



PRINCIPIO DE PARIDAD DE PARTICIPACIÓN DE NANCY FRASER EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

NANCY FRASER'S PRINCIPLE OF PARITY OF PARTICIPATION IN EDUCATIONAL RESEARCH. A SYSTEMATIC REVIEW.

José González-Olivarria (*)

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Mauro Álvarez-Rosso

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Mauricio Arenas-Oyarce

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

El marco de justicia social propuesto por Nancy Fraser es una de las principales teorías de justicia de nuestro tiempo. Su marco engloba la dimensión redistributiva y de reconocimiento de la justicia bajo el principio de la paridad de participación. El presente artículo busca caracterizar cómo se ha utilizado el principio de paridad de participación en investigaciones de justicia social en educación. Para ello, se realiza una revisión sistemática de la literatura utilizando el método PRISMA. Entre los hallazgos, se destaca la identificación de cuatro propósitos para la utilización del marco en educación: análisis de injusticias en grupos específicos, evaluación de prácticas y herramientas educativas, estudio de representaciones de justicia y evaluación de políticas públicas y paradigmas educativos. Se concluye que el principio de paridad de participación es un marco robusto de justicia social para estudiar problemáticas educacionales.

Palabras clave: Educación; justicia social; participación cívica; inclusión social; política educacional.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:

José González-Olivarria
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Avenida El Bosque 1290, 2530388 Viña del Mar, Región de Valparaíso, Chile.
Correo de contacto: jose.gonzalez.o@pucv.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 09.04.2025
ACEPTADO: 27.10.2025
DOI: 10.4151/07189729-Vol.65-Iss.2-Art.1726

Nancy Fraser's social justice framework stands as one of the leading theories of justice in contemporary times. Its relevance to educational research stems from its robust, multidimensional approach—encompassing redistribution, recognition, and political representation—subsumed under the unifying principle of "parity of participation". Because the specific interpretation of what constitutes participation varies according to the distinct field of social interaction being examined, Fraser's framework provides a uniquely powerful and adaptable norm to analyze systemic barriers and structural conditions that hinder equitable engagement in diverse educational settings. Following the PRISMA 2020 statement guidelines, a systematic literature review was conducted across the Web of Science (WoS) and Scopus databases. Out of an initial pool of 79 identified studies, 46 peer-reviewed articles published between 2010 and 2024 met the inclusion criteria and were selected for analysis through a triangulated coding process executed by the three authors. The review characterizes the deployment of Fraser's framework within educational research into four overarching purposes: (1) Analyzing injustices in specific groups, which investigates how traits such as low academic performance labels, indigenous or refugee status, gender, and disabilities create institutional subordination and limit equal participation; (2) Evaluating educational practices and tools, which assesses mechanisms like open-access textbooks, participatory action methodologies, and mobile technology to determine their capacity to foster transformative justice; (3) Studying representations and perceptions of justice, which demonstrates that student learning opportunities and inclusion are heavily shaped, and sometimes restricted, by the underlying beliefs, cultural biases, and deficit-based views held by teachers, mothers, and public institutions; and (4) Assessing public policies and educational paradigms, which evaluates policy transitions and structural overhauls to move beyond palliative, affirmative measures toward genuine systemic transformation. In conclusion, the review shows that the principle of parity of participation provides a comprehensive lens to diagnose complex educational deficiencies, driving researchers to look past simplistic resource distribution and actively question the structural barriers blocking marginalized groups from interacting as full peers.

Keywords: Education; social justice; civic engagement; social inclusion; educational policy.

1. Introducción

La justicia social es uno de los principales objetivos de los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas, independientemente de si logran o no avanzar hacia dicho objetivo. Para poder diseñar y evaluar políticas públicas educativas que apunten hacia la justicia social, así como prácticas específicas de las escuelas y las aulas, es necesario contar con un marco normativo robusto que permita analizar las problemáticas educativas y buscar formas de solucionarlas. Junto con los aportes de autores como Axel Honneth (2003, 2004) y Amrtya Sen (2000), el marco normativo desarrollado por Nancy Fraser (1997, 2001, 2003, 2010) se ha transformado en una de las principales teorías de justicia de nuestro tiempo y, por lo tanto, en un buen candidato para analizar problemáticas de justicia en educación.

El gran aporte del marco de Fraser es que plantea la necesidad de superar las concepciones de la justicia que entienden a la perspectiva redistributiva (enfocada en la disparidad en los accesos a los recursos) y a la de reconocimiento (enfocada en las asimetrías de poder asociada a las diferencias culturales e identitarias) como excluyentes. Fraser (1997, 2001) identifica en la sociedad contemporánea una condición “postsocialista”, en la que el cambio desde una etapa fordista del capitalismo —que constituía una sociedad industrial— a una etapa post-fordista —que constituye una sociedad del conocimiento—, sumado a la globalización y al liberalismo económico, ha llevado a una importante politización de la cultura y a una mayor relevancia de las disputas identitarias. En este contexto, el debate por la justicia social ha tenido un giro desde las preocupaciones por lo económico —justicia redistributiva— hacia lo cultural —justicia de reconocimiento—. Por ejemplo, Honneth (2003) propone un monismo normativo en el que el reconocimiento es concebido como la categoría moral fundamental. Para este autor, toda injusticia es vivenciada como una herida moral y, en consecuencia, plantea que las injusticias distributivas deben entenderse como la expresión institucional de una falta de respeto social. En este sentido, las luchas por la redistribución de recursos no serían más que un tipo específico de lucha por reconocimiento (Honneth, 2003).

Fraser (1997, 2001, 2003), en cambio, nos alerta respecto al peligro del desplazamiento: las luchas por el reconocimiento no deben desplazar a las luchas por la redistribución de recursos. Para ella, es necesario un marco normativo que incluya tanto las luchas redistributivas como las de reconocimiento dentro de un mismo principio de justicia. Así, Fraser plantea el principio de paridad de participación, según el cual la justicia social requiere de las configuraciones sociales que permitan a los miembros adultos de una sociedad interactuar como pares (Fraser, 2001). Para satisfacer este principio se requieren al menos dos condiciones básicas: una condición objetiva, que alude a que la distribución de los recursos materiales debe asegurar la independencia y voz de los participantes; y una condición intersubjetiva, que requiere que los

patrones institucionalizados de valores culturales expresen igual respeto por todos los participantes y aseguren igualdad de oportunidades de alcanzar estima social (Fraser, 2001, 2003). Estas condiciones son concebidas por Fraser como irreductibles: ninguna es suficiente por sí sola, ni puede contener a la otra. Más adelante, Fraser (2010) plantearía que una tercera dimensión de justicia es necesaria: la dimensión política. Esta dimensión se relaciona con problemáticas de representatividad que determinan quiénes son considerados y quiénes toman las decisiones respecto a las disputas de justicia.

El marco de Fraser también plantea una distinción importante entre lo que llama justicia afirmativa y justicia transformadora (Fraser, 1997). Las estrategias afirmativas buscan corregir los resultados injustos de los acuerdos sociales sin perturbar el marco social subyacente que los genera. Por ejemplo, en la dimensión redistributiva, medidas que buscan compensar a un grupo desfavorecido a través de bonos o asistencia pública caerían en esta categoría. Asimismo, estrategias que busquen otorgar reconocimiento a un grupo minoritario, como a través de actos públicos o campañas de concientización, serían estrategias afirmativas asociadas a reconocimiento. Por otro lado, las estrategias transformativas buscan corregir los resultados injustos reestructurando precisamente el marco generativo subyacente. De acuerdo a Fraser (1997), el socialismo y la deconstrucción serían estrategias transformadoras de redistribución y reconocimiento, respectivamente.

