

¿Se acerca el fin de las políticas de discriminación positiva en la educación superior? Lecciones internacionales y su relevancia para América Latina

O fim das políticas de ações afirmativas no ensino superior está próximo?

Lições internacionais e sua relevância para a América Latina

Is the end of affirmative action policies in higher education approaching?

International lessons and their relevance for Latin America

Francesc Pedró ¹  <https://orcid.org/0000-0001-5335-8100>

¹ UNESCO IESALC

Resumen. Se examina el estado actual de las políticas de acción afirmativa en la educación superior, contrastando la tendencia expansiva en América Latina con el reciente retroceso en Estados Unidos tras la decisión de su Tribunal Supremo de 2023 sobre esta cuestión. Se analiza cómo la masificación de la educación superior latinoamericana ha impulsado políticas compensatorias dirigidas a grupos históricamente marginados, incluyendo poblaciones indígenas y afrodescendientes. Se presenta un panorama global de estas políticas, destacando experiencias en India, Sudáfrica y Europa, así como casos específicos en Brasil, Chile y Argentina. La evidencia empírica que se revisa extensamente demuestra los efectos positivos de la acción afirmativa en el acceso y permanencia de minorías en la educación superior. Todo ello contribuye a problematizar la decisión estadounidense de eliminar criterios raciales en las admisiones universitarias, argumentando que las políticas neutrales respecto a la raza resultan insuficientes para combatir discriminaciones históricas. Se concluye que, pese al precedente estadounidense, la acción afirmativa probablemente persistirá en otros países debido a factores jurídicos y políticos favorables, aunque seguirá enfrentándose a los desafíos que resultan de las tendencias dedemocratizadoras globales.

Palabras clave: acción afirmativa; educación superior; equidad educativa; programas compensatorios.

Resumo. A situação atual das políticas de ações afirmativas no ensino superior é examinada, contrastando a tendência de expansão na América Latina com o recente retrocesso nos Estados Unidos após a decisão da Suprema Corte sobre essa questão em 2023. Analise-se como a massificação do ensino superior latino-americano impulsionou políticas compensatórias voltadas para grupos historicamente marginalizados, incluindo populações indígenas e afrodescendentes. É apresentada um panorama global dessas políticas, destacando experiências na Índia, na África do Sul e na Europa, bem como casos específicos no Brasil, no Chile e na Argentina. As evidências empíricas analisadas detalhadamente demonstram os efeitos positivos das ações afirmativas no acesso e na retenção de minorias no ensino superior. Tudo isso contribui para problematizar a decisão dos EUA de eliminar os critérios raciais nas admissões universitárias, argumentando que as políticas neutras em relação à raça são insuficientes para combater discriminações históricas. Conclui-se que, apesar do precedente dos EUA, é provável que as ações afirmativas persista em outros países devido a fatores jurídicos e políticos favoráveis, embora continue a enfrentar desafios resultantes das tendências globais de dedemocratização.

Palavras-chave: ações afirmativas; ensino superior; equidade educacional; programas compensatórios.

Abstract. The current state of affirmative action policies in higher education is examined, contrasting the expansive trend in Latin America with the recent setback in the United States following the 2023 Supreme Court decision on this issue. The analysis examines how the massification of higher education in Latin America has driven compensatory policies aimed at historically marginalised groups, including indigenous and Afro-descendant populations. A global overview of these policies is presented, highlighting experiences in India, South Africa and Europe, as well as specific cases in Brazil, Chile and Argentina. The empirical evidence reviewed extensively demonstrates the positive effects of affirmative action on minority access to and retention in higher education. All of this contributes to questioning the US decision to eliminate racial criteria in university admissions, arguing that race-neutral policies are insufficient to combat historical discrimination. It concludes that, despite the US precedent, affirmative action will likely persist in other countries due to favourable legal and political factors, although it will continue to face challenges resulting from global de-democratising trends.

Keywords: affirmative action; higher education; educational equity; compensatory programmes

1. Introducción

La educación superior en América Latina ha experimentado una profunda transformación. Lo que en su momento era un privilegio reservado para una élite localizada en grandes ciudades, ha evolucionado hacia un sistema más inclusivo, donde se plantea la posibilidad teórica de acceso para todos aquellos que completan la educación secundaria como una declinación más del derecho universal a la educación. Este llamado proceso de masificación, conceptualizado por [Trow \(1973\)](#), ha generado cambios significativos en diversos aspectos: desde los planes de estudio y los métodos pedagógicos tradicionales, hasta el aumento en la cantidad y diversidad de instituciones de educación superior. Las políticas tanto nacionales como institucionales han tenido que adaptarse para responder a estos nuevos desafíos, afectando de manera directa los procesos de admisión y selección. En este contexto, se han desarrollado programas compensatorios y políticas a nivel sistémico que abordan la creciente heterogeneidad del alumnado, procurando equilibrar las diferencias previas en logros académicos y expectativas, y mejorando las oportunidades de éxito académico para grupos previamente marginados, lo cual ha resultado en una mayor inclusión en el ámbito de la educación superior ([Salmi y D'Addio, 2021](#))

