



ITESO

## SIGNIFICACIONES DE LA JUSTICIA SOCIAL: UNA MIRADA ANALÍTICA A TRES PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Sergio Gerardo Malaga Villegas  
gmalvil.33@gmail.com

**Currículo:** maestro en Educación. Doctorando en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Sus líneas de investigación versan sobre los debates e imaginarios interculturales, políticas de educación básica, discursos dancísticos, y cuerpo y sexualidad.

**Recibido:** 31 de mayo de 2015. Aceptado para su publicación: 11 de marzo de 2016.

**Recuperado de:** <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/626>

### Resumen

En este ensayo analizamos las significaciones de la justicia social identificadas en tres planes de estudio de educación básica (preescolar 2004, secundaria 2006 y primaria 2009). La elección del material académico normativo responde a dos cuestiones. En primer lugar, a que en el Foro Mundial sobre la Educación se ratificó el Marco de Acción para las Américas, documento que considera la educación básica como un derecho fundamental de los seres humanos y la justicia social su baluarte. En segundo lugar, a que en México, en consecuencia de lo anterior, la educación básica fue renovada curricularmente durante la primera década del siglo XXI. Por motivos de priorización, el análisis aquí expuesto excluye la revisión del plan de estudios 2011, aún vigente en el sistema educativo nacional. Nuestro argumento es que en los planes de estudio indicados la justicia se significa de manera reduccionista frente a la multiplicidad y complejidad de lo social. En términos organizativos, el ensayo presenta una genealogía conceptual de la justicia social, seguida del análisis de sus significaciones a partir de ciertas categorías (teóricas y de argumentación), y finaliza con algunos planteamientos analíticos.

**Palabras clave:** justicia social, plan de estudio, educación básica, argumentación, México.

### Abstract

This article analyzes the meanings of social justice as found in three plans of study for basic education (preschool 2004, secondary 2006, and elementary 2009). The selection of academic material responds to two motives. The first is that the World Education Forum ratified the Framework for Action for the Americas, a document that considers basic education as a fundamental right, with social justice as its mainstay. The second motive is that as a consequence of the Forum, the curriculum of basic education was renewed in Mexico in the first decade of the 21st century. Due to the priorities of this article, the analysis excludes the revision of the plan of studies of 2011, still in effect in the nation's education system. The article's underlying argument is that in the indicated plans of study, social justice acquires meaning in a reductionist manner with regard to social multiplicity and complexity. In organizational terms, the article initially covers a conceptual genealogy of social justice, followed by the analysis

of its meanings based on certain categories (argumentational and theoretical), and ends with analytical statements.

**Keywords:** Social justice, plan of study, basic education, technique of analysis, Mexico.

## PRESENTACIÓN

Con la invención del periódico, la radio y la televisión, se masificaron las posibilidades de comunicación entre sociedades de distintas latitudes. Dichas posibilidades fueron rebasadas con la inclusión de internet en la vida de las personas.

Esta nueva red masiva de comunicación ha permitido que los problemas sociales —como guerras civiles, crimen organizado, asesinatos, desapariciones forzadas, corrupción, racismo y discriminación— sean revelados a cada vez más sectores de la población, que claman justicia en muchos casos. Sin embargo, conviene aclarar dos premisas al respecto. La primera, la justicia social no es un reclamo concatenado únicamente a situaciones adversas, sino que se ha manifestado, en los últimos años, como un tipo de discriminación positiva. La segunda, la multiplicidad de espacios para la proliferación de la justicia social es proporcional a las condiciones históricas, epistemológicas y simbólicas que la circundan, es decir, a su *locus* de enunciación.

Las premisas anteriores motivaron la disertación sobre las significaciones de la justicia social en el ámbito educativo, específicamente, en su emplazamiento académico normativo. Los argumentos que apoyan esta decisión son tres. Primero, como resultado del Foro Mundial sobre la Educación realizado en el año 2000 en Dakar, se ratificó el Marco de Acción para las Américas, documento en el cual la educación básica quedó estipulada como un derecho fundamental de los seres humanos; en ese marco, la justicia social se consideró un tema prioritario para resarcir las brechas educativas existentes en cada país (Unesco, 2000). Segundo, conforme a la recomendación anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del subprograma sectorial de educación básica, reconoció lo siguiente: “A pesar de la expansión de la cobertura educativa y de crecimiento de la escolaridad media de la población nacional, no sólo no se ha alcanzado la justicia, sino que la brecha entre los marginados y el resto de la población nacional se ha hecho más honda con el tiempo (SEP, 2001, p. 107).

Así expuesta, la justicia quedó significada en código de equidad y compensación educativas. Según el subprograma sectorial mencionado, la educación básica mitigaría las desigualdades sociales de los grupos marginados y en pobreza extrema (SEP, 2001). Tercero, en consonancia con lo antes descrito, en México se puso en marcha una política de reformulación de contenidos curriculares y de mejora del logro educativo en educación básica. Esta política fue albergada, a nivel nacional por el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012; entre otros aspectos, devino la renovación de planes y programas de estudio de preescolar en 2004, de secundaria en 2006, de primaria en 2009 y una reforma integral de la educación básica en 2011, esta última suplió los tres planes anteriores y sigue vigente en el sistema básico nacional. Con la finalidad de cumplir las metas establecidas en el Marco de Acción para las Américas, dicha renovación involucró el ajuste de enfoques disciplinares, la selección de nuevos contenidos curriculares, el diseño de libros de texto y la actualización de docentes en servicio, entre otras acciones.

Aunque este ensayo centra su atención en educación básica, la SEP también efectuó cambios en educación media superior y superior. La finalidad común fue

la de contribuir en el tema de la justicia social al ofrecer un servicio de calidad para los diferentes sectores de la población, en especial para los denominados minorías, desprotegidos o discriminados. Ejemplo de lo anterior fue la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en 2001; esta institución promovió la fundación de universidades interculturales para regiones indígenas en 2004, año en que, además, algunas escuelas normales del país pusieron en marcha la licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural bilingüe; con ella formaron docentes bilingües para regiones indígenas.

Un año después, en 2005, se echó a andar el Bachillerato Intercultural para el mismo tipo de regiones. Tres años más tarde, en 2008, la SEP comenzó los trabajos para abrir la Universidad Abierta y a Distancia de México, la cual fue oficialmente inaugurada hasta 2012 y, desde entonces a la fecha, ofrece licenciaturas para toda la población. Por último, en 2009, se instrumentó la Reforma Integral de la Educación Media Superior, la cual aprobó un plan de estudios general para todas las modalidades del bachillerato.