El principio de paridad de participación se ha transformado en un marco fundamental para todo campo de estudio en el que la justicia social sea un elemento relevante; entre ellos, el campo de la educación no es una excepción. Sin embargo, Fraser es clara en señalar que, dado que la forma en que se expresa la participación cambia según el campo de acción de las interacciones sociales en que nos enfoquemos, la forma en que se aplica el principio de paridad de participación varía según cada caso (Fraser, 2001). En otras palabras, aunque se acordara que una educación justa debe estar regida por el principio de paridad de participación, la forma en que se entiende la participación en el ámbito educativo y, por ende, la forma en que se aplica este principio están sujetos a debate.

En este contexto, la presente revisión sistemática tiene como objetivo caracterizar el uso del principio de paridad de participación en el ámbito educacional, indagando cómo este enfoque ha sido aplicado para analizar las injusticias sociales en educación. Así, la pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿Cómo se ha utilizado el principio de justicia social de paridad de participación en la investigación en educación?

2. Metodología

Para realizar esta revisión sistemática se siguió el procedimiento descrito por la guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La búsqueda se realizó en las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus, utilizando los criterios de inclusión y exclusión descritos a continuación:

Criterios de inclusión:

Artículos indexados en las bases de datos WoS y Scopus.

Artículos enfocados en temáticas de justicia social aplicada a educación.

Artículos que utilizan explícitamente el principio de paridad de participación de Nancy Fraser en sus análisis.

Criterios de exclusión:

Libros, capítulos de libros, reseñas de libros y ensayos.

Artículos escritos en idiomas diferentes al inglés o español.

Artículos que no se centran en una temática relacionada con educación.

Artículos que no abordan temáticas de justicia social.

Artículos que no utilizan el principio de paridad de participación de Nancy Fraser.

Los criterios descritos anteriormente fueron aplicados a través de los algoritmos de búsqueda detallados en la Tabla 1. De esta búsqueda, se obtuvo un total de 79 artículos iniciales, de los cuales 46 fueron incluidos tras aplicar los criterios de selección y eliminar duplicados, tal como se detalla en la Figura 1.

Tabla 1

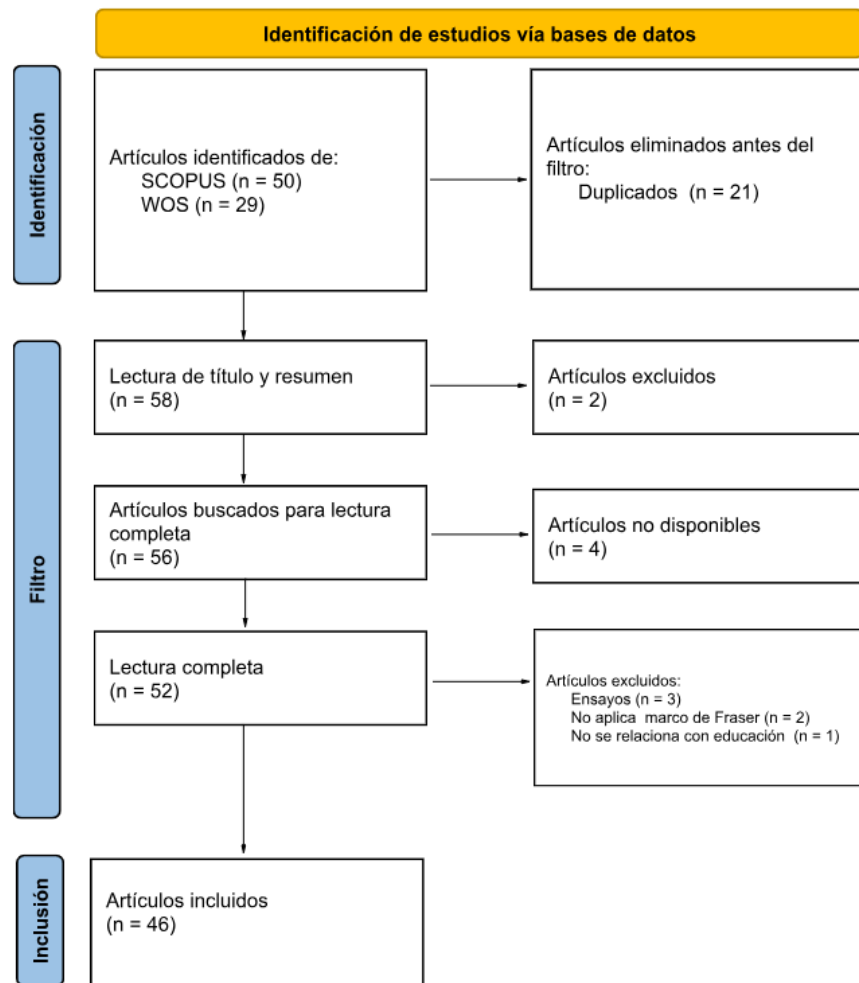
Algoritmos de búsqueda

Base de datos	Algoritmo de búsqueda	Resultado
WoS	"parity of participation" OR "participatory parity" (All Fields) and Fraser (All Fields) and justice OR injustice OR "(in)justice" (Topic) and educat* OR school* (Topic) and Article (Document Types) and English or Spanish (Languages) and Article (Document Types)	29 artículos

Base de datos	Algoritmo de búsqueda	Resultado
Scopus	(ALL ("parity of participation" OR "participatory parity") AND TITLE-ABS-KEY (educat* OR school*) AND ALL (fraser) AND TITLE-ABS-KEY (justice)) AND (LIMIT-TO (PUBSTAGE , "final")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish"))	50 artículos

Figura 1

Proceso de selección de artículos



Tres áreas de interés fueron definidas para el análisis: en primer lugar, se contemplaron elementos contextuales que permitieran situar espacial y temporalmente las publicaciones incluidas. En segundo lugar, se buscó caracterizar la metodología de investigación utilizada, considerando el tipo de estudio, los métodos utilizados y el número de participantes. Por último, el análisis se enfocó en la utilización del principio de paridad de Fraser, poniendo especial atención a la temática abordada y al propósito para el que se usa el marco de justicia.

Para el análisis, se construyó una base de datos en una hoja de cálculo de Google con la información clave de cada artículo de acuerdo a las categorías de interés definidas. La codificación de los 46 artículos incluidos fue triangulada por los tres autores de la presente investigación. Tanto el propósito como la temática del artículo se definieron inicialmente a partir de la pregunta u objetivo de investigación planteado por los artículos y fueron refinados posteriormente luego de la lectura completa de los mismos.

3. Resultados

A continuación, se describen los principales resultados del análisis en base a las tres categorías mencionadas anteriormente: contexto, metodología y aplicación del marco de Fraser. Las referencias del total de artículos incluidos en la revisión son presentadas en el anexo A y la síntesis de los resultados de la revisión se presenta en la Tabla B1 del anexo B.