En este contexto, los gobiernos de América Latina han implementado diversas políticas públicas orientadas a democratizar el acceso a la educación superior. Estas medidas se han enfocado principalmente en estrategias compensatorias que buscan corregir las desigualdades educativas originadas por barreras sociales y discriminaciones históricas. Estas barreras, vinculadas a factores como la ubicación geográfica, los ingresos familiares, el historial educativo, el género y la pertenencia étnica, han sido el objeto de reformas estructurales ([Gaentzsch y Zapata-Román, 2020](#)). En este proceso, distintos actores y grupos de interés han jugado un papel clave al abogar por una mayor representación en esferas económicas y políticas de prestigio, así como por una distribución más equitativa de los recursos públicos destinados a la educación ([Flores et al., 2010](#)).

En la región, como en el resto del mundo, se han adoptado diversas estrategias para fomentar la equidad en la educación superior ([Pedró, 2021](#)). En algunos países, estas estrategias han implicado la expansión de la oferta educativa pública, haciéndola más accesible para los grupos de bajos ingresos y para aquellos ubicados en áreas con limitada cobertura, donde la oferta privada es improbable que crezca. Además, se han promovido programas de orientación vocacional y cursos de corta duración dirigidos a estudiantes que trabajan, y se han creado nuevas instituciones o reformado las existentes para atender las necesidades de grupos históricamente desatendidos, como las poblaciones indígenas y afrodescendientes, o para responder a las demandas de la economía local. Otras iniciativas buscan subsidiar la demanda de los grupos sociales que enfrentan barreras económicas, facilitando su acceso a la educación superior.

Resulta, pues, paradójico que, mientras América Latina avanza en la implementación de políticas de equidad, en otros países, como Estados Unidos, la acción afirmativa ha comenzado a declinar. Este retroceso podría interpretarse como una

consecuencia del ascenso de ideologías que cuestionan la pertinencia de la etnicidad en la evaluación del mérito académico, o como una señal del éxito de las políticas de acción afirmativa, que para algunos sectores ya habrían alcanzado sus objetivos.

En las siguientes páginas, se presenta un análisis conciso del concepto de acción afirmativa en el acceso a la educación superior. Posteriormente, se examina la situación a nivel global, destacando ejemplos relevantes de todo el mundo incluyendo América Latina. Luego, se revisa la evidencia empírica sobre las políticas de acción afirmativa y, finalmente, se analiza el contexto de los recientes debates en Estados Unidos, considerando la decisión del Tribunal Supremo en 2023 de poner fin a esta política y discutiendo sus implicaciones para otros países, especialmente en América Latina.

2. La configuración del concepto de acción afirmativa

La acción afirmativa, también denominada acción positiva en ciertos países, se refiere a un conjunto de medidas diseñadas para contrarrestar la discriminación y facilitar el acceso a posiciones privilegiadas a aquellos grupos que, de otro modo, permanecerían notablemente infrarrepresentados. Aunque estas políticas varían en nomenclatura –acción afirmativa, reservas, acceso alternativo o cuotas– todas comparten el propósito de incrementar la representación de estudiantes provenientes de grupos subrepresentados en la educación superior (Warikoo y Allen, 2020). En términos específicos, la acción afirmativa abarca cualquier iniciativa que redistribuya recursos –como el acceso a universidades o escuelas profesionales selectivas, empleo, promociones, contratos públicos, préstamos empresariales o incluso derechos sobre tierras– a través de procesos que tienen en cuenta la pertenencia de los individuos a dichos grupos (Sabbagh, 2011). En esencia, estas estrategias buscan mitigar la exclusión social mediante la implementación de sistemas de trato preferencial o la asignación de cuotas a segmentos específicos de la población (Darity et al., 2011).

En el contexto de la educación superior, la acción afirmativa se aplica al considerar si un estudiante forma parte de un grupo infrarrepresentado en el campus o marginado en la sociedad. Estas evaluaciones pueden tener un carácter holístico, como sucedía en el sistema de admisiones universitarias en Estados Unidos antes de la decisión del Tribunal Supremo en 2023, o pueden ser más estrictamente mecanicistas, como es el caso de la educación superior en India, donde existen cuotas reservadas para estudiantes de castas inferiores que cumplen con los requisitos básicos de ingreso a universidades de élite, según lo estipula la Constitución india.