En este contexto, estudiamos las significaciones de la justicia social encontradas en el plan de estudios de preescolar 2004, de secundaria 2006 y de primaria 2009. Excluimos el análisis de la denominada integralidad de la educación básica, plan de estudios 2011, debido a que resultó de mayor interés explorar tales significaciones por nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria); asimismo, porque los planes de esos tres niveles se renovaron conforme a los planteamientos del Marco de Acción para las Américas.

Para efectos de este trabajo, entendemos por plan de estudios el documento que condensa un pensamiento tecnocrático-normativo respecto del quehacer escolar y las funciones tanto de docentes como de alumnos (Díaz-Barriga, 2005); en otras palabras, estipula las orientaciones curriculares, disciplinares, académicas y docentes para el desarrollo de la práctica escolar y el logro de las finalidades educativas.

En términos de organización, el ensayo está integrado por tres apartados. En el primero, exponemos una breve genealogía conceptual de la justicia social, la cual se encuentra trastocada por enfoques como el de leyes naturales, del Estadonación, el utilitarista y los denominados posmodernos.

En el segundo apartado, analizamos las significaciones de la justicia social halladas en tres planes de estudio de educación básica. Está subdividido en cuatro secciones, tres de las cuales se dedican a la revisión de cada plan de estudios (educación preescolar 2004, educación secundaria 2006 y educación primaria 2009); para el análisis de dichas secciones, utilizamos tres categorías de la teoría de la argumentación de Perelman y Olbrechts-tyteca (1969).

La última sección se destina a la discusión de dichas significaciones frente a los referentes teóricos del primer apartado "genealogía de la justicia social". En el último apartado, exponemos algunos hilos argumentativos relacionados con la justicia social, específicamente, con la necesidad de no reducirla, sino, por el contrario, de evidenciarla en su multiplicidad.

### **GENEALOGÍA CONCEPTUAL DE LA JUSTICIA SOCIAL**

El campo problemático de la justicia social está atravesado, inicialmente, por aspectos históricos de las sociedades europeas (primitivas, jerárquicas y de mercado), así como por sus condiciones de posibilidad en términos epistemológicos. A partir de esos aspectos históricos, trazamos nuevas maneras de relación entre los seres

humanos, las sociedades actuales y el conocimiento. Entre esas condiciones subyacen contextos de equidad, igualdad de oportunidades, injusticia, derechos humanos, necesidades colectivas, responsabilidad individual, libertad, autorregulación y abuso, por mencionar algunos (Miller, 1976; Braham, 1981; Campbell & Mancilla, 2012). Estos contextos, a su vez, generaron diversas formas de inteleción que han permitido el desmontaje y rearticulación de la justicia social en sí misma.

Con el afán de mostrar parte del campo problemático de la justicia social, en breve, presentamos un ejercicio genealógico acerca de sus conceptualizaciones; para tal efecto, resultó de utilidad el trabajo de Miller (1976) y de Capeheart y Milovanovic (2007). Decidirse por los aportes conceptuales de este apartado no implica negar las teorizaciones que, en materia de justicia social, se han realizado en otras regiones, como Iberoamérica, Latinoamérica o, propiamente, en México (para una consulta en profundidad, revisar los trabajos de CTERA, 2004; Bolívar, 2005; y Latapí, 1983).

Este ejercicio genealógico no recupera la esencia de la justicia social, es decir, su “verdadero” origen; mucho menos establece la supremacía de una conceptualización sobre otra. Contrario a lo anterior, resulta prioritario identificar los distintos escenarios donde la justicia social ha tenido lugar (Foucault, 1997). La genealogía conceptual aquí mostrada se organiza en cinco grupos, los cuales están en congruencia con un tipo de pensamiento clásico, moderno, moderno reciente, posmoderno y del estar capacitado.

#### *De la ley natural a las condiciones primarias de la democracia*

A este primer grupo de conceptualizaciones se les puede asociar con una corriente clásica. Destacan algunas reflexiones de Platón, Aristóteles y Tomás de Aquino. Sus aportes están relacionados ante todo con la idea de Estado, leyes naturales y relaciones humanas.

Para Platón (1951), la justicia se presentaba en tres casos: a través de la experimentación de un daño provocado hacia alguien y la toma de venganza del agraviado; por medio del pago de las deudas que se adquirirían a lo largo de la vida; y con el actuar de un poder absoluto sobre un grupo de personas.

Por su parte, Aristóteles (2002) consideraba que la justicia estaba encaminada a la búsqueda de una igualdad proporcional entre los ciudadanos, es decir, que los iguales deberían ser tratados como iguales, mientras que los desiguales de manera desigual. En sus trabajos reconoció la existencia de una justicia distributiva (repartición de los bienes en cuanto transacciones) y otra de rectificación (asociada a los daños ocasionados por alguien).

Por último, arraigado en el pensamiento bíblico, Tomás de Aquino afirmó que la justicia sólo existía en la convivencia entre una ley positiva (de los legisladores) y la ley natural (divina); así, cuando existía la incongruencia en el ejercicio de lo justo, la ley natural permitía la desobediencia. Tomás de Aquino distinguió dos modalidades de justicia: una general y una particular. La primera hacía referencia a las leyes del Estado y, en última instancia, a la ley natural; la segunda planteaba un proceso de comunicación (relación de igualdad establecida entre dos personas) y otro de distribución (relación comunitaria en tanto distribución de bienes comunes).

Estas tres contribuciones exponen una serie de condicionamientos y binarismos, como: ley natural y ley divina; obediencia y desobediencia; justo e injusto; igualdad y desigualdad, entre otros. Asimismo, sentaron las bases de lo que ahora

se conoce como ciudadanía, ejercicio democrático, leyes, normas y castigos. En términos específicos, algunos de estos dualismos siguen presentes en la práctica cotidiana de las escuelas mexicanas.

#### *Del contrato social al contrato social cooperativo*

Este segundo grupo de conceptualizaciones puede integrarse dentro del pensamiento moderno. Destacan las aportaciones de Hobbes, Locke, Kant y Rousseau, quienes encaminaron sus reflexiones hacia la construcción de formas democráticas de sociedad y derechos individuales.

