



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DEL LITORAL



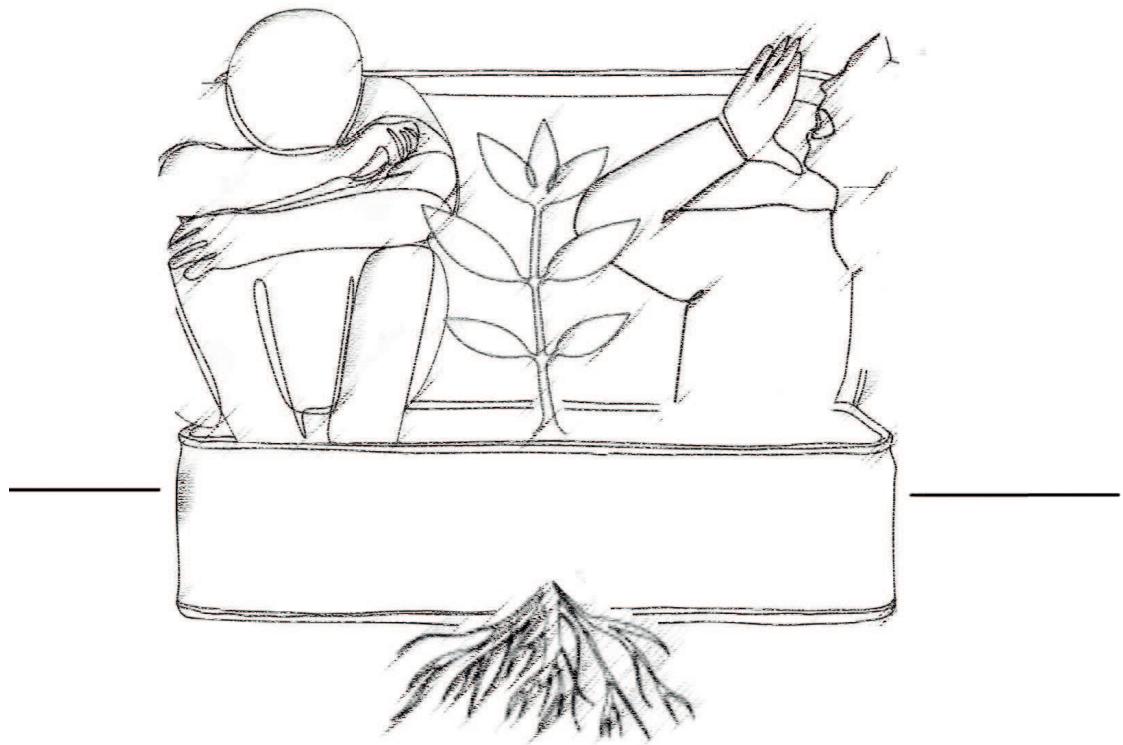
UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS

Tesis Doctoral

DOCTORADO EN SENTIDOS, TEORÍAS
Y PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN COMO JUSTICIA

Ante el desborde y la ausencia,
provocar un efecto posible.



Doctorando
Prof. Lic. Emiliano Fallilone

Director
Dr. Alejandro Caudis

Santa Fe, Octubre del 2024

AGRADECIMIENTOS

El gesto de agradecer implica, además de valorar la otredad que marca huellas en la propia trayectoria, la posibilidad también de hacer síntesis. Es oportunidad de poder significar aquello del orden de la emoción, de la historia, del recorrido, de los hallazgos y las pérdidas, que comúnmente queda relegado al “ya habrá oportunidad”. Porque el camino es compartido, nuestras búsquedas empiezan con un GRACIAS.

Gracias a las autoridades y el personal de la Universidad Nacional del Litoral, por sostener y apoyar el proyecto del Doctorado. Gracias a la Universidad Pública y Federal.

Gracias a quienes recorrieron este camino desde la dirección del presente Doctorado. A la Dra. Graciela Frigerio, por compartir su sapiencia generosamente, por convidar al desafío de pensar, pero por sobre todas las cosas, por su don de gente. A la Dra. Sara Scaglia, por su paciencia, su cercanía y su síntesis siempre necesaria.

Gracias al Comité Académico y a cada uno de los educadores que compartieron con pasión sus búsquedas, saberes y sus preguntas en cada uno de los seminarios y encuentros.

Gracias al Dr. Alejandro Caudis por asumir el desafío de acompañarme en el proceso de la Tesis, por su infinita paciencia, por su sinceridad y sus siempre acertadas palabras.

Gracias a todos mis compañeros de esta Primera Cohorte, que en un hacer-juntos, supimos construir, desde las coincidencias y disidencias, un poliedro de aprendizaje compartido. Gracias por la complicidad y por el esfuerzo de sostener(nos).

Infinitas gracias a Brenda Wernly, quien llegó al comienzo de este proyecto, y en el transcurso del mismo se quedó. Y un día nos quedamos. Y ese quedarnos, de repente, se hizo un “para siempre” en familia. Gracias por el gesto de “bancar”, “estar” y “amar”. En ella, gracias a la “vidita” que esperamos ansiosos, mientras se acuna y germina en su vida.

Infinitas gracias a mi madre Marta Moretti (maestra siempre embarrada de los lugares donde duele la vida), a mi padre Enrique Fallilone (que hace docencia sin título en la cotidianidad) y a mis hermanos Agustina y Jeremías. Gracias por acompañarme y sostenerme siempre.

Gracias a Carolina Barrios, Prof. Marcela Grandi, Dra. Laurence Cornú, Dra. María del Rosario Solhaune, María Agustina Gamba, Lic. Laura Molteni, Prof. Georgina Riva, Prof. María Eugenia Favre, Mg. Cristian Papili, Prof. Roberto O'Connor, Hno. Ariel Fresia, P. Julio Boffelli, Dr. Carlos Cantero, Dr. Pablo Bongiovanni y Marcelo García, que con su pasión por el arte de educar, con títulos o sin ellos, me enseñaron con sus vidas de qué se trata encarnar un “oficio del lazo”. En ellos, a tantos que marcaron mi camino de forma significativa.

Gracias a la Lic. María Cecilia Fladung por sus consejos y ayuda con los trazos estéticos que configuran la presente Tesis. Gracias por el regalo de la ilustración que acompaña la carátula, las búsquedas compartidas y el oficio de sostén.

Gracias a mis hermanos de Cultura de Barro, que han sido un motor para intentar dar cuenta de tanta vida compartida, tantas búsquedas y desafíos, en algunas letras. Melina Bufarini, Mauro Moreno Role, Gustavo Trotta y Mariano Chies: ¡siempre gracias!

Gracias a las Comunidades Educativas donde puedo estar-siendo educador, y a tantas personas que han caminado, caminan y van a caminar, juntos y en comunidad, por la senda de una praxis cinética y embarrada.

RESUMEN

La presente Tesis tiene como objeto analizar la relación entre educación y justicia. Si bien es posible dar cuenta de una vasta producción de relatos del campo de la justicia para con la educación y las formas de lo escolar, se intenta proponer un enfoque alternativo, donde dicha justicia se asume como efecto en lugar de causa. Recorrer una senda reflexiva a “contrapelo”, puede ampliar el horizonte de la justicia y enriquecerla. Al comprender la educación como la acción de generaciones adultas sobre los “recién llegados”, para que éstos últimos puedan insertarse al mundo común, los relatos de justicia se juegan en un pasaje de unos a otros, y mediante dicha transmisión, se inaugura la posibilidad de apropiación, detección de las fracturas que implican, y en consecuencia, la construcción de nuevos modos de justicia posibles a partir de aquello que se significa como injusticia. En consecuencia, la educación, comprendida como acción, permite trazar una identificación con la justicia en tanto que se constituye como la posibilidad de hacer presente, un ausente que se reclama como injusticia.

PALABRAS CLAVES: educación - justicia - transmisión - injusticia - acción - efecto

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to analyze the relationship between education and justice. Although it is possible to account for a vast body of narratives from the field of justice regarding education and school forms, this work seeks to propose an alternative approach, where justice is assumed as an effect rather than a cause. Following a reflective path “against the grain” may broaden the horizon of justice and enrich it. By understanding education as the action of adult generations upon the "newcomers" so that the latter can integrate into the common world, narratives of justice unfold in the transition from one to the other, and through this transmission, the possibility of appropriation is inaugurated, along with the detection of the fractures it implies, and consequently, the construction of new forms of justice based on what is identified as injustice. Consequently, education, understood as action, allows us to identify with justice as it is constituted as the possibility of making present an absence that is claimed as injustice.

KEY WORDS: education - justice - transmission - action - effect

“Pensar no basta; pensar no es suficiente para crear otras condiciones e inaugurar otras historias, pero es seguro que otras condiciones no podrán instalarse si no se piensa. Por ello, estamos convencidos de que si no pensamos juntos el hacer un posible, dentro de lo que parece clausurado, se demora. Y toda demora conlleva lo que Walter Benjamin denominaba vidas dañadas... ”¹

Graciela Frigerio

¹ Frigerio, G. (2007). “Inventario. Argumentos para pensar lo impensable” en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (2007) *Las formas de lo escolar*, Paraná, Argentina: La Hendija, p. 324.

ÍNDICE

A modo de preludio: habitar el <i>mboyeré</i> y “hacer algo en compañía”.....	8
Capítulo I: Introducción y mapa de navegación.....	13
Una viñeta desde el “pasillo de lo cotidiano”.....	14
Cartografía autobiográfica de la relación concepto – investigador.....	15
Objeto de estudio y algunos cuestionamientos que irrumpen.....	17
Opciones epistemológicas para despejar equívocos.....	21
Aclaraciones metodológicas e intento de mapa.....	22
Breve contextualización e historia de la Filosofía de la Liberación.....	23
La anadialéctica como superación de la analogía y la analectica.....	26
Hilando la trama: esquema de trabajo.....	29
Capítulo II: Abordaje filosófico sobre la idea de justicia.....	32
Hilando la trama.....	33
Un acercamiento desde la etimología.....	34
Aproximación desde la filosofía clásica.....	40
Platón y las virtudes.....	40
Aristóteles: justicia y equidad.....	46
La justicia general en Santo Tomás de Aquino.....	50
Irrupción de las teorías modernas de la justicia.....	53
Un hito insoslayable: la teoría de la justicia en John Rawls.....	53
Amartya Sen y el enfoque de las capacidades	59
El reconocimiento y la redistribución en Nancy Fraser	61
Desplazamientos desde la justicia hacia la justicia social.....	64
Un rodeo a la justicia: la equidad.....	72
Capítulo III: Relatos de justicia en diálogo/tensión con la educación.....	79
Hilando la trama.....	80
Justicia educativa.....	81

La emergencia de la justicia educativa y sus anclajes en la escena internacional.....	81
La justicia educativa en Argentina.....	87
Anclajes de la justicia educativa.....	88
Desplazamientos entre justicia social y justicia educativa.....	89
El modelo de justicia educativa y sus principios en dicha perspectiva.....	91
Impacto de la categoría en algunos círculos de la educación en Argentina.....	94
Conflictos y “desacuerdos” en torno a la justicia educativa.....	97
Un determinismo que opera sobre las herencias.....	97
Los desfavorecidos del fondo, ¡pasen al frente!.....	99
La pretensión ilustrada de “dar voz”: ¿quién tiene esa potestad?.....	102
Repensar las relaciones institucionales: ¿de qué manera?.....	103
El Otro no siempre es descubierto y reconocido.....	104
El derecho, la justicia y la educación.....	106
Hitos y génesis de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.....	106
La educación para una sociedad más justa.....	109
Conflictos y “desacuerdos” que subyacen a la Ley.....	113
Inquietudes, comentarios y “resonancias”.....	113
La “fuerza de la ley” no basta por sí misma, pero “la ley es la ley”.....	116
Capítulo IV: Relatos de justicia en diálogo/tensión con las formas de lo escolar.....	124
Hilando la trama.....	125
Las formas de lo escolar.....	126
Justicia curricular.....	129
Los principios de la justicia curricular según R. W. Connell.....	130
Santomé y la justicia curricular como “caballo de Troya”.....	133
Perspectivas y “apropiaciones” del concepto en Argentina.....	137
Justicia cognitiva.....	140
Justicia escolar.....	145

Conflictos y “desacuerdos”.....	148
Capítulo V: La educación, en tanto transmisión, es justicia.....	152
Hilando la trama.....	153
Revisitar el concepto de educación.....	154
La educación en tanto orientación.....	155
La educación en tanto “hacer algo en compañía”	156
Educación comprendida como acción.....	157
La educación como cuestión de transmisión.....	162
La transmisión como pasaje.....	164
La educación como transmisión y la justicia como educación.....	169
Equívocos que pueden imposibilitar la transmisión.....	173
Renunciar al “nexo” entre educar, enseñar y escolarizar.....	173
Transformar lo mismo en lo común.....	175
Un efecto posible ante el drama de la injusticia.....	180
De la adhesión a la justicia, a la educación como justicia.....	181
Una alternativa posible: comprender la justicia como concepto abolicionista.....	183
La injusticia como fractura necesaria para la irrupción de nuevos relatos.....	186
Capítulo VI: Conclusiones y nuevas aperturas.....	190
Dar cuenta de la trama.....	191
Evitar el equívoco de hacer “borrón y cuenta nueva”	193
El desafío de “pivotar” entre los conflictos y los “desacuerdos”.....	198
Tejer y sostener la relación educación - justicia.....	201
La justicia como efecto y el desafío de nuevas aperturas.....	203
Bibliografía consultada y utilizada.....	206

A MODO DE PRELUDIO

Habitar el *mboyeré* y “hacer algo en compañía”

Del puro don de haber podido habitar y transitar un tiempo de mi vida por el noreste de nuestra querida Patria “tierra adentro”, uno de los regalos más grandes fue toparme con la lengua guaraní, que si bien tiene su lugar en el árbol genealógico familiar, allí cobró fuerza, junto a los acordes del chamamé y su fusión con las arpas paraguayas. Dentro de tan vasto y sentido mundo de significados y significantes, toparme con la categoría *mboyeré*, me posibilita desandar este preludio, a modo de carta de presentación, donde se exponen algunos recorridos conceptuales y vitales que explicitan aquello que sostiene las búsquedas de la presente Tesis. Las definiciones, dentro del guaraní, tan maltratado y escondido en el nombre de un supuesto “ser cultos”, se corresponden a una lengua marginal, que intenta dar cuenta de un lazo con la naturaleza y la alteridad, con lo real y lo trascendente, lo humano y lo divino. El *mboyeré* tiene que ver con una expresión que denota un “revoltijo”, un enredo, un cierto desorden, una mezcla de cosas que no tiene a priori un sentido ni un orden aparente. También se la identifica con una maraña de hilos, o como se dice en la costa litoraleña cuando se enreda la línea de pescar, “una galleta”. También se refiere a la idea de “mestizaje”, lo cual es interesante, si lo concebimos en el orden de una “mezcolanza”.

Como posteriormente se explicita en el apartado “Cartografía autobiográfica entre los conceptos en pugna y el Tesista”, la cuestión de la justicia atraviesa la propia identidad, en el mismo sentido que la lucha o el compromiso por la construcción del bien común y la denuncia de la injusticia. La posibilidad de recorrer algunos espacios donde la vulnerabilidad es moneda corriente o donde “la vida duele”, implicó abrazar la cuestión de la justicia/injusticia como elemento siempre latente. Marcos, en la viñeta que precede nuestros desarrollos teóricos, es una especie de “piedra fundante” donde intentamos “hacer pié”. La realidad efectiva, especialmente en estos espacios, siempre ha desafiado nuestros marcos teóricos y el intento de hacer filosofía y educación.