3.1. Categoría de análisis 1: contexto

De los 46 artículos que componen esta revisión sistemática, se identificaron 21 países distintos en los que se enfocan las investigaciones, los que se pueden observar en la Figura 2. La mayor parte se concentra en tres países: Sudáfrica (12), Reino Unido (12) y Australia (8). Las investigaciones restantes se distribuyen en porcentajes similares en otras regiones del mundo.

En cuanto a la temporalidad de las publicaciones, como se puede observar en la Figura 3, el rango de tiempo de los artículos analizados va desde el año 2010 hasta el año 2024. Cabe destacar que no se aplicó un filtro de años en la búsqueda debido a que el marco de justicia de Nancy Fraser es relativamente reciente. Se puede apreciar en la gráfica que los artículos incluidos en la revisión aumentan sustancialmente en los últimos años, concentrándose más de la mitad de estos entre el 2020 y el 2024.

Figura 2

Regiones estudiadas

Figura 2

Regiones estudiadas

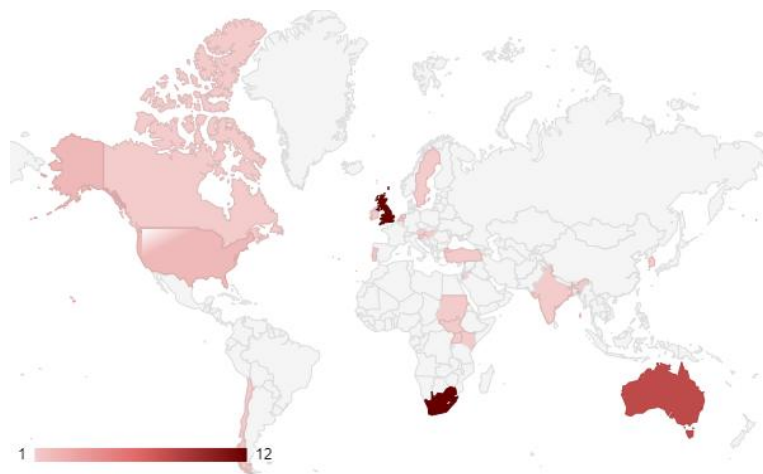
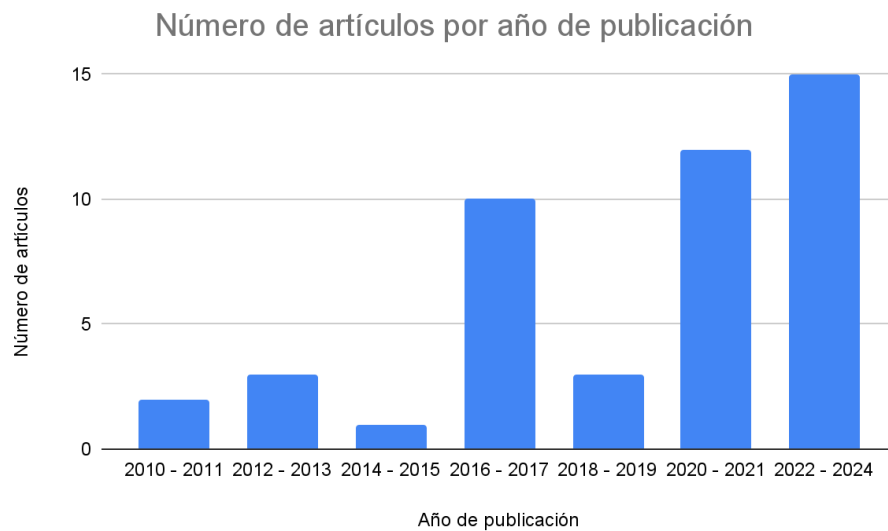


Figura 3

Artículos según año de publicación



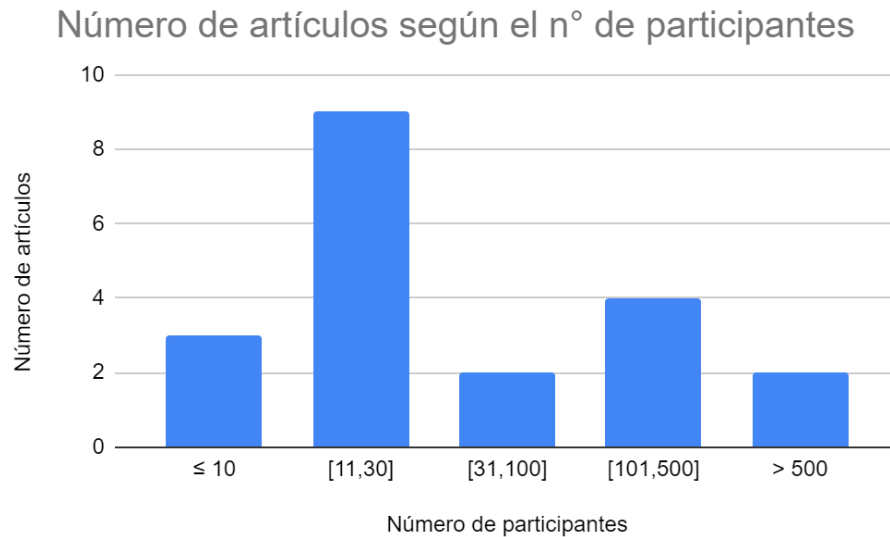
3.2. Categoría de análisis 2: metodología

En cuanto a la metodología declarada, la gran mayoría de los estudios son de carácter cualitativo (85%), predominando el uso del análisis documental (40%), entrevistas (24%), encuestas (14%) y grupos focales (12%) para recoger información. Las técnicas e instrumentos utilizados en cada investigación se detallan en la Tabla B1 (anexo B).

Respecto al número de participantes, como se ve en la Figura 4, la mayoría de los estudios analizados contemplan una muestra pequeña (30 personas o menos). No obstante, seis artículos utilizan muestras con más de 100 personas, de los cuales dos tienen más de 500 participantes.

Figura 4

Artículos según el número de participantes



3.3. Categoría de análisis 3: aplicación del marco de Fraser

A partir de la lectura de los artículos, se identificaron cuatro propósitos generales con los que se utilizó el marco propuesto por Nancy Fraser: 1) para analizar situaciones de injusticia en grupos específicos; 2) para evaluar herramientas y prácticas educativas para avanzar en justicia social; 3) para estudiar las percepciones de justicia de alguna comunidad u organización, y 4) para evaluar políticas públicas y paradigmas educativos. Es importante destacar que esta clasificación se utilizó para agrupar los artículos con propósitos similares y así facilitar el análisis de la aplicación de Fraser. Sin embargo, es esperable que algunos de ellos abarquen más de un propósito de los identificados. En estos casos, se clasificó el artículo según el grupo que mejor representaba el propósito de la investigación.

En cuanto a la temática de los artículos, esta fue definida a partir de la pregunta u objetivo de investigación. En general, se encontró una gran diversidad temática que dificultó su organización en un número reducido de grupos (en la Tabla B1 del anexo B puede verse el listado completo de las temáticas identificadas).

A continuación, se detallan los hallazgos respecto a la aplicación del marco de Fraser por los estudios analizados, agrupados según cuatro propósitos principales.