Las políticas de acción afirmativa se han implementado de diversas formas para aumentar la diversidad y ofrecer mayores oportunidades a grupos infrarrepresentados en la educación superior. Entre las estrategias más comunes se destacan:

- **Sistemas de cuotas:** En las décadas de 1960 y 1970, muchas políticas de acción afirmativa en la admisión universitaria se basaban en la asignación de cuotas con el fin de crear un alumnado diverso. Estas cuotas reservaban un porcentaje específico de plazas para estudiantes pertenecientes a determinados grupos raciales. Por ejemplo, algunas universidades destinaban un porcentaje fijo de sus cupos de admisión a estudiantes de distintos orígenes raciales.

- **Admisiones holísticas:** Algunas instituciones educativas han adoptado procesos de admisión holísticos, en los que la raza o etnia del estudiante es uno de varios factores a considerar. Este enfoque busca comprender el contexto completo del estudiante, incluidas las desventajas que ha enfrentado en función de su origen racial o étnico.
- **Publicidad y captación selectiva:** Las universidades también han empleado políticas de acción afirmativa para realizar actividades de reclutamiento y publicidad orientadas específicamente a atraer a estudiantes de grupos subrepresentados.
- **Becas y subvenciones:** Estas políticas incluyen la provisión de recursos financieros, como becas y ayudas económicas, destinadas específicamente a estudiantes de grupos infrarrepresentados.
- **Ingreso automático:** Algunas universidades han implementado políticas que garantizan el acceso automático a un porcentaje específico de los graduados de secundaria de cada escuela pública en su jurisdicción (estado, provincia o municipio), lo que ayuda a asegurar una representación de estudiantes con orígenes socioeconómicos y raciales diversos.

3. Las políticas de acción afirmativa en el mundo

Diversos países e instituciones emplean sistemas de cuotas con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades, apoyados por mecanismos jurídicos y de financiación específicos. Una década atrás, un análisis global sobre las actividades de acción afirmativa en la educación superior reveló que aproximadamente uno de cada cuatro países aplica algún tipo de acción afirmativa en sus procesos de admisión (Jenkins y Moses, 2014). Estos programas buscan aumentar el acceso de grupos no dominantes basándose en criterios como raza, sexo, etnia, clase social, ubicación geográfica o tipo de escuela secundaria. Varios países combinan estas categorías, lo que demuestra que las políticas para combatir el racismo o la xenofobia pueden complementar las iniciativas que luchan contra la desventaja económica. Aunque países como India, Tanzania y Estados Unidos han implementado políticas de acción afirmativa durante más tiempo, la mayoría de estos programas para estudiantes de educación superior comenzaron hace solo veinte o treinta años. Es posible encontrar ejemplos en todas las regiones del mundo con una notable diversidad, que responde a los contextos específicos de cada región (Jenkins, 2024; Jenkins y Moses, 2014; Salmi, 2018; Salmi y D'Addio, 2021).

India, Pakistán y Sri Lanka son ejemplos relevantes de Asia. En India, las cuotas universitarias para castas marginadas, como los dalits, adivasis (comunidades tribales) y otras castas bajas, han existido desde hace décadas. Sin embargo, las castas bajas solo pueden beneficiarse de las cuotas si sus ingresos están dentro de ciertos límites. En 2019, el gobierno indio modificó la Constitución para reservar un 10% adicional de las admisiones para los llamados "sectores económicamente débiles", una categoría que incluye a estudiantes de castas superiores, pero económicamente desfavorecidos. En 2022, el Tribunal Supremo indio ratificó esta nueva forma de acción afirmativa económica, similar a los cambios impulsados por el tribunal estadounidense. Además, en septiembre de 2023, el Parlamento indio aprobó una ley que reserva un tercio de los escaños de la cámara baja y de las asambleas legislativas de Delhi y de los estados para mujeres. Aunque esta medida busca paliar la subrepresentación

femenina, es probable que la mayoría de las mujeres beneficiadas por las nuevas cuotas pertenezcan a las comunidades más poderosas: la mayoría hindú y las castas superiores dentro de ella.

En Pakistán, la Ley de Normas Gubernamentales y Discapacidad de 2014 introdujo cuotas de admisión para estudiantes discapacitados en todos los niveles educativos. Las instituciones de educación superior están obligadas a procesar las solicitudes a través de comités de discapacidad, ofreciendo a los estudiantes discapacitados exenciones en pruebas de admisión, relajaciones en los límites de edad, concesiones en tasas y modalidades de examen adecuadas, entre otros servicios. No obstante, aún no se ha implementado un sistema de seguimiento para garantizar su correcta aplicación a nivel institucional.

En Sri Lanka, las instituciones de educación superior, bajo la Comisión de Subvenciones Universitarias, deben seguir un sistema de cuotas. El 40% de todas las plazas se reservan para los mejores puntajes académicos de toda la isla. El 60% restante se distribuye de la siguiente manera: el 55% para estudiantes del distrito donde se encuentra la universidad; el 40% para estudiantes de todos los distritos de Sri Lanka; y el 5% para estudiantes de distritos económicamente desfavorecidos.