Alejado de todo fundamento religioso, Hobbes (1958) desarrolló la teoría del “contrato social”. De acuerdo con ésta, un grupo de personas designaba a un soberano, quien actuaría con autoridad plena para dictar derechos, hacer valerlos y juzgar los reclamos de las personas agredidas. La figura del soberano no tendría pretensiones de autoritarismo; por el contrario, su cometido sería asegurar la paz de quienes estaban a su cargo.

Locke (1924) introdujo la noción de “libertad” en su obra al señalar que la humanidad en general tenía el derecho inherente de vivir sin ningún tipo de restricciones. Además, suprimió la noción de “soberano” de Hobbes y sugirió la de “autoridad política”. Para él, esta autoridad aseguraría la justicia y resolvería los desacuerdos entre las personas, situación que se había incrementado debido a las violaciones a los derechos individuales.

Basado en el dualismo cartesiano (separación de la mente y el cuerpo), Kant (1965) sostuvo que cada persona, por ser única, representaba un fin en sí mismo y no un medio para lograr un fin. Concluyó que esa era la razón primordial para asegurar el respeto de cada individuo. Su idea de justicia estaba fundada en un “contrato original”, en el cual el Estado, en forma de república, tenía la obligación de hacer valer la voluntad colectiva de las personas.

Finalmente, Rousseau incorporó la noción “contrato social cooperativo”, la cual defendía la necesidad de tratar con las inequidades de la propiedad privada. En dicho contrato se explicaba que un mayor deseo de posesión resultaba en inequidades sobresalientes. Sus reflexiones apuntaron a la búsqueda de una automejora humana, anclada en relaciones cooperativas entre los integrantes de la sociedad.

Las conceptualizaciones de este segundo grupo privilegiaron las nociones “colectividades” y “reconocimiento de los otros”, lo cual tiene un efecto importante hasta nuestros días, pues en la urdimbre de los planes de estudio de educación básica, éstas continúan rigiendo la práctica escolar.

#### *De la simpatía a las situaciones del habla*

El tercer grupo de contribuciones se aglutina en un tipo de pensamiento moderno reciente. Destacan los aportes de Smith, Mill, Hume, Spencer, Marx, Kropotkin, Rawls y Habermas. Las reflexiones centrales respecto de la justicia se asocian con el libre mercado, la propiedad privada, la injusticia, las violaciones, la igualdad, la ética y los principios morales.

Para Smith (1776), la justicia se arraigaba al libre mercado, entendido como la posibilidad de que cada persona trabajara para sus propios intereses bajo la ley del Estado. Smith insertó la noción de “simpatía” al campo problemático de la justicia, a través de la cual explicaba que, en la competencia de lo económico, existen personas que han sobresalido y otras que no; en tal sentido, los primeros debían ser

recompensados proporcionalmente a su participación y a su capacidad para lograr mejoras colectivas que incluyeran a los no sobresalientes. En tanto, estos últimos debían ser agradecidos con los primeros mediante la simpatía.

Mill (1961), por su parte, explicaba que las acciones de las personas podrían catalogarse de dos maneras: por un lado, se les consideraban correctas en la medida en que promovían la felicidad y, por otro, eran incorrectas si producían lo contrario. Mill argumentaba que la justicia poseía un principio de utilidad reflejado en la búsqueda de la felicidad propia y en el respeto a las acciones de los demás; en contraparte, creía que la injusticia estaba relacionada con violadores de espacios, derechos e intereses.

Hume (1902) explicaba que la sociedad no era un refugio del terror, sino un tipo de mercado para la eficiente satisfacción de lo que quería lograrse. Para él, la justicia era una virtud que todas las personas podían desarrollar, la cual posibilitaría la configuración de una sociedad más humana.

Con Spencer (1897) se incorporó la noción de “ética de la vida social”. Él asumía que en el mercado económico los seres humanos eran competitivos, independientes, utilitaristas y egoístas por naturaleza. Su noción de justicia intentaba validar las estructuras de las sociedades modernas, en la que cada persona tendría que recibir los beneficios o consecuencias de su propia conducta, que, en suma, representaban la medida de la justicia.

Por su parte, Marx reconoció que la justicia subyacía en la estructura económica, pues ésta servía a los intereses de la minoría capitalista y no de la justicia; asimismo, dicha estructura consolidaba la diferencia de clases, la explotación, las inequidades y la alienación entre los sectores de la población.

De forma crítica, Kropotkin (1902) introdujo la noción “ayuda mutua”, con la que defendía un sentido de colaboración, solidaridad y freno a la guerra de todos contra todos. Para él, la justicia se manifestaba, específicamente, con la ayuda a los necesitados. Con base en sus planteamientos, intentó desarrollar la idea de una sociedad autorregulada, carente de un Estado y de instituciones coercitivas.

En ese orden de ideas, en su afán de comprender la sociedad y explicar la justicia, Rawls (1971) desarrolló las nociones “posición original” y “principio de diferencia”. Para él, la posición original es aquella en que el individuo tiene claridad sobre el lugar que ocupa en una determinada estructura social; mientras que el principio de diferencia es aquel que permite identificar la igualdad en cuanto a los derechos y obligaciones de los integrantes de una sociedad, todo lo cual deviene en un justo contrato social. Por lo tanto, Rawls consideró que las organizaciones jerárquicas debían ser indiscriminadamente abiertas para todos, aunque la distribución de ingresos, estatus y poder no tendría que ser igual de modo necesario.

Habermas (1976) introdujo la noción “situación ideal del habla”; con ella argumentaba que los seres humanos experimentaban momentos discursivos con diferentes reclamos de verdad, o como él los llamó: pretensiones de validez, exactitud, veracidad y comprensibilidad. Explicaba que, para subsanar un conflicto, era necesario dialogar libremente hasta lograr un consenso genuino entre las partes en disputa, el cual sólo podía ser establecido en situaciones ideales del habla, en las que cada hablante se reconociera igual a los otros para contribuir en la discusión.

En este grupo de conceptualizaciones, la justicia comenzó a consolidarse como una fuerza activa en el flujo discursivo del campo educativo, en sus contextos diferenciados y procesos particulares.