3.3.1. Propósito 1: analizar situaciones de injusticia en grupos específicos

Una forma en la que es utilizado el marco de justicia social propuesto por Fraser es para evaluar si un grupo de interés puede participar en igualdad de condiciones con sus pares en el contexto estudiado. Por ejemplo, una temática abordada en varios artículos es la de los niños de educación primaria con bajo rendimiento escolar en Matemáticas y Lenguaje (Hargreaves et al., 2021; Hargreaves et al., 2019; Hargreaves et al., 2024). Estos autores argumentan que la categorización de los estudiantes de primaria en alto, medio y bajo rendimiento —lo cual es requerido por la normativa del Reino Unido— posiciona a aquellos en la categoría de “bajo rendimiento” en un estatus subordinado que los desvaloriza, dificulta su acceso a recursos de aprendizaje (como la atención de sus docentes) y que, en última instancia, limita su participación equitativa en la cultura escolar. De forma similar, Keary et al. (2022) analizan cómo una herramienta de evaluación para preescolar en Australia dificulta la participación plena de aquellos niños que son posicionados desde una perspectiva de déficit al compararlos con etapas normativas de desarrollo.

En temáticas de interculturalidad y territorio, Webb (2015) aplica el marco de Fraser para argumentar que el sistema de becas para estudiantes mapuche en Chile no es un mecanismo efectivo de justicia social ya que falla en términos de redistribución (porque no soluciona los problemas estructurales de acceso a la universidad de la población mapuche) y reconocimiento (ya que no desafía la discriminación sistemática de un sistema educativo monocultural). Dyer (2010), a su vez, utiliza el principio de paridad de participación para argumentar que las políticas educativas en India no son justas para la infancia y juventud trashumante ya que no las reconoce ni representa adecuadamente al no considerar su comportamiento nómade. De manera similar, Eppley (2017) sostiene que una educación rural justa requiere, según la conceptualización de Fraser, una distribución justa de recursos, el reconocimiento de las capacidades de la población rural y una participación equitativa en la vida democrática, y plantea el uso de una pedagogía basada en el lugar como una herramienta para la paridad de participación.

Varios artículos aplican el marco de Fraser para analizar los obstáculos y posibilidades de una educación justa para la población refugiada (Keddie, 2012; McIntyre et al., 2020; Morrice & Salem, 2023; Reddick, 2023). Por ejemplo, McIntyre et al. (2020) analizan cómo los mecanismos y burocracias de Inglaterra y Suecia permiten (o no) un acceso equitativo a la educación y cómo las experiencias culturales, lingüísticas y socioecológicas de los refugiados

son valoradas o no en ambos contextos. Keddie (2012), a su vez, se centra en cómo los discursos predominantes dentro y fuera de las escuelas crean injusticias políticas, culturales y económicas para los estudiantes refugiados.

En cuanto a género, Scholes (2020) se centra en cómo afecta en los hábitos lectores de niños de clase trabajadora ciertas construcciones de la masculinidad. Utilizando a Fraser, la autora sostiene que una paridad de participación para estos niños implica el reconocimiento de la diversidad en las identidades masculinas en relación con la lectura, el acceso a oportunidades de lectura y una correcta representación en las políticas educativas de los niños como lectores. Clowes et al. (2017), por su parte, analizan las narrativas respecto a experiencias de empoderamiento y desempoderamiento de estudiantes mujeres en educación superior en términos de redistribución y reconocimiento. Finalmente, Burke (2017) utiliza el marco de Fraser para demostrar cómo las injusticias en la educación superior se viven de forma encarnada a través de la vergüenza y la desconexión. La autora argumenta que la paridad de participación se ve obstaculizada por dinámicas institucionales y discursos neoliberales de *excelencia* e *inclusión* que exigen la asimilación a una masculinidad académica hegemónica e individualizan el fracaso estructural, transformando las desigualdades de género en un sentimiento de insuficiencia personal.

Por último, varios artículos aplican el marco de Fraser en temáticas de inclusión educativa (Chiwandire, 2022; Pitman et al., 2023; Šmid, 2016; Stienstra, 2023; Vincent et al., 2022). Stienstra (2023), por ejemplo, aplica el principio de paridad de participación para analizar las problemáticas de justicia en la intersección de género y discapacidad; Vincent et al. (2022) estudia los apoyos para estudiantes autistas publicados por 120 universidades en el Reino Unido y, utilizando el marco de Fraser, concluyen que hay una necesidad por una mejor redistribución de recursos diseñados para apoyar a estudiantes autistas en educación superior y que las universidades deben explorar medios por los cuales sus estudiantes autistas puedan representarse a sí mismos y celebrar su propia identidad cultural; Pitman et al. (2023), de forma similar a los artículos que tratan bajo rendimiento académico, analizan los problemas relacionados a la categorización de las personas con discapacidad.

3.3.2. Propósito 2: evaluar herramientas y prácticas para la justicia social

Otro propósito con el que es utilizado el marco de Fraser es para evaluar y diseñar herramientas y prácticas concretas que permitan avanzar en la justicia social en educación. Un ejemplo de ello es el interés en proyectos de educación abierta —*open education*— como herramienta para la justicia social. Un grupo de artículos de la revisión (Cox et al., 2020; Cox et al., 2022a, 2022b) utiliza el marco de Fraser para resaltar la relevancia de los libros de textos

académicos de libre acceso —*open textbooks*— para una participación más equitativa en la educación superior. Los autores argumentan que si un estudiante no tiene acceso a su libro de texto desde el primer día, no tiene igual acceso a la educación. Además de aportar en la dimensión redistributiva de la justicia, se sostiene que si los estudiantes son incluidos en el proceso de creación de los libros abiertos como coautores, los libros de texto tienen el potencial de convertirse en herramientas de justicia de reconocimiento y representación. De esta manera, los autores sostienen que si los libros de textos abiertos son creados a través de procesos en donde los estudiantes pueden participar de forma equitativa, se pueden considerar como una solución transformadora. En la misma temática de educación abierta, Charitonos et al. (2020) analizan el caso de un programa de capacitación para personas que trabajan con refugiados. El artículo propone seis dimensiones para un enfoque de justicia social de este tipo de programas: 1) diseño iterativo deliberado; 2) acceso al programa; 3) flexibilidad de acceso; 4) desarrollo de recursos; 5) apoyo y 6) desarrollo de conocimientos y habilidades mientras se adapta el lugar de trabajo. Cada una de estas dimensiones se fundamenta a partir de la justicia redistributiva, de reconocimiento y de representación propuestas por Fraser.

Tres artículos de la revisión utilizan el principio de paridad de participación para proponer alguna forma de investigación–acción como herramienta para la justicia social. Howell (2023), propone una metodología que denomina investigación–acción participativa con jóvenes y adultos que busca generar comunidades de praxis en las que estudiantes, docentes e investigadores formen asociaciones tripartitas como coinvestigadores y coaprendices. La metodología propuesta por Howell (2023) se plantea explícitamente como una metodología para la justicia social, entendiendo esta última desde el marco propuesto por Fraser. Por su parte, Johnston y Marwood (2017) plantean una metodología para la investigación en patrimonio que logra la paridad de participación entre investigadores académicos y de la comunidad a través del ejercicio del reconocimiento y la redistribución de forma sostenida. En el contexto del aprendizaje a través del servicio a la comunidad, Bish y Lommel (2016) utilizan el principio de paridad de participación de Fraser para argumentar la necesidad de desarrollar alianzas de forma tal que la comunidad local pueda participar genuinamente. De esta forma, sostienen los autores, se puede transitar del mero servicio a la comunidad a una colaboración transformadora que se sostenga en el tiempo.

Continuando con la evaluación de prácticas concretas, Swartz y Patnaik (2023) y van Rooyen y Marais (2018) aplican el principio de paridad para evaluar si el uso de teléfonos móviles contribuye a la justicia social educativa. Swartz y Patnaik (2023) estudian el uso de aplicaciones de mensajería instantánea para la enseñanza en la educación superior. Su investigación indica que el uso de estas aplicaciones contribuye a la justicia redistributiva al facilitar el acceso a oportunidades de aprendizaje y, además, contribuye a la justicia de reconocimiento y

representación dado que permite que los estudiantes se sientan vistos y escuchados por sus docentes. Por otro lado, van Rooyen y Marais (2018) investigan las implicancias de la política de una universidad sudafricana que comenzó a exigir a sus estudiantes la utilización de algún aparato tecnológico como *smartphone*, *tablet* o similar. Enfocándose en la dimensión redistributiva del marco de Fraser, las autoras sostienen que a pesar de que la política de uso de teléfonos móviles facilita el acceso a ciertos recursos de aprendizaje, al no brindar apoyo institucional para aquellas personas con dificultades en la utilización de los aparatos, la política no fomenta una participación equitativa.

Por último, en otros variados usos del marco de Fraser dentro de esta categoría se encuentra el trabajo de de Kadt (2020) y de te Riele et al. (2017), en los que se usa dicho marco para evaluar las estrategias de un programa de desarrollo profesional y la dimensión afectiva de los docentes en contextos escolares alternativos, respectivamente. En ambos casos, se utilizan las tres dimensiones del marco de Fraser para evaluar cómo las prácticas de cada contexto contribuyen o no a la justicia social.

3.3.3. Propósito 3: estudiar percepciones de justicia social

Un tercer propósito para el cual es utilizado el principio de Fraser es para estudiar las percepciones de justicia de distintas organizaciones o comunidades y las consecuencias de estas. Por ejemplo, Fitts y Weisman (2010) y Kajee (2019) analizan las percepciones y creencias de los maestros poniendo atención en cómo estas afectan las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Kajee (2019) compara las diferencias en la enseñanza entre un docente joven blanco y una maestra joven india, evidenciando que el primero de ellos alcanza un abordaje más profundo y crítico a diferencia de la segunda, quien evita discusiones complejas con sus estudiantes en torno a la justicia social. En una línea similar, Fitts y Weisman (2010), con foco en la formación de educadores bilingües, reconocen la relevancia del conocimiento del contexto para un abordaje apropiado de la educación bilingüe y la promoción de la valoración del español como un activo en la vida de los estudiantes. Ambas investigaciones utilizan el marco teórico de Fraser para demostrar cómo las posibilidades de acceso al aprendizaje de los estudiantes se verán potenciadas o limitadas en función de las percepciones, creencias y prejuicios de los docentes a cargo del proceso de enseñanza y cómo estos aspectos representan finalmente una dimensión de injusticia social en el sistema educativo.

Por su parte, Woodcock y Hardy (2017) y Kilinc (2022) se enfocan en temáticas de inclusión escolar. En el primer caso, se analizan las percepciones de maestros canadienses sobre la tensión entre inclusión e integración (incluir a los estudiantes con necesidades educativas

especiales —NEE— a la sala de clases común o mantenerlos en la sala de clases especial), concluyendo que la tendencia de algunos maestros hacia la segregación —incluir en el sistema pero separados de la sala común— afecta las posibilidades reales de inclusión de los estudiantes, ubicándolos en un nivel inferior en términos de estatus social. De forma similar, Kilinc (2022) estudia las percepciones de madres del sistema escolar turco identificando tensiones entre la comprensión de la inclusión como herramienta de justicia social y las visiones deficitarias de estudiantes con NEE en donde se percibe que estos alteran la sala de clases de los “estudiantes normales”. En ambos casos, los autores argumentan que se ha avanzado en redistribución (asegurar recursos para el acceso de aquellos grupos excluidos), pero no necesariamente en reconocimiento (valoración de sus capacidades) ni representación (posibilidades de participación activa en los procesos de enseñanza).

Finalmente, Lepianka (2021) y Hong et al. (2021) estudian percepciones de justicia educacional en otros contextos. En el primer caso, se utiliza el marco de Fraser para analizar las percepciones de justicia presentes en diferentes debates sobre educación de minorías que se llevaron a cabo en medios europeos, concluyendo que, si bien el modelo de Fraser resuena bien con entendimientos comunes de justicia, este no permite dar cuenta de todas las afirmaciones de justicia hechas en el debate público. En particular, Lepianka (2021) identifica tres tipos alternativos de afirmaciones sobre justicia: respecto a derechos civiles, a justicia procedimental y a justicia epistémica. Por su parte, Hong et al. (2021) estudian las percepciones de justicia de beneficiarios del programa internacional de becas de Corea del Sur respecto a sus experiencias durante el programa, evidenciando que este brinda tanto experiencias positivas como negativas a los participantes dependiendo de su género, etnia y manejo del idioma local.

3.3.4. Propósito 4: evaluar políticas públicas y paradigmas educativos

Un grupo de artículos de la revisión aplica el marco de Fraser para evaluar distintos aspectos de la política educativa del Reino Unido e Irlanda (McGregor & Millar, 2020; Power, 2012; Spruce, 2017, 2024). En particular, Power (2012) plantea un recorrido de las políticas públicas educativas del Reino Unido desde el fin de la segunda guerra mundial hasta la actualidad. Power (2012) utiliza el modelo de Fraser para plantear que dichas políticas han transitado desde la redistribución, al reconocimiento y la participación de manera secuencial. La autora comienza de la premisa de que la mayoría de las políticas educativas pueden verse como intentos de hacer que la educación sea menos desigual, pero que las políticas analizadas incorporan supuestos diferentes sobre lo que se considera un sistema educativo socialmente justo y los obstáculos que impiden que esto se haga realidad. Spruce (2017), a su vez, se enfoca en los discursos de justicia social detrás de programas de educación musical, apuntando hacia la necesidad de avanzar a una comprensión de justicia que supere un paradigma redistributivo

para lo cual es necesario la concientización de los docentes de Música respecto a las estructuras y discursos que naturalizan la desigualdad y las injusticias sociales. Siguiendo un análisis crítico similar al de Spruce (2017), McGregor y Millar (2020) se encargan de analizar la política social en la formación de trabajadores sociales de Irlanda, rescatando de las propuestas de Fraser la necesidad del compromiso político de los actores relevantes del proceso para superar las injusticias del sistema, desde una perspectiva de activismo político. En su análisis, los autores reconocen la necesidad de acción en los diferentes ciclos de vida de la política social y la incidencia que deben adquirir los trabajadores sociales en cada una de estas etapas.

Otra temática que surge dentro de esta categoría es la educación inclusiva. de Beco (2022) ofrece una discusión teórica respecto al concepto de inclusión presente en la convención por los derechos de las personas con discapacidad. Basándose en Fraser, de Beco argumenta que la inclusión en el sistema educativo requiere de esfuerzos mayores que permitan una verdadera participación de los individuos en las escuelas. Según el autor, no es suficiente con incorporar cambios en la política educacional mientras no se promuevan modificaciones a nivel de sociedad que permitan el reconocimiento de los sujetos como miembros iguales de dicha comunidad. En esta misma temática, Bozalek y Boughey (2012) analizan los aspectos teóricos de la política de inclusión en la educación superior sudafricana identificando, al igual que de Beco, barreras estructurales que obstaculizan el ideal de inclusividad. Las autoras plantean que las políticas de inclusividad se han enfocado principalmente en elementos reparatorios, desatendiendo aspectos subyacentes que permitan una transformación social hacia la inclusión.

Por último, también se pueden agrupar en este propósito una serie de trabajos teóricos que utilizan el marco de Fraser para discutir el desarrollo profesional y la necesidad de un enfoque transformativo en la academia (Leibowitz & Bozalek, 2016; McKenna et al., 2022), y el potencial de las teorías críticas, la educación popular y los fondos de conocimiento (Gaete et al., 2023; Silver, 2022) para avanzar hacia una educación más justa. En estos trabajos, de forma similar a los mencionados anteriormente, se plantea que avanzar hacia una educación justa requiere cuestionar supuestos y estrategias que buscan mitigar desigualdades manteniendo el *statu quo* para, en su lugar, repensar la educación y la academia para contrarrestar las barreras estructurales que impiden una participación paritaria.

4. Discusión

En primer lugar, los resultados obtenidos permiten notar que, a pesar de que este marco fue planteado hace un tiempo relativamente reciente, una cantidad significativa de estudios han utilizado el principio de paridad de participación como su marco central para analizar

problemáticas de justicia social en contextos educativos. Además, según se observa en los artículos de esta revisión, el interés por utilizar el principio de paridad en temáticas de educación aumenta de forma sostenida y acelerada con el tiempo. Este interés por aplicar el marco de Fraser en educación también se ve reflejado en ediciones de libros, como por ejemplo Bozalek et al. (2020) y Vincent (2019).

En cuanto a la distribución geográfica de los estudios, hay una clara predominancia de países anglosajones, especialmente del Reino Unido, Australia y Sudáfrica. Al respecto, cabe notar que las bases de datos utilizadas para la búsqueda de artículos contienen mayoritariamente artículos en inglés, por lo que la carencia de estudios de países hispanohablantes no indica necesariamente que el marco de Fraser no esté siendo utilizado en estos países, sino que, de existir dichos estudios, estos son publicados en bases de datos que no fueron consideradas en esta revisión (por ejemplo, Lima Soares, 2021; Rodríguez-Ávila et al., 2021).

Con respecto a los propósitos para los que se usa el principio de paridad de participación de Fraser, se observa que un importante número de artículos utiliza la paridad de participación para estudiar las problemáticas de justicia social sobre algún grupo específico, ya sea por su territorio, género, etnia o alguna otra característica que condicione su participación equitativa en dicho contexto. El enfoque de Fraser es especialmente útil para dicho objetivo ya que lo que se entiende por participación se define según cada contexto. Así, es posible utilizar este marco para situaciones tan diversas como el efecto en las relaciones con sus pares y docentes de aplicar una etiqueta a ciertos estudiantes o las limitaciones que generan sobre la población refugiada el sistema burocrático de un país.

Una idea que se repite en los artículos revisados es la necesidad de avanzar desde medidas afirmativas a medidas transformadoras de justicia (Fraser, 1997) que permitan romper con las estructuras que crean las desigualdades. Por ejemplo, varios artículos de esta revisión destacan la necesidad de incorporar en el proceso del diseño de las soluciones a las personas que se quiere beneficiar de manera de que no solo reciban las soluciones, sino que tengan poder de decisión en su creación (por ejemplo, Bish & Lommel, 2016; Cox et al., 2020; Leibowitz & Bozalek, 2016; McKenna et al., 2022). Propuestas como las anteriores se enmarcan en un entendimiento de que es necesario avanzar más allá de paradigmas redistributivos de justicia. Cabe notar que este llamado a entender la justicia más allá de lo meramente redistributivo no es exclusivo del trabajo de Fraser, también se puede observar en lo planteado por autores como Honneth (2004) o Sen (2000). Sin embargo, pareciera ser que el marco de Fraser, con su entendimiento tridimensional de la justicia, es una herramienta particularmente poderosa para analizar aquellas condiciones estructurales que obstaculizan la participación equitativa en

contextos educacionales, yendo más allá de —pero sin ignorar— la dimensión redistributiva de la justicia.

5. Conclusiones

En conclusión, a partir de los artículos incluidos en esta revisión, se puede afirmar que el principio de paridad de participación de Fraser es efectivamente un marco de justicia utilizado en la investigación en educación con un interés creciente, siendo aplicado para distintos propósitos —análisis de injusticias en grupos específicos, evaluación de prácticas y herramientas educativas, estudio de representaciones de justicia, y evaluación de políticas públicas y paradigmas educativos— y con una gran diversidad temática que incluye problemáticas de inclusión, uso de tecnología, territorio, entre otras. En general, las investigaciones que utilizan este marco se caracterizan por buscar medidas transformadoras de justicia y por entender la justicia desde un lente que considera —pero no se limita a— una visión redistributiva, permitiendo analizar los diversos elementos que obstaculizan la participación de algún grupo, ya sea por su dificultad de acceder a ciertos recursos, porque dicho grupo es situado en un estatus subordinado, o porque se les limita su poder de decisión.

Autores	Año	Región	Métodos	Inst. y técnicas	N	Propósito	Temática
Dyer	2010	India	Cuali.	Análisis documental	n/a	1	Educación rural
Fitts & Weisman	2010	USA	Cuali.	Observación, entrevista	21	3	Desarrollo profesional
Bozalek & Boughey	2012	Sudáfrica	Cuali.	Análisis documental	n/a	4	Inclusión
Power	2012	UK	Cuali.	Análisis documental	n/a	4	Políticas educativas
Keddie	2012	Australia	Cuali.	Observación, entrevista, análisis documental	-	1	Educación de refugiados
Webb	2015	Chile	Cuali.	Grupo focal	116	1	Interculturalidad
Leibowitz & Bozalek	2016	Sudáfrica	Cuali.	Análisis documental	n/a	4	Desarrollo profesional
Šmid	2016	Eslovenia	Cuali.	Análisis documental	n/a	1	Inclusión
Bish & Lommel	2016	Australia / Kenia	Cuali.	Estudio de caso	-	2	Prácticas educativas
Burke	2017	Inglaterra y Australia *	Cuali.	Análisis de caso (otro estudio)	n/a	4	Género

PRINCIPIO DE PARIDAD DE PARTICIPACIÓN DE NANCY FRASER EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Autores	Año	Región	Métodos	Inst. y técnicas	N	Propósito	Temática
Spruce	2017	UK	Cuali.	Análisis documental	n/a	4	Prácticas educativas
Clowes et al.	2017	Sudáfrica	Cuali.	Fotovoz	112	1	Género
Eppley	2017	USA	Cuali.	Análisis de caso (otro estudio)	n/a	1	Educación rural
Johnston & Marwood	2017	UK	Cuali.	Grupo focal	-	2	Prácticas educativas
te Riele et al.	2017	Australia	Cuali.	Observación, entrevista	69	2	Prácticas educativas
Woodcock & Hardy	2017	Canada	Mixtos	Encuesta	120	3	Inclusión
van Rooyen & Marais	2018	Sudáfrica	Mixtos	Encuesta, grupo focal	229	2	Tecnología en el aula
Hargreaves et al.	2019	UK	Cuali.	Entrevista	23	1	Bajo rendimiento académico
Kajee	2019	Sudáfrica	Cuali.	Observación, entrevista	25	3	Desarrollo profesional
McGregor & Millar	2020	Irlanda	Cuali.	Análisis documental	n/a	4	Políticas educativas
Scholes	2020	Australia	Cuali.	Entrevista	30	1	Género
McIntyre et al.	2020	Inglaterra y Suecia	Cuali.	Análisis documental	n/a	1	Educación de refugiados
Keary et al.	2020	Australia	Cuali.	Entrevista, análisis documental	-	1	Bajo rendimiento académico
de Kadt	2020	Sudáfrica	Cuali.	Análisis documental	n/a	2	Desarrollo profesional
Cox et al.	2020	Sudáfrica	Mixtos	Encuesta, entrevista Análisis documental	-	2	Educación abierta
Charitonos et al.	2020	UK	Cuali.	Entrevista	21	2	Educación abierta
Hargreaves et al.	2021	UK	Cuali.	Entrevista	23	1	Bajo rendimiento académico
Vincent et al.	2021	UK	Cuanti.	Minería de datos, análisis documental	n/a	1	Inclusión

PRINCIPIO DE PARIDAD DE PARTICIPACIÓN DE NANCY FRASER EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Autores	Año	Región	Métodos	Inst. y técnicas	N	Propósito	Temática
Kilinc	2021	Turquía	Cuali.	Entrevista, grupo focal	14	3	Inclusión
Hong et al.	2021	Corea del Sur	Cuanti.	Observación, entrevista, análisis documental	579	3	Prácticas educativas
Lepianka	2021	Austria, Hungría, Países Bajos, Portugal, UK	Cuali.	Análisis documental	n/a	3	Políticas educativas
McKenna et al.	2022	Sudáfrica	Cuali.	Análisis documental	n/a	4	Desarrollo profesional
Silver	2022	Global	Cuali.	Análisis documental	n/a	4	Educación popular
de Beco	2022	Global	Cuali.	Análisis documental	n/a	4	Inclusión
Chiwandire	2022	Sudáfrica	Cuali.	Encuesta	5	1	Inclusión
Howell	2022	Australia	Cuali.	Investigación acción, grupo focal	21	2	Educación popular
Cox et al.	2022	Sudáfrica	Cuali.	Encuesta, entrevista, análisis documental	4	2	Educación abierta
Cox et al.	2022	Sudáfrica	Mixtos	Encuesta, entrevista, análisis documental	-	2	Educación abierta
Gaete et al.	2023	Global	Cuali.	Análisis documental	n/a	4	Fondos de conocimiento
Hargreaves et al.	2023	UK	Cuali.	Historia de vida	23	1	Bajo rendimiento académico
Morrice & Salem	2023	Jordania	Mixtos	Encuesta, grupo focal	2884	1	Educación de refugiados
Reddick	2023	Uganda, Sudán y Sudán del sur	Cuali.	Entrevista	76	1	Educación de refugiados
Pitman et al.	2023	Australia	Cuali.	Análisis documental	n/a	1	Inclusión
Stienstra	2023	UN	Cuali.	Análisis documental	n/a	1	Inclusión
Swartz & Patnaik	2023	Sudáfrica	Cuali.	Grupo focal	7	2	Tecnología en el aula

PRINCIPIO DE PARIDAD DE PARTICIPACIÓN DE NANCY FRASER EN LA INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Autores	Año	Región	Métodos	Inst. y técnicas	N	Propósito	Temática
Spruce	2024	UK	Cuali.	Análisis documental	n/a	4	Prácticas educativas

6. Referencias

- Bozalek, V., Hölscher, D., & Zembylas, M. (Eds.). (2020). *Nancy Fraser and participatory parity: Reframing social justice in South African higher education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429055355>
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. Routledge.
- Fraser, N. (2001). *Social justice in the knowledge society: Redistribution, recognition, and participation*. Heinrich BöllStiftung.
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity Politics: Redistribution, recognition, and participation. In N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (pp. 7-109). Verso.
- Fraser, N. (2010). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Honneth, A. (2003). Redistribution as recognition. A response to Nancy Fraser. In N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (pp. 110-197). Verso.
- Honneth, A. (2004). Recognition and justice: Outline of a plural theory of justice. *Acta Sociologica*, 47(4), 351-364. <https://doi.org/10.1177/0001699304048668>
- Lima Soares, S. (2021). Educação, redistribuição e reconhecimento: contribuições do pensamento de Nancy Fraser para o debate sobre justiça. *Educação e Pesquisa*, 47, e246094. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147246094>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ..., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906.
<https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906>

Rodríguez-Ávila, S., Díaz-Flórez, O., & Arias-Gómez, D. (2021). Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 35-59. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10688>

Sen, A. (2000). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.

Vincent, C. (Ed.). (2019). *Nancy Fraser, social justice and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429422461>

Anexo A: Referencias de artículos incluidos en la revisión

Bish, G. T., & Lommel, J. (2016). Enhancing Global Service-Learning with Partnerships as an Engagement Strategy for Christian Higher Education. *Christian Higher Education*, 15(5), 287-306. <https://doi.org/10.1080/15363759.2016.1211970>

Bozalek, V., & Boughey, C. (2012). (Mis)framing Higher Education in South Africa. *Social Policy & Administration*, 46(6), 688-703. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.2012.00863.x>

Burke, P. J. (2017). Difference in higher education pedagogies: Gender, emotion and shame. *Gender and Education*, 29(4), 430-444. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1308471>

Charitonos, K., Rodriguez, C., Witthaus, G., & Bossu, C. (2020). Advancing Social Justice for AsylumSeekers and Refugees in the UK: An Open Education Approach to Strengthening Capacity through RefugeeAction'sFrontlineImmigrationAdvice Project. *Journal of Interactive Media in Education*, (1), Art. 11. <https://doi.org/10.5334/jime.563>

Chiwandire, D. (2022). COVID-19 pandemiclockdown impact on parity of participation for students with mental health challenges in higher education. *SOTL in the South*, 6(2), 73-99. <https://doi.org/10.36615/sotls.v6i2.243>

Clowes, L., Shefer, T., & Ngabaza, S. (2017). Participating Unequally: Student Experiences at UWC. *Education as Change*, 21(2), 86-108. <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/2029>

Cox, G., Masuku, B., & Willmers, M. (2020). Open Textbooks and Social Justice: Open Educational Practices to AddressEconomic, Cultural and Political Injustice at the

- University of Cape Town. *Journal of Interactive Media in Education*, (1), Art. 2. <https://doi.org/10.5334/jime.556>
- Cox, G., Willmers, M., & Masuku, B. (2022a). Open Textbook Author Journeys: Internal Conversations and Cycles of Time. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(3), 134-152. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i3.6136>
- Cox, G., Willmers, M., & Masuku, B. (2022b). Sustainable open textbook models for social justice. *Frontiers in Education*, 7, Art. 881998. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.881998>
- de Beco, G. (2022). The Right to “Inclusive” Education. *Modern Law Review*, 85(6), 1329-1356. <https://doi.org/10.1111/1468-2230.12742>
- de Kadt, E. (2020). Promoting social justice in teaching and learning in higher education through professional development. *Teaching in Higher Education*, 25(7), 872-887. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1617685>
- Dyer, C. (2010). Education and social (in)justice for mobilegroups: Re-framingrights and educational inclusion for Indian pastoralist children. *Educational Review*, 62(3), 301-313. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.503601>
- Eppley, K. (2017). Rural science education as social justice. *Cultural Studies of Science Education*, 12(1), 45-52. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9751-7>
- Fitts, S., & Weisman, E. M. (2010). Exploring Questions of Social Justice in Bilingual/Bicultural Teacher Education: Towards a Parity of Participation. *Urban Review*, 42(5), 373-393. <https://doi.org/10.1007/s11256-009-0139-9>
- Gaete, A., Luna, L., Silva-Peña, I., & Guerrero, P. (2023). The quest for justice in education: Capital and funds of knowledge. *Frontiers in Education*, 8, Art. 1157709. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1157709>
- Hargreaves, E., Buchanan, D., & Quick, L. (2021). Parity of participation? Primary-school children reflectcritically on being successful during schooling. *Oxford Review of Education*, 47(6), 770-786. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1886916>

- Hargreaves, E., Quick, L., & Buchanan, D. (2019). "I got rejected": Investigating the status of "low-attaining" children in primary-schooling. *Pedagogy, Culture and Society*, 29(1), 79-97. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1689408>
- Hargreaves, E., Quick, L., & Buchanan, D. (2024). Children who experience misrecognition in primary education: A social justice perspective. *British Educational Research Journal*, 50(4), 1898-1916. <https://doi.org/10.1002/berj.4006>
- Hong, M. S., Jeon, M., & Ayhan, K. J. (2021). International scholarship for social change? Re-contextualizing Global KoreaScholarshipalumni's perceptions of justice and diversity in South Korea. *Politics and Policy*, 49(6), 1359-1390. <https://doi.org/10.1111/polp.12435>
- Howell, A. (2023). From disenfranchisement to hope through youth-adultparticipatory action research. *Australian Educational Researcher*, 51(5), 1813-1829. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00666-0>
- Johnston, R., & Marwood, K. (2017). Action heritage: Research, communities, social justice. *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), 816-831. <https://doi.org/10.1080/13527258.2017.1339111>
- Kajee, L. (2019). Entangled Discourses: Pre-service Teachers Engage with Notions of Justice and Parity. *English Academy Review: SouthernAfrican Journal of English Studies*, 36(1), 20-31. <https://doi.org/10.1080/10131752.2019.1579470>
- Keary, A., Garvis, S., Zheng, H., & Walsh, L. (2022). 'I'm learning how to do it': Reflecting on the implementation of a new assessment tool in an Australian Early Childhood. *International Journal of Inclusive Education*, 26(13), 1274-1288. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1803428>
- Keddie, A. (2012). Refugee education and justice issues of representation, redistribution and recognition. *Cambridge Journal of Education*, 42(2), 197-212. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.676624>
- Kilinc, S. (2022). Mothers of children without disabilities' conceptions of inclusive education: Unveiling an exclusionary education system privileging normality and ableism.

- Disability & Society*, 37(10), 1678-1702.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1888281>
- Leibowitz, B., & Bozalek, V. (2016). The scholarship of teaching and learning from a social justice perspective. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 109-122.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1115971>
- Lepianka, D. (2021). Less-standard claims to justice through the lens of media debates on minority education. *Theory and Research in Education*, 19(2), 127-147.
<https://doi.org/10.1177/14778785211028400>
- McGregor, C., & Millar, M. (2020). A Systemic Lifecycle Approach to Social Policy Practice in Social Work: Illustrations from Irish Child Welfare and Parenting Research and Practice. *British Journal of Social Work*, 50(8), 2335-2353.
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa194>
- McIntyre, J., Neuhaus, S., & Blennow, K. (2020). Participatory parity in schooling and moves towards ordinariness: A comparison of refugee education policy and practice in England and Sweden. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(3), 391-409. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1515007>
- McKenna, S., Hlengwa, A., Quinn, L., & Vorster, J. (2022). From affirmative to transformative approaches to academic development. *Teaching in Higher Education*, 27(8), 1005-1017. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2119077>
- Morrice, L., & Salem, H. (2023). Quality and social justice in refugee education: Syrian refugee students' experiences of integration into national education systems in Jordan. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 49(15), 3856-3876.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2171972>
- Pitman, T., Brett, M., & Ellis, K. (2023). Three decades of misrecognition: Defining people with disability in Australian higher education policy. *Disability and Society*, 38(2), 323-341.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1937061>

- Power, S. (2012). From redistribution to recognition to representation: Social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 473-492. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.735154>
- Reddick, E. (2023). Who Can Participate, Where, and How? Connections between Language-in-Education and Social Justice in Policies of Refugee Inclusion. *Journal of Refugee Studies*, 36(4), 668-693. <https://doi.org/10.1093/jrs/fead009>
- Scholes, L. (2020). Recognition of boys as readers through a social justice lens. *British Journal of Sociology of Education*, 41(7), 975-991. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1802227>
- Silver, D. (2022). Learning and organising for social transformation: Lessons from WEB Du Bois and Jane Addams. *Methodological Innovations*, 15(3), 353-362. <https://doi.org/10.1177/20597991221129781>
- Šmid, M. (2016). Recognition in programmes for children with special needs. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(3), 117-140. <https://doi.org/10.26529/cepsj.68>
- Spruce, G. (2017). The power of discourse: Reclaiming social justice from and for music education. *Education 3-13*, 45(6), 720-733. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1347127>
- Spruce, G. (2024). Knowledge and social justice in English school music education: Reflections on the report “Questioning the gap in music literacy” (McQueen 2020). *Music Education Research*, 26(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2309651>
- Stienstra, D. (2023). (Th)reading Rights and Justice: Women and Girls with Disabilities. *Global Society*, 37(3), 354-374. <https://doi.org/10.1080/13600826.2022.2146576>
- Swartz, B. C., & Patnaik, S. (2023). Guidelines for Sustainable Use of Mobile Instant Messaging Applications in Higher Education: A South African Case Study. *Higher Learning Research Communications*, 13(2), 83-99. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v13i2.1363>
- te Riele, K., Mills, M., McGregor, G., & Baroutsis, A. (2017). Exploring the affective dimension of teachers’ work in alternative school settings. *Teaching Education*, 28(1), 56-71. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1238064>

- van Rooyen, C., & Marais, I. E. (2018). A socially just pedagogy in the use of mobile devices in higher education? The case of Humanities first-year students at a South African university. *SOTL in the South*, 2(2), 53-70. <https://doi.org/10.36615/sotls.v2i2.66>
- Vincent, J., Rowe, H., & Johnson, J. (2022). Parity of participation for autistic students: Mapping provision across UK higher education institutions. *Research in Education*, 112(1), 20-38. <https://doi.org/10.1177/0034523720981123>
- Webb, A. (2015). Indigenous schooling grants in Chile: The impacts of an integrationist affirmative action policy among Mapuche pupils. *Race Ethnicity and Education*, 18(3), 419-441. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.918944>
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Beyond the binary: Rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 667-686. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1251501>

Anexo B: Tabla de síntesis

Tabla B1

Síntesis de artículos incluidos en la revisión