En Europa, Austria y Noruega ofrecen ejemplos destacados. En Austria, la Estrategia Nacional sobre la Dimensión Social de la Educación Superior establece objetivos para garantizar la equidad. Exige, por ejemplo, un mínimo del 10% de representación de hombres o mujeres en cualquier programa de grado, excepto en doctorados, y busca reducir a la mitad los programas en los que alguno de los géneros representa menos del 30%. Además, las universidades deben aumentar del 22% al 30% el porcentaje de hijos de inmigrantes de segunda generación y elevar al 42% la tasa de participación en educación superior en todos los estados federales. En Noruega, existen reservas obligatorias para la población sami en universidades. Por ejemplo, la Universidad de Bergen reserva dos plazas en medicina para estudiantes sami, y otras instituciones en Lillehammer, Stavanger y Oslo también implementan sistemas de cuotas.

En Sudáfrica, algunas universidades aplicaron políticas de acción afirmativa en admisiones incluso antes de que fueran obligatorias por el gobierno. La Ley de Educación Superior de 1997, aprobada tras el *apartheid*, introdujo medidas para corregir las desigualdades históricas en la educación superior. Aunque el gobierno no dictó políticas específicas, las universidades, tanto públicas como algunas privadas, implementaron diversos programas de acceso basados en la raza, con el objetivo de aumentar las admisiones de estudiantes negros y de color, quienes fueron sistemáticamente oprimidos bajo el *apartheid*. En abril de 2023, una nueva ley sobre equidad en el empleo estableció metas de equidad racial en la contratación. Un informe gubernamental de 2023 reveló una tasa de desempleo del 40% para sudafricanos negros, en comparación con el 7.5% para blancos, lo que subraya la persistente desigualdad racial. Al igual que en India y Brasil, tanto la Constitución sudafricana como las decisiones del Tribunal Constitucional han sido siempre favorables a la acción afirmativa, considerándola un medio necesario para alcanzar la igualdad. La Constitución sudafricana prohíbe la discriminación injusta, pero reconoce que puede justificarse en contextos como el *post-apartheid*, siempre que sea para garantizar la equidad.

4. La acción afirmativa en América Latina

Los análisis más recientes sobre el impacto de la raza y la etnicidad en el acceso y éxito en la educación superior en América Latina siguen revelando una situación alarmante (CEPAL, 2022; Corbetta et al., 2018; Mato, 2021). A pesar de las variaciones entre los países, en casi todos ellos la tasa de participación de las poblaciones indígenas y afrodescendientes es notablemente inferior a la de la población no indígena ni afrodescendiente. Al observar el porcentaje de población de entre 20 y 35 años que ha completado un programa de educación superior de cuatro o más años, se percibe que, en promedio, el porcentaje de personas no indígenas ni afrodescendientes con titulación es al menos el doble del de la población indígena o afrodescendiente. En varios países, como Brasil, Colombia, Ecuador y Panamá, la cobertura es mayor para la población afrodescendiente que para la indígena, mientras que en Uruguay sucede lo contrario.

En este contexto, no es sorprendente que la acción afirmativa sea un componente clave de las políticas públicas dirigidas a la equidad en el acceso a la educación superior en la región de aquellos gobiernos que han optado por ellas. Predominan las políticas financieras, que, aunque representan un avance significativo, resultan insuficientes. La mayoría de las políticas de financiación al estudiante proporcionan becas que aseguran el acceso a la educación superior, pero no abordan otros factores críticos (Corbetta et al., 2018). De las 17 iniciativas evaluadas por la CEPAL (2022), todas, excepto una en Uruguay, incluyen a los pueblos indígenas como grupo prioritario, requiriendo que los estudiantes acrediten oficialmente su origen indígena. Siete de estas iniciativas clasifican a los estudiantes beneficiarios por origen racial, siendo los afrodescendientes el grupo más representado. Uruguay se destaca por adoptar un enfoque más integral que no se limita solo a medidas financieras para apoyar a su población afrodescendiente.

Argentina, Brasil y Chile han desarrollado medidas no financieras para promover la inclusión socioeconómica. Tanto Argentina como Chile cuentan con programas similares: el Programa Nexos de Vinculación y Cooperación Educativa en Argentina y el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) en Chile.

