



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Mirar las políticas de acción afirmativa desde la experiencia del estudiante: equidad, inclusión y justicia social en la educación superior

Lorena Jiménez Quiñones

Universidad Iberoamericana León
lorena.jimenez@iberoleon.mx

Guillermo A. Tapia García

Universidad Iberoamericana León
guillermo.tapia@iberoleon.mx

Área temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Origen social y familia.

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.



Resumen

La diseminación de diversos marcos normativos internacionales ha derivado en reformas de las prácticas y los discursos de la política educativa a nivel global. En la década de los noventa se estableció como prioridad trascender la visión tradicional de la educación terciaria como un ámbito resguardado por y para las élites. De igual forma, se reconoció la deuda histórica con grupos sociales históricamente excluidos. En ese contexto, el Estado adquirió un papel activo para aminorar las desigualdades a través de la implementación paulatina de políticas compensatorias para promover la inclusión. A pesar de la heterogeneidad con la que han sido ejecutadas, existen similitudes en la manera en la que se reporta y evalúa su impacto. En primera instancia, los avances tienden a demostrarse en datos y estadísticas que refieren a la diversidad de las cohortes generacionales, el número de apoyos otorgados, las tasas de egreso de población vulnerable, etc. En segunda instancia, las categorías de equidad, inclusión y justicia social tienden a subsumirse en la de acceso a la educación superior, simplificando el impacto individual y colectivo de las políticas y programas de acción afirmativa. La movilización de distintos procesos vivenciales a nivel subjetivo e intersubjetivo de los sujetos beneficiarios de dichas políticas y programas ha sido excluida del análisis, evaluación y perfeccionamiento de los objetivos que persiguen. Por otra parte, es importante retomar la discusión filosófica sobre de las dimensiones de la justicia (distribución, reconocimiento/respeto y paridad participativa), desde la experiencia de los estudiantes, como un medio para construir categorías que permitan operacionalizar y comprender los planos vivenciales de la equidad y la inclusión.

Palabras clave: Educación superior, políticas de acción afirmativa, experiencia, inclusión, equidad, justicia social.

Introducción

A partir de la década de los noventas, diversas organizaciones internacionales han impulsado reformas profundas en los sistemas de educación superior. Dichas transformaciones se vinculan con el tránsito del Estado liberal hacia el Estado constitucional y con una progresiva transformación de los derechos fundamentales y su transversalidad en las agendas políticas. Esto se evidencia en el diagnóstico y pronóstico desarrollado en el marco de la Conferencia Mundial de la UNESCO de 1998, en donde se estableció que la educación superior debe contribuir a la construcción de una cultura de paz, basada en un desarrollo con equidad, justicia, respeto a los derechos humanos, solidaridad y democracia.

En los últimos treinta años, los Estados han modificado una parte considerable de las estructuras encargadas de regular el acceso a la educación superior. En el caso de América Latina, las presiones internacionales para avanzar en la consolidación de la equidad y de la inclusión resultaron en la masificación del acceso a lo largo de la región (Rama, 2009). De acuerdo con Gallo (2005) la masificación de la educación superior es uno de los fenómenos sociales más significativos de la segunda mitad del Siglo XX. Esto se debe a que modifica las expectativas de los jóvenes, los proyectos familiares, así como las demandas hacia las instituciones de educación superior (IES) para posibilitar el ingreso y permanencia de nuevos públicos.

En las etapas iniciales del proceso, la masificación no estaba claramente separada del paradigma de igualdad de oportunidades, el cual se vincula con la noción de mérito o merecimiento. A pesar de que reconoce la igualdad jurídica de los sujetos en lo que refiere a la posesión y ejercicio de los derechos educativos, esta perspectiva no aborda la necesidad de compensar las desigualdades acumuladas en las trayectorias educativas diferenciadas para garantizar los aprendizajes y titulación oportuna de los grupos más vulnerables (Díaz Romero, 2006, p.9). No se abordan de manera activa los efectos de la violencia estructural, y se invisibiliza la acumulación diferenciada y desigual de capital económico, cultural y lingüístico. Desde esta lógica, la exclusión se transforma en conciencia desdichada, en donde los individuos se perciben como los responsables de sus fracasos debido a que esos fracasos y esas exclusiones no se interpretan en el marco de un destino de clase (Dubet, 2010, p. 174). En ese contexto, es importante no confundir la apertura de nuevos lugares con las oportunidades reales de ingreso a instituciones de alta calidad (Guzmán, 2014) y a un verdadero esfuerzo por construir el andamiaje institucional necesario para la permanencia de los estudiantes en ellas.

El reconocimiento de las desigualdades educativas presentes en América Latina ha favorecido la transición hacia un paradigma anclado en la equidad y en la inclusión. Desde esta perspectiva, se han desarrollado marcos normativos y programas de política pública cuyo objetivo es potencializar la movilidad social y abatir el rezago de los jóvenes. Dentro de dichos esfuerzos se encuentran las políticas compensatorias o políticas de acción afirmativa, cuya función es aumentar la representación de las minorías oprimidas en espacios institucionales en donde no tendrían una representación significativa, en caso de que ciertas categorías (raza, género, etnia)

no fueran consideradas como factores en la admisión. Las políticas de acción afirmativa han tenido efectos positivos en la diversificación de la matrícula de las IES. Sin embargo, los criterios bajo los cuales se mide su impacto suponen una valorización de sus objetivos -vistos únicamente en su dimensión cuantitativa- frente a los medios y procesos vinculados a la construcción de la equidad, la inclusión y la justicia social, que suponen una evaluación distinta, con base en indicadores cualitativos observables con métodos diferentes. El mundo subjetivo e intersubjetivo de los estudiantes beneficiarios de dichas políticas queda invisibilizado frente a las tasas de ingreso y egreso. Esta omisión también se alimenta de la falta de seriedad y profundidad de la discusión político-filosófica de las categorías de equidad, inclusión y justicia social, en donde se prescinde de las dimensiones subjetivas e intersubjetivas implicadas en las desigualdades estructurales.

En ese sentido, es necesario utilizar marcos teórico-metodológicos que posibiliten la operacionalización de categorías filosóficas, como la equidad o la inclusión, con categorías empíricas procedentes del análisis de la experiencia de los sujetos (entre otras posibilidades). El diálogo inductivo – deductivo entre dichas categorías favorece el análisis, la evaluación y la discusión de los resultados de evaluación de las políticas de acción afirmativa. De igual forma, se debe adoptar una mirada interseccional de la experiencia de los estudiantes en el análisis de sus narraciones y vivencias, que dé cuenta de sus múltiples vulnerabilidades.

Desarrollo

El camino hacia la incorporación de políticas de acción afirmativa en educación superior ha sido sinuoso, especialmente tomando en cuenta los debates jurídicos suscitados frente al conflicto subyacente entre los tópicos de igualdad y de no discriminación. Sin embargo, se considera que ha tenido impactos favorables en al menos tres aspectos: el primero es la compensación o remediación histórica, lo cual posibilita subsanar la inercia estructural de la exclusión de diversos grupos sociales de la educación superior (Tierney, 2017). El segundo considera que la acción afirmativa abona a la eficiencia económica de las naciones debido a que favorece la integración al empleo de personas en desventaja, contribuyendo a la derrama económica (Moses, 2010). El tercero se reconoce como un medio para fomentar la diversidad, lo cual tiene efectos positivos en la construcción de experiencias multiculturales de aprendizaje, habilidades para la resolución de problemas, pensamiento crítico y preparación para la vida en contextos diversos (Anderson, 1995).

Una de las perspectivas teóricas poco exploradas tiene que ver con el impacto de la inclusión de nuevos públicos estudiantiles en la construcción de la justicia social. Moses (2010) apunta que la acción afirmativa es un mecanismo para ampliar los contextos sociales de elección de los beneficiarios. Se inscribe en el reconocimiento de que la igualdad formal, o la ausencia de barreras legales a las oportunidades, no es suficiente para lograr una sociedad equitativa. La igualdad no se configura como una equivalencia matemática en virtud de algún elemento que puede ser remplazado por otro, sino que denota una atención efectiva a aquello que es distintivo

y único en cada miembro de la sociedad. En este sentido, la incorporación del criterio de acción afirmativa en los sistemas educativos surge de la convicción de que, sin estos apoyos, quienes proceden de grupos sociales en desventaja difícilmente podrían vencer las discriminaciones por género, etnia, pobreza, edad o discapacidad, que aún persisten (Díaz-Romero, 2016).

La diseminación de una gramática renovada en torno a la masificación y ampliación de la cobertura de la educación superior, en donde las categorías de inclusión, equidad y justicia social se convierten en ejes rectores de análisis y de crítica frente al estado actual de los sistemas de educación terciarios, ha tenido resonancia en el desarrollo de investigaciones que buscan comprender los avances logrados en la disminución de las desigualdades (Gallo, 2005). De manera paralela, existe una cantidad relevante de estudios que aborda el análisis de factores determinantes en el ingreso y la permanencia de estudiantes que provienen de contextos desfavorables, como los procesos de admisión y la implementación de las tutorías (Leyton, 2010; Cicalo, 2012).

Sin embargo, aún persisten dos vacíos importantes en el estudio de los procesos que se movilizan a partir de la incorporación, por parte de las IES, del criterio de acción afirmativa: el primero refiere a la problematización filosófica de la relación que mantiene con las dimensiones de la justicia social, en las cuales se alude tanto a la equidad como a la inclusión. La segunda radica en que se ha privilegiado el análisis macro estructural, desde perspectivas cuantitativas y normativas, frente a posturas teórico-metodológicas que privilegian la comprensión de las prácticas de los estudiantes, su construcción subjetiva y las dimensiones afectivas implicadas en su trayectoria universitaria. Más allá de robustecer la discusión perenne entre la perspectiva cuantitativa y cualitativa, se trata de reconocer que, debido a que se encuentran ancladas en fundamentos ontológicos y epistemológicos distintos, favorecer alguna de ellas no deriva en un análisis erróneo, sino incompleto.

Los esfuerzos por comprender si las reformas a las legislaciones para impulsar las políticas y programas de acción afirmativa han tenido impactos sociales trascendentes a nivel micro social apuntalan a la necesaria reflexión desde la experiencia de los sujetos. A pesar de que la experiencia es un término del cual se ha abusado en la investigación educativa, aún no existe una toma de conciencia de sus posibilidades teóricas, críticas y prácticas (Larrosa, 2006). Existen diversos estudios relevantes que retoman la *sociología de la experiencia* de Dubet (2010) que han logrado abonar al campo de conocimiento sobre las vivencias de estudiantes con distintas desventajas (Guzmán y Saucedo, 2015) Estas investigaciones han posibilitado penetrar los mundos subjetivos e intersubjetivos de los sujetos, pero se mueven desde una comprensión sociológica de la experiencia. Para lograr elucidar su esencia y penetrar los sentidos y significados que cada individuo le otorga es necesario complementar la mirada sociológica con la fenomenológica.

El método de la fenomenología trascendental propuesto por Clark Moustakas (1994) permite que obtengamos descripciones comprensivas que proveen las bases para construir un análisis reflexivo estructural que muestre las esencias de la experiencia. Por esencia se entiende aquello que es común y universal, la condición o cualidad sin la que una cosa (fenómeno) no sería lo que es (Husserl, 1931, p.43). Desde este enfoque teórico-

metodológico las formas de aparecer de las vivencias de los individuos proveen un medio para descubrir las dinámicas subyacentes de los tópicos que configuran la experiencia, así como las diversas maneras en la que los pensamientos y los sentimientos están interconectados. La adopción de la denominada “actitud natural” o *Epoche* frente a los fenómenos permite poner una pausa a las presuposiciones externas, científicas y cuantificables para abrir paso a la reflexión interna y al significado (Moustakas, 1994).

Esta toma de postura frente al análisis de políticas y programas de acción afirmativa no se ciega en la construcción meramente individual de la experiencia. Por el contrario, considera que el mundo es el resultado de las perspectivas plurales, en donde la subjetividad es revelada tanto al sujeto como a los otros y, por lo tanto, es siempre una intersubjetividad (Merleu-Ponty, 1945). El movimiento en la perspectiva de análisis no refiere a la acotación concreta de actores o escalas de análisis implicados en un proceso, sino al medio que posibilita la comprensión profunda de un fenómeno. Este traslado del locus de indagación de los resultados o impactos que tienen las políticas y programas de acción afirmativa, tanto a nivel individual como colectivo, es congruente con un contexto caracterizado por su rapidez y creciente complejidad.

Un elemento clave de la fenomenología trascendental es la profundización en la orientación temporal de la narrativa de los sujetos, lo cual permite capturar los significados y sentidos de la experiencia de los individuos. Cuando Dewey (1970) señaló que la educación debía de ser concebida como la reconstrucción continua de la vivencia, no sólo estableció que el proceso y el objetivo de la educación son la misma cosa, sino la necesaria ida y vuelta en el tiempo sobre aquello que nos atraviesa (Larrosa, 2006). La reflexividad implicada en la dimensión espacio-temporal se establece a partir de la importancia que el enfoque teórico-metodológico otorga a los saltos en la narrativa de los sujetos entre el pasado, el presente y el futuro. A través de la narrativa, se develan las texturas y las estructuras de la experiencia en sí, así como la toma de postura que hace el sujeto frente a la misma. Es importante destacar que no se busca enlistar las cualidades de la experiencia, sino completar su naturaleza y significado a partir de los énfasis que el sujeto otorga a su historia, la cual está codificada en diversos planos temporales (Moustakas, 1994). Al indagar sobre la experiencia se deben de tomar en cuenta tanto la relación dialéctica entre lo *que* se experimenta como el proceso mismo de experimentar. Esta acotación permite comprender que los fenómenos dejan una impronta en la memoria de los sujetos, que trasciende el momento presente de la vivencia, posibilitando el acceso a los fenómenos a partir de la memoria. Lo que hace el sujeto al contar su historia es, en cierto modo, una reconstrucción de lo *que* se experimentó y su proceso de experimentarlo.

La espiral hermenéutica juega un papel importante para penetrar en las vivencias de los sujetos, estableciendo un ir y venir de una pre-comprensión inicial y difusa del fenómeno hacia una comprensión cada vez más lograda (Weiss, 2017). Desde el enfoque de la fenomenología trascendental, este esfuerzo se encuentra también orientado a comprender la relación entre la identidad y la temporalidad en la reconstrucción narrativa del sujeto. A través del acto de contar nuestra historia, no solo anclamos momentos significativos en dimensiones

espacio-temporales, sino también una proyección de nuestra auto representación y de las actuaciones externas de nuestros roles sociales, es decir, el otro internalizado. Por lo tanto, la narración se convierte en un medio para penetrar en las vivencias del sujeto en donde los esfuerzos se orientan en comprender la relación entre identidad, temporalidad y emociones/afecto.

Las relaciones que establece la fenomenología trascendental entre estas tres dimensiones posibilitan reconocer la capacidad de agencia de los estudiantes beneficiarios de una política de acción afirmativa a través de la constante reconstrucción identitaria vinculada a sus experiencias. Las potencialidades del cambio y la proyección que hacen los sujetos de sí mismos refieren a un aspecto dinámico de la subjetividad, similar a lo que Arendt (2016) denominó *natalidad*, la promesa de un comienzo como la capacidad suprema del hombre.

La dimensión proyectiva de la agencia refiere al hecho de que los actores pueden generar de manera imaginativa posibles trayectorias futuras de su acción, en las que las estructuras de pensamiento y acción que recibieron pueden ser creativamente reconfiguradas en relación con sus esperanzas, miedos y deseos para el futuro (Emirbayer y Mische, 1998). El carácter proyectivo de la agencia se hace presente también en la construcción de identidades aspiracionales. Las aspiraciones y expectativas de los estudiantes cobran vida en los futuros imaginados, en donde se configuran reclamos morales sobre quién quieren ser, alejándose de una lógica utilitaria de la acción racional (Frye, 2013). De esta forma, los efectos de las políticas y programas de acción afirmativa también pueden leerse a la luz de las variaciones imaginativas que los sujetos realizan sobre la carga ético-moral asignada a cierta identidad socialmente reconocida o validada.

Fenomenología trascendental y justicia social: posibilidad de construir nuevas categorías para el análisis y comprensión de la inclusión y la equidad en educación superior. Las disertaciones filosóficas sobre la justicia social se han transformado con el espíritu de los tiempos y están inmersas en debates sobre los derechos ciudadanos, la libertad y la igualdad, así como los efectos de las jerarquías sociales. En la actualidad, se considera que existen tres dimensiones de la justicia social (distributiva, reconocimiento/respeto y paridad participativa) que apuntan a diferentes ontologías sobre las condiciones sociales necesarias para posibilitarla y garantizarla. La dimensión distributiva hace referencia al reparto equitativo de bienes, servicios y oportunidades (Rawls, 1999). La dimensión del reconocimiento (Honneth, 1995) y la del respeto (Sennett, 1995) abordan la perspectiva de la diversidad cultural y de los modos de vida, la diferenciación de los talentos y el reconocimiento social por clase y estatus, respectivamente. La dimensión de la paridad participativa (Fraser, 1996) postula que el acceso de los grupos sociales a la esfera política y a las instituciones posibilita la configuración de discursos y acciones plurales. Las tres dimensiones proveen un andamiaje teórico importante para analizar la equidad y la inclusión en la educación superior, tomando en cuenta que ambas categorías tienen relación con elementos económicos/materiales, culturales y políticos, de los individuos y sus contextos. Sin embargo, aún no existen estudios que indaguen de manera profunda en sus dimensiones empíricas y en las formas en las que cobran vida en la experiencia de los sujetos.

Las aportaciones del enfoque teórico-metodológico de la fenomenología trascendental permiten comprender los sentidos subjetivos e intersubjetivos de las dimensiones de la justicia social tomando en consideración que sus sub-categorías de análisis no resultan inteligibles en un plano macro estructural de análisis. En ese sentido, el enfoque proporciona un medio para construir nuevas categorías de análisis de la equidad y de la inclusión desde la experiencia de los sujetos, en relación con las políticas de acción afirmativa para la educación superior.

El foco en la narración de los sujetos que postula el enfoque es clave para comprender y problematizar las tres dimensiones de la justicia social. La distribución no se subsume en las oportunidades reales de ingreso de los estudiantes, sino en mirar la configuración específica de los momentos y experiencias que dan cuenta de las dobles o triples desprotecciones que enfrentan los estudiantes, es decir, la vivencia de la intersección de sus vulnerabilidades. Por otro lado, en lo que refiere a la dimensión del respeto y la del reconocimiento, no se puede excluir la voz y experiencias de los estudiantes sin caer en una contradicción teórica. Los sucesos que dejaron una impronta emotiva en los estudiantes deben leerse también en su interacción con las comunidades académicas y estudiantiles, en donde los sujetos pueden optar por promover la confianza o la denostación. Finalmente, debe reconocerse que uno de los actos que abona a la democratización de la sociedad es precisamente la pluralidad de historias y narrativas que constituyen la comprensión de un fenómeno. En ese sentido, el hecho de que los estudiantes beneficiarios de un programa de acción afirmativa sean reconocidos como sujetos capaces de contar su historia, y que esta pueda ser comprendida en la profundidad de sus significados, puede coadyuvar a modificar la estructura de las instituciones y al mejoramiento de dichos programas, favoreciendo a la paridad participativa.

El enfoque empírico de la fenomenología trascendental no sólo posibilita profundizar en los significados y sentidos de la experiencia, sino construir de manera inductiva categorías empíricas que logren operacionalizar el debate filosófico de las dimensiones de justicia social, a partir del análisis riguroso de la experiencia de los estudiantes.

Conclusiones

El reconocimiento de que los indicadores cuantitativos no son representativos de la complejidad humana ha tenido efectos importantes en la evaluación del desarrollo económico y de la calidad de vida, por mencionar dos ámbitos importantes. Esto se debe a que existen dimensiones cualitativas que dan cuenta de manera más precisa sobre aquello que los grupos sociales consideran valioso y digno. El enfoque empírico de la fenomenología trascendental no sólo postula un método de análisis riguroso que prioriza y enaltece la narrativa de los sujetos, sino que establece un retorno a sus experiencias como la base de cualquier tipo de reflexión e indagación. Por lo tanto, es un enfoque moralmente congruente con los debates filosóficos referentes a la equidad, la inclusión y la

justicia social, que permite construir nuevas categorías de análisis para comprender su relación con las políticas y programas de acción afirmativa desde la experiencia de los estudiantes beneficiarios.

De igual forma, posibilita precisar la importante distinción teórica y práctica entre diversidad, inclusión y equidad. Las investigaciones que se enfocan en elementos macroestructurales tienden a medir el progreso sobre la construcción de la inclusión y la equidad a partir de la diversidad de la matrícula de las IES. Sin embargo, un espacio institucional que esté compuesto por sujetos distintos no garantiza que esa diversidad sea significativa para aminorar sus disparidades educativas. Al reconocer que la inclusión y la equidad no se agotan en el acceso a un espacio o institución histórica y socialmente denegada, se pierde de vista la importancia de crear un ambiente en el que los estudiantes puedan expresar disenso frente a la cultura institucional y promover sus propias ideas. No es suficiente darles la bienvenida a los nuevos públicos estudiantiles, sino también promover el hecho de que su experiencia vivida importa. Por lo tanto, la relevancia de la fenomenología trascendental recae en la posibilidad de profundizar en las disertaciones teórico-filosóficas sobre los tópicos de equidad, inclusión y justicia social en la educación superior, así como generar información detallada que permita evaluar y mejorar los programas y políticas de acción afirmativa, promoviendo la rendición de cuentas de las IES desde una terminología sustentada en la voz de los estudiantes.

Referencias

- Anderson, E. (2003). Integration, Affirmative Action, and Strict Scrutiny. *New York University Law Review*. 77 (5). P.p. 1195-1271.
- Arendt, H. (2016). *La Condición Humana*. Argentina: Ediciones Paidós.
- Berger, P. y Luckman, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Cicalo, A. (2012). *Nerds and Barbarians: Race and Class Encounters through Affirmative Action in a Brazilian University*. Cambridge University Press, pp. 235-260.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz-Romero, P. (2006). Prólogo. En Díaz Romero, P. (Ed.) *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior. Volumen 5 Acción afirmativa*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Dubet, F. (2010). *La sociología de la experiencia*. España: Editorial Complutense.
- Emirbayer, M. and Mische, A. (1998) "What Is Agency?" *American Journal of Sociology* 103 (4): 962-1023.
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos educativos de la Educación Superior. *Innovación Educativa*. 17 (74). pp. 183 - 206.
- Fraser, N. (1996). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation*. Presentado en las Tanner Lectures on Human Values, Universidad de Stanford, California.
- Gallo, M. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *FACES*. 11(22). pp. 49-63.
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151.

- Guzmán, C. (2014). Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos. *Universidades*. 59. pp. 36-46.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20 (67). pp. 1019-1054.
- Honneth, A. (1995) "Domination and moral struggle: The philosophical heritage of Marxism reviewed" en Honneth, A. *The Fragmented World of the Social: Essays in Social and Political Philosophy*. New York: State University of New York Press
- Husserl, E. (1931). *Ideas: general introduction to pure phenomenology*. New York: Macmillan.
- Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia", *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, vol. 19, pp. 87-112.
- Leyton, D. (2010). Políticas de Acción Afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. En C. Román (Ed.) *Contextos, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos de Chile*. Santiago de Chile: CONICYT.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la Percepción*. París: Gallimard.
- Moses, M. (2010). Moral and Instrumental Rationales for Affirmative Action in Five National Contexts. *Educational Researcher*. 39 (3). pp. 211-228.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. California: Sage Publications.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50. pp. 173-195.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sennett, R. (2013). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Tierney, W.G. (1997). The Parameters of Affirmative Action: Equity and Excellence in the Academy. *Review of Educational Research* 67(2), pp. 165-196.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y Descripción Densa Versus Teoría Fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 22 (73). pp. 637-654.