

Las políticas de equidad
educativa a nivel
superior: Una propuesta
de marco de análisis*

/ Educational Equity
Policies at a Higher
Level: A Proposed
Framework of Analysis

*Artículo de investigación. Recibido: 28-02-2018. Aceptado: 22-05-2018.

TLA-MELAU, Revista de Ciencias Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México / E-ISSN: 2594-0716 / Nueva Época, año 14, núm. 48, abril/septiembre 2020, pp. 147-173.

RESUMEN

Es trabajo discute las diferentes posturas sobre equidad educativa a nivel superior y los criterios que se han utilizado para analizar las políticas que pretenden promoverla en México. La autora propone un marco de análisis de políticas educativas que supere el paradigma distributivo e incorpore elementos de la perspectiva crítica, particularmente la justicia como participación. Primero presenta las desigualdades en cuanto al acceso a la educación superior (ES) en México, así como la necesidad de que el Estado actúe para reducirlas. Después, explora las categorías de la equidad y justicia social, específicamente desde el paradigma distributivo y la justicia como participación. Finaliza con una propuesta de marco de análisis más democrática, en cuanto busca incluir la voz de los sujetos sociales en la construcción de las políticas que pretenden beneficiarlos.

PALABRAS CLAVES

Equidad educativa, educación superior, acceso a la educación superior, México, desigualdades, justicia social, democracia.

ABSTRACT

This work discusses the different positions on educational equity at a higher level and the criteria that have been used to analyze the policies that seek to promote it in Mexico. The author proposes an education policy analysis framework that goes beyond the distributive paradigm and incorporates elements from the critical perspective, particularly justice as participation. First, it presents the inequalities regarding access to higher education in Mexico, as well as the need for the State to act to reduce them. Then, it explores the categories of equity and social justice, specifically from the distributive paradigm and justice as participation. It ends with a proposal for a more democratic framework for analysis as it seeks to include the voice of social subjects in the construction of policies that are intended to benefit them.

KEYWORDS

Equity in education, higher education, access to higher education, Mexico, inequalities, social justice, democracy.

**Profesora Investigadora en el Tecnológico de Monterrey, México. (shaye.suzanne@tec.mx). <https://orcid.org/0000-0002-5255-6946>

1. Introducción / 2. Las desigualdades en el acceso a la ES y el rol del Estado / 3. La justicia social: la base de la equidad / 4. Marco de análisis las políticas de equidad educativa / 5. Conclusiones / 6. Referencias

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que un sistema de educación incluyente es uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de una sociedad equitativa, justa y democrática¹ históricamente los sistemas educativos se caracterizan por la exclusión y elitismo, sobre todo a nivel superior y en sociedades capitalistas.² Aún con la expansión de los sistemas de educación superior (ES) en las últimas décadas, muchos siguen reflejando las desigualdades en la sociedad.³ Por ende, la ES puede ser un mecanismo para lograr justicia y equidad social o, por el contrario, un mecanismo que reproduce la desigualdad existente, dependiendo del modelo de acceso y las políticas que implementan el Estado y las instituciones de educación superior (IES).⁴ En México y América Latina ha ocurrido lo último; mientras que el sistema de ES es más amplio e incluyente respecto a periodos anteriores, persisten desigualdades estructurales en el ingreso y realización de la ES, notablemente entre clases socioeconómicas, distintos grupos étnicos y regiones geográficas.

Ante dichas disparidades estructurales, se ha dirigido el análisis y discurso hacia la equidad en la ES en búsqueda de las formas y los mecanismos adecuados para ampliar el acceso a sistema y generar mayor inclusión,⁵ específicamente para los jóvenes socialmente menos favorecidos, por ejemplo, los de bajos recursos, indígenas y/o provenientes de zonas no urbanas, los

¹ Bolívar, A., “Equidad educativa y teorías de la justicia”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volumen 3, número 2, 2005, pp. 42-69; Lindsay, B. y Justiz, M. J., *The quest for equity in higher education: Toward new paradigms in an evolving affirmative action era*, Albany, State University of New York Press, 2011.

² Bourdieu, P. y Passeron, J., *Reproduction in education, society and culture* (2da edición), R. Nice, trad. Londres, Sage Publications, 1990; Bowles, S. y Gintis, H., *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Chicago, Haymarket Books, 1976.

³ Archer, L., Hutchings, M. y Ross, A., “Introduction”, en L. Archer, M. Hutchings, y A. Ross (Ed.), *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*, Nueva York: Routledge, 2003, pp. 1-4. Para una revisión reciente sobre la relación entre estratificación social y la estratificación entre los sistemas de ES a nivel mundial, véanse a Marginson, S., “The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems”, *Higher Education*, volumen 72, 2016, pp. 413-434.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Chiroleu, A., “Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela”, *Universidades*, volumen 59, 9-22; de acuerdo a este autor, “[l]a noción de inclusión... parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado” (p. 20).

cuales históricamente han enfrentado retos en acceder a la ES. Sin embargo, para poder valorar la formulación, así como los resultados de las políticas educativas con este fin, es necesario discutir la equidad educativa y desarrollar un marco de análisis con claros criterios para analizar sus alcances.

Por ende, el objetivo de este artículo de reflexión es proponer un marco de análisis para las políticas educativas que buscan promover la equidad a nivel superior, específicamente en México. La metodología para el desarrollo de este trabajo incluyó una revisión del planteamiento de justicia de John Rawls,⁶ el cual ha sido la base para el paradigma distributivo y los diferentes criterios correspondientes de la equidad educativa que se suelen analizar (p.e., acceso, compensación). Asimismo, se revisaron planteamientos alternativos desde la perspectiva crítica, específicamente la justicia como participación de Young⁷, la cual resalta que la redistribución no es condición suficiente para promover la justicia y equidad, y se necesita incorporar a los menos favorecidos desde la formulación y diseño de la política. Como resultado de esta revisión teórica de la equidad y cómo se ha analizado las políticas que pretenden impulsar la equidad educativa, se concluye que mientras que se han retomado mayormente elementos desde el paradigma distributivo, el marco de análisis de políticas educativas para la equidad a nivel superior se debe ampliar para también incorporar elementos desde la perspectiva crítica de la justicia como participación, la cual es una propuesta más democrática que busca incluir la voz de los sujetos sociales en la construcción de las políticas que pretenden beneficiarlos.

Son cuatro apartados principales del presente trabajo. Primero se tratan las dimensiones y los factores que contribuyen a la desigualdad educativa en el ingreso y realización de estudios superiores en México, así como la necesidad de que el Estado implemente políticas para corregir las disparidades e incluir a los jóvenes que enfrentan más desventajas en acceder a la ES. Segundo, se aborda el tema de la justicia social, el cual da los fundamentos para construir la categoría de la equidad educativa; específicamente se discuten los planteamientos de la justicia desde el paradigma distributivo y la justicia como participación. Tercero, se propone un marco analítico para el análisis de políticas educativas dirigidas hacia la equidad, el cual retoma los criterios desde la justicia distributiva de Silva Laya⁸ (acceso, compensación, permanencia y resultados significativos), agregando el aspecto de la participación democrática a partir del planteamiento de Young⁹. Se terminan con una discusión y conclusiones finales.

⁶ Rawls, J., *A theory of justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1971.

⁷ Young, I. M., *Justice and the politics of difference*, op. cit.; Young, *Inclusion and Democracy*, op. cit.

⁸ Silva Laya, M., *Equidad en la educación superior en México*, op. cit.; Silva Laya, M. y Rodríguez, A., *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*, Ciudad de México, ANUIES, 2012.

⁹ Young, I. M., *Justice and the politics of difference*, op. cit.; Young, *Inclusion and Democracy*, op. cit.

2. LAS DESIGUALDADES EN EL ACCESO A LA ES Y EL ROL DEL ESTADO

Si bien existen varios grupos vulnerables y desfavorecidos en la sociedad mexicana, las investigaciones previas sobre el ámbito de ES han destacado las desigualdades entre los estratos de más bajos y más altos ingresos,¹⁰ al igual que el impacto del origen socioeconómico en el logro de entrar a la ES así como en su trayectoria educativa,¹¹ las desigualdades educativas territoriales¹² y la subrepresentación de la población indígena en la ES.¹³

Asimismo, los datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH)¹⁴ de 2014, la cual aplica el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), sirven para dar un contexto de las desigualdades actuales que existen en cuanto a las oportunidades de acceder a la ES en el país.¹⁵ Específicamente se exploran las desigualdades de participación en la ES en términos de estrato socioeconómico, espacios urbanos y rurales, la población indígena y el género.

En la Tabla 1 se presentan los datos de la participación de jóvenes entre 19 y 23 años en la ES¹⁶ en el año 2014 según el estrato socioeconómico del hogar.¹⁷ Aproximadamente dos de cada tres jóvenes del estrato alto, y uno de cada dos del estrato medio alto están matriculados o ya titulados de la ES; por el contrario, solo son alrededor de tres de cada 10 del estrato medio bajo y uno de cada 10 del estrato bajo que llegan a participar en la ES. Los datos de la ENIGH 2014 señalan que la gran mayoría de toda la participación en

¹⁰ Bracho, Teresa, “Desigualdad social y educación en México: Una perspectiva sociológica”, *Educar*, volumen 29, 2002, pp. 31-54.

¹¹ Casillas, M. A., Chaín, R. y Jácome, N., “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”, *Revista de la Educación Superior*, volumen 36, número 42, 2007, pp. 7-29; Guzmán Gómez, C. y Serrano Sánchez, O. V., “Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM”, *Revista de la Educación Superior*, volumen 40, número 157, 2011, pp. 31-53.; Solís, P., “Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas”, en E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, Ciudad de México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Colegio de México, 2014, pp. 71-106.

¹² Didou Aupetit, S., “Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México. ¿Cambio de política o de retórica?”, *Perfiles Educativos*, volumen 33, 2011, pp. 59-65; Ortega Guerrero, J. C. y Casillas Alvarado, M. A., “Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas”, *Revista de la Educación Superior*, volumen 42, número 168, 2013, pp. 63-95.

¹³ Gallart Nocetti, M. A. y Henríquez Bremer, C., “Indígenas y educación superior: algunas reflexiones”, *Universidades*, 32, 2006, pp. 27-37; Navarrete, D., “Impulsando la equidad en la educación superior. Una experiencia en México”, *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, volumen 6, 2009, pp. 13-23.

¹⁴ La ENIGH es una encuesta a hogares llevada a cabo cada dos años, cuyos resultados son representativos a nivel nacional.

¹⁵ Se procesaron los análisis utilizando el paquete de software estadístico Stata versión 12.1.

¹⁶ La participación en la ES se definió por estar matriculado en una IES normal, técnica o profesional, o titulado de alguna de las mismas instituciones. Se retoma el rango de edad de que el Estado mexicano y sus políticas educativas históricamente han hecho uso, de 19 a 23 años.

¹⁷ El estrato socioeconómico de hogar es una construcción del INEGI basada en características socioeconómicas de las personas y características físicas de las viviendas.

la ES (88.9%), así como la participación por estrato socioeconómico, está en carreras profesionales (licenciaturas).

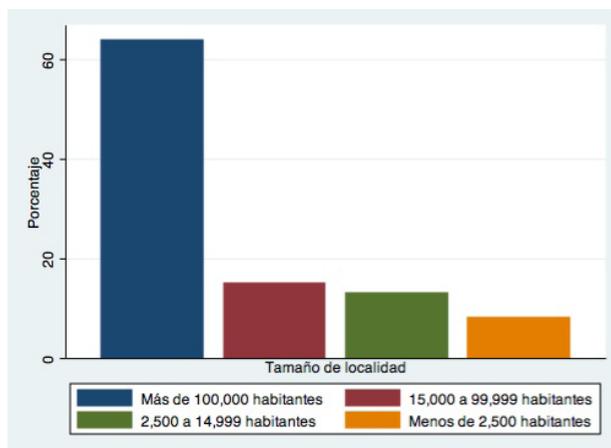
Tabla 1. La participación de jóvenes mexicanos entre 19 y 23 años en la ES por estrato socioeconómico, 2014

Estrato socioeconómico	Número de jóvenes que participan en la ES	Número total de jóvenes	Porcentaje de jóvenes que participan en la ES
Bajo	192,303	1,968,414	9.77
Medio bajo	1,689,987	5,587,978	30.24
Medio alto	1,083,530	2,192,247	49.43
Alto	581,701	878,361	66.23
Total	3,547,521	10,627,000	33.38

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ENIGH 2014.¹⁸

Segundo, las desigualdades territoriales son evidentes a partir de los análisis de datos del ENIGH 2014. De los alumnos que participan en la ES, la mayoría (63.8%) son de una localidad¹⁹ que tiene más de 100,000 habitantes. En la Tabla 2, se observa la distribución de los jóvenes matriculados o titulados de la ES por tamaño de localidad de residencia.

Tabla 2. Distribución de los jóvenes matriculados o titulados de la ES por tamaño de localidad de residencia, 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ENIGH 2014.²⁰

¹⁸ Instituto Nacional de Estadística y Geografía, *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2014.*, 2014. Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/microdatos/micdirecto.aspx?s=est&c=34528>

¹⁹ Se refiere al tamaño de localidad de residencia, no necesariamente el tamaño de localidad donde está la IES a que asiste.

²⁰ *Ibidem.*

Además, tomando en cuenta las poblaciones totales de jóvenes entre 19 y 23 años por tamaño de localidad de residencia, casi 13 de cada 100 jóvenes de una localidad rural (menos de 2,500 habitantes) llega a acceder a la ES, mientras que son aproximadamente 43 de cada 100 jóvenes de localidades urbanas (más de 100,000 habitantes). Es decir, es tres veces más probable que un joven entre 19 y 23 años de una localidad urbana participe en la ES que uno de una localidad rural. Se desglosan estas cifras en la Tabla 3.

Tabla 3. La participación de jóvenes mexicanos entre 19 y 23 años en la ES según tamaño de localidad de residencia, 2014

Tamaño de localidad	Número de jóvenes que participan en la ES	Número total de jóvenes	Porcentaje de jóvenes que participan en la ES
Menos de 2,500 habitantes	288,971	2,245,061	12.87
2,500 a 14,999 habitantes	465,068	1,580,057	29.43
15,000 a 99,9999 habitantes	531,891	1,523,875	34.90
Más de 100,000 habitantes	2,261,585	5,278,007	42.85
Total	3,547,521	10,627,000	33.38

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ENIGH 2014.²¹

Como es de esperarse, cuando se consideran en conjunto los dos factores anteriores (el estrato socioeconómico y el tamaño de localidad), las disparidades son aún más claras. En la comparación más extrema entre espacios urbanos y rurales así como niveles socioeconómicos, participa en la ES aproximadamente el 70% de los jóvenes del estrato socioeconómico más alto en localidades urbanas, comparado con sólo el 8% de los jóvenes de estrato socioeconómico más bajo en localidades rurales; dicho de otra manera, es 8.75 veces más probable que un joven entre 19 y 23 años de una familia del estrato socioeconómico alto en una localidad urbana participe en la ES que un joven de una familia del estrato socioeconómico bajo en una localidad rural.

Otra inequidad de la ES que se encuentra es con respecto a la población indígena. Mientras que la Encuesta Intercensal de INEGI de 2015,²² señala

²¹ *Ibidem*.

²² Instituto Nacional de Estadística y Geografía, *Resultados definitivos de la encuesta intercensal 2015*, Boletín de Prensa número 524/15, Aguascalientes: Autor, 2015. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_12_3.pdf

que aproximadamente 6.5% de los mexicanos hablan una lengua indígena, los análisis hechos con los datos de la ENIGH 2014 indican que tan solo el 1.6% de los jóvenes entre 19 y 23 años que participan en la ES reportan ser hablantes de una lengua indígena.

Finalmente, por cuanto hace el género, para el sistema de ES en general, las mujeres constituyen el 52.25% de los alumnos entre 19 y 23 años que están matriculados o ya titulados. Tanto para las carreras técnicas como para las profesionales, la matrícula se distribuye de tal manera que son aproximadamente 51% mujeres y 49% hombres. Sin embargo, en las escuelas normales, las mujeres son arriba del 70% de los alumnos que participan en dicha modalidad.

En síntesis, a partir del breve análisis de las características de los jóvenes que participan en la ES, se concluye que tienen mayores posibilidades de acceder a la ES los jóvenes entre 19 y 23 años de los estratos socioeconómicos alto y medio alto, de entornos urbanos y que no son indígenas. Debido a que son los jóvenes de bajos recursos, indígenas y de ámbitos rurales que tienen las menores oportunidades de realizar estudios superiores, debe ser esta población el objetivo de políticas educativas que busquen mejorar la equidad en la ES.

Como se destaca con los datos anteriores, la primera barrera que existe para los grupos vulnerables es el acceso o la posibilidad de ingresar a la ES. En las palabras de Vukasovik y Sarrico,²³ la desigualdad educativa “primera y ante todo se relaciona con el acceso a la educación superior, es decir, si todos los estudiantes interesados en ingresar pueden hacerlo”. No obstante, el acceso no es un factor simplemente binario (de ingresar o no ingresar), sino que es imprescindible considerar qué y dónde estudian, en términos del programa educativo, así como la institución y la calidad de la misma. Desde el trabajo pionero de Bourdieu y Passeron²⁴ sobre las oportunidades educativas y clase social en Francia, se destacó la importancia de lo anterior, ya que observó que además de que la clase trabajadora no lograba realizar estudios superiores en general, su ingreso a la ES era aún menor en ciertas carreras. Además, las desigualdades económicas se relacionaban con el factor género, de tal forma que las mujeres de bajos niveles socioeconómicos eran aún menos probables de ingresar a la ES.

En los sistemas de ES tan diversificados hoy, como el sistema mexicano que cuenta con universidades públicas estatales y federales, institutos tecnológicos federales y estatales, universidades tecnológicas y politécnicas, universidades públicas de apoyo solidario y escuelas normales entre otras, es

²³ Vukasovik, M. y Sarrico, C. S., “Inequality in higher education: Definitions, measurements, inferences”, en G. Goastellec (Ed.), *Understanding inequalities in, through and by higher education*, Boston, Sense Publishers y Center for International Higher Education, 2010, pp. 1-16, p. 3, traducción propia.

²⁴ Bourdieu, P. y Passeron, J., *The inheritors: French students and their relation to culture*, R. Nice, trad., Chicago, University of Chicago Press, 1979.

aún más necesario considerar los diferentes perfiles de alumnos, los tipos de IES a que ingresan, las carreras que eligen y la calidad educativa. El sistema de ES en México, en cuanto al nivel licenciatura, está conformado por tres subsistemas: el universitario, tecnológico y normal. En adición a las carreras tradicionales que duran entre cuatro o cinco años, también existen las opciones del nivel técnico superior universitario (TSU) o el profesional asociado, las cuales son carreras más cortas en duración que las licenciaturas, de dos a tres años. Casi toda la matrícula del nivel superior²⁵ (92.15%) se concentra en las licenciaturas universitarias y tecnológicas, mientras que los TSU cuentan con el 4.59% y las escuelas normales el 3.26%.²⁶

Cabe mencionar que la mayoría de las oportunidades están dentro de las IES públicas, las cuales cuentan con alrededor del 70% de la matrícula de nivel superior.²⁷ Hay 11 tipos de IES públicas mexicanas, más una categoría para las instituciones misceláneas que no se encuadran en los subsistemas ya definidos. En la Tabla 4 se presentan los diferentes tipos y números de IES públicas en el sistema de ES en el país de acuerdo con la información proporcionada por la Subsecretaría de Educación Superior.²⁸

Tabla 4. Tipo y número de IES públicas en el sistema de ES mexicano

Tipo de IES	Número de instituciones
Escuelas normales públicas	261
Institutos tecnológicos descentralizados	130
Institutos tecnológicos federales	126
Universidades tecnológicas	105
1Otras instituciones públicas2	86
Universidades politécnicas	51
Universidades públicas estatales	34
Universidades públicas estatales con apoyo solidario	23
Universidades interculturales	12
Universidades públicas federales	9
Institutos tecnológicos—centros de investigación	6
Centros públicos de investigación	6
Total	849

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la Subsecretaría de Educación Superior.²⁹

²⁵ Toda la matrícula escolarizada y no escolarizada del nivel licenciatura, sin contar la matrícula de posgrado.

²⁶ Secretaría de Educación Pública, *Sistema interactivo de consulta de estadística educativa*. Ciudad de México: Autor, 2015. Disponible en: <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Subsecretaría de Educación Superior, *Instituciones de educación superior, 2016*. Disponible en: <http://www.se.s.sep.gob.mx/instituciones.html>

²⁹ *Ibidem*.

Los sistemas de ES diversificados tienden a generar una jerarquía o segmentación educativa dentro de la cual las opciones para los jóvenes de sectores desfavorecidos son bastante diferentes en cantidad y calidad respecto a las de jóvenes mejor posicionados en la sociedad, de tal forma que reproducen las desigualdades existentes, o bien, crean nuevas formas de las mismas dentro del sistema de ES³⁰. En el contexto particular de México, los grupos vulnerables suelen ser canalizados hacia ciertas IES y programas, tales como carreras técnicas o programas de distancia que quizá no son de su preferencia, pero son las únicas opciones que tienen, y de igual manera pueden ser de baja calidad o dar lugar a menos oportunidades de empleo o estudios de posgrado³¹. En efecto, autores como Guzmán Gómez,³² Ortega Guerrero y Casillas Alvarado³³ y Silva Laya y Rodríguez³⁴ han argumentado que las nuevas opciones en México (como las IES tecnológicas, las interculturales y las privadas creadas con fines lucrativos para absorber la demanda) son de segunda; es decir, o son de baja calidad o no figuran en las preferencias de los alumnos.

Aún si todos tuvieran las mismas oportunidades de entrar en la ES, en cuestión de IES y carrera, tampoco desaparecerían las desigualdades, pues el acceso a la ES carece de sentido y significado si los alumnos no permanecen y concluyen exitosamente sus estudios educativos³⁵. De acuerdo a Chiroleu, “garantizar el acceso por lo tanto es la punta del iceberg” y “debe ser seguida por acciones similares para asegurar la permanencia y graduación en instituciones de elevada calidad académica”.³⁶ Por ende, ampliar el acceso a la ES específicamente para los individuos de grupos marginados implica apoyar a dichas poblaciones económica y académicamente para que egresen con éxito.³⁷

Dada la amplitud de desigualdades que enfrentan los jóvenes de sectores desfavorecidos, sobre todo por el nivel socioeconómico y la geografía de oportunidades, pero también mediados por origen étnico y género, la intervención del Estado es indispensable para proveerles oportunidades a dichas poblaciones. No es suficiente simplemente ampliar el número de lugares de

³⁰ Reay, D., David, M. E. y Ball, S., *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*, Londres, Institute of Education Press, 2005.

³¹ Altbach, P. G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E., *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. Executive summary*, París, UNESCO, 2009. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>

³² Guzmán Gómez, C., “Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos”, *Universidades*, volumen 59, 2014, pp. 36-46.

³³ Ortega Guerrero, J. C. y Casillas Alvarado, M. A., *op. cit.*

³⁴ Silva Laya, M. y Rodríguez, A., *op. cit.*

³⁵ Altbach, P. G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E., *op. cit.*; García de Fanelli, A., y Jacinto, C., “Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias” *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, volumen 1, número 1, 2010, pp. 58-75.

³⁶ Chiroleu, A., *op. cit.*, p. 20

³⁷ En su revisión de estos temas en algunos países latinoamericanos, nota Chiroleu que el desarrollo de mecanismos para la permanencia y graduación de jóvenes de grupos vulnerables ha sido débil.

la ES, ya que eso no garantiza que los sectores menos favorecidos tendrán más representación en la ES.³⁸ Incrementar la matrícula no es lo mismo que incrementar la inclusión, y más matrícula no necesariamente traducen a una mayor participación en la ES para los jóvenes de grupos vulnerables, ni garantizan que sean oportunidades de calidad.

En efecto, la evidencia empírica sugiere que en momentos de expansión de sistemas de ES, los menos favorecidos son los últimos en ser beneficiados: las dos hipótesis que ayudan a entender la relación entre la expansión de ES y las desigualdades persistentes en las sociedades modernas son la hipótesis de la Desigualdad máxima mantenida (DMM)³⁹ de Raftery y Hout,⁴⁰ y la Desigualdad efectiva mantenida (DEM)⁴¹ de Lucas.⁴²

En su estudio sobre la educación media superior (EMS) irlandesa, Raftery y Hout evidenciaron que las desigualdades entre clases sociales en cuanto el acceso a la educación no siempre disminuye con la expansión del sistema educativo. Los autores observaron que las desigualdades en la matrícula entre las clases sociales, específicamente entre las clases más altas y más bajas, sólo disminuyeron una vez que la clase social más alta había saturado la matrícula. Concluyeron que las desigualdades en acceder continúan, aun durante periodos de expansión, hasta que la clase mejor situada se satisfaga su demanda.

Pareciera que México todavía no ha llegado a su punto de saturación, debido a la baja inscripción escolar al nivel terciario, la cual fue aproximadamente 37% (porcentaje bruto) en el 2016—muy por debajo del promedio para miembros de la OCDE, el cual fue aproximadamente 73% para el mismo año—.⁴³ Por lo mismo, se observan grandes desigualdades en el acceso a la ES de acuerdo a los niveles socioeconómicos de las familias de los jóvenes: utilizando la categoría de estratificación vertical, Solís⁴⁴ evidenció dicha relación entre los orígenes sociales de los jóvenes y la probabilidad de que ingresen a los siguientes niveles educativos en la Ciudad de México. Concluye el autor que el origen social o nivel socioeconómico de la familia tiene un efecto significativo en la probabilidad de que uno accede o no a la ES, y por ende, a pesar de que se ha expandido el sistema de ES, son las clases más privilegiadas las que han aprovechado las nuevas oportunidades.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Maximally maintained inequality* o MMI en el texto original.

⁴⁰ Raftery, A. E. y Hout, M., “Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-1975”, *Sociology of Education*, volumen 66, 1993, pp. 41-62.

⁴¹ *Effectively maintained inequality* o EMI en el texto original.

⁴² Lucas, S. R., “Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects”, *American Journal of Sociology*, volumen 106, número 6, 2001, pp. 1642-1690.

⁴³ Banco Mundial. “*Datos Banco Mundial*”, 2018. Disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.TER.ENRR?locations=MX-OE>

⁴⁴ Solís, P., *op. cit.*

Mientras que la hipótesis de DMM se basa en la suposición de Mare⁴⁵ de que el logro educativo es un proceso acumulativo que consta de decisiones binarias de continuar o abandonar la escuela en ciertos puntos de transición, la hipótesis de DEM de Lucas⁴⁶ reconoce que las decisiones de seguir estudiando no son simplemente binarias (continuar los estudios o no), sino que también son de tipo cualitativo, como el tipo de IES o programa educativo, aspectos que se mencionaron anteriormente. Por su parte, Solís explica este fenómeno como una desigualdad o estratificación horizontal que consiste en “los procesos de selección que generan desigualdad en la ubicación de los niños y jóvenes en distintas modalidades e instituciones educativas dentro de un mismo nivel de escolaridad”⁴⁷.

De acuerdo con Lucas,⁴⁸ las desigualdades entre los diferentes sectores de la sociedad persistirán mientras que los grupos socioeconómicos más privilegiados aseguren ventajas tanto en la cantidad como la calidad de la educación. Aun a niveles casi universales de cobertura, como los niveles de educación básica, los grupos con más ventajas buscan oportunidades que son percibidas como cualitativamente mejores a otras opciones educativas.⁴⁹ De esta manera, las clases más altas aseguran “educación que es cuantitativamente similar pero cualitativamente mejor”⁵⁰ que la de las clases más bajas, independientemente de las tasas de matrícula. Asimismo, Solís⁵¹ describe este proceso como un *acaparamiento* de las mejores oportunidades educativas por parte de los sectores privilegiados de la sociedad, de tal manera que se sostiene una desigualdad entre los diferentes grupos socioeconómicos aun cuando participan los grupos menos favorecidos en un nivel educativo dado.⁵² En el contexto de la ES, significa que los jóvenes de mejor estatus socioeconómico ingresan a IES más prestigiosas, a la vez que las poblaciones menos favorecidas entran a IES de calidad más baja, tendencia que no fomenta un sistema de ES más justo ni equitativo.

Las hipótesis de DMM y DEM cuestionan que la mera expansión del acceso la ES disminuirá las desigualdades en acceso entre diferentes grupos sociales. Por ende, si bien el Estado mexicano debe aumentar la capacidad del sistema de ES, no es suficiente para promover la inclusión para las

⁴⁵ Mare, R. D., “Social background and school continuation decisions”, *Journal of the American Statistical Association*, volumen 75, 1980, pp. 295–305.

⁴⁶ Lucas, S. R., *op. cit.*

⁴⁷ Solís, P., *op. cit.*, p. 17.

⁴⁸ Lucas, S. R., *op. cit.*

⁴⁹ Boliver, V., “Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education”, *Higher Education*, volumen 61, pp. 229-242.

⁵⁰ Lucas, S. R., *op. cit.*, p. 1652.

⁵¹ Solís, P., *op. cit.*

⁵² En efecto, documenta este mismo fenómeno Chiroleu en otros países latinoamericanos, argumentando que la segmentación de jóvenes según características sociales puede “anular o reducir los efectivos democratizadores de la ampliación de las oportunidades educativas,” p. 21.

poblaciones más vulnerables. Es decir, las políticas educativas que simplemente amplían el acceso a la ES a través de ofertar más lugares benefician mayormente a jóvenes de clases medias y altas quienes tienen los recursos económicos, sociales y culturales para aprovechar las nuevas oportunidades creadas en el sistema educativo.

Por lo tanto, si lo que se busca es fomentar un sistema de ES más incluyente, especialmente en términos socioeconómicos, geográficos y étnicos, se necesitan políticas educativas implementadas por el Estado e IES públicas que se dirigen específicamente hacia la incorporación de jóvenes de sectores menos favorecidos, así como su permanencia y conclusión de los estudios superiores. Sin esta visión y acción del Estado, las brechas en el acceso a la ES entre jóvenes de diferentes clases sociales persistirán. En pocas palabras, una democratización auténtica del acceso a la ES en el contexto actual no basta con expandir de manera general el sistema educativo, sino crear políticas educativas que den inclusión y compensación a los jóvenes de los grupos más vulnerables a IES y programas de calidad.

3. LA JUSTICIA SOCIAL: LA BASE DE LA EQUIDAD

Si el Estado y las IES buscan promover un sistema educativo más equitativo e incluyente, es pertinente revisar los planteamientos de la justicia social, los cuales dan lugar a la categoría de la equidad. De acuerdo a Murillo Torrecilla y Hernández Castilla, son tres grades aproximaciones actuales a la justicia social: la justicia distributiva, la justicia como reconocimiento y la justicia como participación.⁵³ Cada enfoque de la justicia social enfatiza diferentes aspectos de la igualdad, así como la equidad, pero también se pueden complementar para dar lugar a una visión más integral.

3.1 *La justicia distributiva*

Como indica su nombre, la justicia distributiva se trata de la distribución de los diferentes bienes y servicios en una sociedad. Existen dos perspectivas dentro de este acercamiento que han sido particularmente importantes en el ámbito educativo: la justicia basada en el mérito y la justicia basada en el principio de diferencia; éste último fue desarrollado por John Rawls y ha dado lugar a la categoría moderna de la equidad.

La justicia basada en el mérito significa que se distribuyen las oportunidades de una sociedad de acuerdo con el talento de las personas, de tal forma que mayor talento o mérito significa más ingresos, bienes y poder. En el caso de la ES, la justicia basada en el mérito plantea que los aspirantes que se

⁵³ Murillo Torrecilla, F.J. y Hernández Castilla, R., “Hacia un concepto de justicia social”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, volumen 9, número 4, 2011, pp. 8-23.

muestran más talentoso son quienes merecen acceder a la ES. De esta forma, se relaciona la justicia según el mérito con el planteamiento de la *igualdad de oportunidades*, un término que surge frecuentemente en el ámbito educativo.

Entendida en un sentido estricto, la igualdad de oportunidades es una relación comparativa en que las personas son equivalentes y su tratamiento es idéntico.⁵⁴ La igualdad de oportunidades es entonces un *principio de no discriminación*, o en otras palabras, no se debe seleccionar a los aspirantes en función de variables como género, edad, origen étnico, orientación sexual, nivel socioeconómico, etc., que en sí no tienen ningún efecto positivo o negativo sobre el desempeño académico de una persona. El trato idéntico que reciben los aspirantes se encuentra en la forma en que evalúa el mérito o talento para determinar quiénes entrarán a la ES.

Los que están a favor de los sistemas meritocráticos argumentan que además de que las IES desarrollan a las personas más talentosas para empleos y roles particulares en una sociedad, lo hacen de una manera eficiente, ya que sólo se invierte en los que tienen mayores capacidades y aptitudes. Aceptar a los menos talentosos no sería eficiente, pues implicaría destinarles más recursos para equivaler su nivel con el de los más inteligentes y aplicados. Por lo tanto, se considera justo el modelo de admisión meritocrático a las IES porque únicamente se acepta a los estudiantes mejor calificados, evaluados por el mismo criterio supuestamente objetivo que mide el talento y esfuerzo (p.e., exámenes de admisión o promedios de EMS), así evitando la discriminación socioeconómica o demográfica.⁵⁵ Por utilizar las mismas medidas para todos, las oportunidades son supuestamente iguales para todos.

Sin embargo, la igualdad de oportunidades basada en la meritocracia presupone que todos hayan empezado y desarrollado en condiciones similares en cuanto a los recursos y oportunidades, previa a su postulación a la ES. En otras palabras, se supone que todos parten del mismo nivel, y sólo los diferencian el talento y el esfuerzo, como si fueran características naturales o innatas a una persona. En las palabras de Chiroleu, “la noción de mérito focaliza en el individuo y se considera que las personas son premiadas por sus acciones y sus logros, a la par que supone que –independientemente de su origen y situación inicial- cualquiera que esté dispuesto a someterse a ese esfuerzo alcanzaría las mismas metas”.⁵⁶

Si bien existen personas que nacen con capacidades extraordinarias, es de igual importancia, e incluso puede ser más importante, el ambiente en que se desarrollan. Un niño que nace y crece en un hogar que le fomenta sus capacidades y le enseña a esforzarse en la escuela se mostrará más “talentoso”

⁵⁴ Briceño, A. M., “Justicia: ¿igualdad o equidad en la educación superior?”, *Revista Educación y Desarrollo Social*, volumen 5, número 2, 2011, pp. 70-83.

⁵⁵ Altbach, P. G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E., *op. cit.*

⁵⁶ Chiroleu, A., *op. cit.*, p. 21

que uno que viene de una situación precaria que no le ha permitido desarrollar sus aptitudes de la misma manera. Por ende, muy difícilmente se distingue entre el talento natural y el talento adquirido mediante una medida de desempeño, ya que las diferencias entre personas son afectadas tanto por la naturaleza como por su entorno.⁵⁷

De esta manera, los sistemas meritocráticos de ES desatienden a la heterogeneidad de las condiciones socioeconómicas y culturales de las personas en una sociedad, y tampoco consideran la relación que tienen dichas condiciones con el desempeño escolar, cuando en la realidad el ambiente y recursos a que tienen acceso son fundamentales en el desarrollo de sus habilidades. Al dejar a un lado el impacto del nivel socioeconómico, origen étnico y el capital cultural en el talento que demuestra alguien de acuerdo con criterios diseñados por la clase social dominante, el sistema educativo oculta las desigualdades estructurales de la sociedad, así como el racismo, sexismo y clasismo.⁵⁸ Los individuos de clase socioeconómica más alta, además de tener los recursos económicos para promover el aprendizaje desde el nivel preescolar hasta el medio superior en escuelas con mayor nivel y calidad, actividades extracurriculares y asesorías individuales entre otras ventajas, tienen un capital cultural y social que les facilita la entrada a ciertas IES. Por su parte, en cuanto a los jóvenes que viven en situaciones precarias en hogares con bajos recursos económicos y bajo capital social y cultural, es más probable que hayan cursado la educación primaria y secundaria en escuelas de baja calidad y tengan un rezago educativo, en adición a que no están familiarizados con los procesos y opciones para entrar al nivel superior.

Es claro, entonces, que el mérito no es neutral, ya que el “esfuerzo o mérito no es independiente de otros condicionamientos sociales”.⁵⁹ Sin embargo, los sistemas educativos meritocráticos esconden estas disparidades entre distintos grupos sociales por el enfoque individualista bajo el criterio de la igualdad formal de oportunidades.⁶⁰ Al no considerar los impactos de clase social, características demográficas y ubicación geográfica en la probabilidad de que acceden los jóvenes a la ES, se refuerzan las desigualdades existentes de la sociedad.

Dadas las críticas a la justicia distributiva basada en mérito, otra perspectiva que reconoce e intenta recompensar estas desigualdades existentes en la sociedad es la del filósofo político John Rawls, cuyos planteamientos han dado lugar al desarrollo de la categoría de la equidad que ha guiado el

⁵⁷ Howe, K. R., “Educational equality in the shadow of the Reagan era”, en G. Haydon (Ed.), *Educational equality: Key debates in educational policy*, Londres, Continuum International Publishing Group, 2010, pp. 71-95.

⁵⁸ Archer, L., “Social class and higher education”, en L. Archer, M. Hutchings y A. Ross (Eds.), *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*, Nueva York, Routledge, 2003, pp. 4-20.

⁵⁹ Bolívar, A., *op. cit.*, p. 46

⁶⁰ Archer, L., *op. cit.*

diseño de políticas públicas que buscan reducir brechas entre diferentes grupos en la sociedad. Al contrario, al trato homogéneo de la distribución según el mérito, propuso Rawls que se debe de reconocer las diferencias en las personas y distribuir a favor de los menos favorecidos, esto es, un *tratamiento diferenciado* basado en disparidades socioeconómicas.⁶¹

En *Una teoría de justicia*, Rawls parte de que la distribución natural de riqueza no es justa ni injusta, tampoco la posición socioeconómica en la cual uno nace, ya que “son simples hechos naturales”.⁶² Lo que determina la justicia o injusticia en una sociedad es “la manera en que las instituciones manejan dichos hechos”.⁶³ Para empezar, las instituciones deben ser libres de discriminación basada en aspectos que un individuo no puede controlar, sea su clase social, su raza o género, por ejemplo, a la vez que reconoce la importancia de los méritos de las personas, especialmente sus habilidades, capacidades, disposición y motivación, como la igualdad formal de oportunidades. Pero eso no es suficiente; los bienes primarios sociales como derechos y libertades, poder, oportunidades, ingreso y riqueza, solo deben mostrar desigualdades que favorecen a los que menos tienen en una sociedad; argumenta de esta forma que “[l]a injusticia, entonces, es simplemente cuando las desigualdades no benefician a todos”.⁶⁴

Cabe mencionar la postura de Rawls acerca del talento natural a la luz del principio de diferencia. Suponiendo que en primer lugar se pudiera identificar el talento natural, Rawls afirma que no es merecido ya que forma parte de la lotería de nacimiento. No obstante, los que han sido favorecidos por la naturaleza pueden aprovechar de los talentos naturales siempre y cuando se los utilicen para mejorar la situación de los que no han sido favorecidos de la misma manera. Por lo tanto, no se necesita “nivelar” la igualdad de condiciones de todas las personas en todos los casos, sino orientar la estructura básica de la sociedad de tal modo que la distribución de talentos naturales beneficie a los más vulnerables de una sociedad.

Para la ES, la justicia distributiva basada en la justicia social de Rawls implica una redistribución de oportunidades a favor a los menos favorecidos de la sociedad. Requiere una conciencia de las desigualdades que uno enfrenta en su contexto desde nacimiento, sea por nivel socioeconómico, género, origen étnico o región geográfica, así como los mecanismos de compensación.⁶⁵

⁶¹ Briceño, A. M., *op. cit.*

⁶² Rawls, J., *op. cit.*, p. 101.

⁶³ *Ibidem.*

⁶⁴ *Idem*, p. 61

⁶⁵ Cabe mencionar que hay autores como Espinoza quienes han precisado las diferentes concepciones teóricas de igualdad y equidad desde la perspectiva de la justicia distributiva. Por ejemplo, en su modelo de igualdad-equidad, Espinoza plantea una serie de definiciones de las categorías de igualdad y equidad según la etapa del proceso educativo y el aspecto en que se enfoca. Para Espinoza, su categoría de “la igualdad promedio para grupos sociales” (*equality on average across social groups*) significa que hay

3.2 *La justicia como participación*

Si bien es necesario redistribuir a favor de los menos favorecidos de una sociedad para lograr mayor justicia social, hay otras visiones que destacan que no es suficiente, como son la justicia como reconocimiento y la justicia como participación.⁶⁶ Ambas complementan a la justicia distributiva además de que se relacionan entre sí. Se plantea brevemente la justicia como reconocimiento y posteriormente se explora la justicia como participación.

Nancy Fraser,⁶⁷ una filósofa crítica que ha trabajado la justicia como reconocimiento, argumenta que hay dos grandes tipos de injusticias: las que se relacionan con las desigualdades en la distribución de bienes primarios y las que se relacionan con la dominación social y cultural sobre otros sectores de la población. Si anteriormente los grupos minoritarios o los oprimidos de la sociedad, ya sea por origen étnico, preferencia sexual o género, se tenían que asimilar a una cultura dominante que no les aceptaba, la justicia como reconocimiento exige que se reconozcan y se respeten sus diferencias y perspectivas. Lo anterior ha dado lugar a las políticas de identidad, creadas precisamente para destacar y respetar los puntos de vista de grupos históricamente oprimidos, con el fin de promover un cambio de tipo cultural y simbólico para una sociedad. Fraser argumenta que ambas formas de reparación, la distribución y reconocimiento, son necesarias, además de que en muchas ocasiones se entrecruzan nivel socioeconómico con identidades como origen étnico o raza.

Para Fraser, el meollo normativo de su propuesta es lo que llama una “paridad de participación”.⁶⁸ La idea es que la justicia requiere que la estructura social permita interacciones de igualdad entre todos sus miembros. Además de un marco legal de igualdad, hay dos condiciones necesarias para establecer dicha paridad. La primera es la precondition objetiva que significa que la distribución de los recursos es de tal manera que puedan participar todos de manera independiente; es decir, no puede haber relaciones sociales que institucionalizan la explotación, depravación y las desigualdades económicas graves que obstaculizan la interacción como iguales. Segundo, propone una condición intersubjetiva que significa que la cultura de las instituciones

representación proporcional para todos los grupos sociales en cuanto al acceso y realización en todos los niveles educativos, que podría ser una manera relativamente simple de operacionalizar la redistribución de oportunidades en las políticas educativas. Las nociones de equidad, por su parte, se enfocan en garantizar oportunidades, permanencia y resultados similares para individuos con necesidades o capacidades similares. Véase a: Espinoza, O., “Solving the equity-equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process”, *Educational Research*, volume 49, número 4, 2007, pp. 343-363.

⁶⁶ Murillo Torrecilla, F.J., y Hernández Castilla, R. *op. cit.*

⁶⁷ Fraser, N., “Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation”, en *The Tanner lectures on human values*, Stanford, Stanford University, 1996, pp. 3-67.

⁶⁸ *Parity of participation* en el texto original

sociales respeta de manera igualitaria a todos los participantes, o en otras palabras no puede haber patrones culturales que desvalorizan a grupos de personas y sus características asociadas.

La idea de que la justicia social exige una participación más igualitaria de todos los miembros de una sociedad, y especialmente los históricamente oprimidos, es aún más desarrollada y específica en los trabajos de Iris Marion Young, otra filósofa crítica. Young⁶⁹, como Fraser, argumenta que la dominación y opresión no solamente ha sido en términos socioeconómicos, sino también por identidades como género, origen étnico, preferencia sexual, etc. En sus trabajos se suele usar el término “políticas de diferencia” en lugar de políticas de reconocimiento, aunque comparten los mismos fundamentos.

Asimismo, según Young es necesaria pero no suficiente la justicia social concebida desde la perspectiva del paradigma distributivo, y en lugar de enfocarse solamente en la asignación de bienes materiales y la distribución de posiciones sociales, la autora argumenta que se tiene que analizar la estructura social y el contexto institucional que producen las distribuciones inequitativas de bienes primarios en una sociedad. Si el paradigma distributivo se enfoca en cómo hacer el “consumo” de los bienes primarios más equitativo, la justicia como participación se enfoca en la “producción” de las distribuciones de los bienes y las razones por las cuales son tan inequitativas, que suelen ser arraigadas en las formas en que se organiza el poder en las instituciones sociales. Por ende, se puede conceptualizar la justicia en la que enfoca Young como una justicia “relacional”.⁷⁰

Por lo tanto, dentro del contexto institucional, es particularmente importante considerar la estructura organizativa y los procedimientos de la toma de decisiones como condición de justicia social que conlleva la equidad. De acuerdo con Young, en las sociedades modernas supuestamente democráticas, las personas con más ventajas económicas, políticas y sociales perpetúan las desigualdades a través de instituciones y procesos que ellas mismas controlan de una manera no inclusiva. Es por eso que un requerimiento fundamental para enfrentar las desigualdades es mediante una inclusión verdadera democrática de todos, especialmente los menos favorecidos. No se debe pensar simplemente en los bienes y oportunidades cómo cosas estáticas, sino considerar su distribución como una función del contexto y las relaciones sociales que los producen.

Young parte de la noción de que “la justicia social significa la eliminación de la dominación y opresión institucionalizada”.⁷¹ Por lo tanto, para Gewirtz, el marco de Young tiene implicaciones reflexivas importantes para

⁶⁹ Young, I. M., *Justice and the politics of difference*, op. cit.; Young, *Inclusion and Democracy*, op. cit.

⁷⁰ Gewirtz, S., “Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory”, *Journal of Education Policy*, volumen 13, número 4, 1998, pp. 469-484.

⁷¹ Young, I. M., *Justice and the politics of difference*, op. cit., p. 16.

las políticas educativas, y se debe analizar la relación que tienen con las relaciones explotadoras de la sociedad (capitalistas, patriarcales, racistas, etc.), los procesos de marginalización e inclusión, la promoción de relaciones basadas en respeto, prácticas de imperialismo cultural y de violencia tanto dentro del sistema educativo como fuera.

Si bien la operacionalización del marco de Young es un reto, si se parte de su argumento que una verdadera justicia social consistiría en “las condiciones institucionales que permiten el auto-desarrollo y auto-determinación de los miembros de una sociedad”,⁷² un aspecto práctico en que se puede enfocar es en cuanto a la toma de decisiones. No sólo consta de quiénes las toman, sino las reglas y procedimientos que orientan este mismo proceso de tomarlas, el cual tendrá que ser democrático (incluir a todos los afectados) para que haya justicia social.

Al nivel práctico, el proceso de deliberación democrática para cada asunto o legislación no siempre es viable ni deseable, pero lo más importante sería que se debatieran y se deliberaran las prioridades sociales de una forma amplia.⁷³ Este énfasis en la participación de los menos favorecidos en la toma de decisiones se vincula con las propuestas para procesos participativos en el diseño y formulación de políticas públicas que pretenden incluir la voz de los beneficiarios mediante la descentralización de la gestión de la toma de decisiones a niveles locales del gobierno, consultas a comunidades, grupos focales u otras estrategias.

Para resumir, la justicia social es la base filosófica de los conceptos de igualdad y equidad que se retoman en el discurso gubernamental y las políticas educativas que tienen el fin de enfrentar las desigualdades en las oportunidades educativas. El paradigma distributivo es la perspectiva que más ha contribuido al debate, ya que se trata de cómo repartir el acceso a la ES. Mientras que muchos sistemas de ES operan de una manera meritocrática desde la igualdad formal de oportunidades, el trabajo de Rawls dio los fundamentos para una visión de equidad, la cual implica una redistribución a favor de los menos favorecidos de la sociedad.

No obstante, la equidad no se termina con una distribución más equitativa de bienes y oportunidades. En una verdadera inclusión de los menos favorecidos a la ES, se considerarían sus perspectivas y voces en el mismo proceso de redistribución. Implica un análisis de la estructura de la toma de decisiones en las instituciones sociales que han perpetuado las desigualdades y cambiarla de tal forma que participen los históricamente oprimidos.

⁷² Gewirtz, S., *op. cit.*, p. 33

⁷³ Fung, A., “Deliberation’s darker side: Six questions for Iris Marion Young and Jane Mansbridge”, *National Civic Review*, volumen 93, número 4, 2004, pp. 47–54.

4. MARCO DE ANÁLISIS LAS POLÍTICAS DE EQUIDAD EDUCATIVA

Ahora, ¿cómo retomar estos planteamientos de justicia distributiva y justicia como participación en el análisis concreto de políticas públicas dirigidas hacia la equidad educativa? En este apartado se presentan las dimensiones de la equidad educativa de ambas perspectivas y se propone un marco de análisis para las políticas educativas que las integra.

Se suele plantear y realizar el análisis de políticas educativas mexicanas que pretenden lograr mayor inclusión de jóvenes con pocas oportunidades de entrar a la ES (los de bajos niveles socioeconómicos, regiones rurales e indígenas) desde la perspectiva del paradigma distributivo.⁷⁴ Este tipo de análisis es fundamental para averiguar si las políticas realmente propician oportunidades para los que históricamente no las han tenido, y consta de una investigación de los alumnos mismos, pues sus características, opciones educativas, desventajas y compensación para las mismas, así como los resultados que logran a través de realizar estudios superiores. Silva Laya y Silva Laya y Rodríguez han desarrollado criterios concretos para analizar la equidad educativa a nivel superior en el contexto mexicano, así como lo ha hecho Espinoza, González y Latorre y Lemaitre de una manera parecida para el contexto de Chile.⁷⁵ Se exploran los dos planteamientos aquí.

Primero, Silva Laya argumenta que la equidad educativa a nivel superior:

...significa distribuir los recursos y procesos educativos de manera que los jóvenes provenientes de los estratos sociales más desfavorecidos tengan acceso a una educación de calidad y desarrollen procesos de aprendizaje significativos que les permitan beneficiarse de la misma para mejorar sus condiciones de vida. La equidad en educación superior, debe tender a una distribución desigual a favor de los menos favorecidos y no a un reparto de este bien público basado en una igualdad formal.⁷⁶

Para lograr lo anterior, los cuatro criterios que propone son: el acceso efectivo, compensación de desigualdades, permanencia y resultados significativos, los

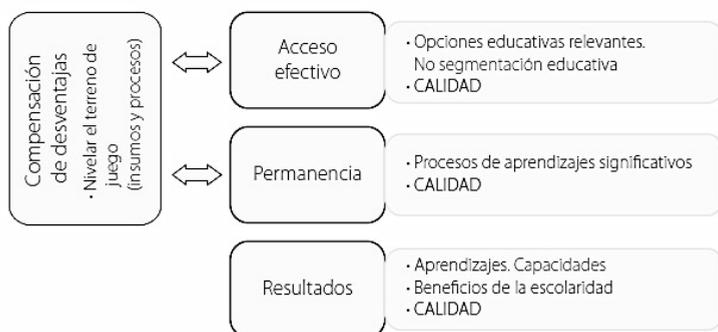
⁷⁴ Oyarzún, J. D., "Indigenous higher education in Mexico and Brazil: Between redistribution and recognition," *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, volumen 47, 2017, pp. 852-871; García de Fanelli, A., y Jacinto, C., *op. cit.*; Silva Laya, M., *Equidad en la educación superior en México, op. cit.*; Silva Laya, M., "Equidad en la educación superior mexicana", *op. cit.*; Silva Laya, M. y Rodríguez, A., *op. cit.*

⁷⁵ Silva Laya, M., *Equidad en la educación superior en México, op. cit.*; Silva Laya, M., "Equidad en la educación superior mexicana", *op. cit.*; Silva Laya, M. y Rodríguez, A., *op. cit.*; Espinoza, O., González, L.E., y Latorre, C.L., *op. cit.*; Lemaitre, M.J., *op. cit.*

⁷⁶ Silva Laya, M., "Equidad en la educación superior mexicana", *op. cit.*, pp. 26-27.

cuales se ilustran en la Figura 1. Similar es el planteamiento de Lemaitre⁷⁷, dentro del cual destaca cuatro dimensiones: equidad en las oportunidades de estudio, equidad en el acceso, equidad en la permanencia y equidad en los resultados. Por su parte, Espinoza *et al*, identifica las etapas concretas de acceso, permanencia, logro (calificaciones) y resultados (títulos y empleo).⁷⁸

Figura 1. Criterios de equidad educativa de Silva Laya



Fuente: Silva Laya.⁷⁹

Siguiendo los criterios, el primero es *acceso efectivo*, y refiere a que los jóvenes que cumplan con los requisitos de admisiones puedan ingresar a las IES que se las satisfagan sin estar condicionados por sus características sociodemográficas a una segmentación educativa.⁸⁰ Clave es la calidad de la educación a que los alumnos tienen acceso; pues si la calidad es menor en las oportunidades que se les ofrecen, es más probable que haya una segmentación de opciones educativas. En el esquema de Lemaitre corresponden sus dimensiones de la equidad en oportunidades del estudio y la equidad en el acceso. Dentro de este punto de análisis, es importante considerar no sólo las IES, sino también las carreras a que tienen acceso los jóvenes de distintos orígenes socioeconómicos y cómo se figuran en sus preferencias. Asimismo, necesariamente implica considerar los mecanismos de admisión, los cuales pueden poner en desventaja a los jóvenes de bajos ingresos si se basan meramente en la meritocracia, como se discutió previamente en la discusión sobre la igualdad de oportunidades.

La *compensación de desventajas* significa un reconocimiento y apoyos para disminuir las desigualdades económicas y académicas de los alumnos, los cuales

⁷⁷ Lemaitre, M. J., *op. cit.*

⁷⁸ Espinoza, O., González, L.E., y Latorre, C.L., *op. cit.*

⁷⁹ Silva Laya, M., "Equidad en la educación superior mexicana", *op. cit.*, pp. 27.

⁸⁰ Silva Laya, M., *Equidad en la educación superior en México*, *op. cit.*; Silva Laya, M., "Equidad en la educación superior mexicana", *op. cit.*; Silva Laya, M. y Rodríguez, A., *op. cit.*

deben dar lugar a una nivelación del terreno mediante los insumos y procesos de la ES.⁸¹ En la práctica, la compensación podría incluir cursos remediales o propedéuticos, asesorías y becas para aliviar los costos directos e indirectos de seguir estudiando, entre otros programas. Asimismo, Lemaitre conceptualiza dos grandes categorías de recursos: recursos para la subsistencia económica y para el aprendizaje. Los recursos utilizados para la compensación de desventajas tienen una relación directa con la permanencia y resultados, ya que si no les apoyan suficientemente a los alumnos con rezago académico y/o obstáculos económicos, es poco probable que permanezcan y egresen.

Por ende, la *permanencia* consiste en priorizar el aprendizaje de los alumnos de tal manera que continúen sus estudios. Aquí es importante considerar tasas de deserción, por ejemplo, así como la calidad de la enseñanza y las IES en general. Advierte Silva Laya la importancia de atender al problema de deserción, para que las puertas abiertas a los jóvenes menos favorecidos de la sociedad se conviertan en “puertas giratorias”.⁸²

Finalmente, los *resultados significativos* refieren a que los alumnos adquieran una educación que se les permita desarrollar personalmente y profesionalmente de tal manera que puedan expandir sus posibilidades de vida.⁸³ Así como los otros criterios o dimensiones, la calidad es clave para asegurar resultados beneficiosos para los alumnos. Si bien Lemaitre se enfoca en la parte económica de los posibles resultados benéficos para los alumnos, la perspectiva de Silva Laya y Rodríguez es más amplia, ya que se consideran las capacidades que se adquieren mediante el proceso educativo.

Los criterios antes mencionados aportan un marco analítico concreto con que se puede acercarse al tema de la equidad en la distribución de oportunidades en la ES. No sólo amplían la mirada desde el problema del acceso a pensar en toda la trayectoria educativa, sino también las autoras conceptualizan la equidad de una manera precisa, preguntando quiénes son los que entran en qué instituciones y carreras, bajo cuáles mecanismos de admisión, cuáles son las desventajas que tienen y cómo las reconocen y compensan las IES para que puedan terminar sus estudios y adquirir una experiencia educativa que mejora su calidad de vida.

No obstante, se considera que la justicia como participación también debe ser un criterio de la equidad educativa, así como una dimensión de análisis en las políticas educativas que buscan promoverla, aunque históricamente no se ha retomado en estudios empíricos. En la Figura 2, se plantea la propuesta del marco de análisis de las políticas de equidad educativa,

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² Silva Laya, M., “Equidad en la educación superior mexicana”, *op. cit.*, p.33.

⁸³ Silva Laya, M. y Rodríguez, A., *op. cit.*

incorporando tanto la perspectiva del paradigma distributivo como la de la justicia como participación.

Figura 2. Marco del análisis de las políticas de equidad educativa



Fuente: Elaboración propia con base en Silva Laya⁸⁴ y Young.⁸⁵

Se puede analizar la participación en varios momentos de una política. Uno es la incorporación de los sujetos beneficiarios durante el proceso del diseño y formulación de la política, por ejemplo, consultas a la comunidad en la forma de grupos focales, entrevistas, encuestas etc. Otro es cuando ya se ha implementado una política, es decir, cuando está en funcionamiento, pues es un momento importante para que los beneficiarios retroalimenten en torno a la política y si se logran sus objetivos. El análisis consta de identificar si hay mecanismos de representación y participación, y si los hay, evaluar su efectividad en promover la participación de los sujetos en la toma de decisiones.

Algunas preguntas básicas en torno a una política que busca incorporar a los jóvenes desfavorecidos en la ES son las siguientes: ¿quiénes y cómo tomaron las decisiones para diseñar e implementar la política? ¿Se involucraron los jóvenes a que se dirige la política en su diseño o formulación? ¿Hay canales para escuchar y proponer soluciones a los problemas y preocupaciones de los sujetos una vez que están dentro de la ES?

⁸⁴ Silva Laya, M., *Equidad en la educación superior en México*, *op. cit.*; Silva Laya, M., “Equidad en la educación superior mexicana”, *op. cit.*

⁸⁵ Young, I. M., *Justice and the politics of difference*, *op. cit.*; Young, *Inclusion and Democracy*, *op. cit.*

En el caso de la desconcentración de la ES a través de nuevas sedes o IES, la participación podría incluir una consulta a la comunidad y a los aspirantes sobre sus opiniones de carreras relevantes, por ejemplo. Una vez abiertas, las sedes deberían contar con una estructura de toma de decisiones desde abajo, en la que los alumnos, profesores y administradores pueden manifestar sus perspectivas y ser parte de formular soluciones a los problemas del contexto específico.

5. CONCLUSIONES

En este artículo de reflexión se exploró en una primera instancia las características y dimensiones de la desigualdad educativa y la necesidad de que el Estado intervenga para cerrar la brecha en el acceso a la ES entre sectores socioeconómicos y también mejorar las oportunidades para los individuos de grupos menos favorecidos en una sociedad. Después se discutió la categoría de la equidad a partir de las concepciones de la justicia social como distribución y participación, finalizando con una propuesta de un marco de análisis para las políticas educativas que pretenden promoverla. Aquí se resumen las ideas principales y se reiteran las conclusiones que se han planteado a lo largo del trabajo.

En la presente investigación, se parte de una preocupación por el tema de la desigualdad educativa al nivel superior, porque es una barrera real que impide que ciertos sectores accedan a mejores oportunidades, no sólo en términos económicos mediante empleos y salarios más atractivos, sino también en cuanto a los otros beneficios sociales y culturales que genera la ES. Las desigualdades entre los diferentes grupos sociales en cuanto a la realización de estudios superiores no se resuelven con una expansión general de la matrícula de la ES; pues como se muestra la hipótesis de DMM, una ampliación de oportunidades educativas beneficia a los grupos mejor posicionados en la sociedad que pueden aprovechar de manera más fácil los nuevos lugares en algún sistema educativo, comparado con los grupos menos favorecidos. Además, la hipótesis de DEM evidencia que aun cuando hay más participación de jóvenes de sectores vulnerables en términos cuantitativos, los de las clases socioeconómicas más altas mantendrán sus ventajas a través de estudiar en IES que son mejores en términos cualitativos. Esta última hipótesis advierte sobre la segmentación educativa de los sistemas educativos diversificados.

Por ende, el Estado tendrá que actuar mediante políticas educativas que buscan dar oportunidades explícitamente a los jóvenes que enfrentan más desventajas en acceder a la ES. En torno a lo anterior, las categorías de la igualdad de oportunidad y la equidad educativa han sido influyentes tanto en el debate académico acerca del acceso a la ES como las políticas que buscan fomentar mayor inclusión al sistema educativo. No obstante, el enfoque

en la igualdad formal de oportunidades da lugar a un modelo educativo meritocrático, el cual no es suficientemente equitativo, ya que no toma en cuenta el impacto de otros factores, como el nivel socioeconómico, en el desempeño académico. Un sistema que pretende medir únicamente el talento y esfuerzo mediante medidas cuantitativas estandarizadas corre el riesgo de reproducir las desigualdades existentes en una sociedad. En lugar de la igualdad de oportunidades, se propone que las políticas tendrán que orientarse por la equidad, desde la cual se reconocen las desventajas que enfrentan algunos grupos sociales, y que se intenta corregirlas a través de compensación económica y académica adecuada para los sujetos menos favorecidos.

Los debates de la justicia social sustentan este planteamiento de la equidad. Vista desde el paradigma distributivo, las políticas de equidad educativa deben incorporar a los que menos han tenido acceso a la ES a dicho espacio, pero su incorporación es solamente el primer aspecto. Estos alumnos requieren una atención especial en cuanto a sus desventajas económicas y académicas para que puedan seguir estudiando y concluir exitosamente sus carreras; por lo tanto, la equidad atraviesa toda la experiencia educativa de los alumnos. Desde esta perspectiva, proponen Silva Laya⁸⁶ y Silva Laya y Rodríguez⁸⁷ sus criterios para analizar las políticas que pretenden promover la equidad educativa, los cuales son el acceso efectivo, compensación económica y académica, permanencia y resultados significativos.

No obstante, en la justicia social y la equidad no basta con mejorar la distribución y consumo de las oportunidades, sino que también se tiene que reflexionar sobre las instituciones y estructuras sociales que la producen o la determinan. Los asuntos del poder, reglas y procedimientos en la toma de decisiones son claves en determinar la dominación u opresión de las clases más vulnerables que existen en las instituciones, perpetuada intencionalmente o no por los más aventajados de la sociedad. Por lo tanto, se propone incorporar esta visión crítica de la justicia social al análisis de las políticas educativas, pues específicamente se deben analizar los mecanismos de participación de los sujetos (particularmente los alumnos, pero también los profesores y administradores) en las tomas de decisión dentro de las instituciones o subsistemas que pretenden dar acceso a los de sectores vulnerables.

Cabe mencionar finalmente que la categoría de la equidad es subjetiva y normativa en el debate acerca de la inclusión a la ES, y difícilmente un sólo principio podría generar un sistema considerado equitativo y justo por todos, ni evitar estar en conflicto con otros argumentos válidos.⁸⁸ Así como

⁸⁶ Silva Laya, M., *Equidad en la educación superior en México*, *op. cit.*; Silva Laya, M., “Equidad en la educación superior mexicana”, *op. cit.*

⁸⁷ Silva Laya, M. y Rodríguez, A., *op. cit.*

⁸⁸ Meyer, H., “Reasoning about fairness in access to higher education”, en H. Meyer, E. P. St. John, M. Chankeliani y L. Uribe (Eds.), *Fairness in access to higher education in a global perspective*, Rotterdam, Holanda,

no hay ninguna sola razón por la desigualdad en el acceso a la ES, tampoco existe una receta clara para solucionarla. Sin embargo, se considera que esta visión amplia de la equidad, que incluye aspectos tradicionales del paradigma distributivo, así como aspectos de la visión crítica sobre la necesidad de fomentar participación de los sujetos, es un buen punto de partida para desarrollar un sistema de ES más incluyente. En este sentido, lo que se busca aquí en torno a las políticas educativas que pretenden promover la equidad en la ES es hacer un análisis informado de la realidad desde una perspectiva normativa que considera que la desigualdad actual en el sistema de ES es inaceptable, que el Estado debe ser el principal promotor de un sistema más equitativo y que la inclusión debe enfocarse sobre todo en los individuos menos aventajados de una sociedad.

6. REFERENCIAS

- Altbach, P. G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E., *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. Executive summary*, París, UNESCO, 2009. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>
- Archer, L., “Social class and higher education”, en L. Archer, M. Hutchings y A. Ross (Eds.), *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*, Nueva York, Routledge, 2003, pp. 4-20.
- Archer, L., Hutchings, M. y Ross, A., “Introduction”, en L. Archer, M. Hutchings, y A. Ross (Ed.), *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*, Nueva York: Routledge, 2003, pp. 1-4.
- Banco Mundial. “*Datos Banco Mundial*”, 2018. Disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.TER.ENRR?locations=MX-OE>
- Bolívar, A., “Equidad educativa y teorías de la justicia”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volumen 3, número 2, 2005, pp. 42-69.
- Bolívar, V., “Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education”, *Higher Education*, volumen 61, pp. 229-242.
- Bourdieu, P. y Passeron, J., *The inheritors: French students and their relation to culture*, R. Nice, trad., Chicago, University of Chicago Press, 1979.
- Bourdieu, P. y Passeron, J., *Reproduction in education, society and culture* (2da edición), R. Nice, trad. Londres, Sage Publications, 1990.
- Bowles, S. y Gintis, H., *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Chicago, Haymarket Books, 1976.
- Bracho, Teresa, “Desigualdad social y educación en México: Una perspectiva sociológica”, *Educar*, volumen 29, 2002, pp. 31-54.
- Briceño, A. M., “Justicia: ¿igualdad o equidad en la educación superior?”, *Revista Educación y Desarrollo Social*, volumen 5, número 2, 2011, pp. 70-83.
- Chiroleu, A., “La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008”, *Universidades*, volumen 40, 2009, pp. 19-28.

Sense Publishers, 2013, pp. 15-40.

- Chiroleu, A., “Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela”, *Universidades*, volumen 59, 9-22.
- Casillas, M. A., Chaín, R. y Jácome, N., “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”, *Revista de la Educación Superior*, volumen 36, número 42, 2007, pp. 7-29.
- Didou Aupetit, S., “Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México. ¿Cambio de política o de retórica?”, *Perfiles Educativos*, volumen 33, 2011, pp. 59-65.
- Espinoza, O., “Solving the equity-equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process”, *Educational Research*, volume 49, número 4, 2007, pp. 343-363.
- Espinoza, O., González, L.E., y Latorre, C.L., “Un modelo de equidad para la educación superior: análisis de su aplicación al caso chileno”, *Revista de la Educación Superior*, volumen 38, número 150, 2009, pp. 97-112.
- Fraser, N., “Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation”, en *The Tanner lectures on human values*, Stanford, Stanford University, 1996, pp. 3-67.
- Fung, A., “Deliberation’s darker side: Six questions for Iris Marion Young and Jane Mansbridge”, *National Civic Review*, volumen 93, número 4, 2004, pp. 47-54.
- Gallart Nocetti, M. A. y Henríquez Bremer, C., “Indígenas y educación superior: algunas reflexiones”, *Universidades*, 32, 2006, pp. 27-37.
- García de Fanelli, A., y Jacinto, C., “Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias” *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, volumen 1, número 1, 2010, pp. 58-75.
- Gewirtz, S., “Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory”, *Journal of Education Policy*, volumen 13, número 4, 1998, pp. 469-484.
- Guzmán Gómez, C., “Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos”, *Universidades*, volumen 59, 2014, pp. 36-46.
- Guzmán Gómez, C. y Serrano Sánchez, O. V., “Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM”, *Revista de la Educación Superior*, volumen 40, número 157, 2011, pp. 31-53.
- Howe, K. R., “Educational equality in the shadow of the Reagan era”, en G. Haydon (Ed.), *Educational equality: Key debates in educational policy*, Londres, Continuum International Publishing Group, 2010, pp. 71-95.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2014.*, 2014. Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/microdatos/micdirecto.aspx?s=est&c=34528>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, *Resultados definitivos de la encuesta intercensal 2015*, Boletín de Prensa número 524/15, Aguascalientes: Autor, 2015. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_12_3.pdf
- Lemaitre, M. J., “Equidad en la educación superior: un concepto complejo”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volumen 3, número 2, 2005, pp. 70-79.
- Lindsay, B. y Justiz, M. J., *The quest for equity in higher education: Toward new paradigms in an evolving affirmative action era*, Albany, State University of New York Press, 2011.
- Lucas, S. R., “Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects”, *American Journal of Sociology*, volumen 106, número 6, 2001, pp. 1642-1690.

- Mare, R. D., "Social background and school continuation decisions", *Journal of the American Statistical Association*, volumen 75, 1980, pp. 295-305.
- Marginson, S., "The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems", *Higher Education*, volumen 72, 2016, pp. 413-434.
- Meyer, H., "Reasoning about fairness in access to higher education", en H. Meyer, E. P. St. John, M. Chankseliani y L. Uribe (Eds.), *Fairness in access to higher education in a global perspective*, Rotterdam, Holanda, Sense Publishers, 2013, pp. 15-40.
- Murillo Torrecilla, F. J. y Hernández Castilla, R., "Hacia un concepto de justicia social", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, volumen 9, número 4, 2011, pp. 8-23.
- Navarrete, D., "Impulsando la equidad en la educación superior. Una experiencia en México", *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, volumen 6, 2009, pp. 13-23.
- Ortega Guerrero, J. C. y Casillas Alvarado, M. A., "Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas", *Revista de la Educación Superior*, volumen 42, número 168, 2013, pp. 63-95.
- Oyazún, J. D., "Indigenous higher education in Mexico and Brazil: Between redistribution and recognition," *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, volumen 47, 2017, pp. 852-871.
- Raftery, A. E. y Hout, M., "Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-1975", *Sociology of Education*, volumen 66, 1993, pp. 41-62.
- Rawls, J., *A theory of justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1971.
- Reay, D., David, M. E. y Ball, S., *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*, Londres, Institute of Education Press, 2005.
- Secretaría de Educación Pública, *Sistema interactivo de consulta de estadística educativa*. Ciudad de México: Autor, 2015. Disponible en: <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Silva Laya, M., "Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, volumen 20, número 4, 2012. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965>
- Silva Laya, M., "Equidad en la educación superior mexicana: un reto persistente", *Universidades*, volumen 59, 2014, pp. 23-35.
- Silva Laya, M. y Rodríguez, A., *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*, Ciudad de México, ANUIES, 2012.
- Solís, P., "Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas", en E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, Ciudad de México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Colegio de México, 2014, pp. 71-106.
- Subsecretaría de Educación Superior, *Instituciones de educación superior*, 2016. Disponible en: <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones.html>
- Vukasovik, M. y Sarrico, C. S., "Inequality in higher education: Definitions, measurements, inferences", en G. Goastellec (Ed.), *Understanding inequalities in, through and by higher education*, Boston, Sense Publishers y Center for International Higher Education, 2010, pp. 1-16.
- Young, I. M., *Justice and the politics of difference*, Princeton, Princeton University Press, 1990.
- Young, I. M., *Inclusion and democracy*, Nueva York, Oxford University Press, 2000.