En los últimos años, Brasil ha implementado políticas destacadas, pasando de un sistema basado en “derechos universales”, que no tenía en cuenta las diferencias de género, raza o clase social, a un enfoque que incluye cuotas sociales en solo dos décadas. La ley nacional de cuotas sociales, ratificada por la Corte Suprema en 2012, exige que las universidades federales reserven el 50% de sus plazas para estudiantes que se gradúan de escuelas públicas (McCowan y Bertolin, 2020). Esta ley garantiza que la mitad de las plazas disponibles en universidades públicas se asignen a estudiantes de familias con ingresos per cápita iguales o inferiores a 1.5 veces el salario mínimo, mientras que el resto se reserva para estudiantes con ingresos superiores a ese umbral. En agosto de 2023, el Congreso Nacional renovó esta ley, justo dos meses después de que el Tribunal Supremo de Estados Unidos eliminara la acción afirmativa en dicho país. Además, la ley brasileña se someterá a revisión cada 10 años y se han ampliado los criterios de elegibilidad, incluyendo a estudiantes quilombolas, descendientes de esclavos que se establecieron en comunidades independientes.

En América Latina, como en otras regiones, las políticas de acción afirmativa también hacen referencia al concepto de mérito situado o contextual (Villalobos, et al., 2017). Esto implica que los programas utilizan el mérito académico, ya sea mediante los resultados de exámenes estandarizados o el desempeño escolar, como uno de los factores clave en los procesos de selección. Los estudiantes deben destacarse entre sus compañeros, ya sea obteniendo un puntaje mínimo en pruebas o compitiendo con otros de su mismo grupo poblacional.

En Chile, el concepto de mérito situado implica que los estudiantes compiten dentro de su propia escuela, evaluando su desempeño académico en relación con compañeros de contextos socioeconómicos similares. Este enfoque reconoce las desigualdades de origen social, permitiendo que los estudiantes sean evaluados de manera más equitativa.

En Bolivia, por otra parte, las universidades indígenas se centran en las necesidades de poblaciones específicas que hablan lenguas indígenas. Esta política también aplica el concepto de mérito, pero lo mide en función de la relación de los estudiantes con sus comunidades, requiriendo una carta de recomendación de los líderes comunitarios como parte del proceso de admisión. En este caso, el mérito no está relacionado con los resultados académicos, sino con el compromiso del estudiante con su comunidad.

El caso de Brasil ofrece una amplia gama de enfoques según el método elegido por las universidades para implementar la ley de cuotas. Aunque el principio básico de la ley es la necesidad económica, algunas universidades complementan este criterio con requisitos académicos, como los puntajes en exámenes o el desempeño escolar.

En Ecuador, la política de acción afirmativa se enfoca en el mérito académico medido a través de una prueba estandarizada. Sin embargo, está dirigida a estudiantes de bajos ingresos socioeconómicos. Esta política, aunque equitativa en su intención, puede desfavorecer a estudiantes de menores recursos al utilizar los mismos criterios de evaluación que para estudiantes con mayores ventajas socioeconómicas.

5. Resultados de la acción afirmativa: un análisis empírico

Medir de manera empírica los impactos de la acción afirmativa es una tarea compleja. No obstante, la evidencia internacional sugiere de manera consistente que, en diversos países y contextos, incluso con formulaciones diferentes, la acción afirmativa tiene un efecto tangible en la participación de las minorías en la educación superior.

En Estados Unidos, esto ha sido documentado de manera exhaustiva (Backes, 2012a, 2012b; Hinrichs, 2012), en especial en las universidades de mayor prestigio (Arcidiacono, 2005; Epple et al., 2008; Long, 2004). De igual manera, se ha observado un impacto positivo en las tasas de graduación (Hill, 2017; Hinrichs, 2014), lo que refuerza la conclusión de que la acción afirmativa ha favorecido el acceso y la permanencia de las minorías en el sistema educativo superior.

En India, la acción afirmativa ha demostrado aumentar la matriculación de estudiantes de castas más desfavorecidas (Bagde et al., 2016). A pesar de que las reservas están basadas en la casta y no en los ingresos, los beneficiarios tienden a proceder de hogares con menores recursos económicos que los estudiantes desplaza-

dos (Bertrand et al., 2010). Sin embargo, también se ha identificado una disminución en la matriculación femenina, fenómeno que podría explicarse por la brecha educativa de género existente en los hogares de diferentes castas (Cassan, 2019).

El caso de Brasil merece especial atención, ya que es probablemente el más estudiado en América Latina. Diversos estudios recientes (Mello, 2022; Vieira y Arends-Kuenning, 2019) han evaluado el impacto de la legislación sobre cuotas en la educación superior, demostrando que ha incrementado la matriculación de estudiantes negros y de bajos ingresos en universidades públicas, especialmente en aquellos programas en los que la representación de estudiantes desfavorecidos era inicialmente baja, como los programas más competitivos. Sin embargo, el aumento significativo en la matrícula de estudiantes negros solo se observó en universidades que implementaron criterios raciales explícitos en sus procesos de admisión. En otras palabras, el éxito de la acción afirmativa en Brasil fue mayor en las instituciones que adoptaron un compromiso claro con estos mecanismos. Además, un análisis del rendimiento académico de los estudiantes entre 2012 y 2014 mostró que los estudiantes admitidos a través del sistema de cuotas obtuvieron resultados equivalentes a los de aquellos que no ingresaron mediante estas políticas, lo que sugiere que la acción afirmativa no impactó negativamente en la calidad educativa (Wainer y Melguizo, 2018).

6. La cancelación de la acción afirmativa en Estados Unidos

En un contexto global y regional que presenta evidencias empíricas de los resultados de los programas de acción afirmativa en diversos países, resulta llamativo que a finales de junio de 2023 el Tribunal Supremo de Estados Unidos determinara que la raza ya no podría ser utilizada como criterio de admisión en las universidades del país. Aunque el resultado de esta decisión puede parecer sorprendente, no lo es del todo: desde 2020, con una mayoría conservadora en el Tribunal compuesta por seis jueces profundamente escépticos respecto al uso de criterios raciales, la desaparición de la acción afirmativa parecía inevitable.

La realidad es que el Tribunal Supremo ya había prohibido las cuotas raciales en 1978. Desde entonces, las universidades reformularon la acción afirmativa, pasando de un enfoque centrado en la justicia social individual a uno que buscaba los beneficios de la diversidad para toda la comunidad universitaria. Los estudiantes admitidos bajo estas políticas no eran eximidos de las deficiencias educativas; por el contrario, las universidades ofrecían programas de apoyo académico para nivelar su preparación. Durante décadas, a pesar de múltiples desafíos judiciales, el Tribunal continuó defendiendo la acción afirmativa, argumentando que los beneficios de un alumnado diverso justificaban su implementación. Aunque las instituciones tenían prohibido utilizar cuotas raciales, podían considerar la raza como un factor adicional en las admisiones, otorgando cierta ventaja a estudiantes negros o hispanos con cualificaciones similares a las de otros solicitantes no pertenecientes a minorías desfavorecidas.

Para cuando llegó el fallo de 2023, nueve estados de Estados Unidos ya habían limitado el uso de la raza en los procesos de admisión universitaria, desde Arizona hasta Nebraska, Florida y Washington. Incluso en California, un estado considerado progresista, los votantes rechazaron en 2020 una propuesta que buscaba reinstaurar la acción afirmativa, prohibida en 1996. Los efectos de estas prohibiciones ya eran

evidentes: en universidades como la UCLA, el porcentaje de estudiantes negros cayó del 7% antes de la prohibición a menos del 4% en 1998. Un caso similar ocurrió en la Universidad de Michigan, donde el porcentaje de estudiantes negros descendió del 7% en 2006 al 4% en 2021, después de la prohibición local (Hirschman y Berrey, 2017).

¿Por qué ha cambiado el criterio del Tribunal Supremo? Sin duda, refleja la influencia de su mayoría conservadora, lo que a su vez parece alinearse con una opinión mayoritaria en la sociedad estadounidense. Según una encuesta reciente de Gallup, el 68% de los estadounidenses apoya el fin de la acción afirmativa, un sentimiento compartido por todos los grupos raciales. En los argumentos del presidente del Tribunal, la eliminación de la raza como criterio de selección se presenta como una defensa del principio de igualdad reconocido por la Constitución. El razonamiento afirma que si una persona tiene más probabilidades de ser admitida a la educación superior por pertenecer a un grupo racial específico, entonces no se respeta la igualdad, y esto podría interpretarse como una forma de discriminación en sí misma, en contravención de la 14ª Enmienda de la Constitución. Además, el Tribunal argumenta que la acción afirmativa perpetúa estereotipos raciales al asumir, por ejemplo, que todos los estudiantes asiáticos son similares y merecen el mismo trato, lo que también podría considerarse injusto.

La gran cuestión es si este enfoque garantiza la igualdad o, por el contrario, compromete la equidad, como señalaron varios jueces progresistas en sus votos en minoría. Como ha destacado Sandel (2021), la equidad y la meritocracia son conceptos que difícilmente se compatibilizan. ¿De qué tipo de igualdad se está hablando? ¿Racial, étnica o de clase, ignorando las profundas desigualdades económicas que dividen a la sociedad estadounidense, donde solo un 1% concentra la mayor parte de la riqueza y el poder? Asistir a las mejores universidades sigue siendo sinónimo de acceso a círculos de riqueza e influencia. Tres cuartas partes de los estudiantes de las universidades de la Ivy League provienen del 25% más rico del país, y 16 de los 44 presidentes de Estados Unidos han estudiado en estas universidades, al igual que la mayoría de los jueces del Tribunal Supremo.

Por otro lado, es importante señalar que menos del 2% de los graduados en Estados Unidos logran pasar del 20% de ingresos más bajos al 20% más alto, lo que indica que la movilidad social sigue siendo extremadamente limitada. Este hecho subraya el papel del favoritismo hereditario en la perpetuación de la desigualdad socioeconómica, fenómeno que también ha sido ampliamente documentado. Estados Unidos y Reino Unido son, de hecho, los dos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con mayores desequilibrios en la distribución de la renta (Corak, 2013).

7. ¿Será el principio del fin de la acción afirmativa en todo el mundo?

Uno de los argumentos recurrentes en el debate sobre la acción afirmativa es que se deberían priorizar políticas neutrales desde el punto de vista racial. Esto se debe a la interrelación entre raza y condiciones socioeconómicas, lo que permitiría que las políticas orientadas a individuos socioeconómicamente desfavorecidos beneficien de manera desproporcionada a las minorías raciales sin recurrir a preferencias raciales explícitas. Sin embargo, las políticas de acceso neutrales respecto a la raza no han

mostrado efectos significativos en la matriculación de estudiantes negros, por ejemplo, en los contextos analizados. Por otro lado, las políticas basadas en la raza han tenido un impacto notable, no solo incrementando la participación de estudiantes negros, sino también beneficiando a individuos de entornos socioeconómicos vulnerables.

La reciente sentencia del Tribunal Supremo de Estados Unidos no necesariamente augura el fin de la acción afirmativa en otras partes del mundo, ni de las políticas similares diseñadas para incrementar la representación de estudiantes desfavorecidos e infrarrepresentados en las universidades. A diferencia de Estados Unidos, muchas instituciones de otros países seguirán aplicando sus políticas de inclusión. Esto se debe, en parte, a factores jurídicos (lenguajes y interpretaciones constitucionales más favorables) y, en parte, a factores políticos (una mayor proporción de la población potencialmente beneficiaria). Los ajustes políticos han hecho que la acción afirmativa sea más aceptable para los grupos dominantes, aunque, a nivel global, la desdemocratización, el aumento de los costes de la educación superior y los cambios en los objetivos de estas políticas están limitando su capacidad para promover el acceso y la equidad entre los estudiantes más desfavorecidos.

Aunque las políticas de admisión basadas en la raza y la etnicidad siguen siendo necesarias en Estados Unidos, han sufrido un golpe debido a las interpretaciones judiciales regresivas sobre la igualdad y la falta de apoyo popular. No obstante, la persistencia de la acción afirmativa en otros países, pese a los desafíos, ofrece modelos alternativos que las universidades estadounidenses podrían considerar en el futuro.

A nivel internacional, se pueden encontrar diversos enfoques de acción afirmativa que no recurren explícitamente a la raza. En Brasil, al igual que en algunos estados de Estados Unidos, las políticas se enfocan en los graduados de la enseñanza secundaria pública. En India, los indicadores de pobreza han ganado más relevancia que los criterios de casta. Sin embargo, según los magistrados disidentes en el reciente fallo del Tribunal Supremo estadounidense, así como los datos disponibles, las políticas neutrales respecto a la raza o casta no son suficientes para combatir los efectos de la discriminación histórica y contemporánea.

En otros países, la acción afirmativa no solo se mantiene, sino que está ampliándose a otros ámbitos, como el empleo y la legislación, e incorporando a otros grupos, como las mujeres y las personas en situación de pobreza o vulnerabilidad. Sin embargo, la inclusión de nuevas categorías puede generar tensiones con los beneficiarios originales de estas medidas. Si bien, agregar cuotas para mujeres o estudiantes de bajos ingresos puede estabilizar el apoyo político a la acción afirmativa, también puede generar competencia entre las minorías, desviando oportunidades de aquellos que sufren discriminaciones más profundas.

A nivel global, la tendencia hacia la desdemocratización y la reacción contra el multiculturalismo y las políticas de reconocimiento están obstaculizando los avances hacia la equidad en la educación superior. En un momento en que grupos como los pueblos indígenas, las mujeres y las castas más desfavorecidas son objeto de ataques políticos, lograr diversidad y equidad será un desafío incluso si la acción afirmativa persiste. En este escenario adverso, las instituciones de educación superior se perfilan como el último bastión en la defensa de la acción afirmativa, y por el momento, no parecen inclinadas a ceder en ese empeño.

Referencias

- Arcidiacono, P. (2005). Affirmative Action in Higher Education: How Do Admission and Financial Aid Rules Affect Future Earnings? *Econometrica*, 73(5), 1477–1524. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00627.x>
- Backes, B. (2012a). Do Affirmative Action Bans Lower Minority College Enrollment and Attainment?: Evidence from Statewide Bans. *Journal of Human Resources*, 47(2). <https://go.oei.int/ydvkmrup>
- Backes, B. (2012b). *Essays on the impacts of affirmative action* (UC San Diego). UC San Diego. <https://go.oei.int/a5v9xop5>
- Bagde, S., Eppe, D., y Taylor, L. (2016). Does Affirmative Action Work? Caste, Gender, College Quality, and Academic Success in India. *American Economic Review*, 106(6), 1495-1521. <https://doi.org/10.1257/aer.20140783>
- Bertrand, M., Hanna, R., y Mullainathan, S. (2010). Affirmative action in education: Evidence from engineering college admissions in India. *Journal of Public Economics*, 94(1), 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.003>
- Cassan, G. (2019). Affirmative action, education and gender: Evidence from India. *Journal of Development Economics*, 136(C), 51-70. <https://go.oei.int/fbdhhs6>
- CEPAL (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: Dos décadas de avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://go.oei.int/dwetiubh>
- Corak, M. (2013). Income Inequality, Equality of Opportunity, and Intergenerational Mobility. *Journal of Economic Perspectives*, 27(3), 79-102. <https://doi.org/10.1257/jep.27.3.79>
- Corbetta, S., Bonetti, C. A., Bustamante, F. D., y Vergara Parra, A. B. (2018). Qué dicen los indicadores educativos sobre los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. In *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos Avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/137374>
- Darity, J., William, A. D., & Weisskopf, T. (2011). Who Is eligible? Should affirmative action be group-or class-based? *American Journal of Economics and Sociology*, 70(1), 238-268.
- Eppe, D., Romano, R., y Sieg, H. (2008). Diversity and Affirmative Action in Higher Education. *Journal of Public Economic Theory*, 10(4), 475-501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9779.2008.00373.x>
- Flores, R. P., Monroy, G. V., y García, C. F. (2010). *Políticas compensatorias para la educación superior en 10 países de América Latina*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Gaentzsch, A., y Zapata-Román, G. (2020). *Climbing the ladder: Determinants of access to and returns from higher education in Chile and Peru*. Geneva: UNRISD Working Paper.
- Hill, A. J. (2017). State affirmative action bans and STEM degree completions. *Economics of Education Review*, 57, 31-40. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.01.003>
- Hinrichs, P. (2012). The Effects of Affirmative Action Bans on College Enrollment, Educational Attainment, and the Demographic Composition of Universities. *The Review of Economics and Statistics*, 94(3), 712-722. https://doi.org/10.1162/REST_a_00170
- Hinrichs, P. (2014). Affirmative action bans and college graduation rates. *Economics of Education Review*, 42, 43-52. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.06.005>
- Hirschman, D., y Berrey, E. (2017). The Partial Deinstitutionalization of Affirmative Action in U.S. Higher Education, 1988 to 2014. *Sociological Science*, 4, 449-468. <https://doi.org/10.15195/v4.a18>
- Jenkins, L. D. (2024). Can Affirmative Action Survive on the World's Campuses? *Current History*, 123(849), 33-36. <https://doi.org/10.1525/curh.2024.123.849.33>
- Jenkins, L. D., y Moses, M. S. (2014). *Affirmative Action Matters: Creating opportunities for students around the world*. Routledge.
- Long, M. C. (2004). Race and College Admissions: An Alternative to Affirmative Action? *The Review of Economics and Statistics*, 86(4), 1020-1033. <https://doi.org/10.1162/0034653043125211>

- Mato, D. (2021). Racismo y educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*. <https://go.oei.int/uopzq0ws>
- McCowan, T., y Bertolin, J. (2020). *Inequalities in Higher Education Access and Completion in Brazil*. Geneva: United Nations Research Institute for Social Development.
- Mello, U. (2022). Centralized Admissions, Affirmative Action, and Access of Low-Income Students to Higher Education. *American Economic Journal: Economic Policy*, 14(3), 166-197. <https://doi.org/10.1257/pol.20190639>
- Pedró, F. (2021). ¿Quién le pone el cascabel al gato? Un análisis comparativo de las agencias de garantía de la calidad de la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 129-152. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27880>
- Sabbagh, D. (2011). Affirmative action: The US experience in comparative perspective. *Daedalus*, 140(2), 109-120.
- Salmi, J. (2018). *All around the world – Higher education equity policies across the globe*. London: Lumina Foundation.
- Salmi, J., y D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47-72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Sandel, M. (2021). *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* London: Penguin Books.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.
- Vieira, R. S., y Arends-Kuenning, M. (2019). Affirmative action in Brazilian universities: Effects on the enrollment of targeted groups. *Economics of Education Review*, 73, 101931. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101931>
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., y Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: Merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25(73), 1-27.
- Wainer, J., y Melguizo, T. (2018). Inclusion policies in higher education: Evaluation of student performance based on the Enade from 2012 to 2014. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612162807>
- Warikoo, N., y Allen, U. (2020). A solution to multiple problems: The origins of affirmative action in higher education around the world. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2398-2412. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1612352>

Cómo citar en APA:

Pedró, F.(2025). ¿Se acerca el fin de las políticas de discriminación positiva en la educación superior? Lecciones internacionales y su relevancia para América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 99(1), 55-66. <https://doi.org/10.35362/rie9917022>