### *Multiplicidad social y precariedad de los sujetos*

El cuarto grupo de contribuciones aglomera la mirada posmoderna de la justicia social. Destacan los aportes de Lyotard, Derrida, Rorty, Deleuze y Guattari, así como Hardt y Negri. La característica de estos aportes es que abordaron cuestiones como la multiplicidad de la sociedad, en la cual se hace evidente la precariedad de los sujetos sociales, los efectos de la manipulación de los monopolios y las agencias gubernamentales.

Lyotard (1984) abandonó la idea de la justicia como discurso dominante y finito, pues reconocía la existencia de pequeñas narrativas de justicia generadas en cada sociedad, grupo o sector de la población. Por esta razón, defendía el consenso, el cual incluía la sectorización, la reinención y multiplicidad de las sociedades, lo que le exigía pensar en la apertura de uno mismo frente a otro.

En este esquema de otredad, Derrida (1992), siguiendo el trabajo de Levinas, asumió que en todo momento se tiene un deber con el otro (sujeto, ciudadano y poblador), por lo que consideraba al sistema legal como un acto violento de imposición contra las personas. Derrida, además, delimitó los conceptos de ley y justicia. Para él, la ley podía ser conceptualmente deconstruida y contener cuestiones ilusorias; mientras que la justicia, según sus planteamientos, sólo se experimentaba en el ejercicio de las relaciones interpersonales, sin esperar recibir algo a cambio.

Por su parte, Rorty (1989) consideraba que la justicia social estaba directamente vinculada a la acción y a la experimentación, hecho que le permitió explicar que el entrecruce de culturas posibilitaba la contingencia de la justicia.

Deleuze y Guattari (1987), con base en la obra de Lyotard, argumentaban que los distintos modelos de sociedades se habían originado en condiciones históricas particulares. Para estos pensadores, la justicia era una categoría abstracta, asociada a sistemas cerrados de autorreferenciación y a una cierta libertad crítica, de transgresión y superación de los límites que imponían la vida contemporánea.

Finalmente, para Hardt y Negri (1994), la justicia no podía ser confinada a una ley, pues ello la reduciría a una abstracción como la idea de sujeto jurídico. En cambio, la justicia tenía que ser explicada a través de la multiplicidad de la expresión social, matizada en sus formas de ser y devenir.

De esta manera, la justicia dejaba de ser vertical y pasaba a ser horizontal, diagonal y quizá tridimensional, metafóricamente hablando. En esta etapa posmoderna se hizo necesario cuestionar aquello que se había validado como único; su resultado fue la consolidación de un sujeto descentrado, con precariedades y la necesidad de cambiar estructuras para explicar el devenir de eso que se concebía como sociedad, cultura y prácticas sociales.

### *Del “estar capacitado” en la multiplicidad*

El quinto grupo de contribuciones integra aportes del enfoque *capabilities* o del “estar capacitado”. Estas contribuciones socializan, principalmente, propuestas para atender la injusticia como una suerte de empoderamiento, destinada a los sectores poblacionales considerados desprotegidos.

Anderson (1999) explica que es necesario estar capacitado para funcionar como ser humano y ciudadano, es decir, como participante igualitario a otro, en un sistema de producción cooperativo. Dicho participante enfoca sus esfuerzos a la promoción de capacidades para luchar en contra de las jerarquías sociales, la opresión y la explotación.

Por su parte, Nussbaum (2006) propone diez ámbitos en los que el enfoque del estar capacitado debe incidir: la vida; la salud corporal; la integridad corporal; los sentidos, la imaginación y el pensamiento; las emociones; el razonamiento práctico; la afiliación a varias formas de interacción social; el autorrespeto, la no humillación con base en la raza u orientación sexual; el aprecio por otras formas de vida (animales, plantas, etcétera), por el juego, la recreación; y la lucha por un entorno propio (político y material).

Finalmente, Alexander (2008) define la justicia social como aquella que posibilita la creación de mejores condiciones de vida en diferentes ámbitos, entre los que destacan la seguridad, el trabajo, la salud, la política y la educación. Este último grupo de contribuciones apuesta por condiciones de preparación para el devenir de los cambios sociales; este enfoque "capacita" a los sectores vulnerables para generar condiciones de justicia social desde su *locus* de enunciación.

En resumen, el abanico conceptual de la justicia aquí mostrado convoca a distintas relecturas de las prácticas sociales y educativas que, en la mayoría de los casos, pasan inadvertidas en el ejercicio de la cotidianidad. Este horizonte genealógico ofrece, para la discusión de los planes de estudio, herramientas de intelección para reflexionar en torno a la formación destinada a alumnas y alumnos que cursaron la educación básica entre 2004 y 2009.

#### **SIGNIFICACIONES DE LA JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN BÁSICA**

Durante la primera década del siglo XXI, en México, la SEP aprobó la implementación de tres planes de estudio en educación básica (preescolar 2004, secundaria 2006 y primaria 2009). La finalidad de dicha acción fue "fortalecer los valores morales [...] destacando la importancia de los valores democráticos como la justicia, la imparcialidad, la tolerancia y el respeto de la diversidad y la igualdad, para los maestros y los estudiantes" (Unesco, 2000, p. 71).

Partiendo de la premisa anterior, en este apartado examinamos las significaciones de la justicia en los planes de estudio mencionados a partir de dos momentos. El primero de ellos implicó la revisión de los planes ya señalados, así como la ubicación de la justicia. Una vez hecho esto, procedimos a extraer la evidencia en la que dicho concepto era significado y, en seguida, al análisis con ayuda de tres categorías de la teoría de la argumentación: significación, interlocutor y escenario (Perelman & Olbrechts-tyteca, 1969).

La significación se concibe como una asociación contextualizada, en este caso, del concepto de justicia social. Referirse a significaciones no es aludir a significados últimos, más bien, es pensar las distintas posibilidades en que puede construirse la justicia social, por ejemplo, mediante alusiones, asociaciones, relaciones, características y condiciones; no a través de un significado literal.

Por su parte, los interlocutores son aquellos implicados en el ejercicio del habla (hablante y audiencia); en nuestro análisis, el hablante es la SEP y la audiencia puede estar integrada por alumnos, padres de familia, docentes o autoridades educativas. Conviene mencionar que a pesar de que dichos interlocutores no son nombrados de modo directo en los planes de estudio, mediante la contextualización fue posible identificarlos en función de su direccionalidad.

Por último, el escenario puede ser físico o simbólico, en todo caso, representa un lugar de inscripción para el fortalecimiento de la justicia. Al interior de él se presentan las relaciones establecidas entre los interlocutores, que pueden ser de

mandato, invitación, jerarquía, colaboración, aserción, por mencionar algunas.

Con ayuda de las tres categorías anteriores (significaciones, interlocutores y escenarios), en la tabla 1 mostramos los siguientes resultados respecto de los planes de estudio emitidos en la primera década del siglo XXI.

Tabla 1. Significaciones de la justicia social en planes de educación básica

Plan de estudios/ categorías argumentativas	Preescolar 2004	Secundaria 2006	Primaria 2009
Significación	Principio subyacente	Valor y principio democrático	Reverso negativo: injusticia
Interlocutores	SEP Docentes Público en general	SEP Docentes	SEP Docentes Padres de familia Autoridades educativas
Escenario	Aula - Relaciones de aserción de la realidad  Invitación  Mandato	Aula - Relaciones  Mandato	Espacios sociales - Colaboración

La justicia, en preescolar, es presentada como un principio subyacente a la educación y la comunidad. El concepto en cuestión representa una mínima parte en el proceso de formación de los usuarios preescolares. En secundaria, éste se configura como un valor y principio democrático, cuya finalidad es formar a los adolescentes bajo el estandarte de ciudadanía, con una vida participativa en los procesos colectivos nacionales (implicación y responsabilidad). Por su parte, en primaria la justicia se plantea como un reverso negativo, es decir, como reconocimiento de la injusticia respecto del acceso a la educación, en la que muchos sectores de la población aún viven.

A continuación, ofrecemos detalles de dichos resultados. A efectos de sistematicidad, la discusión de los tres planes de estudios se presenta de manera cronológica. En las tres primeras secciones mencionamos la estructura de los planes de estudio; luego, recuperamos las características de los usuarios educativos a los cuales se dirigen esos planes (niños o adolescentes); en seguida, compartimos las evidencias en las que se alude a la justicia a partir de las categorías: interlocutores, escenario y significación. La cuarta sección contiene el amarre teórico. Frente a las conceptualizaciones del apartado sobre la genealogía de la justicia social, los hallazgos indican que la justicia en preescolar y primaria se encuentra asociada con un tipo de pensamiento clásico, mientras que en secundaria, está impregnada por un tipo de pensamiento moderno.

#### *Justicia como principio subyacente en la educación*

El plan de estudios 2004 de educación preescolar se integraba por siete apartados: a) fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos; b) característi-

cas del programa; c) propósitos fundamentales; d) principios pedagógicos; e) campos formativos y competencias; f) organización del trabajo docente durante el año escolar y g) evaluación. Sólo en los incisos a, c y d se encontró alguna referencia a la justicia.

En ese documento se reconocía que las experiencias sociales en la escuela (en general, las interacciones con otras personas) representaban un papel clave para el desarrollo de las niñas y los niños, así como para el fortalecimiento pleno de sus capacidades a través de ambientes de aprendizaje propicios. La edad escolar de las y los alumnos era de tres a seis años; “en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social” (SEP, 2004, p. 11). En tal caso, el plan de estudios privilegió el aprendizaje del lenguaje hablado, su autonomía, la manipulación de objetos y las relaciones sociales.

En este plan de estudios de preescolar, la justicia no está definida con rigor; sin embargo, en las tres evidencias encontradas, su significación está asociada con ofrecer educación y formación básica a los estudiantes. En tales condiciones, el rol de los docentes es obedecer lineamientos y planificar su desempeño profesional conforme a los objetivos de la política nacional. Lo anterior responde a que la SEP, inicialmente, ordena la práctica escolar y, luego, ella misma dictamina la legitimidad en los aprendizajes de las y los usuarios.

La primera evidencia de la justicia social se localizó en los fundamentos de este plan. La educación se consideró un concepto, una acción y una posibilidad, es decir, se le asignó un lugar privilegiado:

La educación es un derecho fundamental garantizado por la Constitución Política de nuestro país. El artículo tercero constitucional establece que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, la solidaridad internacional, la independencia y la justicia. Para alcanzar este objetivo, el mismo artículo establece los principios [a los cuales] se sujetará la educación: gratuidad, laicismo, carácter democrático y nacional, aprecio por la dignidad de la persona, igualdad ante la ley, combate contra la discriminación y los privilegios, supremacía del interés general de la sociedad, solidaridad internacional basada en la independencia y la justicia (p. 16).

Esta declaración tiene por interlocutores a la SEP y a la generalidad de lectores/as. En la cita se considera la educación un medio que le permite a cualquier persona acceder a posibilidades libertarias y de conciencia social, de ahí que el escenario que se entrevé es aserción de la realidad. Así dispuesto, nadie podría negar que la educación fuese un derecho nacional. En ese sentido, se debe reconocer el hecho de que la SEP se apoye en la Constitución para resaltar la potencialidad de la educación en el marco regulador general. En este andamiaje de ideas y concepciones, por decirlo de alguna manera, identificamos una referencia a una figuración de citación. En palabras de Perelman y Olbrechts-tyteca, dicho andamiaje se trata de un ejercicio de comunión entre opiniones, en este caso, dado en instituciones del mismo Estado. De acuerdo con la cita, la justicia se significó como un principio que subyace a la educación nacional, que, a su vez, es base de la solidaridad internacional.

La segunda evidencia se encontró en los propósitos del plan de estudios de preescolar. Aquí se incluyeron las competencias que las niñas y los niños debían alcanzar al finalizar su formación preescolar. En una de esas competencias se afirma la necesidad de que las niñas y los niños "... Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica" (p. 27).

En la cita anterior, los interlocutores son la SEP, las y los docentes mexicanos; aunque si bien está redactado como un objetivo que los alumnos/as deben lograr, el plan no llega a manos de estos últimos. Para alcanzar tal competencia, el escenario que se vislumbra es de invitación por parte de la SEP hacia las y los docentes, sujetos a los que se les ha asignado la tarea de planificar, dirigir y evaluar la práctica escolar.

Respecto de la significación, la justicia subyace en el concepto de comunidad: construcción colectiva de un "yo". Lo anterior es más evidente cuando se hace referencia a los derechos de los demás, la responsabilidad y el aprecio de la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica, que, en general, resulta una sinonimia, definida como la "repetición de una idea simple por el significado de diferentes palabras [*the repetition of a single idea by means of different words*]" (Perelman & Olbrechts-tyteca, 1969, p. 176).

La tercera evidencia que alude a la justicia la encontramos en la sección ambientes de aprendizaje; según el plan de estudios de preescolar, estos ambientes deben promover en las y los estudiantes actitudes de percepción de sí mismos, así como el trabajo grupal y de aula:

Al participar en esa comunidad, el niño adquiere confianza en su capacidad para aprender y podrá darse cuenta de que los logros que se obtienen son producto del trabajo individual y colectivo.

En una etapa temprana los niños tienden a considerar que los resultados de una actividad, sean buenos o malos, dependen de la suerte o de la intervención de otros. Lo deseable es que los niños aprendan gradualmente a mirar con atención su proceso de trabajo y a valorar diferencialmente sus resultados. Esa posibilidad está influida por los juicios de la maestra y la interacción en el grupo. Si el niño percibe que al valorar su desempeño y el de sus compañeros hay justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo, aceptará que la evaluación es una forma de colaboración, que no lo descalifica (p. 40).

En esta cita, los interlocutores son de nuevo la SEP y las y los docentes. Identificamos un escenario áulico de mandato; en él, las y los docentes tienen la tarea de gestionar ambientes de aprendizaje para el logro de las finalidades educativas. Al respecto de la cita, convendría preguntarse ¿qué sucede en los momentos en que el niño o la niña no están sujetos a la valoración del docente? Con lo anterior nos referimos a momentos de esparcimiento, receso escolar, por mencionar algunos ejemplos. Esto haría referencia a una justicia no escolarizada, que se construye en un afuera, no sólo del aula, sino de las condiciones de control docente, en las que también se presentan la interacción y la comunicación en un marco de percepción del otro hacia la propia subjetividad.

*Justicia: entre valor y principio democrático*

El plan de estudios 2006 de educación secundaria sustentaba sus tres modalidades (secundarias generales, secundarias técnicas y telesecundarias). Dicho plan estaba integrado por siete apartados: a) finalidades de la educación básica; b) perfil de egreso de la educación básica; c) elementos centrales en la definición de un nuevo currículo; d) características del plan y de los programas de estudio; e) mapa curricular; f) propósitos de las asignaturas; y g) orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio. De éstos, únicamente en los incisos a y f se refiere a la justicia.

Antes de revisar sus significaciones, conviene decir que la educación secundaria atiende a adolescentes de entre doce y dieciséis años. La adolescencia, según este plan de estudios 2006, se concibe como un momento de tensión en el que se establecen las definiciones personales asociadas al mundo adulto, acompañadas de cambios fisiológicos, cognitivos, emocionales y sociales. En palabras exactas de este plan de estudios, la adolescencia es

una etapa de transición hacia la adultez y transcurre dentro de un marco social y cultural [...] es una construcción social que varía en cada cultura y época. Este proceso de crecimiento y transformación tiene una doble connotación; por una parte, implica una serie de cambios biológicos y psicológicos del individuo hasta alcanzar la madurez y, por otra parte, la preparación progresiva que debe adquirir para integrarse a la sociedad (SEP, 2006, pp. 13 y 14).

En las dos evidencias mostradas en los párrafos siguientes identificamos dos significaciones de la justicia: una como valor y otra como principio democrático. Si bien se privilegia el escenario áulico, la comunidad se consideró un escenario simbólico. La pretensión de esta última es permitir que las y los adolescentes tengan la posibilidad de experimentar ejercicios de ciudadanía democrática y electoral, sin perder de vista las implicaciones de sus decisiones en la colectividad.

La primera evidencia, ubicada en la sección finalidades de la educación básica, quedó significada como un valor que emana de las leyes mexicanas. Se expresa lo siguiente al respecto:

Los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas también favorecen la formación de valores en la educación secundaria. El artículo tercero constitucional brinda un marco general de valores que orientan los contenidos de la educación básica, por lo cual, algunos como la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, el aprecio y el respeto a la vida, a la diversidad cultural y a la dignidad de las personas, constituyen elementos permanentes de los programas de estudio (p. 23).

Al igual que en el caso de preescolar, en el plan de estudios de secundaria se identificó una figura argumentativa de citación, la cual está apoyada en el artículo tercero de la Constitución mexicana. La cita anterior se refiere a los contenidos curriculares como orientadores en el proceso formativo de las y los alumnos; sin embargo, los interlocutores inmediatos son la SEP y las y los docentes; estos últimos deben dosificar dichos contenidos en su planificación para que, de esa forma, apuntalen el logro de las finalidades de la educación básica. El escenario que se vislumbra es áulico de mandato, en el cual se exige a las y los docentes realizar

los esfuerzos necesarios para alcanzar las finalidades establecidas en este plan de estudios de secundaria 2006.

La significación de la justicia quedó asociada con un valor, el cual es posible desarrollar en especial en el contexto del trabajo cotidiano y colectivo. Conviene decir que el hecho de no enunciarlo como valor moral, cívico o ético no es carecer de un posicionamiento; al contrario, el posicionamiento que se asume en este ensayo es respetar las evidencias de los planes de estudio a fin de no sesgarlas. Por otra parte, el que se enumeren las nociones igualdad, solidaridad, aprecio y respeto por la vida, etcétera, hace evidente una sinonimia de valores, los cuales se muestran como incólumes a lo largo del plan de estudios.

La segunda evidencia la encontramos en los propósitos de la Formación cívica y ética, asignatura secuenciada que inicia en segundo y finaliza en el tercer grado. Al respecto, uno de esos propósitos expone:

Identifiquen las características de la democracia en un Estado de derecho; comprendan el sentido democrático de la división de poderes, el federalismo y el sistema electoral; conozcan y asuman los principios que dan sustento a la democracia: justicia, igualdad, libertad, solidaridad, legalidad y equidad; comprendan los mecanismos y procedimientos de participación democrática; y reconozcan el apego a la legalidad como un componente imprescindible de la democracia que garantiza el respeto de los derechos humanos (p. 38).

En este caso, los interlocutores son nuevamente la SEP y las y los docentes; estos últimos deben favorecer el desarrollo de los propósitos de la asignatura de Formación cívica y ética. Lo anterior permite la existencia de un escenario áulico de mandato. La significación de la justicia se vincula a los principios de la democracia, lo cual marca una vía alterna a la que se planteó en preescolar, pues allá se hacía referencia a principios de la educación. Cabe recordar que en ambos casos no están disociados de los planteamientos del Foro Mundial de la Educación.

Respecto de la cita anterior, identificamos una sinonimia de principios democráticos (igualdad, libertad, solidaridad, legalidad, equidad) que debían ser fortalecidos, inicialmente, en el aula y, según los planteamientos del plan de estudios de secundaria, debieron desplegarse hacia la edad adulta de las y los adolescentes. Dichos principios democráticos ponen en juego una dimensión epistemológica (conocimiento del sistema democrático mexicano) y otra fenoménica (ejercicio de la práctica electoral).

### *El reverso negativo de la justicia*

El plan de estudios 2009 de educación primaria estaba constituido por los siguientes siete apartados: a) la educación básica en el contexto internacional y el nacional; b) principales retos para ofrecer educación de calidad; c) elementos centrales en la definición de un nuevo currículo; d) la articulación curricular de la educación básica; e) competencias para la vida y perfil de egreso de la educación básica; f) características del plan y los programas de estudio; y g) mapa curricular. De los anteriores, sólo en el apartado b se identificó una referencia numérica a la condición negativa de la justicia, aspecto que se consideró factible de ser erradicado. En las demás secciones del documento no se hace alusión alguna a la justicia.

A diferencia de las significaciones encontradas en los planes de estudio de preescolar y secundaria, en el de primaria hallamos una significación enfocada al

reverso de la justicia, es decir, la injusticia. Ésta representa el pretexto perfecto de la oportunidad, el acceso y la posibilidad; de manera concreta, esa oportunidad estaba regida por las condiciones sociales de los usuarios. Vale la pena señalar que las y los niños a quienes se alude en la cita no se encontraban en la escuela, sino que vivían en potenciales condiciones de una justicia no lograda.

La única evidencia que ubicamos al respecto fue en el apartado dedicado a los principales retos para ofrecer educación de calidad; en éste se asumió que las y los niños de seis a doce años eran el centro de la intervención educativa, la cual estaba estructurada por elementos específicos entre los que destacaban las aulas donde reciben clases los usuarios escolares; los horarios para el desarrollo de la actividad educativa; las y los docentes encargados de algún nivel educativo específico; los procesos de evaluación de los aprendizajes, por nombrar algunos. La discusión contra la condición negativa de la justicia destacó lo siguiente:

14 de cada 100 niños (seis en la primaria y ocho en la secundaria) no tengan la oportunidad de asistir a la escuela e interactuar con un maestro es un hecho de enorme injusticia social, sobre todo porque esos niños son miembros de los grupos poblacionales en situaciones y contextos más vulnerables (rurales, indígenas, migrantes, jornaleros, en situaciones de calle, con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, etc.) (SEP, 2009, p. 18).

En la cita anterior se reconoció que los interlocutores son la SEP, las y los docentes, padres y madres de familia, las autoridades educativas y el público en general. En dicha declaración, la SEP señaló la existencia de injusticia social hacia sectores vulnerables de la población; hacerlo evidente resultó un exhorto para que la audiencia sumara esfuerzos en aras de contribuir a que los usuarios en condiciones de injusticia logaran asistir a la escuela. En tal caso, el escenario que se vislumbró fue de colaboración.

### *Pensar la complejidad de la justicia social en los planes de estudio*

El resultado de analizar la justicia social, en su emplazamiento académico normativo, permitió la ubicación de tres grandes significaciones, una por cada nivel educativo: principio subyacente en preescolar; valor y principio democráticos en secundaria; y reverso negativo en primaria. Este conjunto de significaciones integra un tipo de complejidad, la cual podemos entender como una constelación de significaciones, interlocutores, escenarios y relaciones (Malaga, 2014). Esta complejidad (ver tabla 1), propia de esos planes de estudio, le otorga cierta identidad a la justicia social de la primera década del siglo XXI, es decir, la hace única e irrepetible.

Los planes de estudio representan el eje rector para el desarrollo de las prácticas, finalidades y propósitos educativos en los centros escolares. En los casos analizados, el escenario físico predominante para el fortalecimiento de la justicia es el aula; aunque en primaria su reverso se encuentra en un escenario simbólico (diversidad de espacios sociales), dicho reverso se vive a través de las condiciones de ausencia de inclusión e integración de los usuarios. Los interlocutores son, principalmente, la SEP, las y los docentes, alumnos, padres y madres de familia. Dependiendo de los casos, las relaciones entre ellos son de mandato, invitación, colaboración y aserción (verticales y multidireccionales).

De acuerdo con las evidencias presentadas en las secciones anteriores, podemos reconocer que la justicia adquiere una conceptualización distinta en función

del plan de estudios del que se trate. En la tabla 2 mostramos este resultado de forma esquemática.

Tabla 2. Planteamientos de la justicia en planes de estudio de educación básica

Plan de estudios	Preescolar 2004	Secundaria 2006	Primaria 2009
Planteamientos de la justicia	Conceptualización clásica	Conceptualización moderna	Conceptualización clásica

A continuación, explicamos cada una. La justicia en preescolar, con significación de principio subyacente a la educación, se enmarca en un tipo de pensamiento clásico. Mediante los planteamientos de Tomás de Aquino, podemos afirmar la existencia de una ley positiva (de los legisladores), en este caso, la asumida por la escuela (directivos y docentes), que busca lo justo en las acciones individuales y colectivas de los alumnos a través de la convivencia e interacción entre ellos, es decir, en su proceso de construcción del “yo”, así como de formación e integración a la vida social.

Por su parte, la justicia en secundaria, con significación de valor y principio democrático, se enmarca en un tipo de pensamiento moderno. Las razones que permiten afirmar lo anterior son dos: por un lado, porque la significación atribuida a la justicia está relacionada con un tipo de aprendizaje cotidiano y colectivo, y por otro, porque en secundaria el tipo de formación que se ofrece tiene relación directa con los planteamientos de Hobbes, Locke y Kant, a saber, el respeto de cada individuo, hacer valer la voluntad colectiva de las personas, resolver los desacuerdos entre ellas, entre otros, los cuales en sí mismos forman parte de las finalidades de la educación secundaria.

Finalmente, la justicia en primaria, con significación de reverso de la justicia, es decir, la injusticia, que se enmarca en un tipo de pensamiento clásico. Con los planteamientos de Aristóteles, esa injusticia, en cuanto oportunidad de logro, se identifica como una posibilidad de trato igualitario entre los ciudadanos. El tipo de injusticia de la que se habla en el plan de estudios de primaria tiene un fuerte arraigo en la justicia de rectificación, la cual buscaba subsanar los daños ocasionados por la misma desigualdad que el Estado ha generado en los ciudadanos.

En suma, con los elementos presentados, podemos asegurar que en los tres planes de estudio la justicia social se sostiene de manera reduccionista frente a la multiplicidad y complejidad de lo social.

#### **A MANERA DE CIERRE**

Sin duda, las posibilidades de interpretación de los planes de estudio son infinitas y no se agotan en lo aquí expuesto, ya que nuestro ejercicio analítico constituyó sólo un acercamiento epistemológico al campo de la justicia social. Los esfuerzos teóricos y conceptuales, hechos en este campo, representan un puerto de partida para comprender las distintas realidades y la complejidad de las sociedades actuales.

En materia de legislación educativa, es necesario evidenciar otros modos de hacer sociedad, no sólo como un aspecto idílico, sino en espacios geopolíticos en los que la justicia social es casi imperceptible debido a la preponderancia de la corrupción, el crimen organizado, las guerras civiles, el racismo, la discriminación, entre otros problemas a los que la sociedad mexicana está expuesta diariamente.

Advertimos que la complejidad de la justicia social en los planes de estudio adquiere una propiedad de plasticidad y otra de precariedad. La primera se refiere a las condiciones de adaptabilidad de la justicia, dependiendo los escenarios o *locus* de enunciación; por su parte, la segunda se asocia con la imposibilidad de concebirla de forma finita, cerrada y única para todas las sociedades de este mundo, es decir, su precariedad tendría que reconocer otras condiciones de posibilidad, tanto para las instituciones como para los sujetos de determinada sociedad.

Es necesario cuestionar la condición reduccionista de la justicia social en los planes de estudio y reactivarla en la escuela, la cual continúa viéndose como un laboratorio sintético donde se suelen dibujar condiciones idílicas de vida y sociedad. Hacerlo de esta manera permitirá, primero, que se visibilicen conflictos de orden simbólico y, después, brindaría la posibilidad de reflexionar sobre la imposición del plan de estudios nacional, que reconoce, pero no acepta, la emergencia de algunos currículos locales elaborados de acuerdo con las necesidades de sus usuarios. Por consiguiente, se sugiere a los profesores que consideren aspectos del contexto local, nacional e internacional para el análisis en sus centros escolares; entonces así tendrían mayores posibilidades de construir nociones diferenciadas de justicia social, cercanas a enfoques diferenciadores.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, J. (2008). Towards a capability theory of justice. En *Capabilities and social justice. The political philosophy of Amartya Sen and Martha Nussbaum* (pp. 53-77). Great Britain: ASHGATE.
- Anderson, E. (1999). What is the point of equality? *Ethics*, 109, 287-337.
- Aristóteles (2002). *Nicomachean ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolívar, A. (2005). Equidad y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-49. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103205](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103205)
- Braham, R. (1981). *Social justice*. EUA: Martinus Nijhoff Publishing.
- Campbell, T. & Mancilla, A. (2012). *Theories of justice*. Great Britain: ASHGATE.
- Capeheart, L. & Milovanovic, D. (2007). *Social justice. Theories, issues, and movements*. EUA: Rutgers University Press.
- CTERA (2004). Desigualdad y exclusión educativa en la educación inicial. *Informes y estudios sobre la situación educativa 3*. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.oei.es/inicial/articulos/desigualdad\\_exclusion\\_educacion\\_inicial.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/desigualdad_exclusion_educacion_inicial.pdf)
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Derrida, J. (1992). Force of law: the mystical foundations of authority. En Cornell, D., Rosenfeld, M. & Gray, D. (eds.) *Deconstruction and the possibility of justice* (pp. 3-67). Nueva York: Routledge.
- Díaz-Barriga, A. (2005). Docentes, programas de estudio e institución. En *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico* (pp. 33-44). México: POMARES.
- Foucault, M. (1997). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-textos.
- Habermas, J. (1976). Some distinctions in universal pragmatics. *Theory and Society* (3), 161.
- Hardt, M. & Negri, A. (1994). *Labor of Dionysus*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Hobbes, T. (1958). *Leviathan*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Hume, D. (1902). *An enquiry concerning the principles of morals in enquires concerning the human understanding and concerning the principles of morals*. Oxford: L.A. Selby-Bigge (ed.).
- Kant, I. (1965). *Critique of pure reasons* (trans N. Smith). Nueva York: St. Martin's Press.
- Kropotkin, P. (1902). *Mutual aid: a factor of evolution*. Nueva York: McClure Phillips.
- Latapí, P. (1983). La desigualdad educativa en México. En VVAA. *Desigualdad y equidad en España y México. IV Encuentro Hispano-Mexicano de Científicos Sociales* (pp. 199-224). España: ICI-COLMEX.
- Lyotard, J. (1984). *The postmodern condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Locke, J. (1924). *An essay concerning the The Original, extent and end of civil government. In two treatises of government*. Londres: Dent and Sons.
- Malaga, S. (2014). Complejión del discurso intercultural. Una mirada desde la textualidad documental. *Pampedia*, 9, 22-36.
- Mill, J. (1961). *Essential works for John Stuart Mill* (M. Lerner, editor). Nueva York: Bantam Books.
- Miller, D. (1976). *Social justice*. Great Britain: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality and species membership*. Cambridge: Harvard University Press.
- Perelman, Ch. & Olbrechts-tyteca, L. (1969). *The new rhetoric. A treatise on argumentation*. Londres: University of Notre Dame Press.
- Platón (1951). *The republic*. Nueva York: EP Hutton and Co.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- \_\_\_\_ (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP.
- \_\_\_\_ (2006). *Plan de estudios 2006*. México: Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- \_\_\_\_ (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- Smith, A. (1776). The wealth of nations. En Solomon, R. & Murphy, M. (eds.). *What is justice? Classic and contemporary readings* (pp. 148-150). Nueva York: Oxford.
- Spencer, H. (1897). *The principles of sociology*. Nueva York: D. Appleton and Co.
- Unesco (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal.