



HACIA UNA HISTORIA CONCEPTUAL DE LA JUSTICIA EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA*

Jesús Aguilar Nery

janery@unam.mx; jesner2008@gmail.com

Currículo: doctor en Ciencias, con especialidad en investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV-IPN. Investigador adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Sus líneas de investigación abordan políticas de equidad en el nivel medio superior, desigualdades escolares, justicia educativa/escolar.

Recibido: 8 de mayo de 2015. Aceptado para su publicación: 17 de noviembre de 2015.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/595>

Resumen

En este texto se propone describir y explicar la emergencia y el desarrollo del concepto de justicia educativa en Iberoamérica. A partir de una mirada comparada de la producción en tres países, se argumentan varias razones para explicar la emergencia de dicho concepto y su reciente convergencia. Por una parte, la percepción de un incremento en las desigualdades sociales y su correlato en el campo educativo; por otra parte, la conceptualización de la justicia educativa se perfila como una renovada intención de expectativas futuras, generalmente, relacionada con demandar una distribución equitativa de aprendizajes o de conocimientos significativos. Finalmente, se invoca a la externalización de los discursos nacionales, que han propiciado hibridaciones particulares en torno a la concepción y la instrumentación de la justicia educativa. Se concluye señalando cierta tendencia convergente en los discursos, pero una variación en las prácticas derivadas de cada tradición nacional.

Palabras clave: justicia educativa, Iberoamérica, historia conceptual, educación comparada.

Abstract

This paper describes and explains the emergence and development of the concept of educational justice in Iberoamerica. From the comparison of the production among three countries, it suggests various reasons to explain the emergence of this concept and the convergence in its recent development. On the one hand, due to the growing inequalities in society and education; on the other hand, because the conceptualization of educational justice has emerged to change actions and shape future expectations, which, generally, alludes to the equitable distribution of learning or knowledge relevant to contemporary society. Finally, it draws up the internationalization of national discourses, which have led to particular hybrids around the conception and the implementation of educational justice. It is concluded pointing out some convergent trend in speeches, but variation in practices derived from each national tradition.

*Agradezco los comentarios a una versión previa del texto a los participantes del seminario Justicia Social, Inclusión y Equidad en la Educación en México, con sede en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM), especialmente al doctor Sebastián Plá. Asimismo, a Noemí Carreño Balderrama, por su apoyo en la búsqueda de información y a la doctora Guadalupe Álvarez, por su apoyo técnico.

Keywords: Educational justice, Iberoamerica, conceptual history, comparative education.

INTRODUCCIÓN

El concepto de justicia educativa parece ir ocupando un espacio mayor en los discursos de la transición del siglo XX al XXI, no sólo en Latinoamérica, sino en otros puntos del globo (Bolívar, 2012; Murillo y Hernández, 2011; Ayers, Quinn & Stoval, 2009, entre otros). ¿Cuál ha sido el itinerario de dicho concepto en la investigación educativa Iberoamericana?

En este texto se esboza una ruta del concepto, a partir de la comparación de tres países: Argentina, España y México. Se plantean, a modo de hipótesis, tres conjuntos de razones para explicar la emergencia de dicho concepto y la convergencia reciente en su desarrollo en ambos lados del Atlántico. Por una parte, debido a las crecientes desigualdades sociales y su impacto en el campo educativo; es decir, hay semejanza en las condiciones de posibilidad para su surgimiento. Por otra parte, la conceptualización de la justicia educativa se ha perfilado como una herramienta de diagnóstico, pero tal vez, principalmente, como un horizonte de expectativas que intenta renovar creencias y discursos optimistas sobre el poder de la escolarización para la mejora social, en especial ante el desgaste de conceptos como igualdad y equidad. Por último, se alude a la externalización de los discursos nacionales, que han propiciado hibridaciones particulares sobre la concepción y la instrumentación de la justicia educativa en cada país.

¿Es posible generalizar a una región tan amplia y diversa como Iberoamérica a partir de tres países? El supuesto es que es factible, debido a la reciente convergencia de los discursos académicos y gubernamentales sobre justicia educativa, tomando como indicador la producción de mayor circulación a nivel internacional de los países de habla castellana, en especial atendiendo las referencias citadas en los propios textos y en los acervos más populares; trabajo recientemente iniciado para México y Argentina (Aguilar, 2015 y en prensa). Se deja de lado la producción en portugués u otros idiomas, así como de otros registros o actores, que tal vez contravengan tal supuesto; por lo tanto, es una apuesta abierta a discusión.

Para puntualizar el trayecto esbozado, en primer término, se describe de manera sucinta el emplazamiento teórico metodológico. En segundo lugar, se aborda la emergencia y la ruta a la sedimentación del concepto en la región iberoamericana. En tercero, se apuntan algunas explicaciones sobre el itinerario iberoamericano del citado concepto. Se concluye con algunas consideraciones del estudio realizado.

EMPLAZAMIENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

Se entiende lo metodológico como un dispositivo centrado en criterios generales y decisiones específicas, según los intereses de investigación, el reto de organizar y dar cuenta del material empírico, más que un cerrado y preciso conjunto de procedimientos y técnicas. En tal sentido, la atención se centró en rastrear los movimientos de surgimiento y cambio en el plano de las formaciones conceptuales en torno a la justicia educativa. Tal dispositivo se nutre de distintas vertientes de pensamiento, no necesariamente incompatibles, y se recrean ciertos aportes teóricos de la vertiente alemana de la historia conceptual, encabezada por Reinhart Koselleck, algunos elementos derivados del enfoque de la educación comparada de Jürgen Schriewer, así como del análisis conceptual de los discursos educativos de Josefina Granja.

La vertiente de la historia conceptual (*Begriffsgeschichte*) de Koselleck aporta elementos para pensar y reconstruir las huellas que van dejando los conceptos en ámbitos específicos. Uno de los puntos de partida es su diferenciación entre concepto y palabra; ésta se convierte en concepto cuando “la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa una palabra, pasa a formar parte globalmente de esa única palabra” (1993, p. 117). Todo concepto es una palabra, pero no toda palabra es un concepto; éste se define porque siempre reúne una multiplicidad de significados, cierta densidad semántica, en la cual los significados sirven como instrumentos o indicadores de acciones políticas o sociales.

Se destacan dos rasgos del enfoque de historia de los conceptos a la Koselleck, relevantes para este estudio: *campo de experiencia* y *horizonte de expectativas*. Esta pareja nos remite a que cada concepto es una concreción de ciertas experiencias, pero que, al mismo tiempo, apela a intervenir en el futuro. En ambos casos, los conceptos se conciben como unidades que orientan a la acción, a la ejecución de movimientos sociales o políticos. Los conceptos consiguen revestir cierto contenido experiencial, pero a menudo pueden disminuirlo y aumentar proporcionalmente la pretensión de realización futura (Koselleck, 1993, p. 111).

En nuestro caso, la hipótesis es mostrar que el concepto de justicia educativa ha sido un elemento que se construyó como campo de experiencia (de investigación), esto es, un dispositivo de diagnóstico de cierta realidad (injusta), al mismo tiempo que como un disparador que ha buscado movilizar cambios sobre la distribución de aprendizajes (pertinentes, significativos).

Otra ruta para explorar los cambios más importantes del concepto de interés es la teoría de la externalización de Schriewer (2002). Esto, debido a que se trata de una noción que permite explicar algunos cambios discursivos, e incluso muchos afanes reformistas, porque suelen utilizarse discursos externos para justificar la adopción de cambios en los discursos locales que van hibridando y abriendo una arena de disputa conceptual.

Finalmente, algunas herramientas del análisis conceptual de los discursos educativos permiten explorar los cambios en las formaciones conceptuales (Granja, 2003). En este caso, se recupera la noción de *configuración*. Con ella se destaca una pauta de análisis para rastrear movimientos en las formaciones conceptuales, las cuales se entienden de modo interdependiente, como fenómenos epistémicos y, al mismo tiempo, como fenómenos sociales. Dicho concepto se desagrega en nociones más específicas, pero no lineales, como son “emergencia” (en sentido plural y de disputa no como origen único o esencia), “desarrollo” (como acomodo o movimiento que, en consecuencia, modifica en algún grado la caracterización del concepto) y “sedimentación” (ubicación de elementos procedentes que, en cierto momento, parecen estables y sirven de antecedente a nuevos planteamientos).

El corpus documental fue recopilado en las principales bibliotecas de cada país, así como de bases de datos internacionales, entre otras, EBSCO, Scielo, ERIC, Redalyc, Pro-request, JSTOR, Scopus, Springer y Google (académico), con base en el significante justicia educativa o escolar. La base de textos para este trabajo se formó de catorce documentos principales, es decir, que de modo consistente y más frecuente usan el concepto de justicia educativa; también se revisaron otros treinta más, que son fuentes suplementarias (incluidas versiones de un texto identificado como principal o porque el concepto es citado sólo de pasada). Se establecieron dos

momentos de las producciones nacionales: por una parte, los textos que vislumbran el de “justicia educativa” y, por otra, en los que se observa cierta sedimentación del concepto. El arco temporal del corpus abarca entre 1964 y 2013 (ver tabla).

Tabla. Arco temporal del corpus

Momento de la producción	Argentina	España	México
Emergencia	IIPMV-CTERA (2004)	Bolívar (2005)	Latapí (1964a) (1965)
Sedimentación	Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), Tedesco (2012)	Murillo, Román y Hernández (2011), Bolívar (2012), Fernández (2013)	Guzmán y Rodríguez (1977), Latapí (1985, 1993, 1994), Schmelkes (2011)

LA EMERGENCIA DEL CONCEPTO JUSTICIA EDUCATIVA EN AMBOS LADOS DEL ATLÁNTICO

La configuración de la justicia educativa o escolar en la región iberoamericana tiene orígenes diversos, y los más antiguos parecen remontarse a México. Latapí, pionero de la investigación educativa nacional, desde sus primeros trabajos publicados a mediados de los años sesenta del siglo XX, echa mano del término para establecer la derivación de las desigualdades educativas de las económicas. Así se observa en su primer artículo en el diario *Excélsior* (Latapí, 1964a), poco después de fundar un centro de investigación educativa (de carácter particular) con una orientación multidisciplinaria: el Centro de Estudios Educativos, lo cual le permitió ubicarse como protagonista en el escenario académico nacional e internacional.

La emergencia de la conceptualización sobre la justicia educativa está relacionada con la descripción de las desigualdades educativas en México para contrarrestar las “cifras felices” que cada año publicaba el gobierno; Latapí usó el concepto con una orientación crítica a partir de los propios datos oficiales. Esto se presentó como parte de un movimiento teórico y discursivo más general en respuesta a las corrientes de corte filosófico y psicológico de la época; es decir, mediante la irrupción de disciplinas como la economía de la educación y la sociología de corte empirista, se instrumentaron nuevas formas de construir conocimiento en torno a la educación y nuevas formas de legitimidad académica y de intervención política (Aguilar, 2011, pp. 14-15). De hecho, el primer gran trabajo del equipo de Latapí: *Diagnóstico educativo nacional* (1964b) es el resultado de la aplicación de la metodología desarrollada por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE) en el Proyecto Regional Mediterráneo en la década de 1960 (Martínez, 2014, p. 63).

En su documento seminal, Latapí señala lo determinante del nivel económico de las familias, pues mientras fuese el “criterio que determine el grado de educación de cada ciudadano [...] no habrá ni podrá haber ‘justicia social’. En otras palabras, la justicia social es más causa que efecto de la justicia educativa” (1964a, p. 6).

Poco después se publicó otro texto del mismo autor, en el cual, además de justicia educativa, habla de “justicia escolar”; ello en relación con el reconocimiento de los problemas de la escuela primaria rural, presa de las mayores desigualdades. Esto le condujo a reflexionar sobre la justicia social como algo cotidiano, más allá de leyes o declaraciones, y en ella “... la justicia escolar, como aspecto básico de justicia social, constituye un urgente problema al que se enfrenta todo el país y, en particular, la actual administración de la SEP” (Latapí, 1965, p. 13).

En el contexto esbozado, de desgaste y búsqueda teórica, así como de un contexto social percibido como de grandes desigualdades sociales y educativas, de mediados de los sesenta en el caso mexicano (rasgos no exclusivos de ese periodo), será un escenario equivalente a lo documentado a principios del siglo XXI en Argentina y España, cuando se registró la emergencia del concepto de justicia educativa en esos países, forjado al calor de las políticas neoliberales, de los discursos de organismos multilaterales relacionados con el “ajuste estructural”, luego de las recurrentes crisis económicas, que tuvieron entre sus consecuencias en el campo educativo la concreción de nuevas reformas y toda una serie de políticas en sustitución de la matriz “Estadocéntrica” (Tiramonti, 2005). Conviene recordar los contextos de crisis económicas recientes en ambos países: el “corralito” de 2001 en Argentina y la del Estado español de 2008.

Un par de ejemplos de Argentina y España permite inferir la emergencia equivalente del concepto en tales casos. En el primero, en un documento de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) sobre “desigualdad y exclusión educativa en la educación inicial” en un contexto de creciente pobreza interprovincial, se alude al “grado de desigualdad” que buscaban describir, más precisamente medir, ya que éste “puede ser tomado como un indicador de ‘injusticia educativa’, donde a mayor desigualdad, mayor injusticia” (IIPMV-CTERA, 2004, p. 1).

En el caso español, Bolívar (2005), catedrático de la Universidad de Granada, introduce de lleno la discusión con el concepto de “justicia escolar”, mediante una revisión de buena parte de la literatura “clásica” y más reciente sobre las teorías de la justicia y la equidad educativa. Su trabajo va abonando el terreno para renovar no sólo la semántica, sino un viento optimista sobre el poder de las escuelas. En sus palabras: “La escuela, situada en un entorno desigual, parecería condenada a reproducir dichas desigualdades, de ahí que una mayor justicia en la escuela pudiera suponer actuar más en reducir las desigualdades sociales que en reformas educativas” (p. 65).

Debido a la diferencia temporal entre la emergencia del concepto en México y los demás países de Iberoamérica, se ha realizado una descripción de su desarrollo en otro texto (Aguilar, en prensa), que sirve de pauta para avanzar en los argumentos planteados en este trabajo. En este sentido, en los tres países se observa una rápida tendencia hacia la sedimentación del concepto de justicia educativa (primero en el caso de México: Guzmán y Rodríguez, 1977; Latapí 1985), en un contexto de disputa especialmente con los conceptos de igualdad y equidad, en los que han intervenido diversos actores gubernamentales y académicos, así como –en años recientes– el advenimiento de sofisticados sistemas de evaluación y generación de datos como nunca antes; proceso avivado también por los debates internacionales y los diagnósticos de agudización de las desigualdades sociales.

¿Por qué en Argentina, España y otros países de Iberoamérica los orígenes del significante “justicia educativa” no van más allá de la primera década del siglo XXI? Entre otras razones, debido al uso de otros significantes más o menos cercanos, que aluden de modo implícito a sus contenidos, sobre todo igualdad educativa o de oportunidades (esto entre los años sesenta y setenta), así como democratización de la educación o modernización educativa o educación permanente (en especial en los años ochenta), o equidad educativa, en los noventa (Aguilar, 2015).

En relación con lo antedicho para Argentina y España, a menudo en los textos anteriores al cambio de siglo se encuentran referencias generales a la justicia social, o más precisamente a la “injusticia social” como contraste con la idea de igualdad (para el caso de Argentina, véase Aguilar, 2015). De acuerdo con Veleda, Rivas y Mezzadra (2011, p. 28), a partir de los años noventa en Argentina –cuyo argumento puede hacerse extensivo a la región Iberoamericana– “... se modifica la noción de igualdad y se impone el concepto de equidad: dar más a los que menos tienen, con un tratamiento diferenciado de las escuelas más pobres”. Sin embargo, se instaura un fuerte debate sobre la intervención universal o focalizada del Estado “que genera en muchos casos una polarización ideológica y confusión en los tomadores de decisiones” (p. 28).

De tal modo, se conviene con Bolívar (2012) en sostener que hay “diferentes gramáticas de la justicia escolar”, pero, en todo caso, la emergencia de ésta se liga a “la desilusión ante las promesas incumplidas de la escolarización masiva, el persistente fracaso escolar en modelos comprensivos, nuevas formas de exclusión social, las insuficiencias de las prácticas compensatorias, las demandas de reconocimiento de las identidades y las diferencias, la individualización, etc.” (p. 11).

En resumen, la presencia del concepto de justicia educativa en Iberoamérica deviene como un dispositivo para registrar “injusticias”, es decir, diagnósticos negativos en torno a la distribución de aprendizajes o de escolaridad, derivadas de condiciones sociales percibidas como más desiguales y creciente pobreza, y también para entrar a la discusión de un campo educativo desgastado conceptualmente, buscando disputar el escenario a otros conceptos y renovar cierto optimismo sobre el poder de cambio de las escuelas y la educación. En el siguiente apartado se abunda en el análisis de la emergencia y el desarrollo del concepto de justicia educativa en la región iberoamericana.

ALGUNAS EXPLICACIONES DE LA CONFIGURACIÓN DE LA JUSTICIA EDUCATIVA IBEROAMERICANA

Se presentan a continuación tres explicaciones relacionadas con la configuración de la justicia en la región iberoamericana, a partir de los países estudiados, considerando sobre todo las últimas dos décadas.

La constatación del aumento o perpetuación de las desigualdades sociales y escolares

Los diagnósticos nacionales e internacionales en las últimas dos décadas han sido cada vez más convergentes en relación con las asimetrías crecientes o el mantenimiento de las brechas entre grupos y en los resultados de sus aprendizajes escolares. Por ejemplo, en México Schmelkes (2011, p. 12) hace una síntesis de algunas de las “injusticias” del sistema educativo mexicano; entre otras, que “no invierte más en los que más lo necesitan”; más aún, se “invierte menos en ellos, y más en los que se encuentran ya en una situación de relativo privilegio”. Asimismo, “30 millones de personas de 15 o más años no han concluido su educación básica, y sólo una mínima parte de ella (el 0.3% anualmente) está siendo atendida” (p. 15). En este sentido, el índice de pobreza en el país se mantiene o aumenta desde hace décadas, y es de los más altos en Latinoamérica: “(50%, contra el 30% promedio en la región)” (p. 16). Otras injusticias que aborda Schmelkes son: la irrelevancia de los aprendizajes; las injusticias de la gestión en la escuela; las injusticias de gestión del sistema, así como las injusticias educativas.

En el caso argentino, Veleda, Rivas Mezzadra (2011) señalan que, a pesar de “la expansión de la escolarización y los notables avances en el derecho a la educación” (p. 13), nuevas desigualdades educativas se suman a las históricas. De este modo, “... los alumnos de sectores postergados, que enfrentan más dificultades para acceder al nivel inicial y al nivel medio, tienen más probabilidades de repetir de grado y abandonar la escuela, y sus aprendizajes suelen ser insuficientes en comparación con los de los alumnos de sectores más acomodados” (p. 13). En la misma línea, datos de 2010, citados por Alucin (2013), indican que en el quintil más pobre de la población argentina, 30% de los jóvenes estaban desescolarizados, mientras afectaba sólo a 3% del quintil más rico. Asimismo, entre los sectores pobres “se encuentran los porcentajes de repitencia más altos, y como consecuencia también de sobreedad” (p. 52).

Del lado español, los documentos revisados no proporcionan datos precisos y mencionan problemas generales o poblaciones particulares. Por ejemplo, Fernández alude a grupos históricamente presas de las desigualdades: “... gitanos más marginales o de los adolescentes inmigrantes de la *generación segunda y media* (2013, p. 221, cursivas en el original). Los textos españoles contienen a menudo los datos que arrojan las pruebas estandarizadas, por ejemplo, PISA, y señalan escasos cambios de España en matemáticas, lectura y ciencias, que permanecieron por debajo de la media de la OCDE hasta 2012, desde la década previa; esto, “a pesar de haber incrementado en un 35% el gasto en educación desde 2003 y de los numerosos esfuerzos de reforma a nivel estatal y regional” (OCDE, 2012, p. 1). De hecho, entre las conclusiones del citado organismo sobre España se anota que los resultados han empeorado: “En 2012 los alumnos con un nivel socio-económico favorecido superaron a los alumnos menos favorecidos en 34 puntos en matemáticas, una diferencia 6 puntos superior a la observada en 2003” (p. 1).

En breve, la emergencia del concepto de justicia educativa en la región estudiada se relaciona con la constatación del aumento de las desigualdades sociales y las escolares, así como con insatisfacciones de las acciones realizadas. En palabras de Latapí (1994): “A lo largo de las décadas, [se] patentiza la ineficacia de los esfuerzos por disminuir sustancialmente las desigualdades; en los últimos años, inclusive, comprueban su incremento; ellos permiten calificar de ‘máscaras de la justicia’ las soluciones hasta ahora intentadas”.

La justicia educativa como horizonte de expectativas

Si bien la configuración de la justicia educativa se ha orientado por una mirada que describe y explica cierto estado de cosas en el campo educativo (las injusticias educativas), sostenemos que, ante todo, se ha utilizado con la intención de orientar acciones en el futuro; es decir, un horizonte de expectativas, un proyecto de lo que “debiera ser” no sólo una “escuela justa”, sino una sociedad más justa. En otras palabras, abona el terreno para renovar el optimismo sobre el poder de las escuelas y el cambio social. Se ilustra con algunos ejemplos para los tres países.

Latapí, en una etapa madura de su trabajo, plantea dos clases de principios para definir la justicia educativa a partir del caso mexicano: los teóricos y los normativos, entendiendo generalmente dicha justicia en términos distributivos. En este sentido, propone el principio –primordial– de “proporcionalidad solidaria”, el cual define de la siguiente manera: “La magnitud de la apropiación particular de un bien fundamental debe guardar proporción con la distribución existente de ese bien en esa

sociedad determinada” (1993, p. 34). Tal principio permitiría, según el investigador, justificar las diferencias y regular las compensaciones. Sin embargo, advierte: “No nos ofrece reglas precisas de distribución de cada bien a distribuir; eso corresponderá al derecho positivo. Pero es un principio de distribución, derivado de una concepción ontológica de la justicia, que mantiene la vigencia ética de la solidaridad hacia una colectividad concreta, y cuya fuerza es a la vez racional y moral” (p. 34).

En relación con los principios normativos, Latapí apunta cinco pasos acumulativos bajo la racionalidad de la proporcionalidad solidaria: a) igualdad de acceso y permanencia a la educación básica; b) igualdad de insumos en cantidad y calidad: maestros, apoyos pedagógicos, servicios, etcétera; c) compensación de insumos, donde el Estado asigne insumos mejores a los establecimientos escolares de las zonas más retrasadas y pobres del país; d) mínimo de resultados, medidos por el aprovechamiento en exámenes nacionales; e) regular la escolaridad posbásica y su calidad, y no dejarla al juego de las fuerzas del mercado y adecuarla a las necesidades sociales y productivas del país (1993, pp. 35-39).

En el Estado español también se establece la justicia educativa como un dispositivo de diagnóstico, pero en particular como un horizonte programático de acciones futuras. Nos referimos específicamente al grupo que tiene como base la Universidad Autónoma de Madrid y comandado por Javier Murillo, quien desde 2009 ha desplegado una fuerte presencia en torno a la producción de investigaciones ligadas a temas y problemas sobre la “justicia social” en el campo de la educación, y llega a conjuntar un centenar de personas trabajando en el Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social, según datos de su página web.

En este caso, lo que interesa destacar es la apuesta que realiza este grupo con la intención de situar en la agenda política y social, incluso más allá de las fronteras del Estado español, la importancia de una educación que trabaje para la justicia social. De este modo, la idea de “una educación desde y para la Justicia Social” se presenta como un nuevo horizonte discursivo y de posibles prácticas, es decir, un proyecto que intenta recuperar, al mismo tiempo que desplazar, conceptualizaciones como equidad e igualdad (de oportunidades). Así lo argumentan Murillo, Román y Hernández (2011):

La demanda por una mayor justicia en educación y por una educación que contribuya a lograr una sociedad más justa, es el último, desesperado y urgente reclamo social por detener la reproducción y consagración de las enormes desigualdades que, al interior de cada país, marginan y excluyen de beneficios y oportunidades de todo tipo a los segmentos más pobres y vulnerables de la población (p. 8).

En la misma ruta se observa el trabajo del investigador argentino Juan Carlos Tedesco (2012), quien destaca el vínculo entre educación y justicia como puntal de los cambios deseables para la sociedad contemporánea. La propuesta del también ex ministro de Educación de la nación sudamericana parte de un “compromiso teórico y político con la justicia social”, para plantear cinco estrategias de acción educativa que, a su juicio, “poseen mayores niveles de fertilidad para construir sociedades más justas”: educación inicial; los docentes y el saber pedagógico; la alfabetización digital; la alfabetización científica y la formación ciudadana; y las políticas de subjetividad (p. 19). La elección de tales ejes responde, según el autor, “a un criterio principal: son temas que tienen indudable impacto en la justicia educativa, y al mismo

tiempo, plantean fuertes interrogantes sobre sus posibles desarrollos futuros, tanto desde el punto de vista teórico como político” (2012, pp. 19-20).

Por su parte, el equipo encabezado por Rivas en el Centro de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) —un *think tank* auspiciado por fondos diversos, principalmente empresas, que desde mediados de la primera década del nuevo siglo ha venido desarrollando diversos trabajos en relación con la justicia educativa— es quizás el que ha desplegado la propuesta más elaborada teniendo a la justicia educativa en el centro de su trabajo. De hecho, mencionan en un texto programático que mantuvieron un diálogo con diversos especialistas de la política educativa y con autoridades del Ministerio de Educación, con miras a “un proceso de elaboración de un diagnóstico propositivo para pensar la categoría de la justicia educativa aplicada al contexto actual de la Argentina” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 11).

Dicho grupo ha venido posicionándose de modo importante en el campo de la investigación educativa de su país, al mismo tiempo que ha manifestado una intención de intervenir en la orientación de las políticas públicas. Con una visión de futuro, ha desarrollado un “modelo” más o menos programático y lo ha difundido con relativo éxito, pues la mayoría de sus publicaciones están en línea de modo gratuito. Así, en el que tal vez sea su trabajo más acabado hasta 2013, realizado con la colaboración de Veleda, Rivas y Mezzadra, el grupo sostiene que “buscan aportar “herramientas conceptuales y criterios de política para propiciar la construcción de un modelo de justicia educativa posible para la Argentina (2011, p. 14). La idea de justicia a la que se suscribe alude “a garantizar el derecho integral a la educación a partir de posicionar a los sectores populares en el centro del sistema educativo”. En lugar de acciones paliativas y poco efectivas, “el modelo de justicia educativa que proponemos exige revisar las condiciones del aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum desde la perspectiva de todos los sectores sociales y, en particular, desde la perspectiva de aquellos para quienes la escuela no fue originariamente concebida” (p. 14).

Su horizonte de expectativas enraíza en una visión optimista, “un optimismo crítico” —escriben los autores— desplegado mediante un punto de vista prescriptivo y estableciendo siete principios para la construcción de la justicia educativa:

- El principio universalista de concebir la educación como derecho humano; esto rechaza las aproximaciones basadas en la educación como mérito, mercancía o don.
- El principio revisionista de la audiencia “modelo” del sistema educativo (las clases medias y altas), que propiciaría que los sujetos populares sean parte del centro del sistema, en lugar de ser atendidos en los márgenes por las políticas compensatorias.
- El principio de correspondencia entre las concepciones basadas en la redistribución y el reconocimiento, como dos caras mutuamente influyentes en el camino hacia la justicia educativa.
- El principio de las capacidades de acción en libertad como fin último del sistema educativo, en reemplazo de las concepciones utilitarias (centradas en la calidad) o meritocráticas (centradas en la igualdad de oportunidades).
- El principio de contextualización, que no espera por un modelo ideal de justicia, sino que parte de un contexto situado históricamente.
- El principio de concientización de la política educativa, que propone

una práctica reflexiva y autocrítica de las autoridades educativas sobre los obstáculos a la justicia propios de la gestión educativa.

- El principio de participación social que no va de arriba abajo, sino que se logra en articulación, con diálogos democráticos entre los diversos actores sociales (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 73).

De lo antedicho para los tres países, puede inferirse el llamado a una renovación de la semántica de las transformaciones educativas y sociopolíticas, así como la sedimentación del concepto de justicia educativa en el campo de la educación iberoamericana.

La externalización y la hibridación de los discursos nacionales

En los apartados previos se han ido filtrando referencias a discursos externos a cada país para sostener la visión de justicia educativa local. Es necesario destacar la hibridación constante de los discursos nacionales con los internacionales, desde el pionero caso de México y más recientemente España y Argentina, donde incluso se citan a menudo mutuamente los autores invocados.

Latapí, en sus trabajos pioneros, recupera la vertiente funcionalista y empirista de la sociología y la economía de la educación en su vertiente estadounidense, incluso parte del trabajo de la OCDE, entre los años sesenta y ochenta; además, echa mano de la comparación de las estadísticas entre países con la idea de mirar “hacia los lados” a partir de las crecientes estadísticas de la UNESCO y la OCDE. Para los años noventa, en su trabajo más filosófico y en el que define la justicia educativa, Latapí (1993) revisa los diversos enfoques sobre la justicia, desde los clásicos griegos, los pensadores de la Ilustración, los utilitaristas, hasta detenerse en las tesis del estadounidense John Rawls.

Latapí, al retomar las críticas realizadas por otro pionero de las investigaciones sobre desigualdades educacionales —el norteamericano James Coleman, autor del famoso informe de 1966 que lleva su apellido— critica las insuficiencias filosóficas del principio de “igualdad de oportunidades educativas” y da paso a una propuesta adecuada a las circunstancias particulares México, y de posible aplicación al resto de Latinoamérica. Su propuesta subraya su contraposición al utilitarismo y al contractualismo (comandado por Rawls), pero también congruente con sus propias indagaciones y su larga experiencia.

Para los otros dos países, desde una óptica comparada, en la mayoría de los estudios revisados hay referencias a autores clásicos como Rawls, Walzer, Sen, y más recientes como Dubet, Fraser, Honnet, Young, entre otros. En el caso argentino puede reconocerse, al menos, de un lado el grupo del CIPPEC y, por otro, Tedesco; ambas propuestas fueron desarrolladas de modo independiente, pero tienen en común los trabajos de Rawls, Sen y los sociólogos franceses de la educación como Bourdieu y Passeron, François Dubet, Marie Duru-Bellat, entre otros. Estos mismos autores se encuentran también en los textos de investigadores españoles, como Bolívar y el equipo encabezado por Murillo, quienes, al igual que los argentinos del CIPPEC, citan a Nancy Fraser y Axel Honnet.

Bolívar, en un texto reciente, actualiza algunos aspectos de uno anterior (2005) y apunta que “el territorio de la equidad y justicia escolar se ha *complejizado*, presentando más caras y contornos que las cuestiones distributivas” (2012, p. 11, cursivas en el original). Entre otras razones para hablar de “diferentes gramáticas

de la justicia escolar”, Bolívar sigue planteamientos de Fraser y Honneth para sostener: “No es posible una concepción unitaria que abarque (y explique) todas las dimensiones. Esto nos ha llevado a visibilizar otras dimensiones de la injusticia: además de la económica, que exige una redistribución; cultural, que requiere un reconocimiento; y política, que precisa de representación” (2012, p. 11).

De modo convergente, Murillo y su equipo apuntan hacia una definición de la justicia educativa (o escolar) relacionada con tres dimensiones: distribución, reconocimiento y participación. La primera alude a la distribución de bienes, recursos materiales y culturales; con la segunda se refieren al respeto social y cultural de cada una de las personas, así como a unas relaciones justas dentro de la sociedad; la tercera alude “a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad” (Murillo, Román y Hernández, 2011, p. 11).

Los investigadores del CIPPEC, por su parte, han tratado de traducir ciertos desarrollos de la filosofía política y de la sociología de la educación francesa y británica (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, pp. 14-15). De tales aportes, reconocen que “las nociones de redistribución y reconocimiento de Fraser (2006) se erigieron como la columna vertebral de este modelo de justicia en construcción”. Así, proponen “que los criterios para la mejora de la justicia educativa contemplen la dimensión de la redistribución de los bienes materiales o simbólicos, así como la dimensión del reconocimiento de los distintos contextos y tipos de actores” (p. 15).

En breve, en los tres países las invocaciones a discursos externos han sido un insumo convergente en la renovación de la semántica sobre la justicia educativa, pero las hibridaciones van tomando matices según los diferentes autores o grupos de investigación, ante todo en relación con las prácticas o programas que se derivan de dicha conceptualización. Mientras en México se observó un impacto directo del trabajo de Latapí y sus seguidores en las políticas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el cual se cita dicho concepto en diversos apartados, tanto en los propósitos generales como en los objetivos (SEP, 2001), aunque sus resultados hayan sido magros; en el caso argentino queda pendiente su puesta en marcha y, sobre todo, su explícito impacto en las políticas públicas; lo mismo para el caso español, donde por ahora sólo se vislumbran algunas investigaciones en marcha (García-Peinado *et al.*, 2011; Murillo, Román y Hernández, 2011).

COMENTARIOS FINALES

En su historia, como se mostró a lo largo de este estudio, el concepto de justicia educativa ha tenido desarrollos diversos, según los países de la región iberoamericana, filtrado por las condiciones de posibilidad y las tradiciones epistémicas y académicas en cada nación, especialmente se destacaron las raíces añejas del caso mexicano, pero también la convergencia en los tres países de la última década, en relación con su definición, su uso como herramienta de diagnóstico y en particular como horizonte de expectativas futuras.

Asimismo, teniendo como marco general para su desarrollo la primera generación de políticas sociales en México y la segunda generación para la mayoría de países iberoamericanos, surgen interesantes implicaciones que valdrá la pena profundizar para cada caso y para el ámbito regional; por ejemplo, es notorio que en los casos de México y Argentina han sido instituciones particulares (no públicas) las que han dominado el discurso de la justicia educativa; no así en el caso español, donde

han sido investigadores/as universitarios/as. También queda pendiente su rastreo en otros registros, así como las relaciones con las políticas públicas y las intervenciones (o no) en las escuelas que empiezan a desprenderse de los planteamientos esbozados; valdría la pena valorar sus alcances y falta de continuidad en el caso mexicano, donde alcanzó a impactar el plan nacional de educación de 2001-2006.

La tendencia hacia la sedimentación conceptual de la justicia educativa sigue siendo un proceso abierto e híbrido mediante préstamos, datos, discusiones y adaptaciones diversas, provenientes tanto de organismos internacionales como de académicos locales y globales; es decir, el desarrollo conceptual está inmerso en un escenario de disputa respecto a conceptos como igualdad y equidad, e incluso con otras nociones equivalentes, pues hasta en un mismo texto algunos investigadores utilizan, por ejemplo, denominaciones como justicia social en educación o una educación desde y para la justicia social (García-Peinado *et al.*, 2011; Krichesky *et al.*, 2011).

Seguir el sentido de la justicia educativa ha sido un buen dato, probablemente no concluyente, pero sí indicativo, para reconstruir su historia conceptual y comprender su configuración en Iberoamérica, la cual ha venido a converger en la primera década del siglo XXI, aunque con ciertos matices nacionales. Se fortalece la hipótesis que guió este trabajo, a saber, que ha venido oscilando entre una carga descriptiva (en el momento emergente más marcada) hacia otra cargada de expectativas futuras, tal como se observa en años recientes, especialmente en los casos de Argentina y España. De este modo, se puede hablar de una tendencia regional (un modelo a comparar) que articula una red de significados que llaman a cierta movilización política, social y académica, así como a cierta configuración que pretende renovar creencias optimistas de una narrativa del todo pertinente y oportuna para nuestro tiempo, tanto a escala iberoamericana como en cada tradición nacional: aspirar a escuelas, relaciones y sociedades más justas o, tal vez, menos injustas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J. (en prensa). Justicia educativa: un itinerario de su historia conceptual en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- _____. (2015). Formación y desarrollo del concepto de justicia educativa en Argentina. *Revista internacional de educación para la justicia social* 4(12), 127-143. Recuperado el 9 de enero de 2016 de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2373/2648>
- _____. (2011). Educación y desigualdad en México a través de eventos académicos 1981-2004. Una aproximación de segundo orden. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121730001.pdf>
- Alucin, S. (2013). Ciudadanía y justicia social: una mirada etnográfica sobre la educación secundaria en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 49-68. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art3.pdf>
- Ayers, W., Quinn, Th. & Stovall, D. (eds.) (2009). *Handbook of social justice in education*. Nueva York: Routledge.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- _____. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69. Recuperado de

- www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103205
- Fernández, M. (2013). La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 205-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37429706010>
- García-Peinado, R. et al. (2011). Enseñar la justicia social en educación infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (49), 94-113 Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art5.pdf>
- Granja, J. (2003). Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En Granja, J. (comp.). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Plaza y Valdés/SADE.
- Guzmán, J. y Rodríguez, P. (1977). *La desigualdad educativa en México*. México: Centro de Estudios Educativos (manuscrito inédito).
- IIPMV-CTERA (2004). Desigualdad y exclusión educativa en la educación inicial. *In-formes y estudios sobre la situación educativa* 3. Buenos Aires. Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/desigualdad_exclusion_educacion_inicial.pdf
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Krichesky, G. et al. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 64-77. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=55122156005
- Latapí, P. (1994). *Educación y justicia: términos de una paradoja*. Recuperado de <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BklACD/Interamer/Latapi.htm>
- _____. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(2), 9-41.
- _____. (1985). La desigualdad educativa en México. En VVAA. *Desigualdad y Equidad en España y México*. IV Encuentro Hispano-mexicano de Científicos Sociales, Madrid, ICI, Colmex.
- _____. (1965). El sexenio educativo 1964-1970. *Folleto de divulgación* # 5, México, Centro de Estudios Educativos.
- _____. (1964a). Educación y justicia social. *Excelsior*, 8 de enero, p. 6.
- _____. (1964b). *Diagnóstico educativo nacional*. México: Textos Universitarios.
- Martínez, F. (2014). Pablo Latapí Sarre. In memoriam. *Investigación y Ciencia*, 61,62-64.
- Murillo, F., Román, M. y Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 8-23. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Murillo, F. y Hernández, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 3-6. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55122156001.pdf>
- OCDE (2012). Nota País. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2012. España. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>
- Schmelkes, S. (2011, noviembre). Las grandes injusticias en el sistema educativo nacional. Conferencia Magistral en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, UNAM. Recuperado de https://docs.google.com/presentation/d/18xEhcaukhmVQ0uXyvMFnNC5s-xDAyS0qAbW_25uoKJg/embed?slide=id.i0
- Schriewer, J. (2002). *Formación del discurso en educación comparada*. Barcelona:

Pomares.

SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México.

Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: FCE-Universidad Nacional de San Martín.

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 889-910. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313714009>

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEP-UNICEF-Embajada de Finlandia. Recuperado de www.unicef.org/argentina/spanish/CIPPEC_JusticiaEducativa.pdf