

## ¿Por qué abordar el derecho a la educación desde una perspectiva de justicia social?

Ana María Tapia

*Reflexiones en torno al documento  
“El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social”  
(Unesco, 2022)*

### Primera parte

Una de las [metas del objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible \(ODS\)](#) propone, al 2030, el aseguramiento del acceso igualitario de todos los hombres y de todas las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. Y, si bien, es un hecho que la educación superior a nivel mundial y latinoamericano ha experimentado un notorio crecimiento durante las dos últimas décadas ([UNESCO IESALC, 2020](#)), esta situación no debería llevarnos a dar por sentado que las acciones desplegadas para el logro de esta meta son igual de eficaces y pertinentes. O, aún más, que impactan positivamente de forma equitativa en todas las personas.

En ese sentido, es relevante considerar que si el proceso de expansión de la educación superior no se fundamenta en los principios de igualdad y calidad corre el riesgo de promover —contrariamente a lo que debería ser su finalidad— el afianzamiento de situaciones de inequidad y la afectación del bienestar humano.

En esta línea de discusión, nos parece relevante reflexionar sobre algunas de las ideas propuestas en el documento [“El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social”](#), publicado recientemente por UNESCO con la finalidad de “abogar por el derecho a la educación superior (DES) como parte de la evolución del derecho a la educación”<sup>1</sup>. Este documento desarrolla, a lo largo de varias secciones, en el marco del modelo de justicia social y del contexto actual, diversos aspectos de la educación superior tales como el acceso, el mérito, el éxito de los y las estudiantes, la calidad y pertinencia de la oferta educativa, las políticas institucionales y la administración y el financiamiento de la educación superior, entre otros.

---

**Ana María Tapia** es Consultora en investigación en el Instituto de Investigación de Políticas Educativas (IIPE) de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), Perú. Artículo publicado en la web del Observatorio de la Educación Peruana en noviembre-diciembre 2022.

<sup>1</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2022, p. 6.

En la primera parte del presente artículo, esbozaremos en qué consiste el marco de justicia social del DES; y en la próxima segunda parte del mismo, intentaremos analizar algunos aspectos de la situación de la educación superior en el Perú a la luz de este marco conceptual.

### **El enfoque de justicia social y la educación superior**

Algunas de las primeras preguntas que se podrían plantear al revisar el documento titulado [“El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social”](#), es acerca de por qué se enfatiza en dicha perspectiva. ¿No es acaso suficiente hablar del derecho a la educación superior? ¿Qué implica abordar la educación desde la perspectiva de justicia social?

### **La educación superior como bien público y bien común**

En el proceso de evolución del derecho a la educación, el ODS 4 alude a la educación de calidad y al aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo que implica el derecho a la educación superior. Desde la perspectiva de justicia social, la educación es concebida como bien público y bien común. Como bien público, la educación superior tiene como exigencia estar al alcance de todas las personas, mientras que como bien común tiene como misión promover el desarrollo de la democracia participativa y solidaridad en clara oposición, como señala UNESCO-IESALC, a “enfoques utilitarios e individualistas que la comercialización de la educación superior ha traído en las últimas décadas”<sup>2</sup>.

En concordancia con lo anterior, el documento sostiene que la vinculación entre educación superior y justicia social puede ser comprendida en dos sentidos. Es decir, por un lado, como el aporte de la educación superior a la **equidad social** y como los esfuerzos para el **acceso equitativo** de los estudiantes a la educación superior.

### **Educación superior y equidad**

Las oportunidades para que todas las personas gocen del DES, como se analizará en la segunda parte de este artículo, se configuran a lo largo de las trayectorias de vida de los y las estudiantes en estrecha interrelación con los contextos familiar, local, regional y nacional en el que cada uno de ellos y ellas se desenvuelven. En ese sentido, es relevante que el marco de justicia social del derecho a la educación superior (DES) adopte “un enfoque sistémico y estructural”<sup>3</sup> para comprender los problemas que enfrentan los y las estudiantes en la educación superior y para diseñar políticas y estrategias que garanticen el acceso al DES a todas las personas.

En esta línea, el documento [“El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social”](#) pone énfasis en que la búsqueda del acceso equitativo a la educación superior

---

<sup>2</sup> Como se citó en UNESCO-IESALC, 2022, p.8.

<sup>3</sup> UNESCO-IESALC (2022), p. 5.

supone, desde la perspectiva de la justicia social —siguiendo a la Escuela de Educación Mills — “un compromiso para desafiar las desigualdades sociales, culturales y económicas impuestas a los individuos que surgen de cualquier distribución diferencial de poder, recursos y privilegios”<sup>4</sup>.

Estas desigualdades se generan en estrecha interrelación con las posibilidades de acceso a otros derechos fundamentales; y, al mismo tiempo, tal como señalan UNESCO-IESALC, “el acceso a la educación superior es una condición necesaria para cumplir todos los ODS”<sup>5</sup>. Cabe además anotar, tal como alerta el documento, que estas desigualdades se han incrementado en el contexto de la emergencia sanitaria en todos los niveles educativos<sup>6</sup>.

Por ello, desde la perspectiva de la justicia social, el documento plantea que uno de las tareas consiste en examinar la estructura de la educación superior y la forma en que los sistemas e instituciones de educación superior (IES) acogen a las diversidades de orígenes y necesidades del estudiantado. Esto, en oposición a la idea de que es el estudiantado el que debe ser “recompuesto” para encajar en una concepción dominante de la educación superior.

Al examinar las barreras para acceder a la educación superior, se pone también a discusión la tradicional comprensión del mérito. Es decir, desde la perspectiva de justicia social, “la selectividad basada en los méritos académicos perpetúa las desigualdades a las que se enfrentan los estudiantes en los niveles inferiores de la educación”<sup>7</sup>, por lo que es necesario examinar estrategias que garanticen el acceso, permanencia y consecución de logros académicos y profesionales.

### **Un modelo de justicia social del DES**

El modelo presentado en el documento [“El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social”](#), consta de cuatro factores o dimensiones: **el modelo de las 5A, la excelencia inclusiva, los grupos merecedores de equidad y la interseccionalidad**. Estos, tal como se muestra en el siguiente gráfico y se explicarán posteriormente, se hayan estrechamente interrelacionados entre sí.

---

<sup>4</sup> Como se citó en UNESCO-IESALC, 2022, p.8.

<sup>5</sup> Como se citó en UNESCO-IESALC, 2022, p.7.

<sup>6</sup> Al respecto, puede revisarse, entre otros, el artículo publicado en OBEPE: [“El impacto de la pandemia en los aprendizajes de secundaria: Resultados de la EVA 2021”](#) publicado por Ander Alonso-Pastor; [“Entre la espada y la pared: Testimonios de adolescentes de escuela rural – Parte I y Parte II](#) publicado por Gloria Olaya y Verónica Salas.

<sup>7</sup> UNESCO-IESALC (2022), p.20

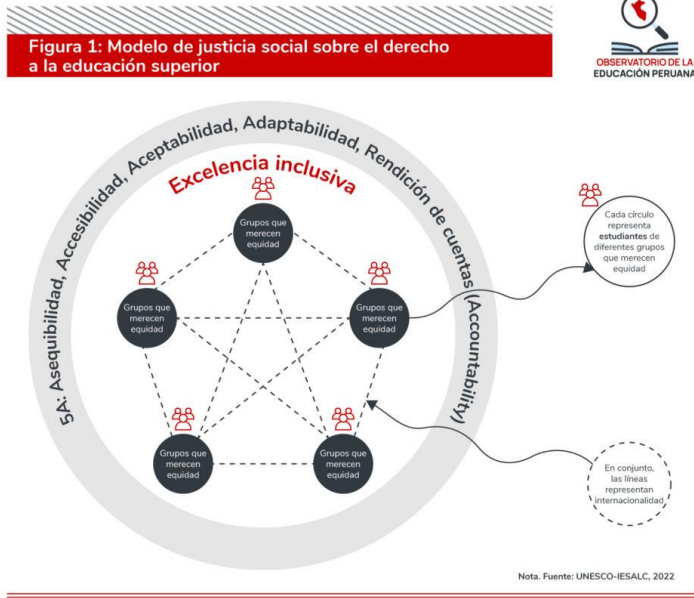


Figura 1. Modelo de justicia social sobre el derecho a la educación superior. Elaboración propia. Fuente: [UNESCO-IESALC, 2022](#)

### El modelo de las 5A

El modelo de las 5A constituye el primer factor o dimensión del modelo de justicia social. Tal como se aprecia en la figura 2, el modelo está compuesto, a su vez, de cinco dimensiones. Estas dimensiones, de acuerdo al documento, pueden entenderse como responsabilidades gubernamentales que han de ser evaluadas para el logro del DES. Asimismo, implica que las IES implementen un conjunto de condiciones y acciones sin las cuales no es posible garantizar el DES.



Figura 2. El modelo de las 5A. Elaboración propia.

## **Excelencia inclusiva**

En el documento [“El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social”](#), se define la excelencia inclusiva, siguiendo a Salazar et al. como el “despliegue intencionado de prácticas inclusivas hacia múltiples grupos de identidades estudiantiles”<sup>8</sup> que incorporan la diversidad, la inclusión, la equidad y la mentalidad de equidad.

Por lo tanto, la excelencia inclusiva compete directamente a las IES, es decir al papel que cumplen sus autoridades, el personal; así como a las políticas institucionales y los procesos administrativos para el logro del DES.

Asimismo, la excelencia inclusiva busca tener un impacto en diversos aspectos: en los resultados académicos de los estudiantes—traducidos estos en el incremento de sus aspiraciones educativas, de su motivación, de la confianza en sí mismos, de su creatividad e innovación; así como, en su capacidad de resolución de problemas y desarrollo del pensamiento crítico—, en la diversidad y compromiso con la equidad, y en el aumento del compromiso cívico y de una ciudadanía informada.

## **Grupos que merecen equidad**

En el documento se utiliza la expresión “grupos que merecen equidad” en lugar de “grupos que buscan equidad” para subrayar que los grupos tradicionalmente discriminados, como afirma Tetley, no son “intrusos”<sup>9</sup>. Entre los grupos merecedores de equidad, se incluyen a personas racializadas, pueblos indígenas y minorías, personas con medios económicos limitados, estudiantes de primera generación, personas con discapacidades, mujeres, personas LGBTQ+, personas que han tenido que desplazarse de manera forzada y personas procedentes de lugares remotos y/o rurales.

## **Interseccionalidad**

Esta dimensión hace referencia, siguiendo a Steinmetz, a “la forma en la que diversas formas de desigualdad operan juntas y se exacerban mutuamente”<sup>10</sup><sup>10</sup>. Es decir, alude a situaciones en las que se entrecruza más de una condición de vulnerabilidad; por ejemplo, por razones de género, disponibilidad de recursos económicos, entre otras. Aun cuando cada una de estas condiciones, por sí solas, constituyen barreras que deben enfrentar los y las estudiantes, estas se ven agravadas al operar de manera conjunta. En consecuencia, tal como se sostiene en el documento, el reconocimiento de estas intersecciones es fundamental para la identificación más precisa de las problemáticas que se presentan y las posibles soluciones para el ejercicio pleno del DES.

---

<sup>8</sup> Como se citó en UNESCO-IESALC, 2022, p. 11.

<sup>9</sup> Como se citó en UNESCO-IESALC, 2022, p. 12.

<sup>10</sup> Como se citó en UNESCO-IESALC, 2022, p. 14.

Hasta aquí hemos esbozado, a grandes rasgos, los elementos del modelo de justicia social del DES a partir de los cuales, es posible examinar en qué forma las políticas de educación superior, así como las estrategias y acciones realizadas por el Estado y las IES resultan eficaces para garantizar el DES.

La perspectiva de justicia social, al asumir un enfoque sistémico y estructural, permite identificar los diversos tipos de factores que impactan en las trayectorias de los y las estudiantes desde sus primeros años de escolaridad y en conjunción con el acceso a otros derechos básicos. Coloca, por lo tanto, en el centro de la discusión las formas como tradicionalmente el sistema educativo de educación superior ha operado de forma excluyente al no reconocer la diversidad estructural.

En este escenario, como bien común y bien público, la educación superior demanda, por lo tanto, una acción decisiva y propositiva de las IES y de los Estados; así como la revisión y discusión sobre los mecanismos de acceso y el mérito, las estrategias de financiamiento, la pertinencia y la calidad de la oferta educativa como condiciones fundamentales para garantizar el DES.

La discusión sobre el derecho a la educación superior (DES) no es un asunto nuevo ni reciente. De hecho, se inscribe en el artículo 26 de la [Declaración Universal de los Derechos Humanos](#), proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, en el que se aboga por el derecho a la educación. No obstante, desde entonces, y en relación con los procesos de cambios sociales, políticos, culturales y económicos a múltiples escalas, conviven concepciones diversas en torno a este derecho.

En otras palabras, asuntos como “a quién va dirigida, cómo debe ofrecerse y quién se responsabiliza de ella”<sup>1</sup> suponen campos de discusión relevantes en el análisis e implementación de políticas públicas encaminadas a la consecución del DES. En este marco, consideramos que el documento [“El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social”](#), nos brinda un conjunto de elementos conceptuales que pueden enriquecer nuestro análisis de la situación de la educación superior en nuestro país.

## Segunda parte

La discusión sobre el derecho a la educación superior (DES) no es un asunto nuevo ni reciente. De hecho, se inscribe en el artículo 26 de la [Declaración Universal de los Derechos Humanos](#), proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, en el que se aboga por el derecho a la educación. No obstante, desde entonces, y en relación con los procesos de cambios sociales, políticos, culturales y económicos a múltiples escalas, conviven concepciones diversas en torno a este derecho.

En otras palabras, asuntos como “a quién va dirigida, cómo debe ofrecerse y quién se responsabiliza de ella”<sup>11</sup> suponen campos de discusión relevantes en el análisis e implementación de políticas públicas encaminadas a la consecución del DES. En este marco, consideramos que el documento [“El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social”](#), nos brinda un conjunto de elementos conceptuales que pueden enriquecer nuestro análisis de la situación de la educación superior en nuestro país.

En la [primera parte](#) de este artículo, esbozamos, a partir del documento [“El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social”](#), en qué consiste el marco de justicia social del DES. En esta segunda parte, nuestro propósito es aproximarnos a algunas características de la educación superior en el Perú a partir de los elementos conceptuales que nos propone el marco de la justicia social. Para ello, nos apoyaremos en los hallazgos de algunas investigaciones en educación superior en nuestro país, sin pretender, por supuesto, abordar todas las evidencias disponibles al respecto.

### ¿Cómo impactan las condiciones sistémicas y estructurales en el DES?

Una de las ideas centrales de las cuales parte el enfoque de justicia social es la consideración del carácter **sistémico** y **estructural** de las dificultades que enfrentan los y las estudiantes a lo largo de sus trayectorias académicas. Para ejemplificarlo, tomaremos como referencia los datos referentes al cuartil de gasto y al nivel educativo de los padres de los estudiantes con acceso temprano a estudios de pregrado en el Perú.

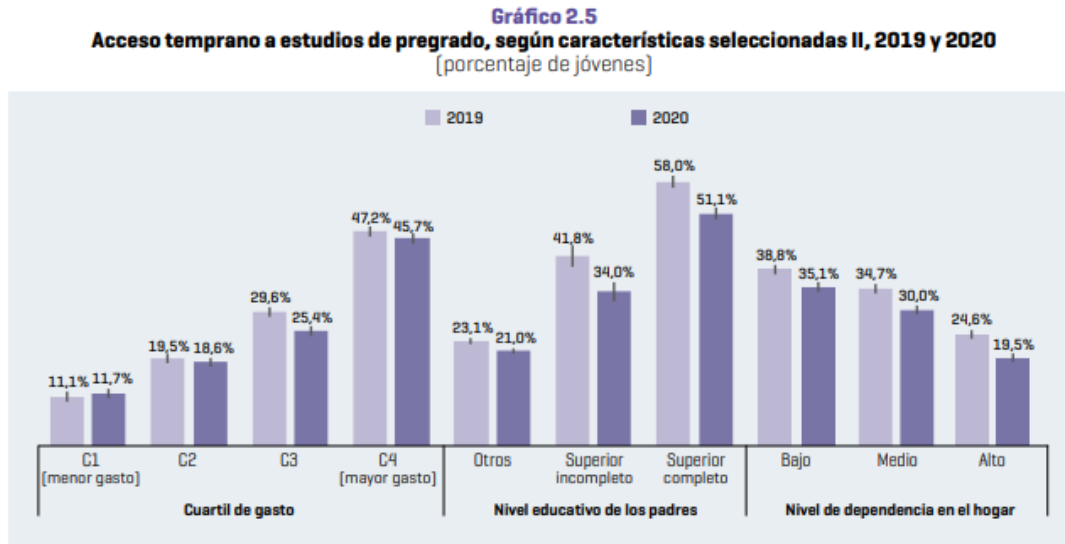
La falta de disponibilidad de recursos económicos configura, indudablemente, una barrera que las personas enfrentan para acceder a la educación superior. Aun cuando se ha producido una expansión de la educación superior en las últimas décadas, esta expansión no se distribuye de forma equitativa. Así, por ejemplo, como se muestra en la Figura 1, en el Perú, en el año 2020, casi la mitad (45,7%) de los y las jóvenes de los hogares ubicados en el cuartil de mayor gasto (C4) ingresó a una universidad, mientras que, los y las jóvenes que provienen de hogares de los cuartiles de menor gasto (C1 y C2), solo el 11,7% y el 18,6%,

---

<sup>11</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2022, p. 6.

respectivamente, ingresaron a una universidad. Una situación similar se produjo en el año 2019 ([Sunedu, 2021](#)).

Figura 1



Nota: Se considera a la población de 16 a 20 años con estudios universitarios completos o incompletos. Los miembros dependientes son aquellos menores de 15 años o mayores de 64 años. La categorización de los miembros dependientes se presenta de la siguiente forma: "bajo", ningún miembro dependiente; "medio", un miembro dependiente; y "alto", dos o más miembros dependientes. Se incluyen barras de error (intervalo de confianza al 95%).  
Fuente: Enaho. INEI. 2019 y 2020.

Fuente: Sunedu (2021).

No obstante, la problemática es mucho más compleja. No se trata solamente de nivel de gasto familiar en el periodo en el que el o la estudiante decide cursar estudios, sino también de las condiciones que se configuran a lo largo de las trayectorias de vida de los y las estudiantes y sus familias. Estas condiciones, a su vez, en muchos casos, están relacionadas con el nivel de ingresos en el hogar de procedencia de los y las estudiantes, entre otros factores.

Para ejemplificar lo anterior, tal como se observa en la Figura 1, en el Perú, en el año 2020, un poco más de la mitad (51,1%) de los y las jóvenes cuyos padres cuentan con estudios superiores completos accedieron a una universidad, mientras que en el caso de quienes sus padres tienen estudios superiores incompletos, la tasa de acceso fue de poco más de un tercio (34%). En el caso de los y las jóvenes cuyos padres no tenían estudios superiores, solo el 21% de estos accedió a una universidad ([Sunedu, 2021](#)). El panorama fue similar en el año 2019.

Esto se explicaría —como señalan [Grompone, Reátegui y Rentería \(2018\)](#), a partir de un estudio cualitativo en el ámbito rural— por la falta de conocimiento y experiencia de las familias en la educación superior. Si bien para los padres y madres sin estudios superiores es una prioridad que sus hijos e hijas sí los realicen, su capacidad de apoyo u orientación al



respecto es más limitada en comparación con la de las familias en las que algunos de sus miembros sí ha accedido anteriormente a la educación superior.

En esa misma línea, en el estudio [“¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos \(2018\)”](#) se reporta que los estudiantes de zonas rurales de la primera ronda —con madres menos educadas y pertenecientes al tercil inferior del índice de riqueza— terminaron en menor proporción su educación básica y que esas mismas variables se asociaron con el acceso a la educación superior.

Asimismo, en el marco del estudio longitudinal Niños del Milenio, Sánchez y Singh (2016)<sup>12</sup> encontraron que el índice de riqueza y el nivel de desnutrición crónica a los 8 años, así como las aspiraciones educativas y las habilidades en matemática a los 12 años, se asociaban con estar matriculado en una institución de educación superior. Por lo tanto, las opciones de los y las jóvenes se encuentran mediadas por factores que no responden solamente a sus características individuales y actuales, sino además a sus cursos de vida en contextos caracterizados por condiciones sistémicas y estructurales específicas.

Otro ejemplo de ello, se encuentra en la situación de la población juvenil en el área rural. Siguiendo lo expuesto por [Grompone, Reátegui y Rentería \(2018\)](#), la lejanía de los entornos familiares respecto a las instituciones educativas, la necesidad de los jóvenes de trabajar para complementar los ingresos familiares, las pocas herramientas que las escuelas ofrecen para ingresar a las IES, la falta de equilibrio entre la oferta y de demanda educativa pública, constituyen barreras estructurales. Estas barreras operan como una acumulación de desventajas asociadas a otras condiciones de vida en el ámbito rural que los y las jóvenes deben enfrentar para hacer realidad sus aspiraciones profesionales.

### **Interseccionalidad y el DES**

En concordancia con lo expuesto, es relevante considerar que la atención a los **grupos que merecen equidad** no puede hacerse desde la consideración de una sola variable, sino a partir de la dimensión de **interseccionalidad**, propuesta en el modelo de justicia social del DES.

Para citar un ejemplo, nos referiremos a los datos estimados por [Sunedu \(2021\)](#) acerca de los factores asociados a la interrupción de estudios.

Al respecto, se encontró que, en el caso de las mujeres, la probabilidad general de interrupción fue de 15,9%, siendo los factores asociados más significativos la lengua materna, el nivel de dependencia del hogar y nivel de gasto; mientras que, en el caso de los

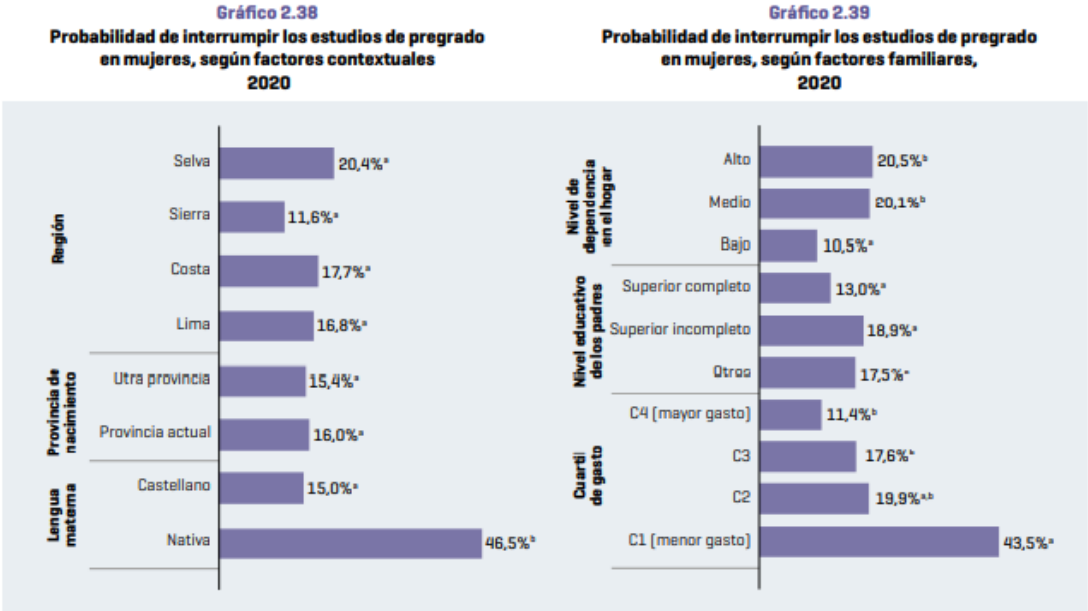
---

<sup>12</sup> Como se citó en Cueto et al. (2018). [¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos.](#)

hombres, la probabilidad general de interrupción fue de 13% y las variables asociadas fueron el nivel de gasto y el nivel educativo de los padres.

Sin embargo, la situación se torna más compleja cuando examinamos las intersecciones entre sexo y otras variables como lengua, dependencia familiar, nivel de gasto, entre otras. Por ejemplo, como se muestra en la Figura 2, de acuerdo a [Sunedu \(2021\)](#), la probabilidad de interrumpir sus estudios es mayor en las estudiantes de lengua materna nativa (46,5%) en comparación con el grupo de las estudiantes de lengua materna castellano (15,0%). Asimismo, el 43,5% de las estudiantes provenientes de familias ubicadas en el cuartil de menor gasto tienen la probabilidad de interrumpir sus estudios, mientras que en el caso de las estudiantes de familias ubicadas en el cuartil de mayor gasto esta probabilidad es solo de 11,4%. Adicionalmente, la probabilidad de interrumpir sus estudios es menor en las estudiantes de familias sin miembros dependientes (10,5%), mientras que en las estudiantes con hogares de nivel de dependencia medio o alto esta probabilidad alcanza 20,1% y 20,5%, respectivamente.

Figura 2



Nota: Se considera la población que estuvo matriculada en pregrado en el año anterior a la encuesta. Las cifras son resultado de un análisis multivariado que toma en cuenta características personales, de hogar y geográficas (detalles en el Anexo metodológico). Diferentes superíndices señalan diferencias significativas (p<0,05). Fuente: Enaho, INEI, 2020

Fuente: Sunedu (2021).

Por otro lado, los estudiantes de sexo masculino provenientes de hogares con menor gasto tuvieron nueve veces más probabilidades de interrumpir sus estudios universitarios, en comparación a sus pares provenientes de hogares ubicados en el cuartil de mayor gasto. Y, los estudiantes cuyos padres tienen estudios de educación superior incompletos tienen

mayor probabilidad de interrumpir sus estudios (31,1%) en comparación con los otros grupos. En el caso de la población masculina, no se encontró una asociación significativa entre la probabilidad de interrumpir sus estudios y variables como lengua materna o cantidad de miembros dependientes en el hogar.

En síntesis, aun cuando, en general, la probabilidad de interrupción de sus estudios en el caso de las mujeres es algo mayor, respecto de los hombres; algunos sectores de la población femenina se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad. Y, algo similar podría decirse dentro del grupo de estudiantes varones. Asimismo, aun cuando, para ambos sexos el nivel de gastos es una variable asociada a la probabilidad de interrupción de sus estudios; existen, además, factores diferenciados por sexo que se asocian a la probabilidad de interrumpir los estudios. En ese sentido, la aplicación de la dimensión de interseccionalidad en el análisis de las barreras que enfrentan los y las jóvenes enriquece la comprensión de las mismas y, por lo tanto, es fundamental para el diseño de estrategias y políticas **pertinentes** para garantizar el DES.

### **¿Por qué es relevante la excelencia inclusiva en la gestión de las IES?**

Si bien un primer paso para garantizar el DES es identificar y comprender los obstáculos que enfrentan los y las estudiantes, este proceso se vería truncado si no se considera la dimensión de **excelencia inclusiva** en estrecha interrelación con las dimensiones de **accesibilidad y adaptabilidad** (modelo de las 5A).

La dimensión de **excelencia inclusiva** hace explícito el rol de las IES en relación con el abordaje de las barreras sistémicas que impiden el goce de este derecho por parte de los y las estudiantes. Esto supone, por un lado, la eliminación de prácticas basadas en una perspectiva de déficit de los estudiantes; y, por otro lado, el diseño, implementación y ejecución de prácticas inclusivas para el logro de resultados académicos y del bienestar de los estudiantes y de la sociedad.

Si bien no podemos negar los esfuerzos de algunas IES por adaptarse a la heterogeneidad de estudiantes y atender las diversas vulnerabilidades, existen aún prácticas no inclusivas en la educación superior.

Un ejemplo de esto último se evidencia en algunos de los hallazgos del estudio realizado por [Ames \(2020\)](#) sobre la experiencia de estudiantes indígenas del Programa Beca 18 en universidades privadas. Ella señala que aun cuando hay esfuerzos por apoyar a los becarios a través de talleres y tutorías, estas acciones se realizan aún desde una mirada de déficit respecto de los estudiantes y se deposita en ellos, de forma exclusiva, la tarea de “adaptarse”. Esto, a su vez, no favorece la incorporación de los conocimientos de los estudiantes en el saber universitario desde un enfoque intercultural.

Asimismo, a partir de este mismo estudio, [Ames \(2020\)](#) identificó que las universidades analizadas evidenciaron dos estrategias: de segregación y de integración. En la primera estrategia, se mantiene aislados a los estudiantes y no se favorece su capital social. En la segunda estrategia, la de integración, los estudiantes son invisibilizados y no se tienen en cuenta sus necesidades particulares, lo cual genera mayor riesgo de deserción.

En esa misma línea, [Guerrero, Rojas, Cueto, Vargas y Leandro \(2019\)](#), en un estudio realizado sobre la experiencia de jóvenes becarios del valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM), plantean que la conformación de aulas exclusivas para becarios refuerza estigmatizaciones respecto a la pobreza, al rendimiento, a determinadas prácticas culturales. Esto, a su vez, genera; por un lado, la normalización de la discriminación hacia los becarios; y, por otro lado, que los becarios prefieran establecer interacciones solo con otros becarios y de esa forma evitar ser sujetos de discriminación.

En otra investigación, realizada por [Rodríguez \(2020\)](#), un grupo de becarios de tres universidades de gestión privada, señalaron que aunque no consideraban haber sido víctimas directas de discriminación, sí reconocían la existencia de discriminación hacia otros estudiantes; y que preferían no ser identificados como becarios para evitar reacciones de sus pares que los puedan hacer sentir incómodos. Por ello, subraya [Rodríguez \(2020\)](#), en la necesidad de poner atención en los diversos mecanismos de exclusión explícitos e implícitos que operan en las interacciones no solo entre estudiantes, sino también en las que el personal docente y administrativo puede verse involucrado.

La excelencia inclusiva implica por ello, el desarrollo de una mentalidad de equidad, para lo cual se requiere la explicitación de las creencias y concepciones respecto a cómo los actores se conciben a sí mismo en relación a los “otros”; y, en ese proceso se hacen capaces de reconocer cómo en sus interacciones se conjugan la diversidad, igualdad y equidad.

### **Aceptabilidad y DES**

El DES no es posible de ser garantizado sin la incorporación de la dimensión de **aceptabilidad**. La aceptabilidad, de acuerdo al modelo de las 5A, implica una oferta pertinente de educación superior y el aseguramiento de la calidad educativa por parte del Estado y las IES.

En otras palabras, la educación superior brindada a los grupos merecedores de equidad debe ser una educación de calidad, pues sin ello no hay garantía de revertir las situaciones de desigualdad. Este es un aspecto especialmente crítico, si tenemos en cuenta que, en el caso del Perú, siguiendo a Wells, Cuenca, Blanco y Aragón (2017)<sup>13</sup>, el crecimiento de la oferta de IES se produjo en un contexto en donde el mercado por sí solo no fue capaz de

---

<sup>13</sup> Geographic mobility and social inequality among Peruvian university students. *High Educ* (2018) 75:449–469

ejercer una regulación que asegurara la calidad del servicio educativo; y, por lo tanto, ello dio origen a una distribución desigual de universidades en términos de calidad y cantidad. Esto, a su vez, ha conllevado la reproducción de la desigualdad social.

La distribución heterogénea de una oferta de calidad, vista desde la dimensión de interseccionalidad, implica la afectación del DES en grupos particulares de población. Así, por ejemplo, siguiendo a [Trivelli y Urrutia \(2018\)](#), dado que la oferta de calidad no se distribuye de manera homogénea en el territorio, en muchos casos los y las jóvenes se ven en la necesidad de movilizarse para poder alcanzar los beneficios de una formación profesional óptima. Sin embargo, aquellas personas con escaso capital territorial encuentran particulares limitaciones para el desarrollo de sus proyectos de vida.

[Wells, Cuenca, Blanco y Aragón \(2017\)](#), por otro lado, encontraron, a partir de su estudio, que las mujeres tenían sistemáticamente menos probabilidades de haberse mudado del lugar donde asistían a la escuela secundaria para asistir a la universidad. En consecuencia, la conjugación de factores como género, opciones de movilidad geográfica y características de la región de residencia configuran situaciones particulares de desigualdad, para lo cual es necesario más de un nivel de análisis.

Siguiendo a los autores previamente citados, en el primer nivel estarían los factores sociodemográficos y las características de las regiones, mientras que en el segundo nivel estarían la combinación de dichos factores, lo que genera una heterogeneidad de situaciones que los y las jóvenes deben enfrentar para acceder a la educación superior. En este marco, un hallazgo relevante del estudio antes mencionado es que las asociaciones entre los indicadores de desigualdad y la movilidad geográfica cambian en relación con la disponibilidad (alta, media o baja) de universidades y su calidad. Por lo tanto, de acuerdo a [Wells, Cuenca, Blanco y Aragón \(2017\)](#), la comprensión de qué indicadores de desigualdad están asociados con una mayor movilidad contribuye al diseño de políticas más pertinentes a favor de los grupos desfavorecidos.

La reproducción de la desigualdad, a causa de la heterogénea calidad de las instituciones educativas, se expresa también en las opciones que se les presenta a los egresados. Así, por ejemplo, los egresados de universidades con producción científica alta o media tienen menos probabilidades de estar subempleados y mayor probabilidad de acceder a un empleo «pertinente», así como de percibir mayores ingresos (13,9%) que sus pares de universidades con poca o nula producción científica ([Sunedu, 2020](#)).

Asimismo, la asistencia a una universidad de mayor calidad<sup>14</sup> incrementa el retorno neto de la combinación carrera e institución en 17.3 puntos porcentuales. Esto representa el 40%

---

<sup>14</sup> En el documento citado, refiere que una universidad de mayor calidad se refiere a una universidad ubicada en el primer cuartil del índice propuesto por Beltrán y Lavado en el 2015

de la brecha existente entre el salario promedio de un egresado de una universidad de mayor calidad en comparación con un egresado de una universidad de menor calidad ([Yamada, Lavado y Oviedo, 2016](#)).

Visto todo lo anterior, desde una perspectiva de justicia social, el aseguramiento de ofertas de calidad a través de los procesos de licenciamiento y acreditación de las IES constituye un elemento clave para el logro del DES.

## **Conclusiones**

El documento [“El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social”](#), publicado recientemente por UNESCO plantea un marco conceptual a partir del cual reflexionar sobre las políticas y acciones que los Estados y las IES pueden desplegar para lograr la consecución del acceso equitativo a la educación superior, bajo la premisa de que este derecho constituye un bien común y un bien público. En la [primera parte de este artículo](#), esbozamos algunos de los elementos conceptuales de dicho marco.

En esta segunda parte del artículo, nos propusimos, analizar un conjunto de evidencias empíricas sobre la situación actual de la educación universitaria a la luz de algunas de las dimensiones del modelo de justicia social del DES. Nuestra finalidad, antes que abarcar todo el conjunto de investigaciones sobre la educación superior en nuestro país, estuvo centrada en aproximarnos a esta desde la óptica del modelo de justicia social.

A partir de este ejercicio reflexivo, identificamos, a partir de las evidencias citadas para el caso peruano, la relevancia de abordar las dificultades del acceso y permanencia desde una perspectiva sistémica y estructural y bajo la dimensión de interseccionalidad. Consideramos, que de ello depende, en gran medida, el diseño, implementación y ejecución de políticas y estrategias pertinentes —tanto a nivel del Estado como de las IES— que aseguren el DES. En ese sentido, la atención a la diversidad desde una mentalidad de equidad son condiciones fundamentales para la inclusión e igualdad en el acceso al DES.

No obstante, en esa misma línea de discusión, no puede quedar soslayado el aseguramiento de la calidad de la oferta de educación superior. Tal como se evidencia en los ejemplos citados en este artículo, la expansión de la oferta sin calidad, solo contribuye a ampliar las brechas de desigualdad. Por ello, cobra especial sentido la alusión a la dimensión de excelencia inclusiva con mentalidad de equidad, para cuya concreción se requiere de la acción firme de los diversos actores que conforman el sistema de educación superior.