundamental visibilizar la incorporación de las reflexiones en torno a la equidad de género (Buquet, 2011, De Garay y Del Valle, 2012), concepto que, para Roqueñí (2014), debe distinguirse claramente de equidad educativa.

En la política educativa, se advierte que su uso se ha dado desde una concepción más bien restringida (Castillo y Yépez, 2018; Jarpa, 2017) y que ya presenta límites (Quisaguano, 2017). El enfoque en el siglo XXI ha consistido en la integración simple de los estudiantes más pobres (Quisaguano, 2017) y con necesidades educativas especiales (Castillo y Yépez, 2018). Distintos trabajos remarcan que, en la ES, la problemática de la equidad va más allá de la exclusión del acceso y la permanencia, y comprende la experiencia educativa y los ordenamientos de género, discapacidad, étnico-raciales y de desplazamiento (Quisaguano, 2017). En esta línea, su definición debe comprender la inclusión plena en un marco de dignidad, igualdad, reconocimiento, accesibilidad, equiparación de oportunidades y justicia social (Cruz-Vadillo, 2017), así como la corrección ante la ausencia de circunstancias sociales, económicas y culturales suficientes (Jarpa, 2017).

Jarpa (2017) puntualiza, además, que la noción conlleva una relación inevitable con el accionar pedagógico. Silva (2012) destaca que la definición de equidad educativa es una discusión que permanece abierta, y Casanova (2015, p. 15) advierte, también, que la equidad debe operacionalizarse en correspondencia con “las circunstancias históricas concretas de cada sistema nacional”.

APROXIMACIÓN DESDE LA CATEGORÍA INCLUSIÓN

De acuerdo con Chiroleu (2009 y 2011), las discusiones respecto a la idea de inclusión son recientes tanto en América Latina como en el ámbito de la ES en particular. Cruz, (2016), Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez (2016) remarcan que esto podría explicar la falta de consenso en la terminología.

La categoría inclusión se aborda con los términos de inclusión social y educativa, pero sigue encontrándose el uso simple de in-

clusión como incorporación. Fontana-Hernández y Vargas-Dengo (2018) recuerdan que, del uso de la categoría de integración educativa, pensada como apoyo y seguimiento para el estudiantado con necesidades especiales, se transitó a esta nueva noción. Ella continúa fuertemente asociada con personas con discapacidad (Cruz, 2016, Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016), provenientes de contextos marginales y con necesidades educativas especiales (Cruz, 2016). Sin embargo, se afirma que la noción es amplia y puede comprender a cualquier grupo considerado en situación de vulnerabilidad por exclusión (Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016). Corti, Belén, Montiel y Luján (2017) hablan también de amplitud en la noción, pero con respecto al proceso del que pretende dar cuenta, tanto dentro y fuera, como a través de las instituciones educativas.

Chiroleu (2009) sugiere que el término es dinámico, y que se interesa sobre todo por el plano material, donde pretende incidir. Como con equidad, piensa en la permanencia, el egreso y la calidad de la educación como parte de la inclusión (Chiroleu, 2009). Si bien en la noción de equidad ya aparece la diversidad como componente –vinculada con la igualdad– (Blanco, Flórez y Giménez, 2010), ésta cobra más fuerza en el concepto inclusión. Ubica el punto de partida en el reconocimiento y revalorización de la heterogeneidad constitutiva de la sociedad (Chiroleu, 2011), y la define como equidad en el acceso, en la participación, el aprovechamiento, el progreso y la culminación de estudios, además de condiciones de aprendizaje apropiadas para las necesidades de distintos segmentos de población que han sido excluidos de este nivel (Aponte-Hernández, 2008 en Chiroleu, 2011).

Algunos textos toman como base la igualdad de oportunidades (Ahumada y Mora, 2020, Arellano, Gaeta, Peralta y Cavazos, 2019, Vásquez y Flores, 2019), pero otros la definen como compartir espacios educativos en igualdad de condiciones (Correa y Guzmán, 2019), la provisión de oportunidades equitativas (Opperti, 2018 en Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018) o la equiparación de derechos para el fortalecimiento de mentalidades y actitudes (Yarza de los Ríos, 2010 en Hanne, 2018). Otras definiciones recuperan la identificación y eliminación de barreras (Ahumada y Mora, 2020) y la construcción de capacidades institucionales para aceptar

a todas las personas (Fernández, 2003 en Cruz-Vadillo, 2017).

En distintas revisiones interesa también abordar la cercanía entre inclusión y su contraparte: se visibiliza la importancia de considerar los procesos y prácticas de exclusión (Cruz, 2016, Palmeros y Gairín, 2016) y se señala que las condiciones de inclusión y exclusión varían en cada contexto (Corti et al., 2017). Villa observa una inclusión desigual entre hombres y mujeres y personas de distinto NSE (Villa, 2019) y Ahumada y Mora (2020) recuperan la noción de inclusión excluyente de Ezcurra (en Ahumada y Mora, 2020). Otro señalamiento lo presentan Segovia y Flanagan-Bórquez (2020), quienes consideran que la inclusión se encuentra presente en el discurso institucional, pero que prevalece al mismo tiempo la ideología de los grupos dominantes en todos los ámbitos. Con respecto al ideal o aspiración de esta noción, la literatura seleccionada nombra la promoción de la interculturalidad (Segovia y Flanagan-Bórquez, 2020), y la construcción de un nuevo vínculo social (Corti et al., 2017).

Cómo se piensa en la justicia para grupos minoritarios

En la literatura se reconocen distintas aproximaciones al estudio empírico de la justicia en la educación superior, particularmente con respecto al segmento de la población –vulnerado en su derecho– que constituye el sujeto de la investigación. Los trabajos que piensan en la justicia para mujeres, indígenas y personas pertenecientes a otras minorías étnicas o con discapacidad comparten inevitablemente los referentes de la filosofía moral y política y la investigación educativa para plantear y abrir estas reflexiones. No obstante, se erigen en corrientes relativamente autónomas, con distintas trayectorias en la configuración de sus reclamos, énfasis, tensiones, acuerdos y uso de categorías, como se detalla a continuación.

Personas con bajo nivel socioeconómico

Las personas con bajo NSE son, por antonomasia, el sujeto en torno al cual se desarrollan las consideraciones sobre la justicia. Los estudios revisados con este foco tienen como objeto el acceso, la cobertura, el funcionamiento del sistema educativo, las políticas que lo

rgen y las mismas nociones de justicia pero, sobre todo y de manera más reciente, los mecanismos y programas puestos en marcha por las IES para favorecer las probabilidades de éxito de este segmento. Equidad es la categoría predominante de 2000 a 2020, aunque inclusión se observa con más frecuencia en los últimos 10 años. En esta corriente se parte explícitamente del reconocimiento del peso que tiene de manera permanente la condición socioeconómica en cualquier ámbito y de la desventaja académica en que se llega a la ES por la desigualdad que permea también la enseñanza básica y la media (Felicetti y Costa, 2009, García de Fanelli, 2014). Se tiene presente la importancia del sistema escolar en múltiples dimensiones como el tamaño de la matrícula, la naturaleza de las IES, sus currículos y mecanismos de ingreso, entre otros.

Algunas posiciones críticas, por ejemplo, cuestionan el criterio meritocrático (Castañeda, 2008, Chiroleu, 2009, Espinoza y González, 2010, Silva, 2012). Asumen, en general, que no es suficiente pensar en la igualdad de oportunidades para el ingreso, sino que la equidad se pone en cuestión a lo largo de la trayectoria; por eso el enfoque compensatorio es de gran relevancia (Chiroleu, 2009, Jarpa, 2017, Moya, 2011, Mungaray *et al.*, 2010, Silva, 2012, 2014, 2019). Se consideran también los resultados, pensados como finalización de estudios, aprendizajes significativos, inserción al mundo del trabajo (Espinoza y González, 2010, Jarpa, 2017) o construcción de ciudadanía (Ruiz, Ramírez y Benítez, 2015). Varios trabajos señalan, sin embargo, la existencia de información muy limitada en este sentido (Espinoza, 2015), lo que dificulta la realización de estudios. Si bien se considera que la definición de la equidad en ES que se utiliza se ha normalizado en el discurso y en las políticas educativas en la región, son pocos los estudios donde las revisiones recuperan nociones complementarias o desarrollos más específicos de la misma.

Algunos artículos utilizan inclusión como categoría central, retomando la definición de Aponte-Hernández (2008) de equidad en el acceso, la participación, el aprovechamiento, el progreso y la culminación de los estudios, con énfasis en el acompañamiento de condiciones de aprendizaje apropiadas para grupos tradicionalmente excluidos y en la revalorización de éstos (Chiroleu, 2009, García de Fanelli, 2014). Las nociones de igualdad y justicia aparecen de

manera secundaria en las revisiones; la primera como igualdad de oportunidades, y la segunda como el principio orientador de justicia social que subyace a la equidad.

Mujeres

Los estudios enfocados en mujeres son más recientes y menos frecuentes; los seleccionados fueron todos publicados después de 2011. Los objetos de estas indagaciones son la feminización de la matrícula, los procesos de inclusión de las mujeres, la transversalización de la perspectiva de género y las representaciones en torno a ésta. Destaca el uso de equidad como categoría principal de análisis, sobre todo como equidad de género, pero también educativa; en otros casos, se utilizan los conceptos de igualdad e inclusión. En esta corriente se puntualiza que la desigualdad se expresa en múltiples dimensiones, más allá de la socioeconómica, como en los ordenamientos de género, los étnico-raciales, de discapacidad, de desplazamiento, entre otros (Quisagüano, 2017). En este sentido, tiene un lugar más prominente la relación entre equidad de género y justicia social (Buquet, 2011, De Garay y Del Valle, 2012, Winfield *et al.*, 2017).

A diferencia de la aproximación que se observó en estudios sobre personas con bajo NSE, en éstos se emplean con frecuencia, como referentes, instrumentos de normativa nacional e internacional. También se apela a la protección que los derechos humanos plantean para las mujeres, la cual no se relativiza cuando se trata de su educación universitaria ni se restringe, al menos formalmente, al acceso. Precisamente con base en esta concepción amplia de la desventaja en que suelen encontrarse las mujeres, se insiste en la importancia de que la perspectiva de género permea las reflexiones en torno a la justicia en la ES y, por supuesto, en la experiencia educativa (Buquet, 2011, De Garay y Del Valle, 2012, Montes-de-Oca-O'Reilly, 2019, Vásquez y Flores, 2019). Sin embargo, llama la atención que no se encuentran, en los estudios seleccionados, revisiones acerca de cómo se piensa la justicia cuando se contemplan, además, los mecanismos y prácticas que atentan contra la equidad de género y la equidad educativa y la experiencia diferenciada que tienen grupos en situación de vulnerabilidad por su sexo o su identidad de género.

Personas indígenas y pertenecientes a otras minorías étnicas

Esta corriente tiene una limitada presencia en la literatura revisada. Los artículos seleccionados estudian el funcionamiento de políticas y mecanismos para favorecer la inclusión en las IES y la experiencia educativa. Inclusión es la categoría que se prefiere, pero también se emplea la de justicia; equidad aparece con frecuencia, pero con la función de criterio orientador. La reflexión sobre la justicia suele poner de manifiesto la exclusión que han sufrido históricamente indígenas y otras minorías étnicas. La preocupación por la justicia, aun cuando esté claramente enfocada en su relación con este nivel educativo, tematiza un agravio más profundo en cuanto toca su identidad completa. Por eso son de relevancia cuestiones como la presencia del tabú del color de piel (Neves y Lima, 2007) o la percepción deficitaria de las capacidades de algunos grupos (Hanne, 2018, Mato, 2015, Neves y Lima, 2007, Segovia y Flanagan-Bórquez, 2020). Como parte de este estado de injusticia, se señala también la normalización y la indiferencia (Neves y Lima, 2007). Neves y Lima (2007) recuperan, además, la necesidad de una igualdad sustancial –es decir, la atención específica a las diferencias y desigualdades, por medio, por ejemplo, de acciones reparadoras–. Hanne (2018), por su lado, se centra en la equiparación de derechos. A partir de estos principios se aspira a la inclusión, llamada social, cultural y socioeducativa. Se reconoce un acuerdo muy amplio con respecto a la importancia del reconocimiento (Neves y Lima, 2007), así como a la promoción de la diversidad, de los derechos y de la interculturalidad dentro y fuera del aula (Segovia y Flanagan-Bórquez, 2020).

Personas con discapacidad

La relación entre justicia en la ES y las personas con discapacidad es abordada en otra corriente de estudios, publicada sobre todo en los últimos cinco años. Ésta desarrolla indagaciones en torno a las políticas estatales y universitarias para la atención y la inclusión, a la experiencia educativa y a las representaciones que se tienen respecto a la discapacidad. En todos ellos, inclusión es la categoría principal para pensar la justicia, sobre todo en la forma de inclusión educa-

tiva o escolar. Se llama la atención sobre el hecho de que su definición es amplia y que se dirige a distintos grupos en situación de vulnerabilidad por la exclusión que viven (Cruz, 2016). Aquí tiene gran importancia el componente jurídico y la vinculación constante con los derechos humanos y los marcos nacionales e internacionales que definen obligaciones estatales en materia de protección de derechos, como la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU (Ahumada y Mora, 2020. Aquino *et al.*, 2012, Cruz-Vadillo, 2017, Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016). Precisamente de este documento se recupera el valor del término participación plena –o inclusión plena– (Bell-Rodríguez, 2020, Cruz, 2016, Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016, Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018). Igualdad, equidad y justicia, aparecen como ideales, criterios y características del marco en el que debe darse la inclusión (Aquino *et al.*, 2012, Cruz-Vadillo, 2017). En esta corriente también se tematiza el papel del trabajo pedagógico (Aquino *et al.*, 2012, Bell-Rodríguez, 2020) e incluso la necesidad de innovación en el mismo ámbito (Ahumada y Mora, 2020).

La relación entre justicia en la ES y las personas con discapacidad es abordada en otra corriente de estudios, publicada sobre todo en los últimos cinco años. Ésta desarrolla indagaciones en torno a las políticas estatales y universitarias para la atención y la inclusión, a la experiencia educativa y a las representaciones que se tienen respecto a la discapacidad. En todos ellos, inclusión es la categoría principal para pensar la justicia, sobre todo en la forma de inclusión educativa o escolar. Se llama la atención sobre el hecho de que su definición es amplia y que se dirige a distintos grupos en situación de vulnerabilidad por la exclusión que viven (Cruz, 2016). Aquí tiene gran importancia el componente jurídico y la vinculación constante con los derechos humanos y los marcos nacionales e internacionales que definen obligaciones estatales en materia de protección de derechos, como la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU (Ahumada y Mora, 2020. Aquino *et al.*, 2012, Cruz-Vadillo, 2017, Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016). Precisamente de este documento se recupera el valor del término participación plena –o inclusión plena– (Bell-Rodríguez, 2020, Cruz, 2016, Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2016, Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018). Igualdad, equidad y justicia, aparecen como

ideales, criterios y características del marco en el que debe darse la inclusión (Aquino *et al.*, 2012, Cruz-Vadillo, 2017). En esta corriente también se tematiza el papel del trabajo pedagógico (Aquino *et al.*, 2012, Bell-Rodríguez, 2020) e incluso la necesidad de innovación en el mismo ámbito (Ahumada y Mora, 2020, Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018).

OTRAS CLAVES DE DIVERSIDAD

Finalmente, otro grupo de estudios tiene como interés de fondo la diversidad. Se trata de artículos publicados en los últimos cinco años, cuyos objetos son: el ingreso, las políticas compensatorias y el proceso de enseñanza-aprendizaje; las categorías que guían su análisis son equidad e inclusión. Se recuperan nociones que abren y empujan varias cuestiones como el sentido de la ES, la necesidad de cambios y la forma de aproximar la problemática de la justicia en este nivel. En primer lugar, se menciona como deseable una mayor representación de la diversidad social en la composición de la matrícula (Baeta, 2014) y la preocupación por el desarrollo humano (Bolívar en Pedroza y Villalobos, 2009).

En segundo término, se reconoce que diversos fenómenos sociales impactan la problemática de la desigualdad en la ES, como la terciarización de la economía y la universalización de la educación básica (Casanova, 2015), la persistencia del origen social y el racial como determinantes del acceso (Casanova, 2015) y la profundización de las dificultades debido a la combinación de las carencias (Pedroza y Villalobos, 2009). Una noción que se recupera desde el escenario actual es la de inclusión-exclusión como par de categorías relacionales (Baeta, 2014) que pueden dar cuenta de la convivencia de una serie de mecanismos y prácticas que eliminan barreras y que al mismo tiempo reproducen o profundizan la desigualdad. En esta línea, se recupera el concepto de Ezcurra (en Ahumada y Mora, 2020) de inclusión excluyente, que permite señalar procesos de selección diferencial (Mayer y Cerezo, 2018). En estos trabajos se remarca también la importancia de la práctica pedagógica (Correa y Guzmán, 2019).

La promoción de la justicia en la educación superior

En la literatura seleccionada se identificó un conjunto destacado de autoras, que acompañan sus reflexiones sobre la justicia con la elaboración de propuestas dirigidas a dimensionar su importancia y favorecer su realización en el marco de la educación superior latinoamericana. Ellas han hecho numerosos aportes y constituyen referencias reiteradas en la bibliografía resultante de esta revisión.

En primer lugar, García de Fanelli (2014, p. 3) cuestiona si existen las condiciones para la inclusión social de la juventud en la “heterogénea y desigual estructura social de América Latina”, para superar la exclusión del acceso a empleo de calidad e ingresos adecuados. La autora insiste en la capacidad de la educación superior para participar de la mejora de las condiciones para este proceso, y apuesta por la formulación de políticas públicas e institucionales dirigidas a mejorar la retención, la graduación y la calidad de la educación (García de Fanelli, 2014).

En segundo término, Espinoza (2015), desde Chile, desarrolla un modelo multidimensional de la equidad y la igualdad. Éste comprende la equidad para iguales necesidades, para iguales capacidades e igual logro en uno de sus ejes, y en el otro, igualdad sin restricciones, sin exclusiones y sin discriminación, en relación con los recursos financieros, sociales y culturales necesarios, donde puede reconocerse la responsabilidad estatal e institucional en cada escenario. En línea con su propuesta, las políticas sectoriales y las acciones institucionales constituyen las principales vías para impulsar el logro de la equidad. La acreditación de la calidad, el financiamiento que garantice recursos a las personas y universidades más vulnerables, son elementos fundamentales, pero también reconoce la importancia de trabajar en conjunto con los niveles previos, fortalecer distintos mecanismos de admisión, establecer cuotas de ingreso, nivelar las competencias y poner a disposición planes flexibles y tutorías, así como en mejorar los sistemas de información.

En tercer lugar, Chiroleu (2009), desde Argentina, alerta sobre la contradicción actual entre las lógicas de inclusión y exclusión que coexisten en el funcionamiento de la educación superior. Esta autora propone la colaboración en la construcción de agendas locales y

regionales para reflexionar sobre la realidad propia, las experiencias en otras sociedades y el futuro de la educación superior, haciendo un llamado a acrecentar la responsabilidad social con el entorno, elevar la calidad de los aprendizajes (Chiroleu, 2011) y conducir los esfuerzos a las políticas orientadas a resultados (Chiroleu, 2009).

En cuarta y última instancia, desde México, Silva (2019) propone una definición de equidad muy fuertemente vinculada con la justicia social, pero anclada a la configuración y el funcionamiento de la escuela, a los costos que conlleva su búsqueda, a los enfoques apropiados para la atención de estudiantes diversos y, sobre todo, a la importancia de los procesos educativos. Dentro de esta visión, la vía que propone para la investigación y la intervención es el reconocimiento de la riqueza en la diversidad sociocultural, de sus necesidades, el involucramiento de todos los actores que participan en el proceso educativo, el cambio cultural que combata la perspectiva deficitaria y la innovación pedagógica para la creación de espacios de aprendizaje y desarrollo de mayor efectividad y más justos (Silva, 2019).

DISCUSIÓN

Sin ánimo de agotar el conjunto de aristas que se desprenden de la literatura comentada, enseguida se presentan algunos elementos de discusión con miras a destacar ciertos rasgos y orientaciones comunes en la producción académica sobre la justicia en la educación superior. Resulta evidente el desplazamiento en las formas de pensar las categorías de justicia, igualdad, equidad e inclusión en la producción académica latinoamericana de los últimos 20 años. Se pasó de definiciones más bien unidimensionales y enfocadas en el acceso, a otras más amplias que comprenden una gran diversidad de los componentes de la experiencia universitaria. Este camino ha llevado, además, a una mayor sensibilidad a las diferencias y a una comprensión también multidimensional. En este sentido, emergieron elementos relativos a la dimensión de lo que las personas que llegan, o que aspiran a llegar a la ES, ponen en juego, desean, necesitan y pueden potenciar para alcanzar trayectorias satisfactorias que castiguen menos su diferencia con respecto al estudiante ideal, normalizado desde hace décadas por los sistemas escolares y las IES.

En este marco, se reconocen acuerdos amplios, así como núcleos duros de las categorías que cumplen importantes funciones en el abordaje de la cuestión de la justicia en la ES. En el caso de la justicia, se observa un distanciamiento del tratamiento lógico de las implicaciones de la definición de unas u otras formas de comprenderla, de la vinculación con el campo más amplio de la política, y, sobre todo, de la tradición filosófica de continuar planteando numerosas preguntas en torno a qué clase de sociedad deseamos y cómo podríamos llegar a tenerla. Por otro lado, el uso actual de la noción de justicia se ha alejado también de su capacidad para interpelar a la sociedad en su conjunto y para recordar que la cuestión de la justicia es una sobre la vida en común y no sólo preocupación de quienes sufren las mayores desigualdades y exclusiones ni responsabilidad de instituciones y gobiernos. Si bien se apela todavía a la necesaria fuerza trascendental de la justicia, pareciera usarse en ocasiones como si se tratara de un término diáfano, con un significado evidente para cualquiera. La noción de igualdad permanece también como parte del legado liberal y la aspiración democrática y universalista de alcanzar esa condición. Sin embargo, puede resultar confuso y poco preciso su uso como definición operativa para pensar en igualdad de oportunidades de acceso o en igualdad de resultados, precisamente porque la asimilación de la diferencia demanda el uso de escalas a medida. Por otro lado, las nociones más recientes de equidad e inclusión conservan una resonancia que alude a un estadio deseable que convoca, pero con mayor capacidad analítica que las anteriores y mayor desarrollo teórico para dar cuenta de las condiciones que deben satisfacer los arreglos institucionales, sobre todo, favorecer a una u otra.

Se reconocen como importantes aportes en el desplazamiento de estas categorías las aproximaciones que han hecho los estudios de mujeres, de indígenas, personas de otras minorías étnicas y con discapacidad. Si bien se encontró poco en términos de definiciones que permitieran comprender de manera más cercana la relación entre la justicia y la experiencia diferenciada de cada grupo, se vio en todos ellos la perspectiva histórica con que revisan los procesos de discriminación, invisibilización y exclusión, y la atención fundamental a lo que ocurre en la dimensión cultural.

Finalmente, se recupera la tensión que se reconoce en la literatura revisada con respecto a la decisión de abordar la cuestión de la factibilidad de alcanzar la equidad en una sociedad desigual, así como de la profundidad con que se necesita repensar la relación universidad-sociedad. En este sentido, llama la atención la ausencia de consideraciones hacia la cuestión del poder y la dificultad de apelar a la cesión de derechos, espacio y reconocimiento a una cultura dominante que se ha mostrado interesada en reproducirse. También se extrañan reflexiones en torno a nociones que vinculen y articulen con mayor claridad las relaciones entre la justicia educativa y la justicia social.

CONCLUSIÓN

El trabajo expuso la relevancia de la discusión en torno a la igualdad, la equidad, la inclusión y la justicia. Sin duda, las desigualdades presentes en nuestras sociedades impactan de manera particular este nivel educativo y la academia ha contribuido a identificar sus nodos problemáticos en los últimos 20 años, destacando su importancia estratégica. Encontramos que, pese a que gran parte de la literatura se orienta por aportaciones producidas en países centrales, la incorporación, el uso y el sentido de las categorías de interés se han enriquecido a la luz de nuestras realidades.

Por otro lado, el ejercicio de pensar la justicia desde contextos diversos produjo múltiples y disputados sentidos, así como desplazamientos en el tiempo y en sus distintas orientaciones, conformando algunas tradiciones fácilmente identificables. Como consecuencia se tiene el enriquecimiento en la discusión, pero también el abono a frecuentes confusiones y dificultades en su uso. Los asuntos relativos a las trayectorias, a la forma en que han ampliado y profundizado la visión y la sensibilidad para reconocer la complejidad de la experiencia universitaria, comienzan a orientar la discusión y colocan con mayor firmeza la necesidad de entablar un diálogo más frecuente y ordenado con el sistema educativo para la transformación de las universidades. Nuevas propuestas provenientes de la región demuestran también la utilidad de explicitar con mayor claridad las implicaciones normativas y operacionales de las categorías de análisis más apropiadas en función de su objeto y su contexto. Tanto apropiacio-

nes como reformulaciones más novedosas invitan a atender el diálogo, no para la construcción de consensos sino de algunas vías para la colaboración y el fortalecimiento de intereses y causas comunes.

Lo anterior reviste una importancia indiscutida. Sin embargo, interesa destacar que la justicia no puede permanecer únicamente vinculada a programas específicos en ámbitos organizacionales específicos. Va más allá de esos confines y nos abarca como conjunto social. En ese sentido, vale la pena recuperar algunos de los énfasis que la literatura fundante de esta tradición ha colocado en la reflexión de las condiciones de posibilidad para alcanzarla. Esto remite a la posibilidad de fundar una unidad no homogénea, pero articulada en lazos solidarios y en la cooperación. Estos elementos valen tanto como aspiración para el conjunto social como para el nivel organizacional que tienen como meta el alcance de la justicia. En el nivel institucional ataún al *ethos* que permea las prácticas en su interior que, con frecuencia, desafía aquello que las políticas y programas buscan alcanzar. En este sentido, se reafirma la importancia de avanzar en el nivel pragmático y de empujar transformaciones en las concepciones y en las prácticas de las IES. Esto último conecta con la afirmación de que la justicia no sólo constituye un asunto de quienes padecen desigualdades y exclusiones. Involucra nuevamente al conjunto social dentro del cual operan instituciones particulares. Perder esto de vista puede conducir a reducir a niveles de operación ciertos aspectos de las instituciones y producir profundos desajustes y deslegitimaciones de propuestas valiosas.

REFERENCIAS

- Aguayo, P. (2016). Igualdad de oportunidades en Educación Superior: Una discusión sobre la implementación del sistema de ingreso prioritario de equidad educativa en la Universidad de Chile. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 3(1), 62-73.
- Ahumada, P., y Mora, C. (2020). Políticas chilenas: Un largo camino para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad que transitan por la educación superior. *Revista Psicología UNEMI*, 4(6), 30-38.
- 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

- (eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 113-154). Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Aquino, S., García, V., e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica*, (39), 1-21.
- Arellano, A., Gaeta, M., Peralta, F., y Cavazos, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*, 24. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100220&lang=es
- Baeta, C. (2014). Enseñanza superior en Brasil y las políticas de inclusión social. *Páginas de Educación*, 7(2), 152-177.
- Bell-Rodríguez, R. (2020). Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-21.
- Blanco, F., Flórez, E., y Giménez, C. (2010). La equidad y la calidad en los procesos de admisión a la Educación Superior: Universidad Simón Bolívar y Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 31(89), 251-276.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, (33), 211-225.
- Burchardt, H.-J. (2012). ¿Por qué América Latina es tan desigual? *Nueva Sociedad*, 239.
- Casanova, D. (2015). Equidad de acceso a la educación superior: El “Puntaje ranking de notas” como mecanismo de inclusión en el sistema de admisión de Chile. *Education Policy Analysis Archives*, (23), 1-22.
- Castañeda, T. (2008). Igualdad, justicia y equidad en la educación superior colombiana. Franciscanum. *Revista de las ciencias del espíritu*, 50(150), 59-78.
- Castillo, R., y Yépez, A. (2018). Reflexiones en torno a la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas en la educación superior. *Retos de la Ciencia*, (2), 1-15.

- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141.166. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Chiroleu, A. (2011). La educación superior en América Latina: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 16(3), 631-653. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000300008>
- Correa, A., y Guzmán, F. (2019). Relación entre interculturalidad y derecho en la Universidad Autónoma Latinoamericana. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 49(130), 51-80. <https://dx.doi.org/10.18566/rfdcp.v49n130.a03>
- Corti, A., Belén, C., Montiel, M., y Luján, M. (2017). La educación superior y el debate por la inclusión educativa. Análisis de propuestas institucionales. Alcances y desafíos. *Socio Debate. Revista de Ciencias Sociales*, 3(6), 120-145. Recuperado de <http://www.feej.org/images/publicaciones/numero6/Corti.pdf>
- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 23. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200002&lng=es&tlng=es
- Cruz-Vadillo, R. (2017). Ordenamientos jurídicos y políticas sobre discapacidad en la Universidad Veracruzana: Rupturas, desencuentros y omisiones. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(21), 174-189.
- De Garay, A., y Del Valle, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3-30.
- Delgado-Sanoja, H., y Blanco-Gómez, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 163-180. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>
- Didou, S. (2011). Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior de México ¿Cambio de política o de retórica? *Perfiles Educativos*, (33), 59-65.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. Recuperado de <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>
- Dubet, F. (2011). La igualdad de posiciones. En *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Madrid: Siglo XXI.

- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, (239), 42-50.
- Dubet, F. (2015). La crisis de las solidaridades. En *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*, (pp. 11-17). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Espinoza, O. (2015). Equidad en el sistema de educación superior en Chile desde la perspectiva de los resultados. *Propuesta Edducativa*, 24(43), 46-64.
- Espinoza, O., y González, L. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en educación superior en América Latina: Experiencias y resultados. *Revista ISEES Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (7), 21-35.
- Felicetti, V., y Costa, M. (2009). Equidade e iniquidade no ensino superior: Uma reflexão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(62), 9-24. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100002>
- Fontana-Hernández, A., y Vargas-Dengo, M. (2018). Percepciones sobre discapacidad: Implicaciones para la atención educativa del estudiante de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 332-355. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.16>
- Fraser, N. (2004). Towards Global Justice: An Interview with Nancy Fraser. *Czech Sociological Review*, 40(6), 879-890.
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151.
- García de Fanelli, A., y Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: Reflexiones desde el cono sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(96), 1-34. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843>
- García-Huidobro, J. (1994). Positive Discrimination in Education: Its Justification and a Chilean Example. *International Review of Education*, 40(3-5), 209-221.
- Hanne, A. (2018). Estudiantes indígenas y Universidad: Realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad*, 13(1), 14-29. <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>
- Jarpa, C. (2017). Pedagogía diferenciada en educación superior: Imbricaciones entre la equidad y la segmentación educativa en estudiantes

- tes “Primera generación”. *Revista Académica UC Maule*, (53), 9-31. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.53.9>
- León, M., y Holguín, J. (2004). La acción afirmativa en la Universidad de los Andes: El caso del programa “Oportunidades para talentos nacionales”. *Revista de Estudios Sociales*, (19), 57-70.
- Mainieri, A. (2017). Innovaciones en modelos de admisión Estudio de casos y estrategias de inclusión en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15517/iae.v17i3.30215>
- Mato, D. (2015). Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de Antropología social*, (41), 5-23.
- Mayer, L., y Cerezo, L. (2018). Análisis de las contribuciones de un programa social a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad social. *Páginas de Educación*, 11(2), 130-152. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1631>
- Miller, D., y De Garay, A. (2015). Dos temas cruciales para la agenda mexicana de educación superior: Educación privada y equidad e inclusión. *Propuesta Edducativa*, (43), 75-87.
- Montes-de-Oca-O'Reilly, A. (2019). Dificultades para la transversalización de la perspectiva de género en una institución de educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 105-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105>
- Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: Los “cúpos de equidad” en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. *Calidad en la Educación*, (35), 255-275. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200011>
- Mungaray, A., Ocegueda, M. T., Moctezuma, P., y Ocegueda, J. M. (2010). Financiamiento de la equidad entre las universidades públicas estatales de México: 2001-2005. *Gestión y política pública*, (19), 263-310.
- Neves, P., y Lima, M. (2007). Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 17-38. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100003>
- Nussbaum, M. (2001). The Enduring Significance of John Rawls. The Chronicle of Higher Education. Recuperado de <https://www.chronicle.com>

- cle.com/article/the-enduring-significance-of-john-rawls/?cid2=gen_login_refresh&cid=gen_sign_in
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Palmeros, G., y Gairín, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 25(49), 83-102. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.005>
- Pedroza, R., y Villalobos, G. (2009). Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela. *Revisión de la Educación Superior*, 38(152), 33-48.
- Peters, S. (2012). ¿Es posible avanzar hacia la igualdad en la educación? El dilema de las políticas educativas de la izquierda en América Latina. *Nueva Sociedad*, (239), 102-121.
- Quisaguano, P. (2017). Género, inclusión y educación superior. En S. Varela y S. Zaragocin (eds.), *Feminismo y buen vivir: Utopías decoloniales* (pp. 134-143). Ecuador: Pydlos Ediciones. Recuperado de <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/feminismo-y-buen-vivir-pdf-PARA-IMPRESION-1.pdf>
- Ramírez, J. (2016). Análisis de las inequidades en la educación superior de México para introducir un modelo teórico multidimensional de equidad en educación. *Comunicações*, 23(1), 65-89. <https://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23n1p65-89>
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness. A restatement*. Harvard: Harvard University Press.
- Roqueñí, M. (2014). Feminización de la Licenciatura en Ciencia Política en México. ¿Igualdad de oportunidades o inclusión desigual? *Estudios Políticos (Méjico)*, (32), 153-173.
- Rosanvallon, P. (2015). From Equality of Opportunity to the Society of Equals. *Historicka Sociologie*, 7(2), 83-95. <https://doi.org/10.14712/23363525.2015.13>
- Ruiz, J., Ramírez, J., y Benítez, A. (2015). La equidad en el acceso, la permanencia y el egreso en la educación superior en México para la construcción de ciudadanía. En E. Hernández (ed.), *Exclusión y estrategias para una ciudadanía ampliada* (pp. 137-156). México: Universidad de Guadalajara.
- Segovia, F., y Flanagan-Bórquez, A. (2020). Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 745-764.

- Silva, M. (2012). Equidad en la Educación Superior en México: La Necesidad de un Nuevo Concepto y Nuevas Políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(4), 1-23. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/965/951>
- Silva, M. (2014). Equidad en la educación superior mexicana: El reto persistente. *Universidades*, (59), 23-35.
- Silva, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 43-68.
- SITEAL. (2011). *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina*. Buenos Aires: SITEAL. Recuperado de <http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/>
- SITEAL. (2019). *Documento de eje. Educación Superior*. Buenos Aires: SITEAL. Recuperado de https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf
- Vásquez, M., y Flores, J. (2019). Derechos humanos, perspectiva de género y discriminación en universitarios del área económico administrativa del norte de México. *Tendencias*, 20(1), 158-182. <http://dx.doi.org/10.22267/rtend.192001.112>
- Villa Lever, L. (2019). La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 615-631.
- Winfield, A., Jiménez, Y., y Topete, C. (2017). Representaciones mentales y sociales en la equidad de género. *La ventana. Revista de Estudios de Género*, 5(45), 186-210.
- Yuni, J. A., Meléndez, C. E., y Griselda, A. (2014). Equidad y políticas universitarias: Perspectivas desde latinoamérica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 41-60. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5639>