

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 28 Número 46

23 de marzo 2020

ISSN 1068-2341

La Dimensión Pedagógica de la Equidad en Educación Superior

Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana Ciudad de México¹
México

Citación: Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>

Resumen: En este artículo me propongo construir conceptualmente la dimensión pedagógica de la equidad en educación superior y fundamentar su importancia estratégica para hacer frente a las desigualdades que persisten pese a las políticas de ampliación de oportunidades registradas a escala mundial. Sustentamos un concepto de equidad integral que sintoniza con el de inclusión social para la participación y el empoderamiento. Su dimensión pedagógica, con raíces en las pedagogías críticas, de la capacidad y la educación centrada en el estudiante, engloba procesos educativos inclusivos y dialógicos para fortalecer la agencia de estudiantes no tradicionales tanto para aprender como para revertir las exclusiones educativas y sociales acumuladas. Esta dimensión es clave para optimizar las estrategias de ampliación del acceso y reducir los fracasos que experimenta el estudiantado no tradicional. Ello se evidencia en el análisis de prácticas innovadoras que se presenta en la última sección del artículo. Empujar un nuevo escenario constituye un reto descomunal, un cambio cultural que requiere políticas y acciones multidimensionales, a escala macro y micro social. Las iniciativas

¹ Agradezco a la Universidad Iberoamericana Ciudad de México el apoyo otorgado para la producción de este artículo durante el semestre sabático enero-julio 2019.

son promisorias cuando contemplan la acción colectiva de comunidades universitarias comprometidas con la justicia social.

Palabras clave: Equidad; Inclusión social; Pedagogía; Educación Superior; Estudiantes no tradicionales

The pedagogical dimension of equity in higher education

Abstract: In this article I conceptualize and explore the pedagogical dimension of equity in higher education and its strategic importance for addressing the inequalities that persist despite policies put in place worldwide to expand opportunities. I draw upon an understanding of integral equity, which aligns with social inclusion for participation and empowerment. The pedagogical dimension of equity, rooted in critical pedagogies, student-centered capacity and education, encompasses inclusive and dialogic educational processes to strengthen the agency of non-traditional students, both to learn and to resist educational and social exclusions. This dimension is key to optimize access, and to expand strategies for, and reduce the failures experienced by, non-traditional students, as evidenced in an analysis of innovative practices presented in this article. Creating a new paradigm is a challenge, a cultural change that requires multidimensional policies and actions at the macro and micro social levels. Thus, initiatives are more promising when they incorporate the collective action of university communities committed to social justice.

Key words: Equity; Social Inclusion; Pedagogy; Higher Education; Non-Traditional Students

A dimensão pedagógica da equidade no ensino superior

Resumo: Neste artigo, pretendo construir conceitualmente a dimensão pedagógica da equidade no ensino superior e basear sua importância estratégica para enfrentar as desigualdades que persistem, apesar das políticas de expansão de oportunidades registradas em todo o mundo. Apoiamos um conceito de equidade abrangente que está em sintonia com o de inclusão social para participação e empoderamento. Sua dimensão pedagógica, enraizada em pedagogias críticas, capacidade e educação centrada no aluno, engloba processos educacionais inclusivos e dialógicos para fortalecer a agência de estudantes não tradicionais, tanto para aprender quanto para reverter exclusões educacionais e sociais acumuladas. Essa dimensão é essencial para otimizar as estratégias de expansão do acesso e reduzir as falhas experimentadas por estudantes não tradicionais. Isso é evidenciado na análise de práticas inovadoras apresentadas na última seção do artigo. Impulsionar uma nova etapa constitui um enorme desafio, uma mudança cultural que requer políticas e ações multidimensionais, em escala macro e micro social. As iniciativas são promissoras quando contemplan a ação coletiva das comunidades universitárias comprometidas com a justiça social.

Palavras-chave: Equidade; Inclusão social; Pedagogia; Educação Superior; Estudantes não Tradicionais

Introducción

La equidad en educación superior todavía amerita una atención prioritaria. A pesar de la notable expansión de este nivel educativo, persisten profundas desigualdades que restringen las posibilidades de que sectores sociales desfavorecidos ejerzan plenamente el derecho a este bien común. Las políticas y programas de equidad han centrado la atención en la ampliación del acceso para estos sectores y, aunque entrañan retos mayúsculos, registran logros que no son triviales. Sin embargo, la trayectoria académica de estudiantes provenientes de sectores sociales tradicionalmente excluidos no ha recibido suficiente atención para asegurar su egreso exitoso. Aquí se delinea una tarea clave para la pedagogía que puede ofrecer soportes efectivos para la permanencia y la obtención de logros significativos entre estos estudiantes. En el presente artículo, analizamos las potencialidades y alcances que tiene la dimensión pedagógica, frecuentemente relegada en la agenda, y desarrollamos un marco orientador para atender los desafíos de la equidad en la educación superior en América Latina y abonar el diálogo con las experiencias y propuestas actuales en otras universidades del mundo.

Desde finales del siglo XX, la educación superior experimentó una expansión sustancial debido a presiones demográficas, políticas y económicas (Goastellec, 2008). En lo que va de siglo el crecimiento ha sido vertiginoso. La matrícula en todo el mundo pasó de 100 millones de estudiantes en 2000 a 207 millones en 2014² (OREALC-UNESCO Santiago, 2016). El crecimiento ha permitido que, en términos absolutos, personas provenientes de sectores sociales tradicionalmente excluidos (por su bajo nivel socioeconómico, su origen étnico o su género) tengan una mayor presencia en las aulas universitarias en diversas latitudes (Álvarez, 2019; Chiroleu, 2014; Goastellec & Välimaa, 2019; Hornsby & Osman, 2014; Marginson, 2011); algunas caracterizadas por una desigualdad social pronunciada –Sudáfrica (Walker, 2019; Zembylas, 2018), Brasil (Balbachevsky, Sampaio & Yahn de Andrade, 2019) y México (Silva, 2012), entre otras–.

Sin embargo, la expansión y sus políticas asociadas no han resuelto del todo los problemas de inequidad ya que las oportunidades educativas continúan distribuyéndose en función del origen social. Jóvenes provenientes de sectores sociales desfavorecidos enfrentan una variedad de barreras para el acceso y éxito académico (Cilesiz & Drotos, 2016; Drotos & Cilesiz, 2016). Las limitaciones en el acceso remiten tanto a la exclusión y subrepresentación de estos sectores (CINDA, 2016; O’Sullivan, Byrne, Robson & Winters, 2019; Ramos, 2019; Silva & Rodríguez, 2012; Zembylas, 2018), como a su inclusión estratificada en circuitos de menor calidad educativa³ (Balbachevsky et al., 2019; Villa, Canales & Hamui, 2018), con lo cual se reproducen las desigualdades sociales preexistentes (David, 2011; Yuni, Meléndez & Griselda, 2014).

² En la región latinoamericana, llama la atención el caso de Brasil donde la matrícula pasó de 2.7 millones de estudiantes en el 2000 a nueve millones en 2016 (Balbachevsky, Sampaio & Yahn de Andrade, 2019).

³ En América Latina, en el marco del programa neoliberal de los años 90, las recomendaciones de los organismos multilaterales de financiamiento que dictaron los rumbos de las políticas económicas y sociales de los Estados, señalaban que estos debían centrar sus esfuerzos en apoyar la educación básica. En tanto para la educación superior se promovió una política de desregulación que favoreció a la inversión privada. Como resultado, no solo crecieron los sistemas universitarios sino también se diversificaron en términos de calidad. Las nuevas instituciones de educación superior accedieron a acreditaciones con mínimos requisitos y marcos legales permisivos que afectan el nivel organizacional y la calidad de la oferta (Benavides, León, Haag & Cueva, 2015; Canales, 2017). Por lo tanto, este crecimiento, lejos de resolver las inequidades en el acceso a la educación superior, ha fortalecido un sistema de desigualdad cualitativa (Benavides et al., 2015) que vulnera el derecho a aprender de los estudiantes.

Pero el acceso no es el único escollo. Una vez que jóvenes tradicionalmente excluidos logran ingresar, emergen otras dificultades. Hace más de una década, Tinto (2006) advertía que su ingreso sin el soporte institucional y académico apropiado podría convertir la puerta abierta en una giratoria. Trabajos posteriores han sido enfáticos en señalar los tropiezos que experimentan estudiantes no tradicionales para integrarse y desarrollar trayectorias exitosas. El título de un estudio de Reay et al. (2009), *Extraños en el paraíso*, ilustra este fenómeno. Muchas de las dificultades brotan de una disonancia entre sus antecedentes socioeducativos y habilidades académicas y las exigencias del medio universitario (Ezcurra, 2007; Hornsby & Osman, 2014; Silva & Rodríguez, 2012; Tinto, 2006; Woollacott, Booth & Cameron, 2014; Yuni et al., 2014). Por tanto, su trayectoria académica está constantemente amenazada por la reprobación, el rezago o el abandono.

Al mismo tiempo, no puede perderse de vista que la masificación impone retos a las universidades para brindar una atención educativa eficaz a un estudiantado cada vez más grande y diverso. En Australia, por ejemplo, se reporta la complejidad que significa impartir clases en aulas con más de mil estudiantes (Arvanitakis, 2014), lo que exige innovaciones pedagógicas e inversiones financieras y tecnológicas. En México, la carga docente para atender a la matrícula en ascenso descansa preponderantemente en docentes por asignatura que carecen de los apoyos institucionales básicos y, con frecuencia, también de una capacitación pertinente. Estas dificultades pedagógicas y administrativas se traducen en obstáculos para la equidad. Al respecto, Altbach (2010) destaca lo paradójico que ha resultado a escala mundial que la ampliación en el acceso haya traído desigualdad a la educación superior precisamente porque las instituciones que proveen acceso masivo lo hacen con instalaciones, calidad y enfoques muy distintos a los que ofrecen las instituciones de élite.

Así, el avance hacia estadios efectivos de equidad enfrenta desafíos inaplazables. Uno central es impulsar una concepción integral que contemple la atención educativa a lo largo de toda la trayectoria académica, con calidad y pertinente a las necesidades de jóvenes provenientes de sectores sociales desfavorecidos. La concepción integral no puede soslayar los aportes de la pedagogía de la educación superior y su particular concreción entre estos estudiantes. En este artículo me propongo construir conceptualmente en qué consiste la dimensión pedagógica de la equidad y fundamentar su importancia estratégica para hacer frente a las desigualdades persistentes en la educación superior. Como veremos, esta apunta a optimizar los resultados en materia de ampliación del acceso y a reducir los fracasos que experimentan los estudiantes no tradicionales, para quienes la trayectoria académica representa una carrera de obstáculos.

Atención Universitaria a los Estudiantes no Tradicionales

“Estos jóvenes llegan a la universidad sin los conocimientos y habilidades básicas”. Este comentario y otros similares son frecuentes entre profesores universitarios, al menos en México. También lo son los de algunos estudiantes que, desconcertados ante un ambiente enteramente desconocido, expresan “hay veces que me desanima mucho la escuela, no era lo que yo creía” o, peor aún, experimentan una crisis de autoestima “no soy muy inteligente y se me dificulta entender”⁴. Estas expresiones nos conectan con una realidad que preocupa cuando se analizan los temas de equidad en la educación superior y es que la masificación de este nivel educativo conlleva el ingreso de juventudes con diferentes intereses, necesidades y expectativas que demandan procesos educativos distintos a los tradicionales.

La llegada de estudiantes no tradicionales desafía a las universidades. Muchos “proviene de familias pobres y sectores marginales de la sociedad, cuyos padres con frecuencia no tienen estudios,

⁴ Los comentarios han sido retomados de dos estudios empíricos sobre políticas y programas de equidad en México (Silva & Rodríguez, 2012).

son jóvenes desprovistos de recursos y formados en ambientes sociales pobres o muy pobres y a la vez con una experiencia escolar previa no favorable” (Casillas, Chain & Jácome, 2007, p. 13). Enfrentan serias dificultades en la transición y en la adaptación a la vida universitaria por un *habitus* distinto al que la academia valora, un capital escolar desigual, autopercepciones negativas y bajo desempeño que merma la motivación y el compromiso (De Garay, 2001; Drotos & Cilesiz, 2016; Gallardo, Lorca, Morrás & Vergara, 2014; Hempel-Jorgensen, 2015; Silva & Rodríguez, 2012; Yuni et al., 2014).

Numerosas universidades lejos de acoger a este estudiantado tienden a expulsarlo, bien porque no existe plena conciencia de las implicaciones de los cambios experimentados o porque no están preparadas para encarar la magnitud del desafío. Esto ocurre tanto en instituciones convencionales como en las creadas en el marco de las políticas de equidad que, paradójicamente, tienden a repetir patrones imperantes en las instituciones más selectivas (Arias, Mihal, Lastra & Gorostiaga, 2015; Silva & Rodríguez, 2012). En términos generales, se registra una tendencia a mantener formas tradicionales de organización y estilos de relación académica que dejan la responsabilidad de la adaptación en los esfuerzos individuales de los y las estudiantes recién incorporadas (Gallardo et al., 2014; Silva, 2019). Así, lejos de combatir las injusticias, las perpetúan (Zembylas, 2018). En este sentido, Osman y Hornsby reconocen una crisis en las instituciones de educación superior que se resisten al cambio y la transformación; ella y él señalan que las universidades se están convirtiendo en microcosmos de un entorno global hostil y dividido, como puede observarse en las deudas estudiantiles, en la clausura de espacios para el debate, y en un enfoque de enseñanza y aprendizaje ajeno e incluso opuesto a los mundos de los estudiantes y sus familias (Osman & Hornsby, 2018)⁵.

Las dificultades académicas con las que estudiantes no tradicionales llegan a la universidad, si no son atendidas efectivamente vulneran el aprovechamiento de las oportunidades educativas. Investigaciones en México revelan que los y las jóvenes declaran tener aprietos para solventar procesos básicos como comprender el lenguaje del profesorado y de los textos especializados, mientras que docentes se quejan de las limitaciones que tienen sus estudiantes en torno a la lectura y la escritura académicas (Silva, D'Angelo & García, en prensa; Silva & Rodríguez, 2012). Por su parte, en Argentina, tras haber establecido un sistema de ingreso irrestricto que favorece el ingreso de jóvenes tradicionalmente excluidos, se topan con altas tasas de abandono (40%) en el primer año (García de Fanelli, 2014), debido a las limitaciones para responder a las exigencias académicas de la vida universitaria.

Comprender la génesis de estas limitaciones resulta decisivo para reorientar los procesos educativos en aras de favorecer la permanencia y el egreso. Es preciso reconocer que, como respuesta a las demandas de la enseñanza escolar (Prosser & Trigwell, 2014), los y las estudiantes han construido estrategias de aprendizaje basadas en la memorización de hechos y la simple reproducción del conocimiento propia de un aprendizaje superficial (Biggs, 1999; Exeter et al., 2010). Al mismo tiempo, la enseñanza de versiones devaluadas de los contenidos que conforman el currículo conduce a déficits de aprendizaje (Terigi, 2009). No es de extrañar que al llegar a la universidad los estudiantes no hayan desarrollado el dominio de saberes y razonamientos requeridos en este nivel. Lamentablemente, desde una perspectiva del déficit solo se percibe lo que les falta y no sus talentos y potencialidades. Se les culpabiliza y con ello se diluyen las posibilidades de avanzar en

⁵ En este párrafo, como en otros momentos del texto, se presentan ideas que se retoman en una paráfrasis muy cercana a la traducción al español hecha por la autora del fragmento original en inglés. Siguiendo la indicación del Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association*, Sexta Edición, estos fragmentos no se presentan como citas directas sino como paráfrasis con referencia de autor-fecha.

intervenciones educativas eficaces donde la academia y el estudiantado trabajen de manera colaborativa.

A la par de los obstáculos señalados, también encontramos en las universidades insuficiencias en los estilos de enseñanza que complican los procesos de integración académica. Prevalcen los estilos centrados en el profesor cuyo objetivo primordial es la transmisión de conocimiento. Esto se complica con el deficiente manejo didáctico de las asignaturas, una escasa interacción con estudiantes y la falta de retroalimentación sobre sus trabajos (Ezcurra, 2007; Silva & Jiménez, 2015). A ello se añade un currículo universitario sobrecargado de contenidos que puede acarrear ritmos de enseñanza inadecuados (Ezcurra, 2007). Es preciso decir que existe compromiso en muchos sectores de la academia, pero también una preocupación enorme “porque no es fácil sacar adelante la tarea educativa en condiciones tan desventajosas” (Silva et al., en prensa). La combinación de la limitada preparación estudiantil con las prácticas educativas ajenas a sus perfiles y necesidades puede convertirse en una barrera infranqueable para transitar hacia los aprendizajes profundos requeridos en la formación universitaria.

Este breve recorrido confirma que los desafíos de la equidad son múltiples. Se requiere, además de abrir las puertas de la universidad a jóvenes que acumulan desventajas sociales, promover procesos educativos que favorezcan un óptimo aprovechamiento de la experiencia educativa. Esto nos lleva a discutir cómo entender y operacionalizar la equidad desde un enfoque integral que permita avanzar hacia el ejercicio pleno del derecho a la educación superior de calidad.

Equidad en Educación Superior: Su Dimensión Pedagógica

Equidad puede significar dar más a quienes menos tienen, con un tratamiento diferenciado y esfuerzos focalizados (Veleda, Rivas & Mezzadra, 2011), ordenar las diferencias y las acciones en torno a una igualdad estructurante que se define como horizonte (López, 2005), distribuir oportunidades razonables de acceso a derechos y a su aprovechamiento, con estándares mínimos garantizados para todos (Lingard, Sellar & Savage, 2014), etcétera. Equidad también puede definirse como igualdad de oportunidades, como justicia igualitaria o como inclusión social.

El uso de este término demanda un alto en el camino para formular un posicionamiento explícito respecto al significado que se le atribuye, de frente a su complejidad conceptual y a la carga política que ha acumulado en las últimas décadas. Equidad es un concepto problemático y disputado (Clarke, 2014), es decir, no cuenta con una definición única, ni siquiera en el ámbito educativo. Particularmente, en los últimos 30 años se le ha colocado en una estimulante arena de debate junto a los términos justicia e inclusión (Aguilar, 2017), en la cual se argumenta a favor del más apropiado como principio para buscar dar respuesta a las desigualdades sociales.

A lo largo del siglo XX en América Latina, fue igualdad el concepto normativo dominante en la política social y educativa. La visión igualitaria estuvo vinculada de manera importante a los procesos de integración social, modernización y secularización en la configuración de los Estados nación y la conformación de los sistemas educativos (López, 2005), hasta agotarse frente a un contexto de creciente heterogeneidad cultural y desigualdad económica a finales del mismo periodo (Aguilar, 2017). La crisis global que enmarcó estos fenómenos, trajo consigo nuevas nociones acerca de la relación entre economía y sociedad, gobernanza y educación, alejadas del enfoque redistributivo y de igualdad de oportunidades del estado de bienestar (Lingard et al., 2014), para impulsar un enfoque de equidad, que hiciera compatibles la transformación social y la competitividad económica (Granja, 1997). De esta manera, antes del cambio de milenio, se extendió el uso de este concepto, que desarrolló un estatus elevado en términos retóricos (Clarke, 2014) y reemplazó al de igualdad moviendo el foco hacia la atención de diferencias y deficiencias por medio

de la compensación (Aguilar, 2017). Con esta potencia, fue impulsada como principio ético, político y normativo en la educación (Granja, 1997).

Frente a su reciente preponderancia en la orientación de la filosofía y las políticas educativas, se han hecho distintas críticas: que equidad e igualdad se utilizan con frecuencia de manera indistinta debido a la cercanía etimológica y conceptual (Clarke, 2014), y que se emplea como si su significado fuera transparente y su realización una cuestión meramente técnica (Clarke, 2014). Clarke señala también que este concepto nunca es inocente (2014), y que su definición se encuentra siempre indefectiblemente ligada a diferentes ideologías, propósitos y compromisos políticos (Yuni et al., 2014). Es en este sentido que se hace una de las impugnaciones más fuertes: que organismos como la OCDE y la CEPAL, entre otros, han impulsado en la definición de equidad una racionalidad económica que subsume la aspiración de cambio social y la despoja de cualquier potencial radical (Clarke, 2014).

Esta impronta puede reconocerse en las políticas educativas; aun cuando parten de una definición de equidad que dice remitirse a un principio de justicia social, sus concepciones —si bien con distintos focos y matices— son muchas veces fragmentarias y lejanas a la justicia, pues se proponen alcanzar la equidad sin transformar las condiciones estructurales que están en la base de las desigualdades e inequidades (Yuni et al., 2014). Por ejemplo, en las políticas de educación superior en América Latina, se observa que la equidad se define como igualdad de oportunidades sin distinción de condición socioeconómica, raza o género. Sin embargo, como señalan Yuni et al., en la práctica esta concepción igualitarista “enmascara el carácter político de las diferencias y produce una ideología educativa que atribuye los resultados académicos a déficits competenciales de los estudiantes” (2014, p. 46). El mérito se erige como métrica para el acceso, soslayando que en sociedades desiguales está íntimamente ligado al origen social de los y las estudiantes, al ambiente sociocultural en el que crecen y al proceso educativo en el que participan (García-Huidobro, 2005; Guzmán & Serrano, 2011; Silva, 2012). En Sudáfrica, por mencionar otro caso, las reformas educativas que se han puesto en práctica en pos de la equidad, han sido más bien “suaves”, pues mantienen una visión eurocéntrica y colonial del *currículum* universitario, en detrimento de la inclusión efectiva de grupos originarios (Zembylas, 2018); sin cuestionar significativamente las relaciones y estructuras de poder existentes, no solo no se disminuyen las desigualdades sociales, sino que se termina reproduciéndolas.

Frente a los enfoques limitados de la equidad, varios autores argumentan que el objetivo a impulsar debería ser el de la inclusión social (Gidley, Hampson & Wheeler, 2010; Marginson, 2011; Natale & Stagnaro, 2017; Terigi, 2009; Yuni et al., 2014). Chiroleu precisa que:

En el ámbito de la educación superior la inclusión apunta a incorporar una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad para remediar discriminaciones históricas que han cristalizado situaciones de desigualdad. Supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales. (2018, p. 4)

La inclusión social, de acuerdo con Gidley et al. (2010) a partir de su análisis de la experiencia australiana, puede existir en tres grados. El primero se centra solo en el *acceso*, se sustenta en teorías neoliberales y propugna la inversión en capital humano para favorecer el crecimiento económico, el cual eventualmente beneficiaría a todos los individuos. Un grado de mayor inclusión abarca la *participación y el compromiso* pleno en la sociedad. Se basa en una ideología de justicia social que defiende los derechos humanos y la dignidad, el igualitarismo y la equidad. Por último, el grado más elevado corresponde al *éxito*, que descansa en la perspectiva del potencial humano, donde la inclusión social es vista en términos de transformación y *empoderamiento* para abordar los problemas de poder y los discursos culturales dominantes. A nuestro parecer, únicamente los dos últimos

grados corresponden a una inclusión efectiva, pues el primero deja abierta la puerta a los errores ya señalados al restringirse solo al acceso.

El viraje de la definición de equidad hacia la inclusión social –entendida como participación y éxito– resulta atendible en dos sentidos. En primer lugar, porque reconoce de manera abierta y permanente la fragmentación social, la discriminación que sufren grupos minoritarios y la preponderancia de la homogeneización o asimilación de las culturas institucionales y académicas tradicionales como ideal de éxito universitario. En segundo término, porque frente a esta realidad, exige la transformación de estructuras, sitúa en el centro el reconocimiento de la diferencia, así como la atención de las necesidades e intereses de las personas y grupos excluidos y recalca el derecho a aprender y no solo a asistir a una institución escolar. Una perspectiva orientada a la inclusión social – la cual conlleva también un fuerte carácter político– consiste en la intervención activa de políticas para revertir los procesos de exclusión y echar a andar dinámicas instituyentes de prácticas, racionalidades y configuraciones sociales realmente diferentes (Yuni et al., 2014).

En medio de la histórica disputa de sentido y reconociendo la validez y razonabilidad de estos diversos señalamientos, proponemos que es posible y valioso seguir apostando por la noción de equidad. Esto requiere, desde nuestro punto de vista, de la adopción de la inclusión social como objetivo y de la justicia social como principio orientador. Una visión integral de la equidad fundamentada en un principio de justicia social⁶, como la que hemos venido sosteniendo en diferentes trabajos (Silva, 2019), sintoniza con esta concepción de inclusión social. Dicha visión contempla las dimensiones económica, cultural y política de la justicia social sintetizadas por Cuenca (2012) al afirmar que “implica mejor distribución económica, mejor reconocimiento del valor de las diferencias y mayor representación en la vida social” (2012, p. 85).

La precisión de las críticas aquí revisadas es la que nos convoca a aceptar la invitación de Lingard, Sellar y Savage (2014) para continuar el debate conceptual y desafiar articulaciones reduccionistas [y mal orientadas], en la búsqueda de la revitalización y reapropiación de conceptos trascendentales. Sostenemos que vale la pena seguir pensando la equidad y construyendo desde ella, porque nos sitúa en una noción de igualdad pluralista y compleja (Granja, 1997) para dar atención digna y justa a las diferencias, nos permite resignificar el presente “ya no como determinación inevitable del pasado, sino como momento de construcción de ese futuro” (López, 2005), y salir del confinamiento de la macropolítica para dotar de sentido la práctica como fortalecimiento de la agencia humana.

Proponemos que la **equidad** en educación superior significa articular recursos y procesos, en espacios universitarios inclusivos, para ofrecer una educación relevante y pertinente a las personas provenientes de los estratos sociales desfavorecidos, donde participen con plena titularidad de su derecho para desarrollar aprendizajes significativos que les permitan ampliar sus capacidades y mejorar sus condiciones de vida. Este concepto debe ser entendido de manera integral, en sus dimensiones económica, política, cultural y pedagógica.

La dimensión económica tiene particular vigencia en países empobrecidos y desiguales – como los latinoamericanos–. A ello corresponde que las políticas en la materia observen la justa redistribución de los recursos y bienes indispensables para garantizar servicios educativos de calidad para todos y todas. La distribución proporcional a las necesidades, que implica dar más a quienes

⁶ Cuenca (2012) resume la concepción contemporánea de este principio señalando que descansa en una triada compuesta de una dimensión económica, que remite a la redistribución de los ingresos, las rentas u otras condiciones económicas (considerado el camino más directo para combatir las desigualdades), una dimensión cultural, que alude al reconocimiento de las identidades y sus consecuentes diferencias, y una política que pugna por la representación de esas identidades (muchas veces pobres y minoritarias) en la vida política de las sociedades.

menos tienen, es imprescindible para revertir los efectos de una inclusión estratificada y suprimir las asimetrías de calidad entre las instituciones. En pocas palabras, la calidad académica cuesta y revertir las desventajas acumuladas también.

Por otro lado, las dimensiones cultural y política, que aluden al reconocimiento de las diferencias (Fraser, 2008) y a la participación plena en la sociedad no como una voz pasiva sino de una manera protagónica (Young, 2000), constituyen un estadio más avanzado de la democratización de la educación. Esto demanda políticas que promuevan un acceso efectivo para revertir la subrepresentación y la inclusión excluyente, en combinación con programas del sistema educativo para construir espacios inclusivos de convivencia democrática. Se necesita un cambio, no solo a nivel macro, sino también en el micro para construir espacios y experiencias que transformen las relaciones desiguales y excluyentes que imperan en la sociedad y en sus instituciones; la universidad no es una excepción.

Por último, la dimensión pedagógica ocupa un lugar central en esta concepción de equidad. La dimensión pedagógica se encuentra íntimamente ligada a las dimensiones cultural y política, por su potencial para revertir prácticas injustas y garantizar el derecho a aprender de los y las jóvenes provenientes de grupos sociales desfavorecidos y contribuir a su empoderamiento. Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de pedagogía? Una definición general alude al conjunto de conocimientos sobre la educación y su contexto sociocultural que aportan principios y métodos para orientar los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje. Una visión reduccionista sugeriría que se trata de técnicas para la mejor enseñanza; sin embargo, va mucho más allá. Remite a un proceso que involucra la antropología filosófica de la educación (el sentido de lo humano y cómo concebimos la otredad), definiciones epistemológicas (cómo conocemos) y posiciones políticas (cómo nos relacionamos con otros y otras y cómo se ejerce el poder).

La pedagogía de la equidad constituye un proceso dialógico entre estudiantes, profesores y profesoras, reconocidos desde sus diferencias, donde el conocimiento es mediado y el trabajo académico fomenta la agencia de estudiantes no tradicionales tanto para aprender como para revertir las exclusiones educativas y sociales acumuladas.

Bases Conceptuales de las Pedagogías de la Equidad

Las pedagogías de la equidad se han ido desarrollando en relación estrecha con los contextos sociohistóricos de cada lugar. No existe una única pedagogía de la equidad. La literatura especializada recoge una estimulante diversidad de expresiones y modalidades que declaran tener objetivos específicos sobre la justicia social, la equidad o la inclusión social: pedagogías críticas (Apple, 2011; Freire, 2005; Giroux, 1985; McLaren, 1995), pedagogía dialógica (Alexander, 2004), pedagogía de frontera (Giroux, 2003a), pedagogía humanizante (Salazar, 2013), pedagogía pública (Allsup y Shieh, 2012), pedagogía *queer* (Britzman, 1995), pedagogías feministas críticas (Hager, 2018), pedagogías del cuidado (Motta & Bennett, 2018); pedagogías emancipatorias (Morrow & Torres, 1995), entre otras. Aunque todas tienen objetivos particulares, comparten el interés por desarrollar y fomentar el pensamiento crítico y las relaciones educativas democráticas para permitir que las personas en condiciones de desventajas sociales ejerzan una agencia crítica para transformar los órdenes contemporáneos sobre la base de la justicia social (Marginson, 2011; Osman & Hornsby, 2018).

En esta diversidad descubrimos puntos de encuentro en las perspectivas conceptuales y filosóficas. De manera notable, muchas de estas expresiones se han inspirado en los aportes de Paulo Freire, cuyas ideas sobre la pedagogía del oprimido y la educación liberadora fueron seminales para el desarrollo de las pedagogías críticas. La agencia ocupa un lugar central en estas propuestas. A este respecto, además de las ideas de Freire, el enfoque de capacidades ofrece orientaciones

fundamentales. Una base común a estos trabajos es la preocupación por promover un rol activo de los y las estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, una inquietud cada vez más generalizada en la educación superior y no solo aquella que busca la justicia social. Con el ánimo de hilvanar un marco conceptual que facilite la comprensión de la dimensión pedagógica de la equidad, en los siguientes apartados recuperamos ideas centrales de estos enfoques.

Pedagogías Críticas

Las pedagogías críticas se han inspirado en los aportes de Freire (2005) para desafiar la concepción tradicional de la educación, que transmite información y "deposita" conocimientos en sujetos pasivos —*educación bancaria*—, con una educación liberadora que problematiza el mundo y se basa en el diálogo para comprender y transformar la realidad de desigualdad y dominación que viven los más pobres. Freire propone una *pedagogía del oprimido* que entraña un proyecto educativo construido junto con los sujetos excluidos y no para ellos. Para esto es necesario superar una posición de poder de los educadores y promover, en su lugar, un poder compartido. Freire afirma que:

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual 'los argumentos de la autoridad' ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas (2005, p. 61).

La propuesta de Freire hace notar que, más allá de una función socializadora o formadora, la educación tiene un importante carácter político. La educación liberadora, contraria a la bancaria, es la que busca superar la dominación mediante la toma de conciencia del mundo ("no pensarlo ingenuamente, aceptando todo por dado"). La concientización persigue la inserción crítica en el mundo y para ello es indispensable el desarrollo del pensamiento crítico. La conciencia histórica de la presencia en el mundo con otros es clave para esta corriente pedagógica. Freire afirma que el ser humano es histórico y que la historia se construye, no es algo acabado. Sostiene que "de esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se 'apropian' de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos" (Freire, 2005, p. 99).

Desde esta perspectiva, el método es el diálogo (Ramírez-Romero & Quintal-García, 2011). La dialogicidad en la educación es fundamental para generar pensamiento crítico y no ingenuo. El diálogo, según Freire (2005), involucra la palabra como algo más que un medio, es una unión entre acción y reflexión que se traduce en praxis. Desde esta perspectiva, la reflexión sin acción es puro verbalismo, y la acción sin reflexión, solo activismo; así en la praxis concurren acción y reflexión. "De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo" (Freire, 2005, p. 105). Al exponer este método, también exhibe su concepción del ser humano como uno eminentemente social cuyo desarrollo se da en comunión con los otros, en un acto de amor profundo entre los que se educan y de amor al mundo. Aquí revela una concepción humanista y humanizadora de la educación.

La concientización como principal finalidad de la educación es recreada en el ámbito de la educación superior por Giroux (2003b), quien afirma que la pedagogía no solo funciona para cambiar la forma en que los estudiantes piensan sobre los problemas que afectan sus vidas y el mundo en general, sino también les da energía para aprovechar esos momentos como posibilidades para actuar sobre el mundo, comprometiéndolo como una cuestión de política, poder y justicia social (2003b).

En este ámbito, Giroux y McLaren (1986) destacan las posibilidades que ofrece el currículo universitario para empujar este tipo de pedagogías cuando afirman que lo imperativo del currículum es crear condiciones para un autoempoderamiento y autoconstitución de los estudiantes como un

asunto eminentemente político y moral. Con el término “empoderamiento” estos autores se refieren al proceso mediante el cual los estudiantes adquieren los medios para apropiarse críticamente de conocimientos existentes fuera de su experiencia inmediata para ampliar su comprensión de ellos mismos, del mundo y de las posibilidades de transformar las premisas dadas por hecho acerca de la manera como vivimos.

Pedagogía de la Capacidad

Walker (2007), con base en el enfoque de capacidad y los planteamientos de Amartya Sen y Martha Nussbaum, desarrolla una pedagogía cuyo fin es “la igualdad de capacidad para la diversidad de estudiantes y no solo para aquellos cuya formación previa se da por sentada en la pedagogía de la educación superior” (2007, p. 103). La capacidad refiere a un conjunto de funcionamientos que refleja la libertad de un individuo para llevar un tipo de vida que considera valioso (Sen, 1995). Tales funcionamientos pueden variar desde los más elementales como gozar de una buena alimentación, hasta logros más complejos como respetarse a sí mismo o tomar parte en la vida de la comunidad. La noción de capacidad está entrelazada con la libertad que tienen las personas para decidir qué estilo de vida llevar y con las oportunidades reales para hacer efectivas tales decisiones. Se requiere, por tanto, configurar arreglos pedagógicos e institucionales que tomen en cuenta las demandas y potencialidades de esta población estudiantil para instrumentar oportunidades factibles para alcanzar aquellos funcionamientos a los que aspiran desde su ingreso y los que van configurando durante su trayecto por la universidad.

En este enfoque la agencia juega un papel clave. Sen (1985) la define como lo que una persona es libre de hacer y alcanzar al buscar la realización de las metas o los valores que considera como importantes. La agencia entraña la capacidad de llevar a cabo acciones para transformar tanto las situaciones personales como las sociales. Es importante hacer notar que esta no puede aislarse de los arreglos sociales que pueden favorecer o entorpecer los logros. La pedagogía de la capacidad se propone posibilitar las condiciones necesarias para que el estudiantado ponga en marcha sus decisiones académicas, como una expresión de su agencia. Walker afirma que:

las pedagogías de la capacidad requieren tanto de condiciones favorables, por parte de la universidad y sus maestros, como del esfuerzo individual por parte de cada estudiante . . . los arreglos educativos particulares pueden permitir o disminuir la capacidad del estudiante (2007, p. 107).

Y agrega que:

Si vemos al aprendizaje del estudiante como central en nuestro trabajo en la educación superior, y si adoptamos el acercamiento de la capacidad, podríamos diseñar pedagogías de acuerdo con lo que los estudiantes valoran en la vida, y entonces fomentar el aprendizaje que les permite desarrollar esas capacidades que aprecian (2007, p. 109).

Por su parte, las pedagogías críticas reafirman la centralidad de la agencia y le conceden una mayor proyección política, pues la conciben como la capacidad de la persona, en este caso el estudiante, para tomar conciencia de las desventajosas condiciones sociales en las que vive, analizarlas críticamente y actuar para transformarlas, tanto en lo concerniente a su persona como a la realidad social.

La Educación Centrada en el Estudiante

La educación centrada en el estudiante tiene sus primeros planteamientos en el constructivismo de Jean Piaget y la educación progresista de John Dewey (Mascolo, 2009), así como

en los aportes del psicólogo Carl Rogers desarrollados a mediados del siglo XX. Resurge en la educación superior a principios de los 90 como respuesta crítica al modelo de enseñanza de expertos. Propone nuevas concepciones y prácticas educativas para desplazarse de la transmisión directiva de conocimientos hacia el aprendizaje de estudiantes activos y responsables en su propio proceso (Tangney, 2014). Los aportes de Rogers son recuperados para incorporar los criterios de significatividad y relevancia para el alumno como fundamentales en la enseñanza y replantear el rol de docentes para facilitar y crear oportunidades de aprendizaje (Lobato & Guerra, 2016; Zinring, 1994).

Este enfoque se manifiesta en diversas expresiones pedagógicas que comparten tres dimensiones (Starkey, 2019). La primera es cognitiva y contempla que el profesorado diseñe experiencias de aprendizaje en las que se construya sobre el conocimiento previo de los estudiantes para favorecer su desarrollo cognitivo. La segunda concierne a la agencia y fomenta la participación activa del estudiantado en su propia educación. Promueve el sentido de pertenencia y empoderamiento, así como la conciencia del propio desarrollo cognitivo y la autorregulación. La última es la humanista y remite al diseño de experiencias de aprendizaje alineadas con las preferencias y necesidades cognitivas, emocionales y aspiracionales de estudiantes para favorecer su motivación intrínseca, a través de su derecho a la autodeterminación.

La convergencia de las dimensiones cognitiva, de agencia y humanista en la búsqueda de respuestas específicas que apuesten por el aprendizaje profundo y el desarrollo integral de los y las estudiantes, favorecería la configuración de entornos universitarios comprensivos y estimulantes. Por ello, este enfoque es considerado por muchos investigadores, en palabras de Neumann, como pedagógicamente deseable e incluso hasta moralmente necesario (2013).

Implicaciones para las Prácticas Educativas Universitarias

Las raíces de las pedagogías de la equidad, o pedagogías justas, son complementarias. El enfoque centrado en el aprendizaje presenta con mayor fuerza el carácter formativo y de desarrollo integral, con base humanista, mientras que las pedagogías críticas y de la capacidad, parten de esta base y proyectan la función política de la educación. Ponen de relieve la formación de conciencia sobre el mundo y sobre los estados de desigualdad y dominación, al tiempo que pugnan por su transformación.

Estas pedagogías cuestionan la concepción instrumental, centrada exclusivamente en la formación profesional para la inserción en el mercado laboral, y destacan su función social y el compromiso por la construcción de un mundo mejor. Arvanitakis (2014), desde su experiencia con la masificación educativa en Australia, sostiene que se busca que la educación transforme la manera en que los y las estudiantes están en el mundo y, retomando a Freire, sugiere que la concientización comienza por ver el mundo de manera diferente. Desde su punto de vista, el trabajo de los educadores no es solo sobre las habilidades y conocimientos, sino sobre la promoción y conciencia de una ciudadanía activa y comprometida.

Desde estas perspectivas, no se trata solo de aprender, sino de proyectar dicho aprendizaje en capacidades y libertades en beneficio personal y colectivo. Emergen así algunas orientaciones pedagógicas clave para las prácticas educativas universitarias. A continuación, analizamos tres de éstas.

Concepción de las y los Estudiantes y su Mundo Relacional en el Contexto Universitario

La concepción de las y los estudiantes se ubica en un plano radicalmente distinto al que prevalece en este nivel educativo. Retomando a Freire, lo primero que proponen es dejar de considerarles como un recipiente vacío sobre el cual verter información y, en su lugar, reconocerles

como agentes activos capaces de apropiarse y reconstruir los conocimientos previstos en el currículo universitario. En este sentido, el desafío es integrar plenamente a estudiantes no tradicionales y en ello la pedagogía de la alteridad tiene mucho que aportar.

Según Ortega (2004), esta pedagogía invita a situar el discurso no solo en los medios sino en el qué y para qué y recuperar el fundamento antropológico y ético que le da sentido a la acción educativa. Retomamos en extenso una cita de este educador que nos ayuda a entender la trascendencia de esta perspectiva ética:

En la relación educativa el primer movimiento que se da es el de la acogida, de la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, no del individuo en abstracto; es el reconocimiento del otro como alguien, valorado en su dignidad irrenunciable de persona, y no sólo el aprendiz de conocimientos y competencias. Y esta relación ética es la que hay que salvar, si se quiere educar y no hacer “otra cosa” . . . Educar exige, en primer lugar, salir de sí mismo . . . es ver el mundo desde la experiencia del otro. Ello nos obliga a negar cualquier forma de poder, porque el otro (el educando) nunca puede ser objeto de dominio, de posesión o de conquista intelectual. En segundo lugar, exige la respuesta responsable, es decir, ética a la presencia del otro. (Ortega, 2004, p. 9)

La parte esencial de este fundamento ético corresponde a reconocer al otro en cuanto otro y no solo como alguien diferente a mí donde el centro de referencia sigo siendo yo, como afirma Cullen (2015), y al mismo tiempo no como alguien ajeno e incómodo, sino como una presencia que se convierte en alteridad y me libera de quedar atrapado por mi visión autocentrada del mundo (Sánchez, 2018). La alteridad implica una apertura honesta a comprender las diferencias y, en alguna medida, dejarnos transformar, enriquecer, con esas perspectivas diferentes. Se trata de ser capaces de abrirnos a lo desconocido, de aprender, sin renunciar a nuestra propia cultura (Esteva, 2018). Reconocer al “otro” tendrá que ser un compromiso fundamental de las instituciones que albergan a poblaciones diversas, no para subsanar las diferencias como si se tratara de una calamidad, sino para enriquecer la convivencia y el aprendizaje con los aportes singulares de todas y todos.

El primer paso tendrá que ser conocer al estudiantado en su diversidad, una tarea compleja si se toma en cuenta la masificación educativa. Existen estrategias que han probado ser eficaces para vencer la estandarización. En México se intenta la aproximación a la diversidad estudiantil mediante la aplicación de encuestas cuyo objetivo es construir perfiles con la expectativa de generar apoyos diferenciados. Sin embargo, la información de carácter sociodemográfico prevaeciente no es suficiente para comprender sus necesidades e intereses heterogéneos. Otra posibilidad es la que han ensayado Prosser y Trigwell (2014) en grupos numerosos en Australia, mediante estudios fenomenográficos que permiten al profesorado conocer a sus estudiantes a nivel colectivo en términos de un conjunto de tipos ideales cualitativamente distintos que, aunque no profundizan en las características particulares de cada individuo, resultan útiles para orientar intervenciones pedagógicas.

Como se ha venido reiterando, en las pedagogías de la equidad la agencia es fundamental. Esto quiere decir que el desempeño de estudiantes no tradicionales no está predeterminado por sus antecedentes socioeconómicos, culturales y escolares y que pueden aprovechar las oportunidades que brinda la universidad para transformar su situación de vulnerabilidad. Favorecer el desarrollo de su agencia para aprender resulta de vital importancia. En ello la labor de la universidad debiera ser indeclinable, máxime si tomamos en cuenta que una práctica reiterada en la escuela ha sido, como sostiene Terigi, brindar a estos jóvenes versiones degradadas del *currículum* y aprendizajes de baja relevancia (como la simple repetición de algoritmos matemáticos sin una comprensión profunda)

que comprometen sus posibilidades de adquirir dominio sobre los saberes, “de apropiarse del conocimiento construido y de afirmarse a sí mismos como aprendices de una cultura” (2009, p. 24).

Un desafío clave, entonces, es activar la agencia para aprender en la universidad. Ello requiere no solo introducir al estudiantado al gran conjunto de ideas y tradiciones intelectuales, sino también, como señala Giroux (2009), enseñarles a involucrarse, a través del diálogo crítico, en el análisis y la comprensión de esos corpus de conocimientos heredados. Es este proceso de apropiación crítica el que puede ayudar a superar el sentimiento, constante en estudiantes no tradicionales, de “no pertenencia” y de vivir la universidad como algo ajeno.

Compartimos con Arvanitakis (2014) la idea de proyectar la agencia de aprendizaje a un nivel más elaborado que supone trabajar simultáneamente en el logro de las habilidades y conocimientos y en promover un sentido de agencia política y ciudadanía activa. La meta debería ser formar académicos ciudadanos (*citizen scholars*); se retoma aquí la idea de Freire, de estar en el mundo de manera consciente y no fragmentada, siendo académicos y también ciudadanos.

Rol del Profesorado Universitario

Es innegable el rol decisivo de profesoras y profesores para una efectiva integración académica y social de los y las estudiantes universitarias. Desde el punto de vista didáctico, el enfoque centrado en el estudiante demanda claramente un desplazamiento del foco del proceso educativo desde la enseñanza hacia el aprendizaje, con ello el maestro deja de ser el protagonista de la acción. De la misma manera, las pedagogías críticas se sustentan en una relación horizontal entre profesores y estudiantes donde se comparte la toma de decisiones sobre qué y cómo aprender. Así se convierte en un acompañante del proceso de aprendizaje y en alguien que también aprende junto con los otros.

La literatura especializada sobre la enseñanza en educación superior ha producido conocimiento suficiente para comprender los diferentes estilos docentes y su relación con el aprendizaje de los y las estudiantes. Marton y Säljö (1976) fueron los primeros en identificar y definir los aprendizajes superficial y profundo. Más tarde Biggs (1993) desarrolló el marco teórico de enfoques de aprendizaje. A partir de estas bases, Prosser y Trigwell (2014) han estudiado las relaciones entre la calidad del aprendizaje y las prácticas de enseñanza y proponen una tipología que contempla un gradiente con cinco tipos. Los tres primeros están enfocados en la actividad del profesor con una participación incremental del estudiante en actividades siempre dirigidas por el primero. Los otros dos tipos se enfocan en el estudiante y suponen actividades de comprensión y construcción del conocimiento por su parte. El máximo nivel de participación es denominado *enfoque del estudiante* y entraña la reestructuración de sus visiones del mundo actual mediante la interacción con el material de la asignatura que desafía sus concepciones y le permite reestructurarlas y cambiarlas (Prosser & Trigwell, 2014). La investigación empírica de estos autores demuestra que los tres primeros tipos están asociados con aprendizajes superficiales, mientras que los últimos, los centrados en el estudiante, están asociados con aprendizajes profundos.

No es posible prescribir una manera de ejercer la docencia enfocada en el aprendizaje. En ello no hay recetas. Pero sí existen atributos que son fundamentales. Estudiosos de la enseñanza efectiva (Bain, 2007; Patiño, 2012) destacan que los profesores se sienten responsables por el aprendizaje de sus estudiantes, se preocupan por conocer los modelos mentales que llevan a clase y que se desea que cambien; propician la sensación de control sobre su propia educación, comprenden que el aprendizaje es un hecho social y, por tanto, promueven el trabajo en colaboración con otros y al mismo tiempo favorecen la autonomía de pensamiento. Se preocupan también por la repercusión de lo que se está enseñando en la vida de sus estudiantes y la utilidad social de lo aprendido. Ejercen la docencia con espíritu crítico y reflexivo para reconocer sus propios valores, fortalezas y debilidades, como docentes y como personas.

El Método

El método por excelencia de la pedagogía crítica es el diálogo. Tiene como fin estimular el desarrollo del pensamiento crítico entre estudiantes y, mediante este, favorecer su agencia. Desde esta perspectiva, una tarea impostergable es revertir el aprendizaje superficial, caracterizado por la repetición memorística de información sin conexión entre sí ni con conocimientos previos, y fomentar uno profundo, que involucra la comprensión y la aplicación de los aprendizajes a lo largo de la vida. Esto requiere habilidades cognitivas superiores como el análisis, la síntesis y la capacidad de evaluar, sin perder de vista que este aprendizaje no es solo cognitivo. Involucra una dimensión emocional –la motivación por el estudio, la autoestima y confianza en sí mismo– y una social, que es la capacidad de convivir y de aprender con los otros.

La centralidad del diálogo radica en que las interacciones permiten la construcción de significados y no solo la adquisición de conocimientos. Sin embargo, no cualquier interacción conlleva diálogo, Monarca (2013) –apoyado en las ideas de Young– advierte sobre la existencia de pseudodiálogos que están caracterizados por el acomodamiento de las intervenciones del estudiantado a las expectativas del profesor. Por el contrario, los procesos formativos demandan un interés genuino por las participaciones de todos –profesores y estudiantes–. Fomentar procesos de indagación, de pregunta, de problematización del conocimiento y de los argumentos con el objetivo de desarrollar el pensamiento autónomo y crítico, son estrategias coherentes con esta tarea. Estas interacciones demandan una relación de diálogo igualitario, donde el conocimiento especializado del profesor es un medio de acompañamiento al aprendizaje colectivo.

Sobre el potencial de diálogo que estimula el pensamiento crítico y la resignificación de los conocimientos, Arvanitakis (2014) sugiere que el desafío para los educadores es encontrar maneras de alentar al estudiantado a cruzar el umbral e ingresar en dos dominios simultáneos: ver y relacionarse con lo cotidiano, mientras que también ven el potencial de cambio y ven las proposiciones teóricas como relevantes para sus vidas y como herramientas para promover la agencia y el cambio.

Desde la perspectiva de las pedagogías justas, un proceso de esta naturaleza en la vida universitaria demanda, según Hempel-Jorgensen (2015): legitimar las identidades de estudiantes no tradicionales y reconocer sus saberes; mantener un compromiso intelectual de alto orden con el aprendizaje –no subvalorar sus capacidades–, co-imaginar y co-transformar las relaciones y prácticas pedagógicas y sociales con los aprendices.

En suma, los fundamentos de las pedagogías de la equidad resultan estimulantes y, al mismo tiempo, inquietantes. Inclusive surgen cuestionamientos sobre su base excesivamente teórica y su falta de aplicabilidad en el salón de clases (Darder, Baltodano & Torres, 2003). Recuerdo en una conferencia en Tijuana en la cual se celebraba el día del maestro y discutíamos estos temas cuando un profesor preguntó “pero, ¿cómo se aplica esto en la enseñanza de estructuras matemáticas para arquitectos?”. En esa ocasión vislumbramos que las orientaciones discutidas son de carácter general y transversal y que no descartan la necesidad de que los profesores tengan un dominio pedagógico específico de su disciplina. La pregunta es muy relevante y ofrece la posibilidad de imaginar escenarios de aprendizaje reconociendo su triple hélice –cognitiva, emocional y social– (Bourgeois, 2009). En el apartado siguiente revisaremos experiencias que pueden ofrecer pistas para construir nuestras respuestas.

Algunas Experiencias Significativas

Como hemos adelantado, poner en marcha estos enfoques pedagógicos constituye una tarea desafiante. Una exploración en bases de datos especializadas (Scopus, Web of Science, Google

Scholar, Scielo y Redalyc)⁷ da cuenta de ello. Observamos una abundancia de iniciativas individuales desarrolladas en el aula y proyectos de investigación-acción participativa, pero no de apuestas pedagógicas comprometidas con la equidad desde una perspectiva integral y articuladas institucionalmente. Los países cuyos sistemas de educación superior alcanzaron tempranamente la masificación –cobertura entre 30 y 50%– o la universalización –más del 50%– registran mayores avances en la atención pedagógica para la permanencia y el egreso. En aquellos donde subsisten oportunidades educativas restringidas, los problemas de acceso siguen concentrando la atención, aunque emerge una promisorio ola de investigaciones que da cuenta de cómo se están asumiendo los nuevos retos. De manera general, estas iniciativas pueden dividirse en a) programas institucionales de apoyo al acceso y la trayectoria; b) proyectos institucionales para la atención de estudiantes no tradicionales y c) cursos en clave de pedagogías de la equidad e iniciativas de apoyo al primer año. A continuación, se presentan las propuestas generales, las concepciones de que parten, los mecanismos a través de los cuales se implementan, los resultados que reportan y los desafíos que han enfrentado en su realización.

Programas Institucionales de Apoyo al Acceso y la Trayectoria

Una iniciativa ampliamente extendida en Australia es la de los Programas Habilitadores como vía alternativa de ingreso a la universidad. Frente al criterio meritocrático dominante, esta política promueve la equidad, la diversidad, la inclusión, la dignidad y la democratización de la educación (Motta & Bennett, 2018). Busca combatir las políticas excluyentes con otras prácticas pedagógicas, la consciencia de que los sujetos portan disposiciones y comportamientos de subjetividades hegemónicas de maneras complejas y la valoración de las emociones como centrales en la construcción de conocimiento. Desde el giro afectivo propone pedagogías alternativas en torno al trabajo del cuidado, que consisten en revertir la perspectiva del déficit y aceptar al estudiante en su totalidad, con sus complejidades, capacidades y conocimientos desarrollados en distintos espacios formativos. La práctica en el aula se configura a partir de la promoción de sensaciones de seguridad, comodidad y pertenencia, la atención a lenguajes y prácticas de los estudiantes, la invitación a la participación democrática, la construcción de oportunidades para aprovechar la riqueza de las experiencias propias y el cuidado a los espacios y tiempos del aprendizaje. Aunque este planteamiento orienta el programa, Motta y Bennett encontraron que ninguno de los cursos revisados se desarrollaba con un enfoque ideal ni prácticas uniformes; no obstante, observaron un compromiso general por parte del profesorado y la transformación provocada en algunos estudiantes. Identificaron como tensión en esta puesta en práctica la idea persistente de que el impacto positivo significa la asimilación de los estudiantes al perfil de jóvenes de clase media (Motta & Bennett, 2018). También señalaron que la falta de comprensión, reconocimiento, cuidado y apoyo para este programa por parte de la institución, representa un obstáculo importante.

En México se registra la experiencia de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, institución pensada para favorecer la inclusión de personas excluidas –provenientes de sectores marginados de la ciudad, con trayectorias escolares interrumpidas y un rango de edad de entre 16 y 63 años– (Silva et al., en prensa). Fue diseñada con ingreso irrestricto, para brindar educación crítica de calidad, con flexibilidad curricular y en ritmos de estudio y un enfoque pedagógico centrado en el

⁷ En Scopus y Web of Science se empleó el algoritmo (*pedagogy* OR *pedagogies*) AND ("*higher education*" OR *college* OR *university*) AND (*equity* OR "*social justice*" OR *inclusion*); en Google Scholar ("*higher education*" OR *college* OR *university*) AND (*equity* OR "*social justice*" OR *inclusion*) AND *pedagogy*, y en Redalyc y Scielo ("*educación superior*" OR *universidad*) AND *equidad* AND *pedagogía*. Con excepción de Scopus y Web of Science –donde se eligieron solo título, resumen y palabras clave–, las búsquedas se realizaron en todos los campos de las publicaciones.

estudiante apoyado por asesorías y tutorías personalizadas. Cuenta con un Programa de Integración –no curricular– en el primer año, donde se trabaja en el fortalecimiento de habilidades cognitivas en lengua y matemáticas y el desarrollo de herramientas para aprender. Entre los resultados destacan la valoración positiva, en un sector de la comunidad universitaria, del programa de primer año en el favorecimiento de las trayectorias, las oportunidades que presenta la flexibilidad a estudiantes no tradicionales para ingresar y persistir, así como el impacto positivo profundo que tiene el alto grado de compromiso, esfuerzo y calidez de una parte del profesorado en la permanencia y el éxito educativo. Sin embargo, se reconocen tensiones como el amplio margen que existe para la interpretación de los principios y mecanismos propuestos, debido a la reducida producción de normativa que derivó de la priorización institucional de la autonomía y la flexibilidad.

Proyectos Institucionales para la Atención de Estudiantes no Tradicionales

Reportamos tres experiencias. La primera es una propuesta de alfabetización académica al inicio de la trayectoria universitaria realizada en distintas instituciones en Argentina, México y Chile (Natale & Stagnaro, 2017). La implementación se dio desde la convicción de que el desarrollo cognitivo se habilita a partir de la disponibilidad de condiciones materiales y simbólicas y de oportunidades de aprendizaje equitativas y de alta calidad. En México y Chile, consistió en cursos obligatorios y centros de apoyo para la escritura, mientras que en Argentina se desarrolla como un programa transversal. Este consiste en la integración en algunas asignaturas del enfoque de enseñanza de la lectura y escritura situada en la disciplina, por medio de la co-docencia entre un docente especializado y una docente lingüista. Esta última diseña una secuencia de trabajo para intervenir en las clases por medio de: lecturas, escritura, revisión de textos, reflexión sobre la escritura, seguimiento a la producción de estudiantes, tutorías grupales e individuales, entre otras. De acuerdo con Natale y Stagnaro (2017) el programa favoreció prácticas discursivas, el tránsito a la noción de la escritura no solo como producto y proceso sino como herramienta epistémica para organizar saber, el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, y ayudó también en la integración a la cultura académica y a la vida universitaria. Entre los desafíos se encontraron: limitaciones en términos de infraestructura y tiempo y la necesidad de contar con compromiso, involucramiento y profesorado con formación en alfabetización académica.

Una segunda experiencia tiene lugar en una universidad australiana que cuenta con un mecanismo para identificar y dar apoyo a estudiantes en riesgo de reprobación o abandono al inicio de su trayectoria. El mecanismo que reportan Nelson, Quinn, Marrington y Clarke (2012), se llama *Outreach*, y parte de la importancia de mejorar la experiencia en el primer año y dar acompañamiento y atención a quienes enfrentan mayores desafíos, para favorecer la persistencia. Los estudiantes en riesgo son identificados a partir de un sistema de información que da seguimiento a distintos indicadores sociodemográficos y académicos. El contacto se realiza en cuatro momentos clave del primer semestre: antes de comenzar, para apoyar en la toma de decisiones en caso de complicaciones para el ingreso o la inscripción; en las semanas uno a cuatro, para garantizar que estudiantes desaventajados conozcan servicios de asistencia y consejería; a lo largo del periodo, para favorecer el compromiso con el aprendizaje; y al final, para presentar a estudiantes en riesgo opciones que reduzcan sus probabilidades de reprobación. El apoyo lo ofrecen estudiantes del último año que se desempeñan como consejeros en el programa y cuentan con capacitación y experiencia; se comunican vía telefónica, preparan planes de acción para hacer frente a problemáticas y canalizan con especialistas. Entre los resultados, se ha verificado que hay un impacto positivo significativo en el logro y la persistencia de los estudiantes en riesgo; además, ellos mismos reportan influencia en hábitos de estudio, en la confianza en sí mismos, y valoran positivamente saber que las personas en la universidad se interesan por su bienestar. Algunos de los desafíos que señalan son la necesidad de

contar con compromiso institucional y con un entorno de colaboración académica y profesional (Nelson et al., 2012).

El tercer proyecto institucional tiene lugar en una universidad chilena, en el marco del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia, diseñado para favorecer el acceso, la permanencia y la titulación, por medio del apoyo académico a estudiantes de primer año, en especial a quienes ingresan por las vías de inclusión. Esta acción afirmativa retoma como concepciones fundamentales la igualdad de oportunidades y el aprendizaje profundo por medio del trabajo en zonas de desarrollo próximo (Lenta, 2019). El programa parte de estas nociones en la realización de sus actividades: tutorías personalizadas con estudiantes avanzados; talleres abiertos para trabajo adicional en asignaturas críticas; asesorías abiertas para la atención de dudas; y orientaciones prácticas para los desafíos del inicio de la vida universitaria. Los y las estudiantes que participaron en este programa dieron cuenta de cambios significativos en sus logros, en la comprensión de contenidos, hábitos de estudio, la confianza en sí mismos y en su capacidad de mejorar su desempeño, así como en sus procesos de integración. Como dificultades en su realización, encontraron la falta de recursos y de espacios para estudiar (Lenta, 2019).

Cursos en Clave de Pedagogías de la Equidad e Iniciativas de Apoyo al Primer Año

En el marco de los Programas Habilitadores en Australia, pensados para aspirantes de bajo nivel socioeconómico y trayectorias escolares interrumpidas, Pearce y Down (2011) reportan el impacto positivo de la pedagogía relacional entre los y las estudiantes. Este enfoque que privilegia el encuentro y la interacción positiva, promueve relaciones amistosas, tanto en las sesiones de trabajo en grupo, como en tutorías personalizadas y, sobre todo, espacios de diálogo fuera del aula donde la convivencia es de particular importancia. El enfoque también comprende la comunicación clara y abierta, la interacción positiva, la comprensión de las experiencias previas de los estudiantes, sus motivaciones para tener éxito y sus estilos de pensamiento. Se identificaron logros significativos en el aprendizaje y en el sentido de pertenencia, puesto que estudiantes dan gran importancia a saber que pueden contar con sus profesores (Pearce & Down, 2011). Estos últimos pusieron de relieve algunos desafíos, como las constricciones de tiempo, el exceso de contenidos en el currículo, y las exigencias y limitaciones de sus propias condiciones laborales, como la falta de contrato.

También en Australia se registra la experiencia de una universidad que diseñó propuestas pedagógicas y curriculares para reducir la brecha cultural que viven estudiantes no tradicionales y ampliar sus oportunidades para aprender, por medio de la integración del desarrollo de literacidad en el trabajo disciplinar (Daddow, 2016). Los cursos son impartidos por un profesor de la disciplina y una educadora del área de apoyo de lenguaje y aprendizaje académico, quienes promueven las prácticas de literacidad a partir de conversaciones, textos y ejercicios experienciales e identifican los fondos de conocimiento del alumnado para vincularlos con las prácticas y los valores disciplinares. A la par, y sin desvincularse del foco disciplinar, la educadora orienta el trabajo en el desarrollo de la conciencia sobre el lenguaje, sobre su carácter de construcción social y la identificación de recursos, intenciones, audiencias y códigos en la producción de textos. La experiencia destaca la importancia de crear puentes entre las prácticas culturales y las alfabetizaciones de diversos estudiantes y la adquisición de conocimiento disciplinario. Las dificultades registradas refieren a las restricciones impuestas por los sistemas institucionales, los recursos limitados y la misma complejidad que presenta el espacio de enseñanza contemporáneo (Daddow, 2016). Un desafío adicional que demandó una fuerte inversión de tiempo y atención pedagógica, fue generar la confianza suficiente entre estudiantes no tradicionales para que abrieran y mostraran sus mundos de vida, pues consideraban que estos no tenían cabida en la universidad.

Una tercera experiencia australiana refiere al caso de un profesor que frente a la necesidad de trabajar con clases de hasta mil estudiantes –muchos de ellos no tradicionales–, desarrolla una

propuesta pedagógica para un curso de introducción a teorías sociológicas y culturales. Arvanitakis (2014) privilegia el desarrollo de la agencia y la formación de ciudadanías comprometidas y empoderadas por encima de la transferencia de habilidades y conocimientos. Recupera a Freire y a Heidegger para proponer una pedagogía con tres principios fundamentales: el entendimiento de conceptos antes que teorías, la comprensión de su relevancia y su aplicación a múltiples y variadas experiencias, y una vez que se llega a la teoría, su presentación no como un conocimiento reificado sino abierto a la discusión y al cuestionamiento. Al inicio del curso, el profesor se reúne con sus estudiantes para co-desarrollar los objetivos de cada unidad y luego intenta la aproximación a conceptos por medio presentaciones en clase, tutoriales, ejercicios y la revisión de lecturas académicas y no académicas: videos en línea, intercambios en redes sociales, etc. Se trabaja además fuera del aula en actividades que hacen posible comprender conceptos de una manera creativa e innovadora, como la teoría del caos en la globalización a partir de prácticas de percusión con el cuerpo o la organización de un *flash mob*. Después de varios años en esta asignatura, Arvanitakis observa una mejora en la asistencia y en los resultados, incluso profesores de cursos más avanzados reconocen aprendizajes significativos y profundos en quienes viven esta experiencia. Por otro lado, señala las dificultades que enfrenta; en principio, que los grupos grandes son un desafío permanente en sí mismo, pero también que, si bien apuesta por la apropiación de conceptos y su reconocimiento como elementos presentes y relevantes en la vida, esto implica sacrificar los detalles en el contenido (Arvanitakis, 2014).

La cuarta experiencia tuvo lugar en una universidad londinense en un área social y económicamente desaventajada con una gran concentración de grupos minoritarios, en un curso optativo del último año para estudiantes de ciencias sociales y de criminología. Sanders-McDonagh y Davis (2018) dieron seguimiento durante varios años a esta aproximación radical, crítica y feminista, que recupera el trabajo de Freire y de bell hooks para proponer decolonizar el aula, desdibujar las jerarquías y promover el compromiso emocional y empático. Las primeras sesiones comienzan con la dirección del profesor y continúan con un enfoque participativo en el desarrollo del currículo y la agenda de temas y lecturas. En este proceso se privilegia el abordaje permanente de la intersección entre género, sexualidad, raza, clase, religión y nación, así como el contenido alejado del canon masculino, blanco y heteropatriarcal. El programa se desarrolla de manera dialógica y responsiva, con la revisión crítica de los temas, la producción de ensayos cortos, la recuperación del conocimiento que proviene de las experiencias de estudiantes, y mínimas intervenciones del profesor en torno a temas clave para orientar las discusiones y proponer vínculos con las lecturas académicas trabajadas. Las investigadoras no consignan desafíos enfrentados en esta puesta en práctica, sostienen que la mayoría de estudiantes la disfrutó y presentó una respuesta positiva al aprendizaje, así como importantes impactos en relación con su desarrollo integral. También se observaron buenos resultados en los indicadores convencionales de logro, que fueron incluso más altos que los de estudiantes que tomaron el mismo curso en otras modalidades pedagógicas (Sanders-McDonagh & Davis, 2018).

La quinta y última experiencia en el aula proviene también del Reino Unido. En una investigación-acción participativa, Hockings (2011) acompaña a profesores que reconoce como artesanos, en una propuesta de construcción de espacios seguros e inclusivos para el aprendizaje significativo. La implementación se dio en dos universidades, en módulos de primer año de las áreas de ciencias sociales, humanidades y ciencia y tecnología. El enfoque pedagógico estaba orientado al giro biográfico con fundamento en la justicia social, la inclusión y el reconocimiento de las diferencias. El primer objetivo era configurar un espacio de escucha, de pensamiento, indagación y trabajo colaborativo. Para ello se estableció un código de conducta que orientara el comportamiento inclusivo y protegiera el clima de confianza. Los profesores realizaron actividades que favorecieran la apertura y la tranquilidad en el grupo y dedicaron tiempo a conocer a las personas, con sus

necesidades e intereses particulares. En el trabajo disciplinar, se partía de las experiencias y nociones respecto a cada tema, para luego estimular la discusión e introducir gradualmente conceptos, teorías y conocimiento proposicional. De manera paralela, se reforzaban tanto la valorización de las biografías como la cognición de alto nivel con reflexiones en voz alta en torno a sus procesos de pensamiento. En estos cursos los estudiantes se desinhibieron y participaron con una creciente capacidad de pensamiento crítico y profundo, y una amplia comodidad para reconocer y compartir su diferencia. Los procesos no estuvieron libres de desafíos, como la integración de los más introvertidos y la alineación entre las teorías preferidas y las teorías en uso de los profesores; tampoco de obstáculos, como una disposición tradicional del espacio, el reducido tiempo de contacto y la presión de otras demandas del trabajo académico, que limitaban la capacidad para responder de manera inclusiva a las situaciones que emergían en el aula.

En todas las iniciativas reseñadas se encontraron resultados positivos, confirmados por el estudiantado que da testimonio de los beneficios de estas prácticas para los procesos de integración a la universidad. Conviene recuperar el conocimiento generado sobre las formas efectivas para conciliar la disonancia cultural existente entre los contextos familiares y escolares de los estudiantes no tradicionales y el de las instituciones académicas a las que se incorporan. También, acerca de cómo intervenir para que los y las estudiantes se comprometan con sus estudios, permanezcan y culminen satisfactoriamente. El trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes juega aquí un papel clave, tanto en el co-diseño de los cursos como en la realización creativa de los mismos.

No puede obviarse que las experiencias también enfrentan obstáculos para la plena implementación de sus proyectos. Preocupan particularmente los de tipo institucional, pues como señalan Motta y Bennett (2018), las dinámicas institucionales de las universidades están alejadas del aula y mantienen invisibilizado el corazón de su práctica pedagógica, no reconocido y sin soporte suficiente.

El estudio de estas apuestas por la equidad da cuenta de cómo el foco ha cambiado de la ampliación del acceso para estudiantes no tradicionales a la comprensión de las experiencias de estas poblaciones altamente diversas (Hockings, 2011). También, advierten que estudiantes no tradicionales, con presencia creciente en las aulas universitarias, están presentando un nuevo y complejo desafío que reclama nuevas formas de pensar la pedagogía en la educación superior.

Reflexiones Finales

La equidad es un tema fundamental tanto para la política pública como para la producción académica. El diálogo entre ambas es apremiante. La evolución en sus definiciones revela la necesidad de remontar insuficiencias de carácter conceptual, filosófico, político y programático. El principal reto es que la concepción de equidad proponga como horizonte la supresión de las desigualdades y no solo la compensación de ciertos déficits sociales entre los sectores más desfavorecidos. Se requiere una concepción de equidad integral basada en la justicia social, que esté en sintonía con la inclusión social a través de la participación y el empoderamiento. Una concepción integral de equidad reconoce el valor de sus dimensiones económica, cultural y política. El puente entre estas últimas lo constituye su dimensión pedagógica, hasta ahora poco visibilizada.

La dimensión pedagógica de la equidad postula que esta va más allá de abrir las puertas de la universidad a poblaciones tradicionalmente excluidas. Se hace cargo de dos cometidos de manera simultánea a lo largo de la trayectoria académica: uno, consolidar las habilidades académicas entre estudiantes provenientes de grupos sociales desfavorecidos para avanzar hacia el aprendizaje profundo y el logro de resultados educativos favorables; otro, promover su participación y empoderamiento. Ambos se entrelazan para fortalecer la agencia de los y las estudiantes tanto para aprender como para analizar críticamente las estructuras que provocan las exclusiones educativas y

sociales junto con las posibilidades de transformación. Esta dimensión, presente en todos los niveles de la gestión universitaria, comprende: procesos educativos dialógicos, el reconocimiento de las desigualdades acumuladas, la revalorización del conocimiento y de las prácticas que porta el estudiantado, el soporte permanente para favorecer las condiciones de educabilidad, así como el reconocimiento de las dimensiones socio y psicoemocional del aprendizaje.

Posicionar la dimensión pedagógica de la equidad supone recuperar los fundamentos antropológico, ético y político de una educación comprometida con la justicia social, que trasciende el discurso y entretene la reflexión y la acción. Empujar este nuevo escenario constituye un reto descomunal, un cambio cultural que requiere políticas y acciones multidimensionales, a escala macro y micro social. En muchas instituciones universitarias la definición de estos proyectos constituye una arena de conflictos. A esto se suma el trabajo bajo condiciones de presión –por la masificación, los recursos financieros y tecnológicos limitados y la falta de capacitación docente, entre otras–. Todo ello hace cuesta arriba la puesta en marcha de pedagogías inclusivas. Sin embargo, esta es una tarea irrenunciable si se quiere avanzar en el camino de la equidad y la inclusión social. Y no puede ser asumida en solitario. Será más promisorio si parte de la acción colectiva de comunidades académicas en el marco de contextos institucionales que apuestan por la transformación de la educación superior.

Agradecimientos

La construcción de conocimiento es siempre una tarea colectiva. Las ideas aquí plasmadas no son la excepción. Agradezco especialmente a Elda García Alarcón y Natalia D'Angelo el trabajo colaborativo que hemos desarrollado en el campo. Mi gratitud es también para Silvia Bonifacia Silva pues su lectura meticulosa me ayudó a afinar este texto.

Referencias

- Aguilar, J. (2017). *De la equidad a la justicia en la educación latinoamericana*. Presentado en XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Allsup, R., & Shieh, E. (2012). Social justice and music education: The call for a public pedagogy. *Music Educators Journal*, 98(4), 47–51. <https://doi.org/10.1177%2F0027432112442969>
- Altbach, P. (2010, septiembre 23). Trouble with numbers. *Times Higher Education*. Recuperado de: <https://www.timeshighereducation.com/cn/features/trouble-with-numbers/413555.article>
- Álvarez, M. (2019). ¿“Los becados con los becados y los ricos con los ricos”? Interacciones entre clases sociales distintas en una universidad de élite. *Desacatos*, (59), 50–67. <https://doi.org/10.29340/59.2049>
- Apple, M. (2011). *Education and power* (3a ed.). New York: Routledge.
- Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K., & Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina: Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47–69.
- Arvanitakis, J. (2014). Massification and the large lecture theatre: From panic to excitement. *Higher Education*, 67(6), 735–745. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9676-y>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia, España: Universitat de València.
- Balbachevsky, E., Sampaio, H., & Yahn de Andrade, C. (2019). Expanding access to higher education and its (limited) consequences for social inclusion: The Brazilian experience. *Social Inclusion*, 7(1), 7–17. <http://dx.doi.org/10.17645/si.v7i1.1672>

- Benavides, M., León, J., Haag, F., & Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación* (Documento de Investigación Núm. 78). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3–19.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x>
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 18(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.-C. Ruano-Borbalan, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Encyclopédie de la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151–165.
- Canales, A. (2017). Los imperativos internacionales de la educación y las desigualdades regionales. En L. Villa, A. Canales & M. Hamui, *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos* (pp. 55–98). Ciudad de México: UNAM-IIS-CONACYT.
- Casillas, M., Chain, R., & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 7–29.
- Chiroleu, A. (2014). Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela. *Universidades*, (59), 9–22.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la Universidad Argentina: Sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34.
<https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Cilesiz, S., & Drotos, S. M. (2016). High-poverty urban high school students' plans for higher education: Weaving their own safety nets. *Urban Education*, 51(1), 3–31.
- CINDA. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016. Informe Nacional México*. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-mexico.pdf>
- Clarke, M. (2014). The sublime objects of education policy: Quality, equity and ideology. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 584–598.
<http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2013.871230>
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79–93.
- Cullen, C. (2015, agosto). *En educación la América Profunda busca su sujeto. El desafío de las "verdades seminales" en la investigación educativa*. Conferencia magistral presentada en Cátedra Pablo Latapí, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.
- Daddow, A. (2016). Curricula and pedagogic potentials when educating diverse students in higher education: Students' Funds of Knowledge as a bridge to disciplinary learning. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 741–758. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183619>
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. (2003). Critical pedagogy: An introduction. En A. Darder, M. Baltodano & R. Torres, *The critical pedagogy reader* (pp. 1–21). New York: Routledge.
- David, M. E. (2011). Learning from innovative international research on higher education: How to conceptualise equity for policy, practice and pedagogies in higher education. *Research in Comparative and International Education*, 6(4), 430–443.
<http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2011.6.4.430>
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Ciudad de México: ANUIES.

- Drotos, S. M., & Cilesiz, S. (2016). Shoes, dues, and other barriers to college attainment: Perspectives of students attending high-poverty, urban high schools. *Education and Urban Society*, 48(3), 221–244.
- Esteve, G. (2018, agosto). *El camino hacia el diálogo de vivires*. Conversatorio presentado en Entre lo propio y lo ajeno: Diálogo y conflicto inter-epistémicos en la construcción de una casa común, Antiguo Colegio de San Ildefonso, Ciudad de México.
- Exeter, D., Ameratunga, S., Ratima, M., Morton, S., Dickson, M., Hsu, D., & Jackson, R. (2010). Student engagement in very large classes: The teachers' perspective. *Studies in Higher Education*, 35(7), 761–775. <https://doi.org/10.1080/03075070903545058>
- Ezcurra, A. M. (2007, abril). *Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Presentado en Coloquio La Situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI, Ciudad de México, México.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). México: Siglo XXI.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135–151.
- García de Fanelli, A. (2014). Social inclusion in Argentina higher education: Indicators and policies regarding access and graduation. *Páginas de Educación*, 7(2), 124–151.
- García-Huidobro, J. E. (2005, diciembre). *La igualdad en educación como bien democrático y de desarrollo*. Presentado en Primera Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile, Chile.
- Gidley, J., Hampson, G., & Wheeler, L. (2010). From access to success: An integrated approach to quality higher education informed by social inclusion theory and practice. *Higher Education Policy*, 23, 123–147. <https://doi.org/10.1057/hep.2009.24>
- Giroux, H. (1985). Critical pedagogy, cultural politics and the discourse of experience. *Journal of Education*, 167(2), 22–41. <https://doi.org/10.1177/002205748516700204>
- Giroux, H. (2003a). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: Una antología crítica*. Madrid: Amorrortu.
- Giroux, H. (2003b). Selling out higher education. *Policy Futures in Education*, 1(1), 179–200. <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.1.6>
- Giroux, H. (2009). The challenge and promise of critical pedagogy in the new information age: An interview with Henry Giroux. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 243–255.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213–238.
- Goastellec, G. (2008). Changes in access to higher education: From worldwide constraints to common patterns of reform? En D. Baker & A. Wiseman (Eds.), *The worldwide transformation of higher education* (pp. 1–26). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Goastellec, G., & Välimaa, J. (2019). Access to Higher Education: An Instrument for Fair Societies? *Social Inclusion*, 7(1), 1–6. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1841>
- Granja, J. (1997). Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 59(3), 161–188.
- Guzmán, C., & Serrano, O. (2011). 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*, 40(157), 31–53.

- Hager, T. (2018). Challenging the divide? Confronting a dialogue across political margins in a feminist classroom. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(3), 242–255. <https://doi.org/10.1177%2F1746197918793058>
- Hempel-Jorgensen, A. (2015). Learner agency and social justice: What can creative pedagogy contribute to socially just pedagogies? *Pedagogy, Culture y Society*, 23(4), 531–554. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2015.1082497>
- Hockings, C. (2011). Hearing voices, creating spaces: The craft of the “artisan teacher” in a mass higher education system. *Critical Studies in Education*, 52(2), 191–205. <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2011.572831>
- Hornsby, D., & Osman, R. (2014). Massification in higher education: Large classes and student learning. *Higher Education*, 67(6), 711–719. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9733-1>
- Lenta, R. (2019). ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico. *Educação e Pesquisa*, 45. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945190724>
- Lingard, B., Sellar, S., & Savage, G. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: The effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 710–730. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.919846>
- Lobato, F., & Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *EDUCAR*, 52(2), 379–398.
- López, N. (2005). Desigualdades sociales y educación. En *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano* (pp. 51–80). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Marginson, S. (2011). Equity, status and freedom: A note on higher education. *Cambridge Journal of Education*, 41(1), 23–36. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2010.549456>
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1). <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Mascolo, M. (2009). Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3–27.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture. Oppositional politics in a postmodern era*. Londres: Routledge.
- Monarca, H. (2013). Participación dialógica en la universidad: Condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), 53–62.
- Morrow, R., & Torres, C. (1995). *Social theory and education: A critique of theories of social and cultural reproduction*. Albany: State of New York University Press.
- Motta, S., & Bennett, A. (2018). Pedagogies of care, care-full epistemological practice and “other” caring subjectivities in enabling education. *Teaching in Higher Education*, 23(5), 631–646. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465911>
- Natale, L., & Stagnaro, D. (2017). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Nelson, K. J., Quinn, C., Marrington, A., & Clarke, J. A. (2012). Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students. *Higher Education*, 63(1), 83–96. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9426-y>
- Neumann, J. (2013). Developing a new framework for conceptualizing “student-centered learning”. *The Educational Forum*, 77(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.761313>
- OREALC-UNESCO Santiago. (2016). *Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Logros de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62(227), 5–30.

- Osman, R., & Hornsby, D. (2018). Possibilities towards a socially just pedagogy: New tasks and challenges. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(4), 397–405. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1441083>
- O’Sullivan, K., Byrne, D., Robson, J., & Winters, N. (2019). Who goes to college via access routes? A comparative study of widening participation admission in selective universities in Ireland and England. *Social Inclusion*, 7(1), 38–51. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1647>
- Patiño, H. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41.
- Pearce, J., & Down, B. (2011). Relational pedagogy for student engagement and success at university. *The Australian Educational Researcher*, 38(4), 483–494. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0037-5>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67(6), 783–795. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9690-0>
- Ramírez-Romero, J., & Quintal-García, N. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 114–125.
- Ramos, B. (2019). Moving from access to success: How first-generation students of color can build resilience in higher education through mentorship. *The Vermont Connection*, 40(1), 55–61.
- Reay, D., Crozier, G. y Clayton, J. (2009). “Strangers in paradise”? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Salazar, M. (2013). A humanizing pedagogy: Reinventing the principles and practice of education as a journey toward liberation. *Review of Research in Education*, 37(1), 121–148. <https://doi.org/10.3102/0091732X12464032>
- Sánchez, M. (2018, agosto). *Las relaciones interculturales o inter-ontológicas como problemas epistémico y existencial*. Conversatorio presentado en Entre lo propio y lo ajeno: Diálogo y conflicto inter-epistémicos en la construcción de una casa común, Antiguo Colegio de San Ildefonso, Ciudad de México.
- Sanders-McDonagh, E., & Davis, C. (2018). Resisting neoliberal policies in UK higher education: Exploring the impact of critical pedagogies on non-traditional students in a post-1992 university. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(3), 217–228. <https://doi.org/10.1177/1746197918793061>
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169–221.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- 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). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/965/951>
- Silva, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 43–68.
- Silva, M., D’Angelo, N., & García, E. (en prensa). *Dilemas y desafíos de la equidad en Educación Superior. El caso de la UACM*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Silva, M., & Jiménez, A. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 95–119.
- Silva, M., & Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: Un asunto de equidad*. México, D.F.: ANUIES.
- Starkey, L. (2019). Three dimensions of student-centred education: A framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*, 60(3), 375–390. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281829>

- Tangney, S. (2014). Student-centred learning: A humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266–275.
- Terigi, F. (2009). La inclusión educativa: Viejas deudas y nuevos desafíos. En F. Terigi, *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1), 1–19. <https://doi.org/10.2190/C0C4-EFT9-EG7W-PWP4>
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). Partir de la historia y del contexto. En *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina* (pp. 21–52). Buenos Aires.
- Villa, L., Canales, A., & Hamui, M. (2018). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. Ciudad de México: UNAM-IIS-CONACYT.
- Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: Hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 103–119.
- Walker, M. (2019). The Achievement of University Access: Conversion Factors, Capabilities and Choices. *Social Inclusion*, 7(1), 52–60. <http://dx.doi.org/10.17645/si.v7i1.1615>
- Woollacott, L., Booth, S., & Cameron, A. (2014). Knowing your students in large diverse classes: A phenomenographic case study. *Higher Education*, 67(6), 747–760. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9664-2>
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Yuni, J. A., Meléndez, C. E., & 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>
- Zembylas, M. (2018). Decolonial possibilities in South African higher education: Reconfiguring humanising pedagogies as/with decolonising pedagogies. *South African Journal of Education*, 38(4). <https://doi.org/10.15700/saje.v38n4a1699>
- Zinring, F. (1994). Carl Rogers. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 24(3/4), 411–422.

Sobre la Autora

Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

marisol.silva@ibero.mx

Marisol Silva Laya es Profesora-investigadora en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Su investigación se enfoca en las líneas de equidad y justicia en educación, primer año universitario, calidad y evaluación de la educación y políticas de educación superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8282-9186>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 46

23 de marzo 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **César Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil