

Article

Igualdade de Oportunidades en la Educación Superior en Chile. Una Perspectiva desde la Idea de Justicia

Isabella CUNEO OLHABERRY¹, Vicente MUÑOZ GRIFFITH², José Vicente VILLALOBOS-ANTÚNEZ³

¹ Dra.(c) en Procesos e Instituciones Políticas, Ciencias Sociales. Universidad Gabriela Mistral, Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades, Santiago de Chile. ORCID: 0000-0002-8778-3495. E-mail: isabella.cuneo@ugm.cl

² Doctor en Estudios Americanos. Universidad Gabriela Mistral, Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades, Santiago de Chile. ORCID: 0000-0003-2304-7058. E-mail: vicente.munozg@ugm.cl

³ Doctor en Derecho, Posdoctorado en Educación Superior/Posdoctorado en Ciencias Humanas. Universidad SEK, Investigador de planta del Núcleo Interdisciplinario de Investigación Social Aplicada, Trabajo Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Santiago de Chile. Profesor/Investigador Adjunto de U. Las Américas (Chile) y U. de Corea (Corea del Sur). ORCID: 0000-0002-3406-5000. E-mail: jvillalobos@gmail.com

RESUMEN

En Chile el año 2018 se promulga la Ley de Gratuidad, que establece a la educación superior como un derecho que tuvo como resultado una importante transformación en el acceso y futura masificación de la educación superior con el fin de aportar al desarrollo y progreso de la nación. En esta oportunidad este artículo pretende realizar un análisis acerca de esta política bajo la óptica de la justicia distributiva. Desde el punto de vista metodológico se utilizó el análisis de contenido con el fin de examinar las leyes sobre la igualdad de oportunidades en la educación superior en Chile y contrastarlas con los aportes de Rawls, Roemer y Sen. Esta técnica permite una comprensión profunda y cuantificable de las políticas educativas y su impacto, utilizando fuentes documentales y datos legislativos pertinentes. Para esto hemos dividido este artículo en tres secciones. Una primera sección está orientada a describir el sistema educativo chileno. La segunda sección rescata elementos de las teorías de justicia distributiva, específicamente de J. Rawls, J. Roemer y A. Sen, en que el foco del análisis está en los principios de Rawls destacando la idea de igualdad de oportunidades y distribución de bienes; también se analiza la idea de Roemer sobre la “nivelación del terreno de juego” y la diferencia entre esfuerzo y circunstancia, y de Amartya Sen con el enfoque de capacidades. Todo esto permite reflexionar sobre la justicia distributiva y las políticas de educación en Chile, específicamente conforme con la Ley de Educación Superior

Palabras clave: educación superior; Chile; teoría de justicia; distribución; oportunidades; igualdad.

ABSTRACT

In Chile, in 2018, the Free Law was enacted, which establishes higher education as a right that resulted in an important transformation in access and future massification of higher education in order to contribute to the development and progress of the nation. On this occasion, this article aims to carry out an analysis of this policy from the perspective of distributive justice. From a methodological point of view, content analysis was used in order to examine the laws on equal opportunities in higher education in Chile and contrast them with the contributions of Rawls, Roemer and Sen. This technique allows a deep and quantifiable understanding of educational policies and their impact, using documentary sources and relevant legislative data. For this we have divided this article into three sections. A first section is aimed at describing the Chilean educational system. The second section rescues elements of the theories of distributive justice, specifically from J. Rawls, J. Roemer and A. Sen, in which the focus of the analysis is on Rawls' principles, highlighting the idea of equality of opportunities and distribution of goods; Roemer's idea about “leveling the playing field” and the



Submissão: 18/11/2024



Aceite: 29/01/2025



Publicação: 18/02/2025



difference between effort and circumstance, and Amartya Sen's approach to capabilities, are also analyzed. All this allows us to reflect on distributive justice and education policies in Chile, specifically in accordance with the Higher Education Law.

Keywords: higher education; chile; theory of justice; distribution; opportunities; equality.

Introducción

Algunos autores plantean que luego de la revolución industrial en el siglo XIX, emerge la sociedad del conocimiento (Valdez, 2021; Drucker 1968, Cely, 1999). De acuerdo con estos y otros autores, la sociedad del conocimiento dirige la mirada a las universidades, exigiendo su activa participación en los problemas sociales, estableciendo el foco en la generación y producción de saberes, acordes con las nuevas exigencias del bienestar social (Pomares, 2022; De Vicente Domínguez et al, 2022; Pausch, 2023). Una vez generados nuevos escenarios socio-históricos en torno a la relación educación-sociedad, específicamente después de la segunda mitad del siglo XX, la investigación y la educación superior, en el contexto de una nueva era del conocimiento, comienzan a ser fundamentales para el desarrollo cultural, socioeconómico, político, jurídico y ecológico de los individuos, comunidades y naciones (UNESCO 1998; Cavazzotti-Aires, 2021; Ascanio, 2022; Cueva et al, 2023; Martín et al, 2023, Pittier et al, 2024).

En Chile, los últimos 30 años la educación superior emprende procesos de transformación que tienen como objetivo aumentar la oferta educativa llegando a sectores más amplios de la sociedad. Si bien en la década de los ochenta y noventa esta oferta funcionó bajo lógicas mercantiles, más adelante con la recuperación de la democracia, se comenzó el tránsito desde la educación orientada a la formación de las élites hacia una educación articulada como derecho social. (García 2018; Sánchez y Sianes 2022; Ganga-Contreras et al, 2022; Chávez- Reyes et al., 2024).

Son estas, transformaciones realizadas durante el período de la dictadura militar que modificaron el escenario de la educación superior conformando: "...cuatro tipos de centros de educación superior: universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica y centros académicos pertenecientes a las distintas ramas de las Fuerzas Armadas" (Rodríguez, et al., 2023, 5).

Sin embargo, esto no fue un proceso carente de conflictos ya que en sus inicios generó tensiones sociales, surgidas por la alta segmentación y el predominio de una lógica mercantil en las instituciones de educación superior (Celik et al. 2022; Costa Hernández et al., 2022; Barquero Cabrero et al., 2022; Barriento Báez et al., 2020), de tal manera que se tradujo en una falta de equidad demandando en consecuencia procesos más inclusivos, cuestión que reflejó finalmente bajo compromiso político con respecto al cumplimiento de los derechos fundamentales de los sectores con menos recursos en el ingreso a la educación superior. (Rodríguez, et al., 2023; Alacide-Aranda y Aguilar Alcaide, 2023)

Complementariamente, en la década de los noventa se comienza a discutir cómo mejorar de forma más equitativa y democrática el acceso a la educación en niveles superiores para alinearla a las necesidades que se requerían producto del auspicioso proceso de modernización que estaba viviendo el país, pues, esta democratización permitió "...definir qué universidad se quiere construir en este país, cuáles son sus principios y cuál es su utilidad tanto para la sociedad actual como para la sociedad del futuro" (Sánchez y Sianes 2022, 283)

Conforme con los argumentos de Casanova (2015), el aumento en la cobertura de la educación superior en Chile tenía como objetivo generar un impacto en la estructura del acceso, disminuyendo los factores adscriptivos en favor de los adquiridos, poniendo el foco en el mérito y esfuerzo de las personas.

No obstante, si bien se han conseguido avances estos últimos años, todavía hay problemas que resolver, en especial frente al desafío de fortalecer y mejorar la calidad de la educación en aquellos estudiantes que demandan y sueñan con integrarse a la educación superior (Cruz et al., 2023), pero con mejores herramientas y



oportunidades dadas las expectativas de progreso que ello significa. Por tal razón, coincidimos con Sánchez y Sianes, (2022) quienes señalan que: “La democratización del acceso a todas las etapas y niveles del Sistema Educativo es una realidad en Chile, si bien todavía está lejos de alcanzar un funcionamiento todo lo equitativo, transparente y justo que se desea” (283)

Desde la perspectiva señalada, se ha querido elaborar en este estudio una aproximación acerca de las distintas maneras de afrontar las políticas educativas para que tributen a este objetivo; ejemplo de ello son los extensos debates sobre cuáles son los fines que en políticas en educación se deben perseguir: por un lado, se encuentra la discusión sobre igualdad y equidad, que se refiere a una condición de los sujetos, y por otra parte, a la justicia social, que discute sobre la tensión entre el objeto que debe ser distribuido en base a esos principios de igualdad-equidad. (Espinoza y Urzúa 2015; Galán, 2016; Romero, 2019; Ávila et al., 2022).

Metodología

La metodología utilizada en este artículo corresponde al análisis de contenido, que es una técnica investigativa que permite examinar y cuantificar los materiales de comunicación humana. Según Fernández (2002), esta metodología es esencial para explorar la naturaleza del discurso y es altamente pertinente para análisis documental. El análisis de contenido es una metodología sistemática y objetivada porque utiliza procedimientos, variables y categorías que responden a diseños de estudio y criterios de análisis, definidos y explícitos (Bernete, en Marín, 2013). Este enfoque no solo facilita la clasificación e interpretación del material, sino que también promueve la generalización y comparación de resultados (Kuckartz 2014; Flick 2007; Villalobos et al, 2022).

En particular para este artículo, se utilizó el análisis de contenido con el fin de examinar las leyes sobre la igualdad de oportunidades en la educación superior en Chile y contrastarlas con los aportes de Rawls, Roemer y Sen. Esta técnica permite una comprensión profunda y cuantificable de las políticas educativas y su impacto, utilizando fuentes documentales y datos legislativos pertinentes para evaluar cómo se articulan y operan los principios de justicia distributiva en este contexto (Bernal, 2024).

Resultados y Discusión

Sistema educativo en Chile: Contexto Legal

El aparato legal educativo en Chile se sostiene de seis pilares que buscan avanzar en la institucionalización de un sistema educativo libre de discriminación y orientado a la igualdad de oportunidades. Por otro lado, el sistema de educación se compone de cuatro niveles; educación preescolar o parvulario, educación general básica o primaria, educación media o secundaria y educación superior o terciaria. De estos cuatro niveles la educación básica y la educación media son obligatorias en Chile.

El primer pilar legal es la Constitución Política del Estado de Chile promulgada en 1980; esta reconoce el derecho a la educación cuyo propósito es el desarrollo de las personas en las distintas etapas de su vida de acuerdo con el capítulo 3, Art 19, incisos 10 y 11; también señala explícitamente esta Ley que los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento educativo para sus hijos además de consagrarse la libertad de enseñanza que permite abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.

El segundo pilar corresponde a la Ley General de Educación 20.370, del año 2010, con última modificación 2022, que derogó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza 18.692, de 1990. Esta nueva Ley se inspira en los principios de universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, autonomía, diversidad, entre otros. En ella se establece la educación primaria y secundaria como obligatorias debiendo el Estado chileno “financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la



población, así como generar las condiciones para la permanencia en el mismo de conformidad a la ley” (Ley 20.370, 2022, 125).

El tercer pilar es la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248), la cual reconoce que existe una población desaventajada a la que deberá destinar recursos diferenciados. Su objetivo es mejorar la calidad y equidad de la educación en establecimientos escolares, donde el rendimiento de los estudiantes podría verse afectado por sus condiciones socioeconómicas de origen.

El cuarto pilar, establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, entendida la igualdad de oportunidades como “...la ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social” (Ley 20.422, 2010, 4).

El quinto pilar es la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845), que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. En ella se regulan los procesos de admisión, exigiendo efectuarse en un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades.

El Estado asume la responsabilidad de financiar la educación primaria y secundaria velando, en los distintos niveles, por la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y la libre elección de los padres respecto a los establecimientos de educación preescolar, primaria y secundaria.

Por último, tenemos el sexto pilar que corresponde a la Ley de Educación Superior (Ley 21.091), que suma el derecho a la educación superior:

...cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos; asimismo, debe servir al interés general de la sociedad y se ejerce conforme a la Constitución, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes. (Ley 20.091, 2018, 1).

Como se puede apreciar todos estos pilares tienen como propósito mejorar progresivamente la calidad de la educación, su financiamiento, la igualdad de oportunidades en especial a los sectores socioeconómicos con menos recursos, pero igualmente vela por la inclusión de personas con discapacidad con el objetivo de erradicar las discriminaciones estructurales alojadas de forma permanente en el sistema educativo chileno. Se pretendía con estas leyes citadas que los ciudadanos, sin diferencias, pudieran: “... acceder a un modelo menos contaminado y más abierto al talento y a cubrir las necesidades personales de esta parte de la población chilena. (Sánchez y Sianes 2022, 283).

Con lo anterior, se aprecia que la pretensión es disminuir las brechas existentes y mejorar las condiciones de acceso a la educación superior a sectores menos favorecidos, quienes a partir de la década de los noventa vieron por primera vez la posibilidad de ingresar a la educación superior y de esta manera acceder a un título profesional que incrementaría sus ingresos y también les permitiera mejorar de manera sustancial sus condiciones socioeconómicas.

En ese sentido, de acuerdo con lo señalado el sistema de educación superior en Chile es diseñado mediante tres tipos de instituciones, a saber: Universidades (U), Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT), las cuales se diferencian por las certificaciones académicas que pueden otorgar. Las universidades se encuentran facultadas para otorgar toda clase de títulos y grados académicos; los institutos profesionales sólo pueden otorgar títulos profesionales (con excepción de aquellos reservados únicamente para las universidades) y títulos técnicos de nivel superior; mientras que los centros de formación técnica únicamente se encuentran habilitados para entregar títulos técnicos de nivel superior.



Con la serie de reformas que se fueron implementando en la educación a partir de la década de los ochenta, fue la educación superior la que experimentó mayores cambios ya que hubo una expansión en su demanda como nunca había experimentado la sociedad (Rodríguez et al, 2023; Rodríguez Garcés y Padilla Fuentes, 2021).

Todo lo anteriormente narrado significó una dura competencia entre instituciones de educación superior, en específico de las universidades recién creadas, ya que su única fuente de ingresos eran los estudiantes que ingresaban a sus aulas. En esos años el Estado no financiaba las recientes universidades privadas y sólo "... hasta el año 2016, debían financiar por cuenta propia sus estudios. Quienes no pudieran cancelarlos se endeudaban a través de créditos bancarios que debían comenzar a pagar después de un tiempo de haber egresado" (Rodríguez et al, 2023, 6).

Ese mismo año 2016, producto de varias movilizaciones estudiantiles, el Estado asume una política de gratuidad para una parte importante de estudiantes de menos recursos. De esta manera, las universidades se integran a la gratuidad, y esto significó renunciar al cobro de aranceles a los alumnos beneficiarios del sistema creado .

Durante ese período el Estado financió el equivalente a un arancel regulado por cada alumno, determinado por el MINEDUC (Arzola, 2019). No obstante, la gratuidad es enfática en que: "El beneficio incluye pago de arancel y derecho básico de matrícula por los años de duración formal de la carrera, lo que significa que cualquier atraso en esta debe ser cubierto por el estudiante" (Rodríguez et al, 2023, 9). Sin embargo, por otro lado, se impone a las instituciones de educación superior un límite a la cantidad de nuevos cupos que pueden ofrecer, de manera de controlar la cantidad de beneficiarios y con ello el gasto público (Arzola, 2019).

Para poder acceder a la educación superior, los egresados de educación secundaria deben rendir la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), cuyo foco principal es avanzar en términos de igualdad de oportunidades para los jóvenes, valorando la diversidad de talentos que hay a lo largo de todo el país, y de esta forma dar mayor flexibilidad a las instituciones para potenciar sus proyectos educativos. La forma de equiparar el acceso a la educación superior, específicamente al subsistema universitario, es reduciendo la ponderación de la prueba mínima exigible, de 50% a 30%, ampliando la flexibilidad de los otros criterios (notas de enseñanza media y ranking), de esta manera el Estado de Chile, busca aumentar la cobertura de la educación superior, mejorando las posibilidades de acceso, mediante la Ley de Educación Superior y el nuevo sistema de admisión. (Sánchez y Sianes 2022)

Frente a todas estas estrategias de intentos del Estado chileno de ajustar sus políticas de inclusión haciendo intentos por dar una cobertura lo más abarcadora posible, siempre resulta que se tiene la percepción de que los recursos destinados a estos fines de alcanzar la equidad en la aplicación de las políticas públicas resultan insuficientes. Para entender estas acometidas de inclusión y equidad por parte de la institucionalidad educativa en el marco de la escasez de recursos en Chile, es necesario abordar una discusión que permita introducirse en los dilemas éticos en torno de la distribución de recursos por parte del Estado, a partir de las concepciones de tres importantes autores, que los investigadores consideran esenciales para esta discusión; a saber, John Rawls, John Roemer y Amartya Sen, cuestión que se expone de seguidas.

Igualdad en las políticas educativas: la Justicia Distributiva en Rawls, Roemer y Sen.

John Rawls y los principios de justicia. En términos de discusiones teórico, la cuestión de la igualdad en las políticas educativas se ha abordado de distintas perspectivas y enfoques; entre estas maneras de verla se pueden encontrar en la literatura el abordaje del tema a partir de igualdad de oportunidades, igualdad en la enseñanza, igualdad en el alcance del conocimiento y éxitos de resultados tanto a nivel social como individual., del enfoque de derechos humanos (Ralero Rojas, 2022), desde la perspectiva del desarrollo, incluso desde el enfoque de la participación y desde la sostenibilidad y ODS s (Bolívar, 2005 y 2012; Santa- María et al.,



2021;Villalobos, 2023). Dicho de otro modo, las políticas educativas pueden estrechar la brecha de desigualdad centrándose en diversos objetivos, dependiendo del alcance que persigan. Estos pueden ser acerca de las políticas de acceso, sobre la calidad de la enseñanza, la cual puede a su vez estar enfocada tanto en el conocimiento como en las competencias o en función de los resultados de la educación. Las políticas de educación en Chile, al igual que en gran parte de Latinoamérica, se han orientado principalmente, y sistemáticamente, a ampliar la cobertura del sistema educativo, pues a ello han apuntado sus diferentes políticas como las señaladas en el apartado anterior; dado que su principal objetivo es reducir la brecha socioeconómica que existe en el país (Serrano, et.al. 2018).

En ese sentido para Rawls (1979), el objetivo de la justicia es enfocarse en la estructura básica de la sociedad, es decir, el propósito de su teoría es abordar el modo como las grandes instituciones sociales y del estado distribuyen los derechos y deberes fundamentales, entendiendo por tales aquellos vínculos normativos que mínimamente son reconocidos por la institucionalidad para el logro de los fines de la organización política.

Más adelante, en otra de sus publicaciones acerca del tema, este filósofo plantea que, en un sistema de justicia la sociedad es entendida como un sistema equitativo de cooperación (Rawls, 2002), donde las reglas regulan el actuar de los ciudadanos, con el fin de obtener ventajas mutuas que les permitan realizar sus proyectos de vida. Sin embargo, la cooperación está caracterizada por la generación de conflictos y la búsqueda de identidad de intereses. El primero surge de la oposición de intereses. En ese sentido en el contexto de búsqueda de consensos lo que primero surge son los intereses contrapuestos de individuos que desean el mayor beneficio posible en tanto éstos se comportan como medios para alcanzar sus propias metas; mientras que la identidad de intereses tiene que ver con el reconocimiento que posibilita un mejor modo de vida que el que tendríamos si tuviéramos que valernos solamente de nuestros propios esfuerzos (Rawls,1979).

Considerando la dependencia de nuestros planes de vida en relación con las instituciones, se traza el interés de que comúnmente se traza el interés de que comúnmente estas sean justas. Rawls plantea, a partir de su lógica contractual, que para que una institución sea justa, debe contar con dos principios universales, los cuales buscan potenciar las libertades por sobre las limitantes sociales que se establecen históricamente. Estos principios rigen la distribución de bienes primarios referidos a derechos, libertades, oportunidades, ingresos, riqueza, y las bases sociales del autorrespeto.

El autor los señala así:

El Principio de libertades o de distribución de igual número de esquemas de libertades para todos. Cada persona debe tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás, mientras que el *Principio de diferencia* las desigualdades económicas y sociales habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos [igualdad de oportunidades]. (Rawls 1979, 67-68)

Si bien Rawls no aborda tangencialmente el tema de la educación (no es reconocida como un tipo de bien primario), es posible desprender del segundo principio de justicia la necesidad en la sociedad justa de una equitativa distribución de la educación, específicamente en la segunda parte de este principio. En ese sentido para el filósofo estadounidense, conforme con el *Principio de la diferencia*, sin embargo, se demanda la inversión de mayores recursos por parte del Estado en el ámbito de la educación para establecer un equilibrio entre los



estudiantes menos aventajados¹, y aquellos que por cuestiones de distribución de recursos y libertades clásicamente le ha tocado recibir mayores beneficios en cuanto a su formación.²

Ahora bien, por supuesto que el principio de la diferencia no es el principio de la compensación y no exige que la sociedad trate de nivelar las desventajas como si se esperara que todos fueran a competir sobre una base equitativa en la misma carrera. Pero el principio de la diferencia propiciaría asignar recursos, digamos en la educación, de modo que mejoraría las expectativas a largo plazo de los menos favorecidos (Rawls 1979, 103).

En esta línea existirían dos formas de mejorar la posición de los menos aventajados; la primera asignando una mayor cantidad de recursos a los talentos, cuya formación de excelencia podría tener un impacto en la economía y por tanto favorecer a los más desfavorecidos, o, invirtiendo directamente en la educación de grupos más desaventajados (Turégano, 2022). Sin embargo, de acuerdo a Rawls "...no está permitido justificar diferencias en ingresos o en cargos de autoridad basándose en que las desventajas de quienes están en una posición se compensan por las mayores ventajas de quienes están en otra" (Rawls 1979, 71); en tal sentido, en el caso de la educación destaca su importancia, reconociendo su rol en la capacitación de las personas para disfrutar la cultura en sociedad y "tomar parte en sus asuntos" (Rawls, 1979, 104). De esta manera, se entrega a cada individuo un sentido seguro de su propia vida, una mayor igualdad de oportunidades en que las instituciones sean capaces de resguardar esas mismas oportunidades para las personas que demuestren capacidades y esfuerzos similares (Rawls 1979, 260).

John Roemer y la "nivelación del terreno de juego". Este autor (Roemer, 1998), toma el principio de igualdad de oportunidades, estableciendo dos maneras de abordarlo. La primera apuntando a la sociedad, que debiera hacer lo posible para "nivelar el terreno de juego" entre los individuos que compiten por un puesto, o nivelarlo previamente durante su período de formación. Esto implica proporcionar una educación compensatoria a niños desaventajados, para que puedan competir con niños más favorecidos. La segunda concepción, que es denominada "principio de no discriminación o de mérito", establece que en la postulación por un cargo han de ser incluidos todos aquellos que posean las características adecuadas para el puesto, considerándose en la selección solo aquellas características directamente relacionadas con el desempeño, esto implica dejar fuera de los criterios: la raza, el sexo, etc. (Roemer 1998).

Roemer reconoce que la primera concepción tiene un mayor alcance que el principio de no discriminación, mientras tanto el segundo criterio por sí mismo no garantiza que el estudiante desventajado, por ejemplo, acceda a los mismos cargos que un estudiante aventajado ya que solo vela por la no discriminación una vez que ambos han llegado a "un lugar". Empero, para acceder a ese lugar, es necesario entonces, considerar el primer criterio.

Siguiendo con el caso de la educación, el niño educado no es solo lo que recibe de la escuela, enseñanza, profesores y/o autoridad; es el producto de la instalación de esos conocimientos y habilidades en un determinado sujeto cuyas características van más allá de lo adquirido en la escuela. En ese caso, cabría "nivelar el terreno de juego" invirtiendo en recursos que permitan complementar la falencia de esas características "personales" que Roemer define como: "...aquellas circunstancias diferenciales de los individuos de las que no les creamos responsables, y que afecten a su capacidad para alcanzar o tener acceso a la ventaja que buscan." (Roemer 1998, 73). Por lo tanto, una vez ejecutada la nivelación, el estudiante deberá asumir la responsabilidad de esa igualdad (por ejemplo, mantener cierta calificación o conducta).

En el caso de un niño o niña en situación de discapacidad, por ejemplo, este principio sostiene que el Estado debería invertir todo lo necesario para que pueda efectivamente estar en un escenario de igualdad de

¹ Rawls emplea el término "menos inteligente", cuestión que no está a tono con las actuales teorías de inclusión y equidad (Herrera-Seda *et al.*, 2016)

² Tal vez sea, según se entiende de sus argumentos, las causas de las "desigualdades sociales". Sobre este aspecto, se expondrán algunas ideas más adelante. Cfr. Rawls (1979, 103)



oportunidades frente a un niño/a de desarrollo regular. Sin embargo, aun cuando reciba una cantidad considerable de recursos, la utilización de éstos tendrá una nueva limitación: la capacidad del niño/a de hacer un uso eficiente de tales recursos. Según Roemer (1998) es necesario distinguir dos conceptos; circunstancia y esfuerzo. El primero hace referencia a todos aquellos elementos que están más allá del control de la persona, pero que influyen en su capacidad para aprovechar los recursos, el segundo, apunta a “sus actos autónomos de volición y esfuerzo” (74).

Por lo tanto, una política educativa que busca promover la igualdad de oportunidades a través de la nivelación del terreno de juego debe compensar la menor capacidad de los/as niños/as para transformar esos recursos en resultados educativos. No compensar los resultados, sino las condiciones de capacidad (circunstancias) previas que permitan a los/as niños/as competir en igualdad de oportunidades, independiente del resultado posterior que obtengan de su esfuerzo o como señala más claramente Roemer: “El objetivo de una política de igualdad de oportunidades es asignar recursos de modo que los resultados que una persona obtenga se correspondan solamente con su esfuerzo y no con sus circunstancias” (Roemer 1998, 77).

El problema de esta conceptualización es que, aun cuando se ejecuten políticas compensatorias para nivelar el terreno de juego, y por tanto se resguarde la igualdad de oportunidades de distintos tipos de niños/as, se debe considerar que el esfuerzo tampoco es independiente de otros condicionamientos sociales (Roemer, 1998).

Amartya Sen y la distribución por capacidades. Para superar este obstáculo en la teoría de Roemer, Amartya Sen (2010), premio nobel de economía, propone cambiar el foco de la distribución de recursos, a capacidades: ya no basta con preguntarse ¿qué pueden hacer los recursos por mí? sino ¿qué, efectivamente, puedo hacer con determinados recursos? Para abordar la justicia, Sen propone considerar el Enfoque de las Capacidades ya que es justamente el enfoque de las capacidades quien pone en cuestionamiento el sentido de la distribución de bienes como una forma de avanzar a sociedades más justas. En esa línea, Sen argumenta que se debe considerar que los individuos no tienen capacidades iguales para utilizar los bienes primarios, y que es necesario que las instituciones promuevan mayor justicia.

Para comprender el enfoque de las capacidades es necesario entender que las capacidades son lo que las personas pueden hacer o ser, y éstas se concretan en determinadas realizaciones (acciones que llevan a cabo), como los distintos funcionamientos (hacer, valorar o ser que configuran su vida) que una persona puede lograr. Es decir, una persona tiene una capacidad para funcionar cuando tiene la posibilidad real de elegir hacerlo de un modo u otro.

Podríamos pensar que, a la base de decisión, o como fuente importante de información para optar o no por un determinado estilo de vida la educación juega un rol fundamental. En esa línea, Sen (2000) identifica una serie de libertades que contribuyen directa, o indirectamente a que los individuos puedan optar por el estilo de vida que desean, entre ellas, están las oportunidades sociales, que hace referencia al impacto de los sistemas educativos y cómo estos influyen en los individuos, afectando no solo la vida privada de las personas y también sus oportunidades de socializarse y participar con mayor eficacia en las actividades económicas y políticas.

La importancia que Sen otorga a la libertad se sostiene de dos pilares fundamentales, el primero es que la libertad nos permite cumplir nuestros objetivos, y segundo reconoce la importancia del proceso de toma de decisiones. En ambos casos se vincula la libertad con la oportunidad de escoger qué queremos hacer con ella. En concreto Sen propone cambiar el foco de los medios a “...la oportunidad de cumplir los fines y a la libertad sustantiva de realizar esos fines razonados” (Sen 2010, 264).

El autor, toma el caso de la pobreza para ilustrar el enfoque advirtiendo, es que si bien los recursos son medios que podrían tributar a este objetivo, la desigualdad de oportunidades para convertir esos bienes en escalones que nos acerquen a nuestros objetivos, estos sin duda variarán de acuerdo con las características de las personas, su ambiente natural y social.



Siguiendo este razonamiento podemos afirmar que el aporte de los bienes al cumplimiento de los objetivos es proporcional a la capacidad de las personas para utilizarlos de manera estratégica. Por tanto, las personas que tengan igual acceso a bienes primarios podrán incrementarlo en forma diferenciada si poseen distintas capacidades, y por tanto impactar positivamente (aumentando) la desigualdad. Es decir, la igualdad en los medios no supone igualdad en la libertad, ya que existen otros factores involucrados en esa libertad (Espinoza, 2017).

Es por esto, que Sen invita a mirar una teoría de la justicia desde la vereda de las capacidades, debido a que estas “nos proporcionan un punto de vista desde el que valorar las condiciones sociales y ello nos permite una visión especial de la evaluación de la igualdad y la desigualdad” (Sen 1995, 17).

De acuerdo con el enfoque de capacidades, las políticas educativas no deberían limitarse única y exclusivamente a la igualdad de oportunidades en términos de acceso, sino también deberían considerar las capacidades de las personas para reconocer en la educación un recurso/bien que les permita optar por un proyecto de vida ajeno a todo tipo de condicionamientos que reduzcan sus posibilidades para decidir (Sen 2000).

En el caso de la educación escolar, el enfoque de las capacidades, a diferencia de Roemer, libera a los niños de la responsabilidad de sus decisiones. Dicho de otro modo, las decisiones de los niños dependen de circunstancias ajenas a ellos (padres, medio ambiente, etc.), por lo tanto, las diferencias en los resultados son producto de la influencia de factores externos al sujeto.

Conclusiones

En este artículo hemos querido ofrecer un análisis de la Ley de Gratuidad en Chile y su relación con las teorías de justicia distributiva, destacando los aportes de Rawls, Roemer y Sen. No obstante, si bien la política ha incrementado el acceso a la educación superior, las desigualdades en términos de calidad educativa y el impacto a largo plazo en la movilidad social siguen siendo desafíos pendientes.

Críticos de estas teorías, como Nozick (1974), han señalado que el enfoque redistributivo de Rawls puede sacrificar libertades individuales en pro de una equidad que no siempre garantiza resultados justos. Además, la teoría de Sen, aunque valiosa en su énfasis en las capacidades, podría considerarse limitada si no se aborda de manera más profunda el contexto social y económico en el que las personas desarrollan esas capacidades (Nussbaum 2000).

Por otro lado, las políticas y reformas en educación han implicado un desequilibrio en la distribución del gasto entre los niveles de educación. Si bien la tendencia mundial es aumentar la inversión en los niveles iniciales en educación, la política de la educación superior ha obligado al Estado a redirigir fondos a la educación terciaria (Espinoza y Urzúa 2015), posicionando a Chile como el tercer país que más gasto tiene por alumno en la educación superior. Sin embargo, el gasto a la educación no está asociado a la promesa de oportunidades expresada en la movilidad social (Espinoza 2017). La utilización del enfoque de capacidades permite evaluar esta política no en términos de distribución de bienes para la igualdad de oportunidades, sino que lo complementa poniendo el foco en lo que las personas son realmente capaces de hacer. De esta manera el foco no está en los medios sino en los fines.

Esto nos lleva a pensar que el nuevo sistema de admisión podría encontrarse con un problema similar. Si bien, busca guiar la selección/ingreso a la educación superior flexibilizando la ponderación de los criterios de admisión y facilitando el acceso a estas instituciones, desde el enfoque de capacidades, es importante evaluar la “realización” final de los estudiantes, que considere también el esfuerzo que estos mismos estudiantes imprimen a su formación en educación superior.

También debemos considerar que la educación que forma parte del sistema educativo chileno tiene otro desafío pendiente: la desigualdad en la calidad de la educación. El 8,5% de los estudiantes estudian en una



institución escolar privada, el resto lo hace en establecimientos públicos o subvencionados por el Estado (González, 2017). De acuerdo con el SIMCE³, existen más de 50 puntos de diferencia en las pruebas según tipo de establecimiento educacional. En términos de habilidades y conocimientos, los niños que estudian en establecimientos públicos tienen el rendimiento equivalente a dos años menor que sus compañeros del sector privado. La calidad de la educación tiene, por tanto, un impacto no solo en la adquisición de conocimiento sino también en la realización de los proyectos de vida. Si una persona no recibe un mínimo educación básica o primaria e inclusive secundaria, mal podrá ejercer con conocimiento y plenitud sus derechos civiles y políticos.

Utilizando la metáfora de la nivelación de la cancha de juego, las políticas educativas deberán por tanto considerar la calidad como una circunstancia que afecta el desempeño de los estudiantes y que juega un rol en la realización del proyecto de vida. Es decir, es la distribución de la calidad de la educación lo que sistemáticamente aparece en los reportes como fuente de la desigualdad (Espinoza y González, 2016), puesto que el foco de las políticas y reformas en educación han apuntado a la igualdad en el acceso, y no a una distribución igualitaria en términos de calidad (Espinoza y González, 2010).

Considerando lo anterior, es que la Ley de Educación Superior, aportando a la igualdad de oportunidad en términos de acceso, se sitúa en un sistema educativo desigual (o injusto) en la distribución de recursos que fomenten la calidad del proceso de aprendizaje. Informalmente, podemos decir que la Ley 21.091 llega tarde al beneficiario, dejándolo en una nueva condición desaventajada, en términos de habilidades y conocimientos producto de la calidad de la educación.

Referencias

Alcaide-Aranda, L. I. del C. y Aguilar Alcaide, C. E. (2023). Liderazgo Escolar y sus Efectos Organizacionales en Procesos de Mejora Educativa. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 56, 282–301. <https://doi.org/10.15198/seeci.2023.56.e837>

Arzola, María P.az. 2019 *Gratuidad y financiamiento de la educación superior. Serie Informe Social. Libertad y Desarrollo*. Disponible en: <https://lyd.org/wp-content/uploads/2019/05/siso-174-gratuidad-y-financiamiento-de-la-educacion-superior-cifras-para-el-debate-febrero2019.pdf>

Ascanio Rengifo, R. (2022). Profesionales universitarios venezolanos que han emigrado y la pérdida del capital intelectual para el país. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 27, 1-14. <https://doi.org/10.35742/rcci.2022.27.e133>

Ávila Hernández, F. M., Martín Fiorino, V., y Córdova Jaimes, Édgar. (2022). Reconstrucción del Tejido Social en los Marcos de Emergencia Humanitaria: el rol Contemporáneo de la Familia. *Novum Jus*, 16(2), 367–390. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2022.16.2.14>

Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D. y Rodríguez Terceño, J. (2020). Integración de la Educación Emocional como Nuevo Eje Conformador en el Grado Universitario de Turismo. *Fronteiras: Journal of Social*,

³ SIMCE: Sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.



Technological and Environmental Science, 9, 197-219. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p197-219>.

Barquero Cabrero, J. D., Caldevilla Domínguez, D., Barrientos Báez, A. & González Vallés, J. E. (2022). Social networks as a vehicle for happiness management in university governance. *Corporate Governance*, 22(3), 521-535. <https://doi.org/10.1108/CG-05-2021-0182>

Bernal Castro, C. A. (2024). Migración y derecho penal: línea de defensa para migrantes en situación de vulnerabilidad. *Novum Jus*, 18(2), 99–129. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2024.18.2.4>

Bolívar, Antonio 2005. *Equidad educativa y teorías de la justicia*. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3(2): 42–69. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103205>

Bolívar, Antonio 2011. *Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual*. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 1(1): 9–45. Disponible en: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>

Casanova, Daniel. 2015. *Entre el pago y el mérito: admisión estudiantil e inclusión social en las universidades Chilenas*. Ediciones UDP. Disponible en: <https://ediciones.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2018/06/ENTRE-EL-PAGO-Y-EL-MERITO-DANIEL-CASANOVA-CRUZ.pdf>

Cavazzotti-Aires, D. (2021). Chile, Colombia y Ecuador: Educación Sexual en convenciones internacionales e iniciativas estatales. *Novum Jus*, 15(2), 55–89. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2021.15.2.3>

Çelik, H. C., Oduncu, P., Güdekli, İsmail A. y Doğanakaya, E. (2022). Educación Superior En Turquía Durante La Pandemia De Covid-19: Un Estudio Sobre Los Problemas De Comunicación Experimentados Durante La Educación A Distancia En Línea. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 156, 50–71. <https://doi.org/10.15178/va.2023.156.e1440>

Cely Galindo. G. (1999). *La bioética en la sociedad del conocimiento*. 3R Editores.

Chávez-Reyes, P., Norambuena-Silva, B., Pérez-Quesada, C. (2024). Políticas educativas en Chile y sus nudos críticos: una mirada desde la teoría del poder. (2024). *Journal of the Academy*, 10, 151-170. <https://doi.org/10.47058/joa10.8>

Constitución Política de Chile. (1980) Capítulo III, art. 19, Inciso 10 y 11 Disponible en: https://www.camara.cl/camara/doc/leyes_normas/constitucion.pdf

Costa Fernández, L., Camps Durban, E. y Vidal Santorum, A. (2022). Proyecto de innovación en la docencia de la Historia del Periodismo. *Vivat Academia. Revista De Comunicación*, 156, 73–88. <https://doi.org/10.15178/va.2023.156.e1444>

Cruz Vilain, M. A., González Borges, M. de los Ángeles y Duvergel Isaac, M. (2023). Una experiencia práctica pre-profesional comunitaria vinculada con la docencia en Comunicación Social. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 56, 84–98. <https://doi.org/10.15198/seeci.2023.56.e814>



Cueva Estrada, J., Sumba Nacipucha, N., Paredes Floril, P., Sanchez-Bayon, A. y Carbo Guerrero, K. (2023). Correlación entre Facebook y Google Scholar en el impacto de revistas científicas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 314–331. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1897>

De Vicente Domínguez, A. M., Cea Esteruela, N. y Carballada Camacho, M. R. (2022). La guía de expertos en las universidades privadas españolas: análisis de su presencia y gestión para la tranferencia del conocimiento científico. *Revista de Ciencias de la Comunicación E Información*, 27, 77-91. <https://doi.org/10.35742/rcci.2022.27.e247>

Drucker, Peter. 1968. *Worker and Work in the Metropolis*. *Revista Dédalo*, vol. 97, No. 4, *The Conscience of the City (otoño de 1968)*,: 1243-1262. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/20013422?seq=4>

Espinoza, Óscar., & González, Luis Eduardo. 2010. *Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados*. ISEES: inclusión social y equidad en la educación superior, (7),: 21-35. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777548>

Espinoza, Oscar. 2017. *Acceso al sistema de educación superior en Chile, El tránsito desde un régimen de elite*. *Revista Universidades*, núm. (74) : . 7-30. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/373/37354774003/html/>

Espinoza, Ricardo, y Urzúa, Sergio. 2015. *Las consecuencias económicas de un sistema de educación superior gratuito en Chile*. *Revista de Educacion*, 2015(370), pp.10–37. Disponible en: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-370-295>

Fernández , Flory. 2002. *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación*. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II(96) Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.Madrid. 167 págs.

Ganga-Contreras, F., Suárez-Amaya, W., Valderrama-Hidalgo, C. y Salazar-Botello, C. (2022). Rankings universitarios y su influencia en el desempeño: Comparando perspectivas expertas de Chile y Venezuela. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(24), pp. 200-210. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.01>

Galán Galindo, A. R. (2016). Los derechos humanos fundamentados mediante la legitimación y la moral jurídica. *Novum Jus*, 10(1), 31–48. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2016.10.1.2>

Galaz-Arancibia, G., Collao-Jofré, D., Valdés-Montecinos, M. (2023). Espacios educativos y aprendizaje en la educación superior, aproximaciones teóricas y percepción docente. (2023). *Journal of the Academy*, 8, 27-49. <https://doi.org/10.47058/joa8.3>

Herrera-Seda, C.M., Pérez-Salas, C.P. y Echeita, P. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad. *Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión*. *En Formación Universitaria*, 9(5), 49-64. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262020000100030



- González, R.odrigo 2017 *Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación. Chile.91 págs. Disponible en: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-_Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf
- Kuckartz, Udo. 2014. *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Sage. 36 págs. Disponible en: <https://doi.org/10.4135/9781446288719>
- Ley 20.845. (2019). Ley de inclusión escolar. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.leychile.cl/N?i=1078172&f=2019-04-25&p=>
- Ley 21.091. (2019). Ley de Gratuidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>
- Ley 20.248. (2008). Ley De Subvención Escolar Preferencial, Chile. Disponible en: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28046/2/BCN_Ley_SEP_actualizacion_modificaciones_Final.pdf
- Ley 20.370. (2009). Ley general de educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley 20.422. (2010). Normas Sobre Igualdad De Oportunidades E Inclusión Social De Personas Con Discapacidad, Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>
- Nozick, Robert 1974. *Anarchy, State, and Utopia*. Basic Books. 381 págs
- Nussbaum, Martha. 2000. *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press. 312 págs.
- Pausch, M. (2023). Four types of Social Innovation and their impact on democracy in the 21st century. *European Public & Social Innovation Review*, 8(2), 28-39. <https://pub.sinnergiak.org/esir/article/view/243>
- Pittier, L.E. y Rincón, R.G. (2024). El derecho a la educación para personas con discapacidad: consideraciones a partir de un caso testigo. *Revista Latinoamericana de Sociología Jurídica*, 5(8), 179-193. <https://drive.google.com/file/d/1GGRRfe7c4yPkvsfzRgeRrBvqXj8fcl0D/view>
- Pomares, E. (2022). Regional Entrepreneurial Ecosystems: The case of the Basque Country. *European Public & Social Innovation Review*, 7(1), 30-42. <https://pub.sinnergiak.org/esir/article/view/181>
- Ralero Rojas, M. I. (2022). De la ocupación al COVID, pasando por los M.E.N.A.S. El diálogo semipresencial como metodología innovadora de aprendizaje antropológico. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 155, 197-217. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1384>
- Rawls, John. 1979. *Teoría de la Justicia*. México, Fondo de Cultura Económica. 537 págs.
- Roemer, John. E. 1998. *Igualdad de oportunidades. Isegoría*, 0(18): 71–87. Disponible en: <https://doi.org/10.3989/isegoria.1998.i18.146>



Rodríguez, MaríaAngélica.; Verdugo, Verónica.; Vidal, Milton. 2023 *Política de gratuidad en educación superior en Chile y garantía del derecho a la educación: tensiones y desafíos*. *Revista Brasileira de Educação* v. 28 (2) : pp.1-27. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280061>

Rodríguez-Garcés, Carlos y Padilla-Fuentes, GGenerado. 2021 *Incorporación de la Ley de Gratuidad al Sistema de Educación Superior en Chile: la prolongación del subsidio a la demanda y la privatización del financiamiento público*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior.* . 179-195. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.864>

Romero Villa, L. J., González Nieves, I. C., y Hurtatis, H. I. (2019). La garantía constitucional de la autonomía universitaria: legitimidad en políticas públicas educativas en el estado social de derecho en Colombia. *Novum Jus*, 13(1), 185–201. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2019.13.1.8>

Sánchez, Encarnación . y Sianes, Alicia. 2022 *El acceso a la Educación Superior en Chile. Un nuevo sistema más justo, con más oportunidades y mayor equidad*. *Revista Española de Educación Comparada | núm. 41 (julio-diciembre 2022): . 281-292* ISSN 2174-5382. Disponible en: doi: 10.5944/reec.41.2022.33809

Santa María, H., Romero, S., Ostos, F., y Ventosilla, D. (2021). Política Educativa en américa Latina. *RIE. Revista Innova Educación*, 3(2), 321-334. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.002>

Sen, Amartya 2010. *La idea de justicia*. Taurus. España.504 págs.

Sen, Amartya. 2000 *Desarrollo y libertad*. Planeta, Bogotá.404 págs.

Sen, Amartya. 1995. *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza Editorial. Madrid.368 págs.

Serrano, Sol., Ponce de León, Macarena., y Rengifo, Francisca. (2018). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. (Segunda Edición ed.). Santiago: Taurus.397 págs.

Tesis: García, Edrey. 2018. Reforma educativa; una crítica desde el discurso decolonial de los derechos humanos, a la elite política y la práctica legislativa en México. Universidad autónoma de San Luis Postosí.México. <https://repositorioinstitucional.uaslp.mx/xmlui/bitstream/handle/i/5633/TesisM.FD.2018.Reforma.Garc%c3%ada.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Turégano, I. (2022). John Rawls y el problema de la desigualdad dentro y más allá de las fronteras. *Revista Estudios Políticos*, 165, 139-149. DOI: <https://doi.org/10.38178/07183089/1319211009>

Vivero,Luis.;Chávez, Walter.; Huenulao, Marcela. 2020. *Acceso inclusivo a la educación superior en Chile: Un análisis desde el capital social de estudiantes vulnerables*. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(1): 30-42.. Disponible en: <https://doi.org/10.2916/inter.7.1.4>
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262020000100030

UNESCO 1998. “*Declaración Mundial sobre Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*”. Paris. 33 págs.



Valdez, G. I. (2021). Sustentabilidad, socioformación y sociedad del conocimiento: tres claves para una transformación del mundo. *Ecociencia International Journal*, 3(4), 20-38. DOI: <https://doi.org/10.35766/ecociencia.21.3.4.2>

Villalobos-Antúnez, J. V., Guerrero Lobo, J. F., Caldera Ynfante, J. E., y Ramírez Molina, R. I. (2022). Perspectivas De La Epistemología Crítica. La Cuestión Fundamental Acerca De Una Nueva Ciencia. *Novum Jus*, 16(3), 161–187. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2022.16.3.7>

Villalobos-Antúnez, J.V. (2023). ODS's, epistemología y sociedad digital. La transformación de la calidad educativa en espacios tecnológicos. En *Renovación pedagógica y formación del profesorado en competencias para una educación sostenible*. (Carmen Romero García y Olga Buzón García, Coords.). Editorial Dykinson.