A su vez, en otro plano, también por puro don, hemos podido transitar una formación académica de privilegio, abrazando la docencia, pudiendo investigar en la licenciatura, y en este caso, profundizar mediante el doctorado. Consideramos necesario traer a colación, que siempre

asumimos esta instancia con mucho respeto y temor, que en cierta medida se vio soslayado al escuchar en la presentación del mismo, una convicción central de la propuesta como una ocasión para “hacer algo en compañía”.

La idea de una comunidad del aprendizaje, de un hacer-con-otros, en el marco de un recorrido interdisciplinar con profesionales muy generosos dispuestos al sostén en todo momento, ha marcado nuestras búsquedas. La Universidad pública y federal, con sus puertas abiertas, desde el Aula 4, han posibilitado poner en relación algunas búsquedas que nos permitieron hacer un “alto” y detenernos a reposar sobre el *mboyeré* y asumirlo, no como un problema, sino como una oportunidad para dejar irrumpir algo que pueda devenir en tejer una trama de sentido con los hilos disponibles: experiencias vitales, nombres y apellidos, historias completas y truncadas, memorias y olvidos, gritos de justicia e injusticia, rastreos bibliográficos, diálogo conceptual, entre otros.

En algunas líneas personales que reseñaron el primer encuentro de la Cohorte, podemos destacar una nota, una metáfora y una imagen de una muestra fotográfica, que nos acompañaron durante este tiempo. El apunte del cual tomamos nota, tiene que ver con la invitación recibida desde el primer día, consistente en transitar el doctorado como la forma de “hacer algo en compañía”, en contraposición con la significación “tradicional” de un recorrido académico en solitario. La metáfora fue la del “viaje”. Ello ha posibilitado acercarnos a los conceptos viajeros, pero a su vez, también permitió asumir la trayectoria durante todo este tiempo como un verdadero viaje, con altos y bajos, entusiasmo y desaliento, pandemia e incertidumbre, presencialidad y virtualidad, encuentros y desencuentros, escritura y tachaduras, mates y ritos. En tercer lugar, la Universidad y el Comité Académico nos convidó una muestra fotográfica organizada por la Dra. Isabel Molinas, a partir de fotos de Mariana Rorres Luyo, inspirada en el libro “Kafka en la orilla” de Haruki Murakami. La muestra fotográfica estaba enmarcada en la idea de una “polifonía” de acordes, disciplinas, búsquedas, entre otros elementos, como preludio del recorrido doctoral. La foto cobra sentido y mueve distintos significados en el gesto de “mirar hacia atrás”. Representa el camino transcurrido: una valija abierta, y en otro plano, una planta con sus raíces al aire, que permite llevar la imaginación al movimiento de trasplantar y de escapar de la valija.

Hemos llegado al presente “viaje”, con una valija cargada de conceptos fuertemente arraigados, con ideas bastante fijas e incuestionables. En nuestro caso, una noción fundante era la de justicia educativa. Ella significaba más que una mera categoría académica, e inclusive, encerraba en sí misma una especie de proyecto educativo, político y social capaz de generar profundas alternativas para revertir los efectos de la injusticia. No solo eso, sino que el doctorado era el momento indicado para poder demostrar que me encontraba en el posicionamiento correcto, y que si todos pudiésemos orientar nuestras prácticas en sintonía con ello, lograríamos hacer efectiva una educación, que como reza en la Ley de Educación Nacional, pueda contribuir a una sociedad más justa. Sin embargo, con el correr del tiempo, “haciendo camino al andar”, muchas de las certezas se volvieron interrogantes, y la salida al cruce de autores, conceptos, textos, diálogos y vida compartida en comunidad, nos hicieron repensar el contenido del bolso. Por ello, no sabemos a ciencia cierta si la conclusión de la Tesis remite a un punto de llegada, o simplemente se trata de un “transbordo”. Hay algo de llegada en esta última metáfora, pero que a su vez, implica un ponerse en movimiento nuevamente, en pos de un “algo más”.

Quizás, el hallazgo más importante del presente viaje, haya sido encontrar la certeza de abrazar aquello del orden de la *docta ignorancia* de Nicolás de Cusa, de transitar la senda del pensar popular en palabras de Rodolfo Kusch, o del renunciar a la zoncera de asumirnos civilizados en lugar de asumir la barbarie, como afirma Arturo Jauretche. La certeza de optar por los mapas y la cartografía, que encierran la posibilidad de crear rutas, atajos, continentes y referencias, por sobre la seguridad del GPS programado y prediseñado, que no admite desvíos y “recalcula” permanentemente, en la urgencia de volver siempre a “lo mismo” y suprimir los atisbos de novedad. La pregunta como método, la extrañeza como forma de acercarse al objeto y el “hacer algo en compañía” como herramienta de sostén, constituyen una tríada de valiosos elementos de los cuales podemos hacer “cosecha”.

En diálogo con un compañero de camino, comentamos los avatares, las contradicciones y las tensiones que sufrió el objeto de estudio personal del doctorado. A lo largo de todo este tiempo hemos podido darnos lugar a múltiples mutaciones. Recordamos su expresión, cuando con una sonrisa cómplice afirmó: “*¿No se trata de eso un doctorado? ¿No se trata de comparar la foto del inicio y del final, para poder ver diferencias y narrar el camino andado? Eso es bueno, quiere decir que algo se movió, se dislocó*”. Sin dudas que yuxtaponer ambas fotos, denotan

múltiples desplazamientos: la justicia educativa como categoría trascendental y “mesiánica”; la justicia educativa bajo la lupa por posible diagnóstico de “encandilamiento”; la justicia educativa bajo sospecha; la justicia educativa como una de tantas formas de la justicia; la justicia como urgencia y los aportes a la educación; la educación y sus aportes para con la justicia; la injusticia como punto de partida. Movimientos que dan cuenta, no solo de un trabajo intelectual, sino de una “afectación existencial”, de un intento por poner nombre a “lo desconocido”.

Una de las decisiones importantes en la configuración de nuestras búsquedas, consistió en la toma de decisiones metodológicas y estructurales de la Tesis. Intentamos configurar una especie de “estado del arte”, que a su vez pueda ser puesto en discusión a lo largo de la Tesis como aporte teórico. También optamos por no elaborar un trabajo de campo, ya que las discusiones las planteamos en un plano teórico, pero no por ello, a partir de renunciar a los efectos o a la realidad efectiva. En la idea de unas “nuevas aperturas”, consideramos que es posible diseñar en investigaciones posteriores, una serie de ensayos que permitan complementar nuestros esbozos teóricos. El método de la anadialéctica, proveniente del campo de la filosofía latinoamericana, nos permitió “tejer” unos hilos dispares, dar sentido a la trama, reconfigurar el orden de los capítulos y los distintos aportes. Por las características descritas del método, pudimos desplegar el “estado del arte” a lo largo de la Tesis, y no quedó reducido a un apartado.

Los autores que se han convocado a lo largo del texto, responden a los hallazgos en el afán de configurar dicho estado del arte, de sumar las reflexiones de algunos referentes del campo de la filosofía identificados con dos grandes “tiempos” (clásicos y modernos), que a su vez son el fundamento epistemológico de algunos “aterrizajes” de la justicia en la educación o las formas de lo escolar. No se trata de una selección calculada de antemano, sino del resultado mismo de tomar cada hilo teórico y rastrear sus “puntas”. Dicho proceso dialógico, posibilitó la irrupción de la noción de transmisión como “categoría pivote” y a partir de allí la reconfiguración del objeto de estudio y los objetivos del trabajo.

Por último, en el intento de comenzar a desandar las conclusiones, el título de la Tesis fue una problemática que encontró una resolución al final de la escritura. Se ha constituido como el fruto de las búsquedas, como el intento de hacer una síntesis de lo narrado. Es la consecuencia de unas búsquedas, en lugar de ser el punto de partida.

En cierta medida, luego de haber atravesado el viaje, sostenemos el proceso de construcción de la Tesis como el fruto de un trabajo artesanal, en tanto que en sintonía con ideas de Richard Sennett, “...encarna la gran paradoja de que una actividad de gran refinamiento y complejidad surja de actos mentales tan simples como la descripción detallada de los hechos y su indagación posterior” (2009, p. 174). En el modelar una artesanía hay algo de proyección, pero también algo ligado a un ritmo lento donde la “cosa” toma forma, donde se ponen en juego algunas habilidades: “El saber artesanal tiene como fundamentos tres habilidades básicas: la de localizar, la de indagar y la de desvelar. La primera implica dar concreción a una materia; la segunda, reflexionar sobre sus cualidades; la tercera, ampliar su significado” (Sennett, 2009, p. 180). Reconocemos en la Tesis, una construcción que exigió dar(nos/se) el tiempo, asumir la subjetividad como espacio de aprendizaje, dar cuenta de una materia, volverla objeto de estudio y ampliar significados ya presentes en el gesto de desvelar, con el fin de suturar una entrañable inquietud que se hizo camino en el Doctorado.



“Laberinto”

Autora: Mariana Torres Luyo

Capítulo I

INTRODUCCIÓN Y MAPA DE NAVEGACIÓN

Una viñeta desde el “pasillo de lo cotidiano”

Marcos no tiene ganas de estar sentado. Es inquieto. En su casa solo hay dos sillas y un cajón viejo de soda que hace de “sillón”. Se aburre. Molesta a sus compañeros. Tiene 14 años. Extrovertido, creativo, cada tanto aparece “marcado” por haber recibido algunos golpes en la casa. Siempre quiere tener la última palabra. Tiene algunos amigos que a veces lo usan de “mula” para mover droga, o de “campana”, para salir a robar (todo a cambio de unos pesos).

– *¡Sentate porque te voy a hacer firmar!* – asevera su profesora, cansada de dar indicaciones en vano. – *¡Hacé lo que quieras! Si ni sabés quién soy, ¿cómo me vas a anotar?* – desafía a la docente ante la vista de sus compañeros, y sin dar lugar a réplica, sentencia: – *Nada que ver la nota que me pusiste, cualquiera, ¡una injusticia! Vine a todas las clases. Luis vino a dos nomás y tiene mejor nota que yo.* ¡Andá! Silencio en el aula 4.

Silvia es una profesora “chapada a la antigua”. Así se define. Cumple absolutamente con todo. Reniega del sistema porque se siente explotada, esgrime críticas a los gremios porque “son unos vagos” y cada tanto se le escucha decir que los alumnos “ya no son como antes”.

– *Recién en el aula un mocoso me contestó re mal, el del fondo, el negrito que tiene el piercing, ¿cómo es que se llama?* – comenta indignada en la sala de docentes. – *Marcos, Marcos se llama* – irrumpió un profesor en voz baja y con algo de vergüenza – *¡Es un insopportable!* – se escucha desde el otro lado de la sala. Silvia retoma la palabra: – *Yo no sé qué vamos a hacer con estos maleducados. Nadie hace nada. Para poner una sanción tenés que hacer un lío, es terrible trabajar así. Esto no pasaba antes. Yo soy Profesora: no soy niñera, asistente social, ni tampoco la mamá de esos impresentables. No sé qué quieren los del Ministerio. ¡Podrida estoy!*

Al terminar la semana llega el sábado. Tres chicos entran a un supermercado. Salen corriendo con algunas “papitas” y latas de cerveza debajo de sus remeras. Los persiguen. Marcos se cae. Lo rodean. Insultos. Primera patada. Reclamos. Segunda patada. – *¡Choro!, ¡lacra!, ¡negro de mierda!* – entre otros (des)calificativos que se escuchan. El espectáculo se agranda. Cada vez son más (gente y patadas). Un señor pretende intervenir, llama a la policía, y el resto lo increpa: – *¡Dejá de defender a esta rata inmunda, mañana te matan, la policía los cuida, nadie hace nada!* – El hombre hace la llamada igual – *¡nadie hace nada!, ¡no podemos vivir más así!,*

¡justicia!, ¡justicia!, ¡justicia!, ¡hay que matarlos a todos! – afirma una señora afónica de tanto gritar. Esa frase no es ajena, ni tampoco resulta extraña. Apareció en varias ocasiones al interior del grupo de comunicación de la institución educativa ante la irrupción de distintos problemas: vandalismo del edificio, repitencia, robos, problemas de inseguridad. Lo que la señora no sabe, es que ya no hay nadie para hacer justicia.

La policía llega. También una ambulancia. El espectáculo está consumado. ¿A quién debe detener la policía? Ya no hay más “Ladrón”. Agoniza. Asesinos hay unos cuantos. No entran en el móvil. – *¡Así van a aprender todos estos vivitos!, ¡re podridos estamos! Si nosotros no hacemos justicia, ¿quién la hace?* Sirenas. Aceleradas. Silencio.

En el aula 4 hay un banco vacío, siempre estaba vacío, pero ahora no hay a quien retar. En la Sala de Profesores un silencio incómodo se hace presente. En el grupo de Whatsapp llueven las condolencias y la sorpresa. En el silencio se escucha: *¡Justicia!, ¡injusticia!* Suena el timbre. Hay que entrar a dar clases. Formación Ética y Ciudadana. Ironías del tiempo y el sistema. La vida sigue. ¿Sigue? ¿Cómo seguir? En mis hojas, se mezclan letras y lágrimas.

Cartografía autobiográfica de la relación concepto – investigador

Resuenan en nuestras búsquedas y reflexiones las palabras de Otto Maduro, cuando afirma que todo intento de conocimiento que acontece “...ocurre, generalmente, por comparación, asociación y referencia a lo «ya sabido y conocido». Por ello, se requiere un cierto esfuerzo creador, «contra la corriente», para reconocer y apreciar lo genuinamente nuevo” (1992, pp. 33-34). Nos resulta curioso e interesante abordar esta manera de comprender el conocimiento, porque quizás el recorrido de estas notas no tenga que ver con “hacer algo nuevo” como el equivalente de “hacer desde cero”, sino en reponer la construcción de un “nuevo mapa”, que nos permitan trazar nuevos espacios para caminar y recorrer, a partir de asumir distintas coordenadas y recalcular horizontes:

Quisiera proponer la idea de que, en el fondo, todo conocimiento es un esfuerzo de *reconstrucción* de la experiencia, de *puesta en orden* de nuestra experiencia, precisamente para orientarnos en la búsqueda de

la buena vida. Dicho de otro modo, las personas y comunidades humanas tendemos a reconstruir la realidad (es decir, a *conocer*) a fin de orientarnos en el rastreo de los caminos hacia la buena vida. Por eso me gusta la imagen de los “mapas” o “planos”: el conocimiento podría entenderse como fabricación de “mapas mentales” de la realidad, basados en la experiencia pasada (tanto personal como colectiva), para orientarnos en el presente hacia el logro futuro de la buena vida. (Maduro, 1992, p. 26).

Reponer vivencias para construir mapas a partir de la experiencia, reflexionar sobre las propias prácticas, poner en acto la memoria como recopilación de la tradición (no el tradicionalismo) y asumir el presente como desafío, permite orientar estas búsquedas, para esquivar todo intento de receta acabada, y así, dar paso a la cartografía.

La viñeta, el recorte, la maraña de hilos expuestas al comienzo del texto, convocan a Marcos como protagonista central de las letras iniciales. Fue el encargado de fijar, a modo de coordenada, la necesidad de emprender la búsqueda de un concepto para poder nombrar algo del orden de lo desconocido para nosotros. Transcurrir el camino a la par, hacer de espectador en el marco de lo narrado, nos permitió desarrollar una sensibilidad particular respecto a las situaciones de marginación y vulnerabilidad. La experiencia de recorrer distintos espacios educativos, formales y no formales, atravesados por estas realidades y en el intento de hacer filosofía, ha forjado fuertemente la inquisidora pregunta: ¿por qué? ¿Por qué semejante injusticia? ¿Dónde hacen eco los pedidos de justicia? ¿Por qué hay tantas diferencias? ¿Por qué Marcos no pudo ser Marcos? ¿Por qué ese contexto, esa historia, esos desenlaces?

De allí que la cuestión de la justicia sea un elemento central y permanente de nuestras búsquedas académicas y cotidianas. Así se inscribe la preocupación en el mapa vital. Posterior a lo acontecido irrumpen la categoría “justicia educativa”, y junto a ella, la ilusión de alojar allí lo deseado: poner nombre a lo innombrable, como forma de darle entidad a la angustia y la perturbación. Así, nos embarcamos en diversos recorridos que fueron dando cuenta de algunos hitos, delimitando continentes, trazando fronteras, en pos de ahondar en dicha noción y provocar la expansión de la misma. Es por ello que el Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación fijó un meridiano central como oportunidad para investigar a fondo y consolidar una suerte de apología de dicho “descubrimiento”.

El transcurrir de la navegación puso en jaque las certezas de las coordenadas preestablecidas, provocando rupturas y desplazamientos que han derivado en una reconfiguración total sobre lo asumido, lo ya sabido, lo no cuestionado. Las sospechas se hicieron presentes cual inclemencias que exigen ensayar nuevas rutas: desconocidas, complejas, desafiantes. De repente emergieron algunas tensiones que provocaron el abandono del barco: equívocos, incompletudes, olvidos. Hemos podido encontrar otras orillas, otras formas de hablar de justicia respecto a la educación, sin embargo el naufragio persistió.

Hubo un fuerte proceso de encanto, o de “encandilamiento” como alguna vez intercambiamos en diálogo con Graciela Frigerio. Hubo un permanente intento de abrazar las convicciones más profundas ante los artesanales y generosos rodeos propuestos por Alejandro Caudis. Hubo conversaciones y muchos mates con compañeros y compañeras de camino para poder desentrañar las preocupaciones más profundas y encontrar una ruta para el pensar. Las certezas del punto de partida, emplazadas cual puerto seguro y necesario, dieron paso a la necesidad de redibujar los mapas. Marcos inauguró un camino incierto de búsquedas “al tanteo”, y el Doctorado, ha permitido encauzarlas a modo de brújula.

Recordando algunos intercambios con la entrañable Laurence Cornú sobre la epistemología de la acción, planteamos la posibilidad de hacer una analogía con Karl Jaspers y su mirada del quehacer filosófico como un “ir de camino”, lo cual nos permitió jugar con la idea de una “epistemología de camino”. La analogía aplica para el investigador, que al hacer camino y narrar estas palabras, puede dar cuenta de algunas transformaciones, a partir de asumir que la foto de inicio y el intento de foto final distan entre sí, dando cuenta de un movimiento de reconfiguración autobiográfica, existencial y cartográfica: un viaje.

Objeto de estudio y algunos cuestionamientos que irrumpen

Esta Tesis tiene como objeto de estudio analizar la relación entre la educación y la justicia. Los modos de relación establecidos entre ambas nociones suelen ser asimilados en tanto a una educación que “forma” para la justicia, o en todo caso, para aplicar algunos desarrollos sobre la justicia. También se comprende la educación como la consecuencia de una política que tiende a instaurar la justicia social; otra posibilidad de encontrar dicha relación justicia-educación, es el

desarrollo de la justicia como contenido en la escolarización enmarcada en una propuesta educativa. La justicia pareciera ser siempre el “punto de partida”, en tanto la educación busca los modos de ponerla en acto. En nuestras búsquedas, intentamos asumir dicha relación con el foco puesto en la educación, para indagar cuáles son los aportes del campo educativo que enriquecen y permiten la irrupción de la justicia, no entendida como punto de partida, sino en todo caso, de “llegada”. En el “entre” justicia y educación reside una posibilidad para abordar la cuestión de la efectualidad y un acontecer posible.

A partir de comprender la educación como acción, lo cual remite también a la noción de transmisión, se propone trazar un camino “alternativo” al de las teorías de la justicia que se ponen en diálogo con la educación, para dar cuenta de los aportes de la educación, en tanto transmisión, al campo de la justicia. Esta última es asumida desde una perspectiva abolicionista, dado que en lugar de constituirse como “causa primera”, se erige como efecto ante una demanda en la ausencia. A partir del relevamiento a modo de “estado del arte” sobre la relación justicia-educación, podemos afirmar que en los distintos desarrollos teóricos se afirma que la justicia contribuye al campo educativo, pero consideramos que en dicho planteos se omite que la educación en sí misma, también puede aportar a la justicia. No se desconocen los aportes que realizan estos recorridos, sino que a partir de exponer algunos conflictos que se generan al interior de los mismos, se abre la posibilidad de trazar un camino “a contrapelo”.

En la cotidianeidad de las instituciones educativas resuenan algunas voces que reclaman y exigen justicia, mientras que otras, para no resignarse, denuncian injusticias. Gritos que no son propiedad privada de algunos actores, sino que brotan desde distintos lugares: desde los estudiantes hacia los docentes ante alguna nota “injusta” o un apercibimiento; desde los docentes para con los directivos por alguna medida que no resulta representativa; desde los equipos directivos hacia los organismos de supervisión por la falta de “realidad” que tienen sus decisiones; desde las familias a la institución por algún hecho suscitado en la misma; desde los educadores hacia el Ministerio por la falta de empatía o de realidad efectiva en sus planteos; y así podrían enumerarse y describirse muchísimas más. Sin embargo, un factor común pareciera atravesar la multiplicidad de voces: la conflictividad sobre aquello que se pretende significar bajo el nombre de justicia.

Al interior de algunos desarrollos teóricos que profundizamos en nuestro trabajo, podemos dar cuenta de una comprensión de la justicia como un elemento “externo” o “accesorio” (justicia social, currículum contrahegemónico, consideraciones epistemológicas, reparto de oportunidades, entre otras significaciones). Cada vez que los planteos se acercan al nudo de la cuestión mediante la reflexión, se desvían las consecuencias hacia “elementos externos” o pareciera que “no alcanza”. Daría la impresión de salir al cruce de teorías efectivas que no logran efectos en lo cotidiano. A esa dimensión conflictiva nos referimos, como si el orden de la justicia nunca pudiese realizarse dentro del campo educativo. Sin embargo, consideramos que tal vez sea preciso hacer un rodeo a la cuestión e invertir el eje de análisis: la educación, ¿no tendrá algo para aportar a la justicia como categoría? Quizás, el desafío sea pensar los aportes de la educación hacia la justicia como alternativa creativa al conflicto, como elemento que compensa y pone en acto lo que en otro lado “no alcanza”.

La educación como “...la *acción jurídica* de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la *acción política* de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero” (Frigerio, 2005, p. 17), instala la cuestión de la justicia como un elemento central, en tanto hace parte y regula la distribución en tanto reparto. Además, en palabras de Graciela Frigerio (2005), “Educar es entonces el modo de efectivizar una *política de la justicia*” (p. 17), en tanto hospitalidad para dar paso, permitir el ingreso y poner a disposición un *arkhé* común, como don que no instala deuda. En dichos pasajes se juega la transmisión.

En palabras del filósofo español Manuel Reyes Mate (2011), a las cuales recurrimos como posibilidad de encontrar una herramienta epistemológica para fundamentar nuestro argumento, la justicia es “...un concepto abolicionista, esto es, un concepto cuya razón de ser no es ilustrar la mente sino acabar con su opuesto, la injusticia. El origen de la justicia es la experiencia de la injusticia” (pp. 11-12). La experiencia de injusticia es histórica, situada y tiene un origen determinable. Esta noción propone una alternativa, una mirada a “contrapelo” de las teorías sobre la justicia que se presentan como la elaboración de principios ideales que pretenden validez universal y resultan aplicables a cualquier contexto y situación.

Con la presente Tesis, queremos sostener, a modo de hipótesis, que la educación en sí misma puede ser comprendida como justicia a partir de ser asumida en tanto acción. Ello implica elaborar una comprensión propia y específica a partir de la apropiación y resignificación de las

injusticias. Intentamos, a partir de ello, demostrar que se establecen diferentes discursos en relación a la justicia y a la educación. Dichas posturas enuncian los aportes de la justicia para con la educación, dejando de lado los aportes que la educación le puede hacer a la justicia. Desarrollamos una Tesis sobre educación y justicia. La perspectiva que se asume no está anclada a la filosofía del derecho, sino que habla y hace justicia desde la educación. Se trata de invertir los relatos que hoy circulan en el “entre” la justicia y la educación.

Al interior de la educación se corre el riesgo de reproducir permanentemente abstracciones sobre la justicia que no provocan efectos sobre la realidad efectiva o la vida cotidiana. En cambio, si comprendemos la educación como acción de generaciones adultas sobre generaciones venideras para insertarse al mundo común, y así mismo, dicho proceso educativo lo asumimos como transmisión, se generan condiciones posibles para la apropiación de dichos relatos, la detección de las fracturas que implican y la construcción de nuevos modos posibles. Es importante destacar que tampoco inauguramos una Tesis sobre transmisión, sino que dicha categoría es convocada a partir de comprender la educación como acción.

La educación como transmisión, en lugar de ser solo reproducción, es una forma de efectivizar la justicia. Transmitir es un acto de justicia. Cuando no acontece la transmisión, se perpetúa la injusticia. La injusticia es no transmitir, no dejar la posibilidad de que el otro recree el pasado, coartar la memoria, no responder a la demanda del otro, no habilitar la posibilidad de creación y apropiación, no dar lugar a la inscripción del otro en una filiación simbólica, no abrir la puerta, no dar parte de la herencia, instalar una deuda, no dar lugar en el *arkhé* común. Si la justicia no es un ideal abstracto, sino por el contrario, es la respuesta a una situación que se vislumbra como injusta, es decir, es un presente en lo ausente, la educación es aquello que repone algo que hasta el momento se significaba como ausencia.

A la inauguración de un presente en lo ausente lo relacionamos con los efectos. Pretendemos dar cuenta de una justicia que en lugar de tomar la posición de “causa primera” a partir de la cual se desprenden efectos, se constituye ella misma como efecto. Si la causa es la ausencia de la justicia, lo que vislumbramos como injusticia, el efecto posible podría ser provocado por la educación. Cuando asumimos la noción de efecto, nos interesa recuperar su etimología que tiene su raíz en el latín *effectus*, y se refiere tanto a la idea de completar como a la de hacer. No lo comprendemos como la respuesta lineal o inmediata a partir de una causa, sino que él mismo es

el fruto complejo de una construcción que deviene de una demanda asimilada críticamente, elaborada y asumida. La lógica causa-consecuencia no aplica para el presente análisis, dado que en la transmisión que se juega al interior de la educación comprendida como acción, la experiencia de injusticia es situada y contextual, por lo cual requiere acuñar y motivar un efecto particular y único que se constituye como completud de una determinada ausencia.

Quizás, a partir de lo dicho, la injusticia radica en educar sin transmisión, en prescindir de la transmisión en tanto no dar lugar al acontecer de lo nuevo, evitar los pasajes, dando paso y alentando la mera reproducción “de siempre lo mismo”, promoviendo una educación que no provoca efectos que puedan completar o inaugurar una respuesta a las demandas. También es posible que la injusticia radique en no habilitar a los “recién llegados” para que puedan instalar su demanda, para que puedan exponer lo ausente y necesario, y por el contrario, condenarlos a una lógica causa-consecuencia donde no tienen injerencia alguna. A lo mejor, en sintonía con nuestras búsquedas, para que haya justicia en la educación, es necesaria una educación que habilite la justicia mediante la transmisión, es decir, que otorgue a los sujetos, la posibilidad de crear sus propios relatos, allí donde se provocan las fracturas de la injusticia y los ya elaborados no alcancen.

Opciones epistemológicas para despejar equívocos

Dada la temática y el enfoque propuesto, esta Tesis se constituye como una especulación teórica sobre los presupuestos sobre los que se asienta el tema y la problematización que le es inherente. En función de lo antes explicitado, consideramos que, cabría la posibilidad de encarar un análisis de campo asentado en aspectos coyunturales y concretos, en otro trabajo independiente, complementario y posterior a la presente Tesis. A su vez, es necesario aclarar que tampoco es una Tesis anclada en la Filosofía del Derecho, aunque por momentos recurra a la misma para echar luz sobre alguna cuestión o discutir con algún concepto. Éstas líneas persiguen el objetivo de intentar hablar y hacer justicia desde la educación. Se trata de invertir los relatos que hoy circulan en el “entre” la justicia y la educación, para hablar de la primera, emplazados en esta última.

Así mismo, el discurso filosófico nos permite aproximarnos a los temas en pugna desde sus aportes, pero especialmente desde la actitud de permanente cuestionamiento y sospecha, a los fines de poder dar cuenta de las raíces y algunos ocultamientos. Metodológicamente, los aportes de la filosofía latinoamericana, especialmente en su versión argentina de la filosofía de la liberación, nos permite acercarnos a la anadialéctica como herramienta para trazar un camino posible, o más bien, una costura transversal a nuestra Tesis.

Un concepto que hace tensión permanente con el binomio justicia-educación, es la transmisión, que constituye una especie de “pivote”. Tampoco es esta una Tesis sobre transmisión, sino que la misma nos permite encontrar un punto de apoyo desde donde posicionarnos para establecer relaciones y disidencias entre los planteos sobre la justicia, la educación y las formas de lo escolar. Sobre todo, nos permite encontrar una forma propicia para nombrar y significar la educación, e intentar argumentar el hilo que nos permite afirmar la educación como justicia, en tanto la primera es comprendida como transmisión.

En el recorrido de la Tesis hay una opción concreta por trabajar en la tensión justicia y educación, privilegiando esta última por sobre la escolarización. No desconocemos que hay diversos planteos sobre la justicia y la escolarización, de los cuales intentamos dar cuenta en nuestro trabajo de Tesis, sin embargo no deben confundirse, porque apuntamos a profundizar sobre la educación como acción, como orientación y como hacer algo en compañía. Dichos gestos desbordan la idea restrictiva de escolarización y la exceden, ya que existen otras formas de encarnar la educación.

Aclaraciones metodológicas e intento de mapa

Uno de los puntos importantes para desentrañar el “mboyeré” de hilos, consiste en establecer una metodología de trabajo y despejar algunas ideas para evitar equívocos que imposibiliten desentrañar las ideas centrales de la presente Tesis. No asumimos la metodología como un elemento inquebrantable, monolítico o cerrado, sino como un lugar de apoyo para consolidar algunas opciones y búsquedas, como “andamiaje” para las mismas. A su vez, podemos encontrar en la búsqueda de un método, una forma de “leer” y “analizar” el objeto de estudio. Ello nos

permite reunir herramientas para trazar unos mapas y gestar algunos recorridos, diseñar unos puntos de partida y de llegada, inventar atajos y diagramar coordenadas.

Encontramos en la Filosofía Latinoamericana, especialmente en la rama argentina de la Filosofía de la Liberación, siguiendo ideas de Juan Carlos Scannone y Rodolfo Kusch, un método que puede servir como herramienta para hilar la trama, o mejor dicho, establecer algunos puntos de “sutura” entre los conceptos, las búsquedas y los marcos teóricos: la negación en el pensamiento popular y la anadialéctica. A continuación, intentaremos dar cuenta de algunos hitos que permitan contextualizar el método utilizado y comprender brevemente sus puntos nodales.

Breve contextualización e historia de la Filosofía de la Liberación

La filosofía de la liberación, es un modo creativo de asumir la tradición filosófica y el quehacer filosófico, que tuvo sus orígenes en Argentina, encabezada por Juan Carlos Scannone y Enrique Dussel. La misma intentó recoger el planteo del filósofo peruano Augusto Salazar Bondy, cuando éste formuló la pregunta sobre la posibilidad o no de concebir una filosofía latinoamericana, en su obra llamada “*¿Existe una filosofía de nuestra América?*”, publicada en 1969. Según Juan Carlos Scannone (Cf. 2009, p. 60), la Filosofía de la Liberación nació en torno a tres eventos: 1) un encuentro llevado a cabo en Córdoba, a comienzos de 1971, entre filósofos jóvenes de la ciudad de Santa Fe con Enrique Dussel y el propio Scannone, que tuvo como fin responder al filósofo Augusto Salazar Bondy quien había puesto en cuestión la posibilidad de hacer Filosofía Latinoamericana; 2) la realización del II Congreso Nacional de Filosofía y el Simposio “América como problema” que reunió a todos los interesados en la naciente Filosofía de la Liberación; 3) la realización de las Segundas Jornadas Académicas de las Facultades Jesuitas de Filosofía y Teología de San Miguel en agosto del 1971, donde se discutió de una manera interdisciplinaria la cuestión de la liberación. En dicha discusión interdisciplinaria, también es importante destacar el encuentro con las categorías de Emmanuel Lévinas para una relectura de carácter situada. A partir de ello, la categoría liberación, “...cuando fue abordada por (...) la filosofía, se la recomprendió como liberación humana integral (de todo el hombre y de todo hombre y mujer), y no meramente en el plano sociológico o económico” (Scannone, 2009, p. 60).

El primero de los eventos “fundantes” consistió en la publicación de una especie de manifiesto llamado “*Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*”, firmado por todos los filósofos que se habían reunido en la ciudad de Santa Rosa de Calamuchita (Córdoba, Argentina). En su interior se afirma la necesidad de superar la dialéctica “dependencia-liberación”, desde una nueva forma de pensar la alteridad latinoamericana: “En esa comprensión de la alteridad fue importante el influjo de *Totalité et Infini* de Emmanuel Levinas, quien a su manera – había – asumido críticamente los planteos metafísicos de raigambre helénica a partir de la experiencia ética del otro” (Scannone, 1990, p. 16). El rostro del pobre, del oprimido, del sufriente, siguiendo ideas de Scannone, pone en cuestión la totalización dentro de la relación entre sujeto-objeto. A diferencia de Levinas, la filosofía de la liberación, no interpreta la alteridad y la trascendencia sólo en un sentido ético, sino también histórico, ya que pasa desde ámbito privado o íntimo, al social y situado. Un dato interesante, es que en dicho manifiesto, aparece también un texto del filósofo chileno Daniel E. Guillot, quien es el traductor al español del texto “*Totalidad e Infinito*”.

Un segundo paso, tiene que ver con la búsqueda de positividad latinoamericana, para salir de lo negativo propio de la dialéctica. A partir de ello, autores como Rodolfo Kusch o Lucio Gera, comenzaron a trabajar en una hermenéutica histórico-cultural:

La mediación entre cultura, (...) símbolos, narrativa populares, por un lado, y el pensamiento filosófico, por el otro, fue encontrada en la *sabiduría popular* (...) Pues la sabiduría popular es un universal situado tanto histórica cuanto geoculturalmente. Ella no se encuentra ante todo en la filosofía académicamente elaborada, sino en otros ámbitos del vivir y del pensar (...) Téngase en cuenta que, cuando hablo aquí de “sabiduría popular”, entiendo “pueblo” como el sujeto comunitario de una historia común, de un estilo común de vida, es decir, de una cultura, y de esperanzas y proyectos históricos comunes. (Scannone, 1990, pp. 17-18).

A raíz de esta propuesta, se intenta seguir a Levinas, pero a su vez, se propone una superación del planteo trascendental, dialéctico y existencial-ontológico. Se intenta poner en tensión su planteo, a partir de la perspectiva histórica y el sujeto como pueblo. Así mismo, asumir la noción de pueblo como sujeto histórico y comunitario no significa pactar con un

colectivismo que borra las particularidades en una masa homogénea, sino que refiere a la dinámica simbólica de un todo que es común, desde lo diverso y particular, pero no “todo lo mismo”. La imagen podría remitir a la de un poliedro, donde convergen las diferencias en un mismo cuerpo, por sobre la idea de esfera, donde todos los puntos están posicionados de igual manera, equidistantes al mismo centro.

Por último, el tercer paso es el intento de elaborar nuevas categorías, o mejor dicho, reconocer/desarrollar categorías ya presentes en “lo latinoamericano”. Hay un intento también, por reelaborar otras categorías a la luz de la sabiduría popular latinoamericana. No se trata de “inventar todo de cero”, sino de asumir el mestizaje cultural que nos atraviesa, siempre que se lo pueda comprender cómo el “...encuentro de culturas ha primado sobre el conflicto o la yuxtaposición, y cuando la *novedad histórica* surgiendo de un nuevo pueblo (con su correspondiente *éthos* cultural) ha primado sobre el trasplante” (Scannone, 1977, p. 75). De allí surge la necesidad de resignificar algunos conceptos desde la propia situacionalidad:

...el círculo hermenéutico se dio entre la pre-comprensión de la tradición filosófica (incluidos Heidegger y Levinas), por un lado, y la *novedad de sentido* descubierta por el análisis y la interpretación filosófica e interdisciplinaria de los símbolos culturales populares (...) y la historia latinoamericana, por el otro. (Scannone, 1990, p. 19).

Este breve recorrido por la génesis de la filosofía de la liberación, es necesario para dar cuenta del camino elaborado. Un camino de aceptación crítica de “lo otro” comprendido como la herencia académica del conocimiento “extranjero”, especialmente europeo. La noción de cultura implica comprenderla no en su acepción de “cultura ilustrada”, en tanto los “cultos” serían quienes poseen el conocimiento y el “dominio” de las artes, la ciencia o la filosofía, sino “...en el sentido del *éthos* cultural de un pueblo, es decir, su *modo particular de habitar en el mundo*, (...) de un estilo de vida que implica un determinado sentido de la vida y de la muerte como su núcleo ético-cultural” (Scannone, 1977, p. 73). Para desandar el recorrido por nuevas categorías, hay un esfuerzo por revalorizar y poner en consideración el pensamiento popular.

La anadialéctica como superación de la analogía y la analectica

El método anadialéctico tiene su punto de partida en la analogía, como medio que permite asumir y abordar las paradojas entre lo uno y lo múltiple. A su vez, en el desarrollo teórico de Scannone (2012), la analogía se presenta de manera horizontal en tanto asume la alteridad cultural y la historia, y vertical, ya que aspira a la “trascendencia”. Es una contraposición a la dialéctica hegeliana porque no solo se erige como negación de la negación, sino que se abre a la “eminencia”, en tanto lo presente encierra el porvenir y lo inmanente carga sobre sí la trascendencia:

La *analogía* es un camino válido para conciliar la aparente paradoja de lo uno y lo múltiple – tanto sincrónicamente como diacrónicamente – respetando la *unidad* y la *transversalidad* de la razón. Pero, si la consideramos no sólo en su dimensión vertical hacia la *trascendencia*, como lo planteaba Tomás de Aquino, sino también en la horizontal hacia la *alteridad* cultural y la *novedad* histórica – contraponiéndola así a la dialéctica hegeliana de la negación de la negación – podemos hablar, con Bernhard Lakebrink, de *analéctica*. Aún más, si además no sólo intentamos superar – por la negación de la negación y la eminencia – la *finitud* de la razón (es decir, su *modo abstractivo-predicativo de significar*), sino también el *mal* histórico (la opresión, la exclusión, la inequidad, la injusticia), conviene entonces emplear, como lo hace E. Dussel, el término *anadialéctica*. Por ello ésta constituye el *método* de la filosofía de la liberación, ya que, con su proceso *lógico* no sólo niega *dia-lécticamente* el mal, sino que se abre *ana-lécticamente* a la *eminencia* del don gratuito e imprevisible de *lo nuevo* en la historia. Pues para la anadialéctica en el “*en*” de la *inmanencia* se da el “*más allá*” de la *trascendencia*, y en el “*ya si*” de la actualidad histórica *irrumpe* un antípodo del “*todavía no*” de lo definitivo. (Scannone, 2012, pp. 33-34).

En sintonía con el fragmento transscrito, la anadialéctica se nutre de diversas corrientes y pensadores. Por un lado recurre a Tomás de Aquino para pensar la analogía en clave vertical hacia la trascendencia; luego a Bernhard Lakebrink, de quien se sigue el concepto de analéctica; la permanente referencia a Hegel y su dialéctica como elementos a superar mediante la negación de la negación, y también, a Enrique Dussel, quien ha profundizado teóricamente la cuestión de la anadialéctica y ha logrado sistematizar algunas búsquedas en torno a ello.

A partir de Bernhard Lakembrink, según Juan Carlos Scannone, aparece el término analéctica como contrapuesta a la dialéctica hegeliana, como una dialéctica de la analogía. Según Scannone (2012), se trata de un proceso de pensamiento y lenguaje, que consta de momentos interrelacionados, ordenados e irreductibles entre sí:

...se trata de una *mediación* resultante de una *negación de la negación*, es decir, de una negación *determinada* (concreta). Sin embargo, mientras que en Hegel se parte de una *privación* y se llega a una *totalidad circular dialéctica* por dicha *negación de la negación*, en Tomás el punto de partida es una *afirmación* y se llega a una segunda afirmación de *eminencia*, en cuanto en la primera no se niega su significación inteligible, sino sólo el *modo humano* (abstractivo-predicativo) de *significarla*, liberando así la *excedencia* (la *eminencia*) como ya *constitutiva* (y no solamente regulativa) de la primera significación afirmada, *limitada* por nuestro modo de pensar y de decir. Pero la “*positividad*” segunda de la afirmación *eminente* ya no es la de un *positum* (de un objeto, de un ente), sino que lo trasciende y se abre al infinito *en, a través y más allá* de todo objeto y todo ente, y aun del mismo *esse*. Se trata de una racionalidad transobjetual y transóntica y – en el último caso – aun transontológica. (p. 47).

Para el filósofo argentino, Hegel sigue una lógica identificada a la necesidad, es decir, la dialéctica, mientras que Tomás encuentra como punto de partida la “...*gratuidad* de lo *dado* de la experiencia, que culmina, a través de la negación del límite, en la sobre-*gratuidad* segunda de la *eminencia*” (Scannone, 2012, p. 47). Sin embargo, Scannone encuentra como limitación dentro del planteo de la analogía en el Aquinate, que si bien tiene en cuenta la finitud, deja de lado la cuestión del mal, lo cual debería ser necesariamente asumido por la analéctica:

...¿por qué no aplicar la analogía a la historia real, comprendiéndola entonces como *analéctica* (en parentesco terminológico y aun lógico con la dialéctica)? Pues en la historia acontece con continua frecuencia el mal ético e histórico que crea víctimas. Por eso prefiero el término *anadialéctica* (...) por medio del mismo deseo acentuar el momento de negación tanto teórica como práctica del *mal histórico* en la lucha por la *liberación humana integral* (de todo hombre y de todo el hombre) de toda opresión, inequidad e injusticia persona, social y estructural. (Scannone, 2012, p. 49).

A partir de esto, es posible afirmar que la anadialéctica en su planteamiento tanto teórico como práctico tiene cuatro momentos: 1) afirmación: donación primaria fundadora, 2) negación ética e histórica 3) negación ética del mal histórico que genera víctimas y 4) eminencia: apertura al llamado y reivindicación del mismo:

Ese ritmo cuatripartito de la anadialéctica corresponde a la estructura triádica “*afirmación, negación, eminencia*” de la analogía, si entendemos esta negación como negación de la negación (es decir, del mal histórico) según una libre decisión responsable ante la interpelación ética e histórica de los otros, sobre todo de las víctimas. Como la culminación del proceso anadialéctico acontece *adviendo* “de arriba” (desde la “*altura ética*” del otro, diría Levinas, “curvatura del espacio ético” debida a la presencia oculta de Dios en el otro), conviene reinterpretar todos sus otros tres momentos, sobre todo el dialéctico, a partir del cuarto y último, anadialéctico. Éste *se da y acontece* ya desde el llamado que, si es recibido, aceptado y llevado a la práctica (por un “*¡heme aquí!*” personal, y/o un “*¡henos aquí!*” socio-político), se consuma en un *plus* de libertad, mutuo reconocimiento y comunidad de comunicación. Pero, no se trata de una mera idea *regulativa*, porque se están dando “*ya*” signos reales presentes de un posible futuro “*todavía no*”. Así se transfigura aun la dialéctica, en cuanto, sin dejar de implicar negación de la negación, se practica en la historia *no* según una lógica de la necesidad sino según una lógica (analéctica) de gratuidad, responsabilidad y libertad. Entonces la racionalidad dialéctica es informada y transformada por dicha analéctica, convirtiéndola en anadialéctica. Por eso ésta constituye un método *teórico* que articula en unidad diferenciada distintas racionalidades científicas (...) y un método *práctico* de acción ética liberadora que *asume e informa* (...) tanto la praxis *comunicativa* (hermenéutica-práctica) como la *estratégica* (medio-fin), *transformándolas*. Cuando la dialéctica y la estrategia son informadas y transformadas por las racionalidades ética y comunicativa, se plantea entonces una *nueva praxis* política congruente con el nuevo pensamiento. (Scannone, 2012, pp. 52-53).

A partir de los momentos propuestos, coincidentes con los tres pasos de la analogía, el cuarto momento, anadialéctico, acontece mediante el reconocimiento, o no, del otro, lo cual implica una transformación que adviene. Por esto, la anadialéctica tiene que tomar como punto de partida necesariamente la idea de una alteridad irreductible, de la novedad que acontece de forma imprevisible, la afectabilidad y la gratuidad:

De ahí que la anadialéctica tenga especialmente en cuenta los caracteres del ser, pensar y decir propios de la nueva radicalización reflexiva: la *alteridad* irreductible (sobre todo la de los otros, los otros tiempos, las otras culturas), la *novedad* imprevisible (del acontecer inédito y libre de la historia) y la *gratuidad*, como quinta-esencia de las dos anteriores. Aún más, la lectura anadialéctica de la *inteligibilidad* del ser, pensar y decir implica también la *afectabilidad* del corazón, a saber, su *sentir* y su *gustar* inteligentes, el “*sapere*” de su sabiduría como principio de inteligencia y aun de ciencia. Pues la conversión ético-histórica a los otros, a las víctimas, presupone e implica una conversión *afectiva* hacia un “apetito recto”, trascendiendo el “propio amor, querer e interés” (...) -que es fuente de ideologizaciones-, *gracias a* y *en favor de* las víctimas. Y, finalmente, la anadialéctica recomprende (...) la universalidad como *situada* y *analógica*. (Scannone, 2012, pp. 53-54).

A partir de esto, podemos concluir que la anadialéctica parte de discursos establecidos, intenta responder a una demanda, promueve una negación de todo aquello que impide atender la misma, y por último, hay una apertura a la excedencia saturante, a lo que desborda en el intento de respuesta. En el marco de esta Tesis que intenta analizar la relación entre educación y justicia, podemos dar cuenta de un otro que resulta afectado por una injusticia, que reclama justicia y exige una respuesta. El método anadialéctico nos permite asumir los discursos filosóficos y tradicionales sobre la justicia, poder analizarlos analógicamente y superarlos anadialécticamente ante el clamor de una ausencia que reclama un efecto posible, que instale un presente. Nos permite trazar un camino a “contrapelo”, desde el efecto ausente hasta la causa presente que aqueja a los sujetos..

Hilando la trama: esquema de trabajo

Para el desarrollo de la presente Tesis se ha optado por un corpus compuesto por seis capítulos que intentan condensar el desarrollo reflexivo y teórico sobre la problemática en cuestión. Dentro del presente capítulo hemos intentado dar cuenta del objeto de estudio de la Tesis, de algunos cuestionamientos que irrumpen respecto al mismo, y a su vez, hemos fundamentado la opción por un método que permite suturar la costura de la trama.

El segundo capítulo lleva como título “*Abordaje filosófico sobre la idea de justicia*”. El entramado de autores que desarrollan la justicia desde una perspectiva netamente filosófica,

aunque algunos también recalcan en la sociología, nos permite ser consecuentes con el primer momento del método anadialéctico: establecer una “afirmación” que instaura una categoría a modo de “discurso fundante”, para luego avanzar en un proceso de “negación ética e histórica”. Para ello, se presenta un breve recorrido por filósofos clásicos como Platón, Aristóteles y Santo Tomás de Aquino, y luego, se ponen en tensión las teorías modernas de John Rawls, Amartya Sen y Nancy Fraser. Dicho recorte, como se encuentra luego explicitado y fundamentado, obedece a los pensadores que subyacen en los relatos del campo de la justicia para con la educación y las formas de lo escolar. Como complemento a éstos, se plantea el desplazamiento de la justicia hacia la justicia social, y se da cuenta también de los debates sobre la equidad.

Luego, el tercer y el cuarto capítulo de la Tesis son dos momentos que podrían darse de manera simultánea porque intentan dar cuenta de algunos “relatos” de justicia en el campo de la educación y de las formas de lo escolar. Ambos siguen la misma estructura de afirmación y negación: primero se presenta la propuesta que cada una de las propuestas teóricas establecen, y luego, se exponen algunos conflictos y “desacuerdos” que podemos encontrar.

El tercer capítulo lleva como título “*Relatos de justicia en diálogo/tensión con la educación*”, e intenta condensar dos grandes desarrollos: la irrupción de la justicia educativa y la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Por un lado, se presenta la justicia educativa como propuesta teórica que intenta traducir los aportes de las teorías modernas de la justicia en el campo de lo educativo. Allí analizamos la emergencia de la categoría en la escena internacional, pero hacemos foco de especial manera, en los aportes realizados en Argentina, mediante el trabajo de Cecilia Veleda, Axel Rivas y Florencia Mezzadra. Por otro lado, se lleva a cabo un breve análisis de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, especialmente sobre su pretensión de colaborar a la construcción de una sociedad más justa. Allí se establece como interrogante, si la mera presencia o “fuerza” de una ley alcanza o no para garantizar un derecho, y en el caso que lo realice, si los efectos acontecen. También proponemos una breve reflexión sobre la autoridad del derecho a la hora de perseguir un efecto necesario.

Como lo mencionamos anteriormente, el cuarto capítulo también revela un “aterrizaje” de la justicia, pero esta vez, en el ámbito de las formas de lo escolar. El título del capítulo es “*Relatos de justicia en diálogo/tensión con las formas de lo escolar*”. A partir de establecer la diferencia entre educación y escolarización, “las formas de lo escolar” se erigen como una categoría de

análisis, que en su conjunto, nos permiten desarrollar algunos planteos como la justicia curricular, la justicia cognitiva y la justicia escolar. Al igual que el capítulo tres, se establece un abordaje teórico de cada uno de los conceptos, para luego poner de manifiesto algunos conflictos o “desacuerdos” con ellos. La justicia curricular es la categoría con mayor producción académica, y que a su vez ha tenido un mayor impacto en Argentina, por lo cual también se analizan dichas “apropiaciones” locales.

El quinto capítulo lleva como título “*La educación, en tanto transmisión, es justicia*”, y expone el contenido central de la presente Tesis. Allí se intenta un ejercicio de “revisitación” del concepto de educación para evocarlo en tanto acción. Asumir dicho carácter permite convocar la transmisión como elemento vertebral. Si bien la Tesis no gira en torno a la transmisión, dicha categoría permite la identificación entre educación y justicia. Por ende, se aborda la transmisión como pasaje y algunos equívocos que pueden darse en torno a la misma. Como elemento sustancial del capítulo, se plantea la necesidad de asumir la justicia desde una perspectiva abolicionista, y consecuencia con ello, asumir la injusticia como un punto de partida para identificar la educación con la justicia. En relación con ello, la injusticia inaugura una fractura en el orden del discurso, que vuelve “insuficiente” lo ya sabido de la justicia, e implica la irrupción de la novedad.

Por último, el capítulo sexto aborda las “*Conclusiones y nuevas aperturas*”, brindando al lector una “recapitulación” teórica de los contenidos abordados. Hay una toma de posición respecto a la hipótesis planteada, y a su vez, se dejan vislumbrar algunos interrogantes que se constituyen como hilos para tejer nuevas tramas.

Capítulo II

**ABORDAJE FILOSÓFICO
SOBRE LA IDEA
DE JUSTICIA**

Hilando la trama

Como el método anadialéctico propone, el primer momento consiste en una enunciación afirmativa que luego se contrapone al proceso de la negación. Una enunciación posible sobre la justicia la otorgan los discursos filosóficos que se erigen sobre ella. Las mismas se constituyen como planteos ideales que determinan un horizonte de comprensión que intenta “delimitar” y conceptualizar la justicia.

Así mismo, la justicia es un tema que ha sido abordado en todos los tiempos, desde los filósofos de la antigüedad hasta la actualidad definida indistintamente como contemporaneidad, modernidad tardía, posmodernidad u otras formas de significarla. Ante la amplitud de los desarrollos filosóficos queda evidente la necesidad de un recorte que permita una aproximación, ya que el presente capítulo no pretende ser un recuento de todos los discursos que se han expresado, lo cual sería una empresa imposible, sino que intenta demostrar las bases de unos discursos que promueven aportes significativos para el objeto de la Tesis. Para determinar el recorte establecido, optamos por trabajar sobre los desarrollos teóricos de los cuales es posible dar cuenta y hallar en los fundamentos de algunos postulados posteriores sobre la justicia educativa, la justicia curricular, la justicia cognitiva, entre otros.

Por ello, en primer lugar planteamos la etimología de la palabra justicia, hundiendo las raíces en la tradición indo-europea, y abordando la misma desde su triple comprensión como *Thémis*, *Dikê* y *Iustitia*. Luego, enclavados en dicho momento histórico, proponemos un movimiento de “re-visitación” a los antiguos, especialmente a los desarrollos elaborados por Platón, Aristóteles y Tomás de Aquino. En dicho orden, los presentes autores nos posibilitan un análisis de la justicia en tanto virtud, en tanto justo medio y en tanto justicia general como “superación” de ambos planteos anteriores.

El recorrido por la antigüedad nos posibilita avanzar con las teorías modernas, haciendo foco en el desarrollo del pensamiento de John Rawls, quien da lugar a una teoría sobre la justicia que se constituye como un hito, y define, en cierto sentido, un “antes y un después” a la hora de sistematizar un determinado corpus. A su postura, se suman los desarrollos de Amartya Sen y de Nancy Fraser. Consideramos también, que en los debates modernos sobre la justicia, se provoca un desplazamiento que no puede ni debe ser relegado: el movimiento desde la noción de justicia

a la noción de justicia social. Por tal motivo, también proponemos un breve acercamiento que permita dar cuenta de tal paso. Por último, planteamos un breve desarrollo de la noción de equidad, como rodeo posible a la justicia que los autores expuestos dejan a entrever en sus desarrollos.

Un acercamiento desde la etimología

Abordar la justicia desde la etimología, es hacer hermenéutica del concepto, realizar un viaje de rescate: "...la etimología puede ser considerada como una suerte de arqueología de la sabiduría colectiva, sumergida en la lengua. El viaje de rescate etimológico, en efecto, puede compararse a una exploración que se orienta a encontrar joyas escondidas entre ruinas" (Bordelois, 2006, pp. 17-18). Desde esta perspectiva, se trata no solo de hacer un recuento de significados y significantes, sino de reinterpretar a la luz de la historia los conceptos, exponer los debates, las querellas, los contextos históricos que permitieron el surgimiento de unos por sobre otros.

Ivonne Bordelois (2006), en su texto "Etimología de las pasiones", describe el método etimológico como la actividad de desenterrar los conceptos para vislumbrar sus raíces: "Si las palabras hubieran dejado sus raíces en el pasado, se habrían secado, habrían muerto. La etimología, que consiste en rastrear las raíces, significa desenterrarlas, exponerlas al aire" (p. 21). Rastrear la etimología evoca el planteo realizado por el lingüista Émile Benveniste (1983) en el texto "Vocabulario de las Instituciones Indoeuropeas", donde al hablar del derecho, refiere necesariamente a la justicia por medio de dos conceptos: *Thémis* y *Dikê*.

Las sociedades poseen un conjunto de normas que establecen unos principios para regular las relaciones entre las personas. Estas reglas están plasmadas en el vocabulario. Si bien hay muchas formas de definir el derecho, según Benveniste (1983), aquellos significados que se erigen como "principales", se vinculan al vocabulario común, "...y pueden atestiguar ya una especificación jurídica que se remonta a la época indoeuropea" (p. 297). Desde el estado indoeuropeo surge la idea de "orden" como un concepto de suma importancia. El mismo se encuentra en el centro de la cosmovisión, ya que regula la conformación del universo, quita el caos, regula la actividad y las relaciones de los hombres entre sí, entre otras

cosas, constituyéndose como el fundamento religioso y moral de la sociedad, para evitar el regreso al caos. A raíz del concepto de orden aparece la forma *thesmós* para nombrar una disposición legal, una regla o norma, del cual deriva el vocablo *thémis*.

La palabra *thémis*, designa el derecho familiar y se opone a *dikē*, que significa el derecho entre las familias de una tribu. La *thémis* por definición, es de origen divino, siendo un conjunto de prescripciones que fija derechos y deberes bajo la autoridad de un jefe:

La *thémis* es el patrimonio del *basileús*, que es de origen celeste, y el plural *thémistes* indica el conjunto de estas prescripciones, código inspirado por los dioses, leyes no escritas, colección de dichos, fallos sentenciados por los oráculos, que fijan en la conciencia del juez (en este caso el jefe de la familia) la conducta que debe mantenerse siempre que el orden del *génes* esté en juego. (Benveniste, 1983, p. 299).

Es interesante resaltar que allí donde no hay *génes* ni rey, no hay *thémis*, es decir que cada uno fija sus propias normas. Sin embargo, es imprescindible rescatar el origen divino. La presencia de una autoridad no significa el invento o la fijación arbitraria de las normas, ya que el rey, investido por Zeus, posee dos atributos principales: el cetro, como elemento material, y el conocimiento de la *thémistes*. A la noción de *thémistes* le hace “pareja” el concepto de *dikē*: “La primera indica la justicia que se ejerce en el interior del grupo familiar; la otra regula las relaciones entre las familias” (Benveniste, 1983, p. 301).

Hacer justicia, en esta tradición, corresponde al hecho de aplicar unas ciertas normas y prescripciones, unas fórmulas del derecho que se transmiten y un juez conserva y aplica: las *dikai*. La *dikē*, por ende, es una regla imperativa, una fórmula de justicia:

Esta fórmula de justicia se convierte en la expresión de la justicia misma, cuando la *dikē* interviene para poner fin al poder de la *bía*, de la fuerza. La *dikē* se identifica entonces con la virtud de justicia – y el que tiene la *dikē* para él es *dikaios*, «justo». (Benveniste, 1983, p. 303).

Sin embargo, la noción ética de justicia, no está incluída en *dikē*, es decir, que la misma no determina la bondad o la maldad de unos hechos en sí misma. Esta idea se contrapone a distintos sentidos que se le atribuyen actualmente a la justicia y que la identifican con una noción ética de la misma, dejando al descubierto que en las raíces del concepto, dichos significados no se encuentran.

Al aporte realizado por Benveniste (1983), puede complementarse la mirada del historiador y filólogo Werner W. Jaeger (2001) en su obra “*Paideia*”, donde afirma que la administración de la justicia, en la antigua polis griega, siempre se encontraba en la mano de los nobles, sin poseer leyes escritas. Este autor refiere la cuestión de la justicia a una cuestión de “clases”, a una diferencia que es necesaria regular por medio de leyes escritas. Notamos en este planteo, una noción de justicia con tendencia a la igualdad. También podemos vislumbrar en su obra, el planteo de la noción de *dikē* como complemento de *thémis*:

Se decía de las partes contendientes que «dan y toman *diké*». Se comprendía así en una misma palabra la decisión y el cumplimiento de la pena. El culpable «da *diké*», lo cual equivale originariamente a indemnización o compensación. El perjudicado, cuyo derecho restablece el juicio, «toma *diké*». El juez «adjudica *diké*». La significación fundamental de *diké* equivale así aproximadamente a dar a cada cual lo debido. Significa, al mismo tiempo, concretamente, el proceso, el juicio y la pena. (Jaeger, 2001, p. 106).

Si bien *dikē* equivale el proceso, el juicio y la pena, es importante destacar el carácter de igualdad que encierra, de dar a cada uno lo debido, en el sentido de compensación. A su vez, también es importante el carácter de “cumplimiento”, es decir, la exigencia de materialización o concreción del ideal que se persigue: “Así como *thémis* se refiere más bien a la autoridad del derecho, a su legalidad y validez, *dikē* significa el cumplimiento de la justicia” (Jaeger, 2001, p. 107).

Las dos formas de comprender la justicia, para Jaeger, se encontraban vinculadas en la significación de igualdad que poseían, lo cual era una exigencia implícita, sobre todo en el concepto de *dikē*. Esta igualdad podía comprenderse de dos maneras: 1) la igualdad de los que no tenían derechos iguales, los ajenos a la nobleza, ante el juez o ante la ley cuando ésta existía; 2)

la activa participación de los ciudadanos en los puestos reservados para la aristocracia: “La *dikē* se ha constituido en una plataforma de la vida pública, ante la cual son considerados como «iguales», altos y bajos. Incluso los nobles debían someterse al nuevo ideal político que surgió de la conciencia jurídica y se constituyó en medida para todos” (Jaeger, 2001, p. 109).

A partir de esto, se acuñó el término *dikaiosyne*, lo cual surgió en referencia a las virtudes agonales. La *dikaiosyne* se convirtió en la *areté*, en la virtud por excelencia, en tiempos donde las *aretaí* eran comprendidas como los distintos tipos de excelencias que el hombre podía poseer y a su vez establecía el valor del mismo. Por ello, mediante la fijación de normas escritas, la virtud, la *areté* por excelencia, consistía en el cumplimiento y la obediencia a dichas leyes del estado. A raíz de esto, el concepto de la justicia comprendida como *areté* conforma el ideal del ciudadano perfecto y otorga un contenido palpable a dicho concepto fundante (Cf. Jaeger, 2001, p. 110).

La justicia, en la tradición griega que recuperamos, parece hallar su origen en lo divino, sin embargo, luego se “abaja” a regular las relaciones entre las personas. Consecuencia de esto, es afirmar que para que surja la justicia es necesaria la existencia de una otredad hacia la cual es debida, ya sean dos personas, o la relación de uno con el estado. Sin embargo, el concepto de justicia mismo, deviene en *areté*, por lo cual se vuelve a un plano personal, o en todo caso, relacional en cuanto al estado. En la etimología, pero sobre todo en la apropiación histórica del concepto por parte de los griegos, encontramos la referencia a la justicia como la más alta virtud, y a su vez, como hemos podido dar cuenta, la íntima relación que posee con la búsqueda y el reclamo por la igualdad.

En el abordaje etimológico, también es posible un abordaje desde el latín. Emile Benveniste (1983) expone un correlato que existe entre el griego *dikē* y el latín *ius*:

Estos dos términos, aunque diferentes por su origen, entran en series paralelas: *díkén eipeín* responde a *ius dicere*; *díkaios* a *iustus*; por último, de manera aproximativa, *dikaspólos* a *iudex*. Además hemos de sacar a luz el hecho de que, en relación a *thémis*, *dikē* designa el derecho humano frente al derecho divino, y que, de la misma manera, el *ius* se opone a lo que los latinos denominan *fas*. (p. 304).

Existe una interpretación que identifica *ius* con el derecho, sin embargo, el sentido léxico del concepto ofrece la significación verdadera, ya que el verbo de *ius* es *iuro*, que se traduce como “jurar”. Aparece una distancia entre éstos términos, que también plantea una lejanía entre *ius* y el derecho: “Hay fundamento para considerar que en general *ius* es una fórmula y no un concepto abstracto: *iura* es la recopilación de las sentencias de derecho” (Benveniste, 1983, p. 306). Los *iura*, siguiendo las ideas de Benveniste (1983), son fórmulas que reflejan la decisión de una determinada autoridad. Se impone en este significado el “imperio de la palabra”: “Lo constitutivo del «derecho» no es hacerlo, sino siempre pronunciarlo: *ius* y *dicere*, *iu-dex* nos llevan a esta relación constante” (p. 306).

Interviene en el vocabulario indoeuropeo una noción clave para desembocar en *iustitia*, que es la noción de medida. Es una idea que irrumpió cuando el magistrado supremo tiene que dar cuenta de la “medida” de las cosas para resolver un determinado problema, medida en tanto “mediedad” según algunas acepciones, o posteriormente en la tradición clásica la formulación de un “justo medio”. En palabras de Benveniste (1983), “...podrá decirse que es tomar con autoridad las medidas que son apropiadas a una dificultad actual; llevar a la norma -por un medio consagrado- una perturbación definida” (p. 315). De esta manera es posible dar cuenta de un gran cambio en las lenguas y en las instituciones indoeuropeas, en tanto que el derecho sobrepasa su “aparato técnico” y se constituye en nociones morales: “...*dikē* proporciona el adjetivo *dikaios*, cuando *ius* y *iustus* desembocan en la noción de *iustitia*. Es preciso que el derecho mismo se renueve y termine por identificarse con lo que es justo” (Benveniste, 1983, p. 316). Para que las nociones de derecho y justicia se acerquen entre sí, ha sido necesaria una larga historia; la “...evolución de *ius* a *iustitia* y *directum* se sostiene por vínculos oscuros, difíciles de captar, de la misma forma que el derecho se presenta en la conciencia de los pueblos antiguos” (Benveniste, 1983, p. 316).

El profesor Armando Torrent (2017), especialista en Derecho Romano, dentro de un trabajo llamado “El concepto de *iustitia* en los juristas romanos”, plantea un desarrollo extenso del concepto *iustitia* dentro de la tradición romana. Entiende que un rasgo significativo de Roma, es utilizar *iustum* para designar tanto el derecho público (*bellum iustum*) como el derecho privado (*iustae nuptiae*) (Cf. p. 40). Dentro de las fuentes romanas, Torrent (2017) identifica dos definiciones de *iustitia*: “...la más antigua que debemos a Cicerón, *De inventione* 2,53,160, para

pasar a la de Ulpiano D. 1,1,10 pr. retomada por Justiniano con ligerísimas variantes (*tribuens* justinianeo por *tribuendi ulpianeo*)” (p. 41).

Cicerón en su obra *De inventione* define: *Iustitia est habitus animi, communi utilitate conservata sua cuique tribuens dignitatem* (II, 53, 160). Salvador Núñez (1997), quien está a cargo de la traducción de la obra de Cicerón, traduce el fragmento de la siguiente manera: “La *justicia* es un estado mental que preserva los intereses de la comunidad y garantiza a cada uno lo que merece” (p. 299). En las notas aclaratorias establece que Cicerón repite la idea de *partes iuris* que ya había usado en el Libro II anteriormente, remarcando de ese modo, no la justicia en sí misma, sino un “sentimiento de justicia”, es decir, una acción conforme a la justicia, que constituye la base de la sociedad romana y es la principal de las virtudes. Ante esto, Torrent (2017) afirma que “Cic. (*De inv.* 2,53,160) realmente no define la *iustitia* como *voluntas* sino como hábito, disposición del alma” (p. 48). Esta noción de hábito o disposición del alma será retomada luego en la Edad Media.

Por otro lado, Ulpiano establece que *Iustitia est constans et perpetua voluntas ius suum cuique tribuens*. En un ejercicio de traducción es posible identificar que la máxima comprende la justicia como la constante y perpetua voluntad de dar a cada uno lo suyo. Sin embargo, si bien aparece una noción ligada a una justicia de tipo distributiva, Torrent (2017) entiende que la idea de *suum cuique tribuens* debe ser ampliada, ya que puede ser comprendida como dar a cada uno su derecho. La complejidad en el abordaje del concepto de *iustitia* radica en que el mismo Ulpiano, dentro del *Digesto*, entiende el “dar a cada uno lo suyo” como uno de los tres principios del derecho, a la par de vivir honradamente y no hacer daño a otro: *Iuris praecepta sunt haec: honeste vivere, alterum non laedere, suum cuique tribuere* (1, 1, 10, 1). Hay un desplazamiento hacia la *voluntas*.

En el campo de la *iustitia* podemos encontrar entonces, dentro de la tradición romana, dos definiciones, que si bien rondan en la cuestión de la virtud o el hábito, “...en Cicerón el *genus* es el *habitus animi*, [mientras que] en Ulpiano es la *voluntas* de la que predica ser *constans et perpetua*” (Torrent, 2017, p. 43). De esta manera, habiendo recorrido las raíces del concepto, es posible dar paso a una indagación sobre el desarrollo teórico elaborado por algunos filósofos clásicos.

Aproximación desde la filosofía clásica

Luego de haber desarrollado un abordaje etimológico de la justicia, otra forma de acercamiento a la cuestión, es abordar su significación histórica y las consecuencias que dichos sentidos otorgados desencadenaron. En la historia de la filosofía, los griegos ostentan el desarrollo de algunos conceptos que tienen impacto directo en Occidente, y uno de ellos, es el trabajo sobre la idea de justicia.

Por este motivo proponemos abordar la lectura de Platón y Aristóteles a los fines de dar cuenta de los principales rasgos epocales que adquiere el concepto. La decisión de recortar la antigüedad en ambos autores mencionados, corresponde a la imposibilidad de hacer un recorrido pormenorizado que escapa al interés de esta Tesis, dado que la intención es contrastar dicha mirada con las nociones actuales y generar un marco teórico que permita establecer continuidades y rupturas. También abordamos en este recorte arbitrario a Santo Tomás de Aquino quien profundiza el planteo aristotélico, distinguiendo la idea de justicia general y particular, lo cual aporta una riqueza original en la elaboración del concepto.

Platón y las virtudes

Para aproximarnos al pensamiento de Platón, desarrollamos la lectura de la “Apología de Sócrates”, “Critón” y la “República”. Un “factor común” de los textos mencionados, radica en la intención que Platón tiene al defender a su maestro de las injusticias que acontecen en torno a él. Dentro de la obra “República” no existe un consenso respecto a la temporalidad de los distintos textos que la componen, sin embargo se sostiene que el Libro I corresponde a los textos “juveniles” de Platón, mientras que los restantes apuntan hacia un tiempo de mayor madurez intelectual por parte del autor (Cf. Eggers Lan, 1988, pp. 09-18).

En el Libro I de la “República”, Platón expone algunas ideas en torno a la justicia. Luego de una visita al Pireo para llevar a cabo unas plegarias a la diosa Bendis, Sócrates y Glaucon se disponen a volver a la ciudad. En dicho momento son sorprendidos por el esclavo de Polemarco, quien los intercepta y les pide que no se retiren, que esperen al resto del grupo: Polemarco,

Adimanto, Nicerato y algunos otros que volvían de la procesión. Allí se da una escena particular que permite un primer acercamiento a la cuestión de la justicia:

- Sócrates, me parece que intentaban volverse a la ciudad.
- Sin duda no te equivocas – dije yo.
- ¿Ves entonces cuántos somos? – preguntó.
- ¿Y cómo no?
- O resultan ustedes más fuertes que nosotros o se quedan aquí.
- ¿No resta acaso todavía una posibilidad – dije yo – que los convenza de que es preciso dejarnos ir?
- ¿Acaso sería posible convencer a los que no escuchan? – contestó él. (Platón, 2005, p. 104).

Todos convienen en quedarse, y allí, comienza una discusión en torno a la vejez, la conducirá a la cuestión de la justicia e injusticia. En este diálogo introductorio podemos identificar dos momentos en torno a una proposición que tiene carácter de pedido: 1) la obligación y 2) las razones suficientes para aceptar una premisa. Estos elementos se van a profundizar con el correr de la conversación.

En el fragmento 331c se formula una especie de noción de justicia a modo de respuesta a Céfalo: "... la justicia, ¿diremos así simplemente que consiste en decir la verdad y devolver lo que se recibe, o también es posible hacer estas mismas cosas a veces con justicia y otras injustamente?" (Platón, 2005, p. 110). En este caso, la justicia está remitida a la verdad y las obras, sin embargo, el cuestionamiento radica en que puede cometerse una contradicción. Para ello, Polemarco repone la definición de justicia de Simónides: "Que lo justo es devolver a cada uno lo debido – dijo él –. Y al decir esto me parece que tiene razón" (Platón, 2005, p. 111). Reconociendo la ignorancia respecto al tema, siguiendo el esquema de la mayéutica, Sócrates plantea la dificultad de la definición presentada, ya que sería injusto devolverle, por ejemplo, unas armas a quien las reclama cuando no está en sus cabales. En este aspecto comienza a despegarse de Simónides.

Según la concepción de justicia expuesta por Platón en palabras de Sócrates, de ninguna manera es posible considerar los perjuicios a los enemigos: no es justo perjudicar a nadie, sea cual sea su condición. Aquí queda delimitada entonces una característica importante de la

justicia: la imposibilidad de hacerle el mal a otro sea cual fuera la situación. Este elemento puede llevarnos a suspender momentáneamente el análisis de la “República”, para adentrarnos en el “Critón”, donde se sostiene una discusión parecida que puede arrojar más pistas.

A partir del fragmento 48c, Sócrates y Critón vuelcan su discusión a la cuestión del vivir y el vivir rectamente. Aquí queda expuesta la noción de que no solo se trata de vivir, sino que es necesario vivir bien. Este vivir bien marca una diferencia entre el pensamiento de Platón y Aristóteles, ya que para el primero está ligado a la capacidad de autodominio y el uso de la razón, mientras que para el segundo, se refiere a la felicidad propia de cultivar el intelecto. El vivir bien, Sócrates lo relaciona con la nobleza y la justicia, y al igual que en la “República”, la primera premisa es que de ningún modo se debe cometer injusticia. En consecuencia, “Tampoco retribuir con injusticia al que comete injusticia, como cree la mayoría de la gente, puesto que en ningún caso se debe cometer injusticia” (Platón, 1973, p. 161).

Luego de remarcar la idea expuesta, y sumar la cuestión del vivir bien como lo propio de la justicia, la discusión se vuelca sobre las leyes y el Estado: “Entonces te diré lo que sigue, o más bien te interrogaré. Cuando se ha convenido con alguien en que ciertas cosas son justas: ¿debes hacerlas o engañarlo?” (Platón, 1973, p. 162). El contexto de esta pregunta nos remite a Sócrates injustamente preso y con la posibilidad concreta de escaparse, por lo cual Platón nos presenta un diálogo imaginario con las leyes y el Estado. En el mismo, las leyes y el Estado lo interrogan:

Dime, Sócrates ¿qué te propones hacer? ¿Con este acto intentas otra cosa que destruirnos a nosotros, las leyes y al Estado entero, en lo que a ti toca? ¿O crees que puede subsistir y no arruinarse aquel Estado en el cual las sentencias pronunciadas no tengan fuerzas, sino que sean desautorizadas y corrompidas por los particulares? (Platón, 1973, p. 167).

En dicho fragmento queda de manifiesto la fuerza que tiene la comunidad política que dicta las leyes y todo lo que conlleva atentar contra ellas. En la situación de Sócrates, argumentar que las mismas fueron aplicadas de manera injusta hacia su persona es una posibilidad, sin embargo, eso no corresponde según él, ya que las leyes por un lado nos engendran, y por otro, nuestras acciones no pueden darse más allá de ellas. La pertenencia a una polis adquiere una gran fuerza

también, ya que ante la ejecución o el exilio, Sócrates prefiere lo primero. Sin tener este detalle en cuenta podría pensarse en un autoritarismo por parte del Estado que fija las leyes y engendra a los ciudadanos, sin embargo, la idea de hacer lo justo está ligada a hacer lo que éste ordena:

Esto es lo que se debe hacer, y lo justo es precisamente esto: no retroceder ni batirse en retirada ni dejar el puesto de combate, sino, tanto en la guerra como en el tribunal y en donde sea, hacer lo que ordena el Estado y la Patria, o bien persuadirla de cómo es por naturaleza lo justo. En cambio, hacer violencia a la madre o al padre es irreligioso, y mucho más que a ellos, a la Patria. (Platón, 1973, pp. 173-174).

Es importante destacar que Sócrates no fue obligado a ser parte del Estado, sino que voluntariamente se sometió a una especie de examen para serlo, lo cual implica conocer las reglas del mismo. Establecerse en Atenas, tiene que ver con asumir las leyes (*nómoi*) y los acuerdos (*synthēkai*). Al final del “Critón”, Platón (1973) afirma que la culpa de la ejecución de Sócrates radica en los hombres y no en las leyes:

Pero si te marchas ahora [al Hades], te marchas no por causa de nosotros, las Leyes, sino por causa de los hombres. Sí, por el contrario, te escapas vergonzosamente, retribuyendo injusticia con injusticia y mal por mal, violando tus convenios y acuerdos con nosotras, y haciendo mal a quienes menos corresponde – a ti mismo, a tus amigos, a la Patria y a nosotras –, nos irritaremos contigo mientras vivas; y allá, nuestras hermanas, las leyes del Hades, no te recibirán amistosamente, sabiendo que has intentado destruirnos, en lo que de ti dependía. (pp. 189-191).

En el fragmento queda de manifiesto la condena que implica atentar contra las leyes, ya que no solo daña el honor de uno, sino que otorga un castigo eterno. Las leyes resultan inquebrantables, porque la adhesión al Estado es inquebrantable. En el marco de la “Apología de Sócrates” y en consonancia con el “Critón”, la meta fundamental de su lucha contra los sofistas, era recuperar el compromiso del ciudadano con la polis, ya que la misión de hacer mejor a la polis, es también la misión mejorarse a uno mismo. Sin embargo es juzgado con argumentos falsos por la Asamblea, y ante un acto de injusticia, hace prevalecer las leyes y no cometer otra injusticia. La posición frente a las leyes es radical: debemos acatarlas sean justas o injustas. Aquí

podemos encontrar la importancia del Estado por sobre los ciudadanos, ya que se desplaza del hombre como medida de las cosas, hacia el estado regulador de las leyes para poder subsistir. Así mismo, la constitución de un cuerpo legal, no garantiza una verdadera justicia en torno a lo justo o injusto, sino que la justicia se remite al acatamiento de dicho orden.

Retomando el análisis de la “República”, y siguiendo con las ideas expuestas, Trasímaco, interroga a Sócrates afirmando que lo justo está relacionado a la conveniencia del más poderoso (Cf. 338c), es decir, a una especie de tiranía. Él afirma que cada gobierno declara leyes según su propia conveniencia: “...declaran que para los gobernados lo justo es lo que les resulta convenientemente y castigan al que se aparta porque es anárquico e injusto” (Platón, 2005, p. 127). Sostener este argumento, lleva a Trasímaco a afirmar que la justicia es lo que conviene al poderoso, y que en cambio, la injusticia, es lo que le conviene al individuo, por lo cual es más provechosa, independiente y soberana. Esto tiene que ver con la mayor aceptación popular con que gozaba la injusticia.

Luego de una serie de discusiones, Sócrates afirma que la justicia está emparentada con la perfección y la sabiduría, mientras que la injusticia tiene que ver con el vicio y la ignorancia. Sin embargo, el debate instalado es acerca de lo provechoso de la justicia o la injusticia. Para ello, en el Libro II se retoma la discusión partiendo de la felicidad que conlleva o no la justicia, y para ello se sienta la premisa que identifica tres tipos de bienes detallados en los comentarios de las traductoras: 1) los que se quieren por sí mismos, 2) los que se buscan por sí mismos y por las consecuencias que devienen de ellos y 3) los que son perseguidos solo por sus consecuencias a pesar del malestar que causan.

Sócrates advierte que la injusticia es aprobada y la justicia reprobada, sin embargo hay una preocupación por parte de sus oyentes para encontrar un argumento que permita sostener la idea que él presenta, contraria a la opinión popular. Hay una preocupación en torno al poder que tienen en sí mismas la justicia y la injusticia. Glaucó, en su extensa argumentación afirma que la injusticia obliga a establecer pactos y leyes, y a partir de ello, lo justo es cumplirlas (Cf. *Rep.* II, 359a); por otro lado, muchos de quienes practican la justicia lo hacen ante la incapacidad de cometer una injusticia (Cf. *Rep.* II, 359c); también refiere a que lo necesario no es ser justo, sino parecerlo (Cf. *Rep.* II, 362a). Luego de ello, Adimato, hermano de Glaucó, esboza una serie más de argumentos, pero pone el acento en los elogios que recibe la justicia no en sí misma, sino

en la buena reputación que surge de ella (Cf. *Rep.* II, 363a); plantea la vergüenza que conlleva atentar contra la justicia (Cf. *Rep.* II, 364a) y remarca la importancia y necesidad de una “fachada de justicia”.

Es sorprendente la argumentación en torno a la injusticia, o al menos hacia los beneficios que presenta, ya que pareciera que no hay escapatoria de ella. La noción de “fachada” o la importancia de aparentar una vida justa, nos remite constantemente a la actualidad del tema en cuestión, ya que muchas veces se adornan discursos, prácticas y políticas en nombre de la justicia, pero “en el fondo”, encierran o legitiman sus opuestos.

Sócrates decide “ayudar” a la justicia, por lo cual plantea en primer lugar la relación que existe entre el hombre y la ciudad, ya que en su extenso argumento en defensa de la misma, recorrerá la organización de la polis. La ciudad es necesaria porque el hombre no es autosuficiente y requiere de la presencia de otros. Hasta el final del Libro II, intentará demostrar por qué es necesaria la ciudad y cómo debe ser, mientras que en el Libro III desarrollará la organización necesaria y las actividades que cada uno debe desempeñar.

Todo el planteo permite desembocar en el Libro IV, donde Sócrates afirma que una ciudad bien gobernada, es el lugar propicio para la justicia, y a su vez, es una ciudad feliz. Sin embargo, para ello, son necesarios los guardianes de las leyes, quienes deben ser felices verdaderamente y no en apariencia, ya que de lo contrario se destruiría la ciudad (Cf. *Rep.* IV, 421a). Además de custodiar las leyes, deben custodiar la riqueza y la pobreza: “Una engendra el libertinaje, el ocio y la sublevación, y la otra, el servilismo y la malicia junto con la sublevación” (Platón, 2005, p. 277). Esto nos puede remitir a los atisbos de una “justicia social”, ya que refiere al posicionamiento de cada uno en el lugar que le corresponde, al cuidado de la felicidad para la ciudad entera, al vigilar la riqueza y la pobreza. Por esto, la ciudad debe estar anclada en cuatro virtudes que pueden ser llamadas cardinales: “Creo que nuestra ciudad, si efectivamente ha quedado bien construida, es perfectamente buena (...) Asimismo, es claro que es sabia, valiente, moderada y justa” (Platón, 2005, p. 289). Queda de manifiesto que para Platón la justicia es una virtud en referencia a la polis.

Si bien la obra de Platón prosigue, establece un paralelismo estructural en torno al lugar que el hombre ocupa en la polis, con el autodomínio de sí mismo. A lo largo de las obras

profundizadas, encontramos una especie de continuidad en la idea de justicia, pero a su vez es posible dar cuenta de un proceso de madurez en la misma. En el “Critón” es justo obrar bien en torno al vivir bien, obedeciendo siempre las leyes impuestas por el Estado, mientras que en la “República” la reflexión versa sobre la búsqueda de un Estado ordenado y justo, donde cada uno ocupa el lugar que le es asignado de la mejor manera, y en consecuencia, se sigue la justicia como virtud. Nada de lo que se establezca en las leyes, y por ende se realice, estará fuera de la justicia, sino que su contrario, la injusticia, se considerará un crimen hacia la misma. En síntesis, la justicia es la virtud de ocupar el lugar que a cada uno le corresponde, y a su vez, ejercer dicha función. Está relacionada con un determinado orden, que a su vez, se encuentra fijado por leyes del Estado. Por ello, obrar justamente es lo más necesario y lo más “conveniente”, ya que dicha acción deviene en virtud.

Aristóteles: justicia y equidad

Luego de analizar el desarrollo propuesto por Platón para la noción de justicia, es posible abordar las ideas de su alumno Aristóteles, el filósofo de Estagira. En el corpus aristotélico, pueden distinguirse al menos tres tratados en torno a la ética: 1) “Magna Moralia”, 2) “Ética a Nicómaco” y 3) “Ética a Eudemo”. Para dar cuenta de la noción de justicia, optamos por profundizar en la “Ética a Nicómaco”, que en su capítulo V trata directamente sobre la cuestión de la justicia. En el estudio introductorio a la misma, José Luis Calvo Martínez (2005), advierte que los textos que componen el corpus del libro, probablemente no hayan tenido como fin llevar a cabo un tratado sobre la ética, sino que se provocan “junturas” respecto a las temáticas desarrolladas, y de allí, la estructura final.

En la estructura interna del texto en cuestión, Calvo Martínez (2005) clasifica la obra en cuatro partes bien diferenciadas: 1) Libros I-IV sobre la Felicidad y las Virtudes; 2) Libros V-VII comunes a ambas éticas y referidos a la Justicia; 3) Libros VIII-IX sobre la Amistad y 4) Libro X que incluye una revisión sobre los conceptos de la Felicidad y el Placer. En este planteo, intentaremos dar cuenta de las ideas centrales y las propuestas del libro V, que en algunas ediciones del texto lleva como título “Teoría de la justicia”, pero al no ser un original del autor,

lo omitiremos. Sin embargo, parecería que el mismo no resulta equivocado si tomamos en cuenta el desarrollo exhaustivo del concepto que se realiza en su interior.

En primer lugar, Aristóteles comienza su texto afirmando que todos suelen identificar la justicia como una disposición a obrar justamente, como una especie de “mediedad”. Sin embargo, la primera aclaración que realiza el autor es que la justicia puede presentar varios sentidos, y la cercanía que hay entre ellos, puede hacer pasar desapercibida su equivocidad. Al igual que lo justo, también lo injusto posee muchos sentidos. A lo justo se lo asocia a lo legal y a lo igualitario, mientras que a lo injusto se lo emparenta con lo ilegal y no igualitario.

En sintonía con estas consideraciones, el estagirita afirma que “...llamamos «justas» a las acciones que proporcionan o salvaguardan la felicidad y sus partes para la comunidad política (...) e igualmente en las demás virtudes y vicios, ordenando las unas y prohibiendo los otros” (Aristóteles, 2005, p. 154). En consecuencia, esta justicia es una virtud perfecta, una virtud en-relación-con-otro: “Es perfecta, porque quien la posee puede conducirse virtuosamente con otros y no sólo consigo mismo (...) parece también que la justicia es la única de las virtudes que es un «bien ajeno», porque «es-para-otro»” (Aristóteles, 2005, p. 155). En la identificación entre justicia y virtud debe atenderse de especial manera a la diferencia que se encuentra en su esencia, ya que en un sentido la justicia puede ser una virtud en relación al otro y en términos absolutos, es la virtud:

Por tanto, esta justicia no es una parte de la virtud, sino la virtud en su totalidad – y su opuesto, la injusticia, no es sólo una parte del vicio, sino el vicio en su totalidad –. Por lo dicho, queda claro en qué difieren la virtud y «esta justicia»: son la misma, pero su esencia no es la misma: en tanto que para-con-otro, es justicia; en tanto que es tal hábito en términos absolutos, es la virtud. (Aristóteles, 2005, p. 155).

Queda claro con la explicación de Aristóteles, que la justicia parcial se diferencia de la justicia co-extensa con la virtud total. A partir de ello, la ley aparece como ordenadora de la vida conforme a la virtud. Al profundizar en la clasificación, dentro de la justicia parcial se identifica la justicia distributiva y la ordenadora o correctiva. Dentro de la justicia correctiva aparece el

análisis sobre actos voluntarios e involuntarios en el cargo de las transacciones. Dicha afirmación le permite al filósofo de Estagira poder relacionar la cuestión de lo justo con lo igualitario, aunque lo plantea como término medio de lo igual, como justo medio: "...lo justo es una cierta proporción, (...) lo justo es un medio entre lo que es desproporcionado. Pues lo proporcionado es un medio y lo justo es proporcionado. (Aristóteles, 2005, p. 159). El justo medio es quien impacta sobre la proporción y define a la justicia distributiva.

La justicia correctiva es la que opera sobre las transacciones voluntarias e involuntarias, diferenciándose de la distributiva, siendo en cierto modo igualdad, pero no en torno a la proporción sino a la "aritmética". Se piensa lo igual como el medio entre "lo más y lo menos", comprendido en la lógica de pérdida y de ganancia, "De manera que la justicia rectificativa sería el término medio entre pérdida y ganancia" (Aristóteles, 2005, p. 161). Inmediatamente para pensar este tipo de justicia, Aristóteles recurre a la idea del juez. Él es quien hace de medio, de mediador, de "igualador", dotando de vida a la justicia, lo cual resulta llamativo por el juego de palabras utilizado, ya que aparecen los términos *dikaion* (justo, justicia, inanimado) y *dikastés* (animado), como opuestos que se complementan entre sí. Luego se detiene a reflexionar sobre la reciprocidad, tomando como punto de partida la creencia pitagórica que definía la justicia como restitución de algo hacia otro. La reciprocidad está relacionada con la equivalencia.

Habiendo llevado a cabo dichas disquisiciones, plantea la justicia como mediedad en referencia a las acciones:

Pero la justicia es una mediedad, aunque no de la misma manera que las demás virtudes, sino porque ella pertenece al medio y la injusticia a los extremos. Con que la justicia es aquella virtud por la cual se dice el justo es capaz de realizar lo justo por elección; igualmente, que es capaz de distribuir tanto para uno mismo en comparación con otro, como para oro en comparación con otro, y no de manera que haya más de lo preferible para uno mismo y menos para el vecino-y de lo perjudicial, al revés-, sino de lo mismo según proporción; e igualmente para otro en comparación con otro. (Aristóteles, 2005, p. 166).

La injusticia se presenta como un exceso y un defecto, mientras que la justicia se trata de la búsqueda del medio, que implica un ejercicio de lo justo por elección, de la búsqueda de proporción, la justa distribución y la igualdad.

Al definir la justicia como mediedad y en la búsqueda de indagar sobre la justicia política, Aristóteles (2005) afirma que “...justicia hay para quienes tienen también ley entre sí; y hay ley donde puede haber injusticia, pues el ejercicio de la ley consiste en distinguir lo justo de lo injusto” (p. 167). Sin ley no hay polis y sin polis no hay ley. A partir de esto, dentro de la justicia política hay una justicia natural y una legal, siendo la segunda el fruto de una convención. La misma se encarga de juzgar los actos justos e injustos.

En consecuencia, un acto de justicia corresponde a la rectificación de un acto de injusticia. Un acto justo o injusto se define por la voluntad y la libertad para llevar a cabo los mismos. Se obra justamente cuando se lleva a cabo la acción de manera voluntaria, entendiendo la voluntariedad como “...acción que alguien realiza, entre las que dependen de él mismo, conscientemente y no desconociendo ni a *el a quién*, ni *el con-qué* ni *el para-qué* (...) y cuando cada uno de estos factores no es por concurrencia ni con violencia” (Aristóteles, 2005, p. 170). A estos factores, el estagirita agrega la elección, como elemento preponderante referido a la conciencia y la premeditación. En el caso de la injusticia, realizar actos injustos no es sinónimo de ser injusto, ni tampoco ser víctima de un trato injusto es equivalente a ser objeto de injusticia, ya que “...es imposible ser objeto de injusticia si no hay alguien que la comete, ni recibir trato justo si no hay quien obre justamente” (Aristóteles, 2005, p. 173).

Al final de la argumentación en el Libro V, Aristóteles (2005) introduce un tema modular como es la cuestión de la equidad y lo equitativo, planteando las relaciones que tiene en referencia a la justicia y lo justo:

...lo equitativo, siendo mejor que una cierta justicia, es justo; y no es el caso que sea mejor que lo justo por tener un género diferente. Luego justo y equitativo son los mismo y, siendo buenos los dos, resulta superior lo equitativo. La dificultad la produce el que lo equitativo es justo, pero no es la justicia legal, sino una rectificación de la justicia legal. (p. 177).

A partir de dicha reflexión, la equidad se plantea como la rectificación de la justicia legal, como rectificación de las leyes que se erigen como fruto de la convención en el marco de la polis. Es importante destacar que la rectificación no consiste en subsanar un error dentro de la

ley que posee un carácter general ni en el legislador, sino en la naturaleza misma de la cosa, lo cual, a decir del autor, es materia de la conducta. Lo equitativo se presenta entonces como rectificación de la justicia legal, como rectificación de la ley allí donde aparece defectuosa, pero también podría considerarse como la atención a la particularidad que se escinde de la generalidad, que la pone en tensión y la cuestiona. Sin embargo, la noción de equidad se diferencia de la justicia general, entendida como virtud y disposición.

La justicia general en Santo Tomás de Aquino

Tomás de Aquino ha acuñado una teoría de la justicia que muchas veces es injustamente dejada de lado en el ámbito filosófico o de la academia por su pertenencia a la Edad Media, a los cánones de santidad de la iglesia católica o por ser un autor también ligado al campo de la teología. Sin embargo el planteo realizado por el filósofo del medioevo irrumpió como continuación de la perspectiva aristotélica, brindando la posibilidad de aportar algunas claves para profundizar la reflexión mediante la noción de justicia general.

Si bien en la obra de Tomás hay un trasfondo teológico al colocar la realización del ser humano sobre unos fundamentos sobrenaturales anclados a la idea de un juicio divino, la cuestión de la virtud, de tipo teologal o cardinal, sigue siendo un elemento central. La virtud es comprendida como el hábito del ser humano que tiende a obrar bien, permitiendo alcanzar al alma los fines que le corresponden. Las virtudes pueden distinguirse en teologales y cardinales. Las primeras corresponden a la tríada fe, esperanza y caridad, mientras que las cardinales son la prudencia, la justicia, la templanza y la fortaleza. Son cardinales en tanto guían el obrar humano dentro de la cotidaneidad.

En el caso de la justicia, la misma refiere siempre a otro retomando la máxima de Ulpiano, aunque sin dejar lugar a dudas con el rol del derecho al interior de la misma: "...la justicia es el hábito según el cual uno, con constante y perpetua voluntad, da a cada uno su derecho" (Tomás, 1990, p. 476). Entiende que la justicia consiste en dar a cada uno lo suyo, ya que la misma siempre está referida a un acto exterior que implica proporcionalidad hacia otro. La justicia es siempre debida a otro porque encierra en sí misma la idea de rectificar los actos humanos. También implica siempre un rasgo de igualdad, por lo cual para que acontezca es siempre

necesaria la presencia de otro. Que el otro se constituya como criterio de la justicia de una determinada acción implica que la rectitud de la misma depende de la alteridad y no solo de la disposición del sujeto, teniendo así, que satisfacer las exigencias del otro que ha sufrido tal o cual injusticia.

La idea de una justicia que ordena al hombre con relación a un otro puede comprenderse de dos maneras según el autor: 1) considerando al otro individualmente o 2) “a otro en común”, es decir en torno a una comunidad, lo cual inaugura la idea de una justicia general:

...es evidente que todos los que integran alguna comunidad se relacionan con la misma, del mismo modo que las partes con el todo; y como la parte, en cuanto tal, es el todo, de ahí se sigue también que cualquier bien de la parte es ordenable al bien del todo. (Tomás, 1990, p. 480).

Hay en esta idea tomista, en continuación con Aristóteles, una preocupación no sólo por la justicia distributiva de algunos bienes, sino por la construcción del bien común. Dota a la justicia de un sentido político y comunitario en tanto implica que todos los sujetos participen en la construcción de un bien perteneciente a todos, por lo cual la injusticia puede ser comprendida no solo como la mala repartición de bienes, sino también como la privación a los demás de los aportes personales a la construcción del bien común. El filósofo español Manuel Reyes Mate (2011) hace un particular señalamiento en relación a la “desaparición” de la noción de justicia general, la cual, en su parecer, resulta más abarcativa que la moderna idea de justicia social:

Hoy, cuando hablamos de Justicia, así, con mayúsculas, pensamos en la justicia social. La justicia social es eminentemente una justicia distributiva, algo de lo que está muy necesitado nuestro mundo. Ahora bien, cuando santo Tomás quiere explicar la grandeza de la justicia a la que se refería Aristóteles no piensa en la distribución de la riqueza, sino en la construcción del bien común. La justicia es una virtud especial y superior porque atiende a la dimensión comunitaria o política de los actos virtuosos; es decir, que antes de que hablemos de reparto desigual de la riqueza hay que hablar de la injusticia que supone no contribuir a la creación del bien común, lo que puede ocurrir si uno priva a la comunidad de sus recursos o no se afana en el desarrollo de los demás. Curiosamente, esa justicia general ha desaparecido del mapa como si la justicia sólo se situara en el reparto del bien común y no en su generación. (p. 13).

De esta manera, Reyes Mate repone la interpretación que hace Tomás sobre la noción de Aristóteles, a partir de recuperar no sólo la cuestión ligada a la mera distribución, lo cual a su criterio es una reducción de la potencia que tiene, sino que además discute la cuestión de la construcción y el aporte hacia el bien común. Al dejar de lado la idea de justicia general se pierde la discusión por la generación de bienes y solo se debate en el campo del reparto.

La justicia general es identificada como justicia legal puesto que ordena los actos humanos en sentido comunitario, pero a partir de ella, puede distinguirse la justicia particular en torno a los individuos, que al igual que la templanza y la fortaleza por ejemplo, ordenan al hombre en sí mismo: "...es conveniente que haya (...) una justicia particular que ordene al hombre sobre las cosas que se refieren a otra persona singular" (Tomás, 1990, p. 482). Sin embargo, la justicia legal prevalece por sobre las otras virtudes, "...en cuanto que el bien común es preeminente sobre el bien singular de una persona" (Tomás, 1990, p. 487). En el caso de la justicia particular, también sobresale frente a las otras virtudes porque se halla en el sujeto en tanto opera desde la voluntad y en torno al objeto ya que la justicia versa sobre el comportamiento en torno a los otros a diferencia de impactar sobre el hombre virtuoso en sí mismo. Citando a Aristóteles, el santo de Aquino (1990) afirma que "Las virtudes más grandes son necesariamente aquellas que son más útiles a otros, ya que la virtud es una potencia bienhechora" (p. 487).

Encontramos en la figura de Santo Tomás la idea de una justicia que en sintonía con Platón, pero de especial manera con Aristóteles, se afirma bajo tres postulados centrales: 1) la concordancia con la noción de virtud cardinal que ordena la vida del sujeto; 2) la alteridad como criterio para el acontecer de la misma; y 3) la materialidad que implica la justicia, que opera sobre la realidad efectiva, sea individual (justicia particular) o comunitaria (justicia general). El concepto de justicia general pareciera ser superador en referencia a la justicia social, en tanto no solo se preocupa en la distribución, sino en la creación de los bienes comunes y la participación de toda la comunidad en dicho proceso productivo.

Irrupción de las teorías modernas de la justicia

En continuidad con los desarrollos clásicos sobre la justicia, irrumpen una relectura, un trabajo de profundización a la luz de los acontecimientos históricos en el marco de la Modernidad. Dentro de la presente Tesis, en el abordaje de algunos discursos de la justicia para con el campo de la educación, es posible dar cuenta de la justicia educativa como una especie de “meridiano” en dichos aportes. Si bien propondremos un abordaje en profundidad de la misma, para introducir este apartado, es una categoría cuyo desarrollo teórico se encuentra sustentado en un texto que lleva como título “La construcción de la justicia educativa” y sus autores son los argentinos Cecilia Veleda, Axel Rivas y Florencia Mezzadra. Dentro del planteo que elaboran, advierten la necesidad de releer y re-visitar autores como Amartya Sen, Nancy Fraser y John Rawls, a los fines de “pensar y hacer” políticas educativas en Argentina.

Por tal motivo, en este abordaje histórico y filosófico al concepto justicia, consideramos necesario, a modo de referencia, desarrollar algunas ideas principales de los referentes epistemológicos mencionados. Se propone una esquematización breve sobre los autores, ya que el interés principal no versa sobre el desarrollo pormenorizado y erudito de los filósofos, de los cuales ya existe una basta producción, sino en alertar y comprender los desplazamientos que se producen a partir de los mismos, en la noción de justicia. El recorte se corresponde, como hemos mencionado, a dar cuenta de algunos fundamentos presentes en aquellos referentes intelectuales que son presentados en la obra sobre la justicia educativa.

Un hito insoslayable: la teoría de la justicia en John Rawls

John Rawls, filósofo norteamericano, con especial interés en la filosofía política, ha construido una obra de referencia que se erige como hito insoslayable para tratar la cuestión de la justicia. Quiénes están interesados por estas problemáticas remiten a su pensamiento, sea por similitudes o por discrepancias, pero daría la sensación de estar en presencia de una obra paradigmática: *A Theory of Justice*. Publicada por primera vez en 1971, comentada, re-ajustada y profundizada en obras posteriores, da cuenta de un gran intento por sistematizar la cuestión de la justicia. Consta de tres partes que vertebran la propuesta: teoría, instituciones y fines.

Sin embargo, en el período 1957-1958 escribe el texto “Justicia como equidad”, que posteriormente será reformulado, y se constituye como una publicación temprana en su desarrollo intelectual, que permite dar cuenta de la centralidad que adquiere la cuestión de la equidad en relación a la justicia. En el inicio del texto el autor plantea que justicia y equidad se pueden confundir y parecer la misma cosa, sin embargo, inmediatamente afirma que su intención consiste en demostrar que “...la idea de equidad es la idea fundamental en el concepto de justicia” (Rawls, 2003, p. 129). La concepción de justicia que sostiene en la obra consiste en considerarla como una virtud de las instituciones sociales o prácticas, es decir, de toda actividad que resulte reglada y le otorgue una determinada estructura.

Para el acontecer de la misma, es necesaria la idea de pacto y compromiso entre personas en igualdad de poder y voluntad:

Estas ideas están, por supuesto, conectadas con una conocida forma de pensar sobre la justicia que se remonta por lo menos a los sofistas griegos, y que considera la aceptación de los principios de la justicia como un compromiso entre personas dotadas de un poder aproximadamente igual, que impondrían su voluntad los unos a los otros si pudieran, pero que, en vista de la igualdad de fuerzas que se da entre ellos y en atención a su propia paz y seguridad, reconocen ciertas formas de conducta en la medida en que la prudencia parece requerirlo. La justicia se concibe como un pacto de egoístas racionales, cuya estabilidad depende de un equilibrio de poder y una similitud de circunstancias. (Rawls, 2003, pp. 139-140).

La imagen del pacto entre “egoístas racionales” daría posibilidad a múltiples conjeturas y caminos posibles, sin embargo, nos interesa de especial manera, la referencia que establece el autor en torno a la noción de compromiso entre pares. Para que pueda existir la idea de justicia, es necesario salir del esquema utilitarista de una mera administración de ella, para fijar el punto de partida en el mutuo reconocimiento de las personas y en el mutuo reconocimiento de los principios.

En la obra “Teoría de la Justicia”, el pensamiento filosófico político de John Rawls alcanza una mayor madurez. La cuestión de la justicia encuentra su centralidad en la idea de persona moral, a partir de la cual se derivan los principios y la sanción de cualquier tipo de normas y leyes. Las personas morales se distinguen por dos características: 1) son capaces de tener un

sentido de su bien y 2) son capaces de tener un sentido de la justicia tal que les permita actuar según dichos principios de manera eficaz (Cf. Rawls, 2006a, p. 456). Al asumir este criterio de moralidad, todos los hombres tienen el derecho a ser tratados de igual manera, por lo cual, las diferencias azarosas que provienen de la naturaleza (física y/o psíquica) o del orden social, deben ser juzgadas y reorganizadas en torno a la igualdad y a la capacidad que poseen los sujetos de autolegalizarse.

Las dos características que propone para comprender a la persona moral nos permiten inferir que la persona está dotada de razón, la cual le permite formular un sentido del bien y de la justicia, para luego proceder a ponerlos en acción. Allí radica una dinámica teoría-práctica que reside en la persona. En el hombre subyace la posibilidad de ordenar la vida social desde una perspectiva justa. Luego de definir la centralidad que adquiere la noción de persona moral, es importante recalcar en los principios, para intentar dar cuenta luego, de un concepto mediador entre persona y principios.

Al referir al papel de la justicia, Rawls (2006a) afirma que "...es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento" (p. 17). A partir de esto, distingue el concepto de justicia en torno a las concepciones sobre ella, dando importancia a los principios de la justicia social. Los acuerdos entre las concepciones no son el único elemento para una comunidad humana viable, sino que irrumpen otros problemas como la coordinación para que todas las expectativas puedan llevarse a cabo sin atentar entre ellas, la eficacia de las acciones y la estabilidad para garantizar la sostenibilidad en el tiempo. Si el orden fuese alterado, deberían intervenir algunas "fuerzas estabilizadoras". Al momento de discernir la concepción de justicia preferible, no duda en afirmar que el criterio debe ser el análisis de sus consecuencias, optando preferentemente aquellas donde las consecuencias generales son más deseables.

El objeto de la justicia consiste en la distribución de los derechos y deberes fundamentales, haciendo hincapié en la idea de distribución:

...el objeto primario de la justicia es la estructura básica de la sociedad o, más exactamente, el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. (Rawls, 2006a, p. 20).

La idea de justicia social es considerada como aquella que proporciona unos criterios con los cuales evaluar la distribución en la sociedad. En este sentido, la concepción de sociedad que uno adopte como punto de partida, deriva en la consecuente justicia. Por ello, la justicia social está ligada a la idea de equilibrio y produce un desplazamiento hacia el campo de la moral. El intento de forjar una teoría de la justicia, es el intento de constituir una base moral sustentable para la vida democrática, e incluso, afirma tajantemente que “Mi objetivo es presentar una concepción de la justicia que generalice y lleve a un superior nivel de abstracción la conocida teoría del contrato social tal como se encuentra, digamos, en Locke, Rousseau y Kant” (Rawls, 2006a, p. 24). Dicho contrato social estaría anclado sobre un acuerdo original de los principios de justicia, que deben regir la estructura y la vida social.

La “idea principal” en su intento por teorizar la justicia radica en la imparcialidad, fijando la importancia de la “posición original” de cada persona como “...situación puramente hipotética caracterizada de tal modo que conduce a cierta concepción de la justicia” (Rawls, 2006a, p. 25). A partir de ello, los principios se eligen tras un “velo de ignorancia”, lo cual permite que nadie tenga ventajas y desventajas a la hora de la elección. La posición original es un *statu quo* que permite que los acuerdos forjados en ella sean justos en sí misma, porque se acuerdan en una situación inicial que es justa. Este concepto es el que hace de mediador entre la persona moral y los principios, ligando sus sentidos y otorgando unidad en la práctica de la justicia.

Al definir los principios de la justicia, John Rawls (2006a) identifica dos: 1) el principio de igualdad de libertades y 2) el principio de diferencia e igualdad de oportunidades. En palabras del filósofo norteamericano, los principios se definen de forma tentativa de la siguiente manera:

Primero: Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás. *Segundo:* Las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que: *a)* se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, *b)* se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos. (pp. 67-68).

En el primero de los principios se hace referencia a las “libertades básicas”, y a partir de las ideas del autor, debe entenderse por ellas la libertad política (votar y ejercer cargos públicos), la libertad de expresión y de reunirse con quien uno quiera, la libertad de conciencia y pensamiento, la libertad contra el arresto y detención arbitraria, el derecho a la propiedad personal y el derecho a la integridad. En cambio, en el segundo de los principios, se apunta a la noción de redistribución de ingresos y riqueza, buscando que resulte ventajosa para todos. El primero de los principios, haciendo gala de su posición, debe prevalecer jerárquicamente por sobre el segundo, respetando un orden “seriado” como lo propone.

Ambos principios expuestos, corresponden a las instituciones mientras que para las personas, deben aplicarse los principios de 1) los deberes naturales, 2) las obligaciones y 3) los permisos. En el marco de los deberes naturales es posible distinguir el deber de justicia, es decir, de defender y fomentar instituciones justas, el deber de respeto mutuo hacia otras personas, el de ayuda mutua, y también los que se definen por la vía negativa: no ser crueles con otras personas, no causar sufrimiento innecesario y no dañar a un inocente. Las obligaciones consisten en efectuar la imparcialidad y la reciprocidad, y los permisos consisten en los actos que son factibles de ser realizados, sin violar ninguna obligación o deber natural.

Un punto nodal para nuestras reflexiones consiste en la explicitación acerca de la idea de injusticia que sostiene Rawls (2006a): “La injusticia consistirá entonces, simplemente, en las desigualdades que no benefician a todos” (p. 69). Dar cuenta de esta aproximación, permite identificar el desplazamiento de la justicia hacia la identificación con la igualdad, mientras que la injusticia se desplaza hacia la desigualdad. Esto difiere con la noción virtuosa de los antiguos, aunque hayan algunas aproximaciones a la idea de igualdad, en tanto proporcionalidad o “mediedad”.

En la producción tardía de John Rawls es posible encontrar el “Liberalismo político”, que fue presentado en 1993 como una recopilación de textos de los últimos quince años de trabajo. Dicha obra intenta dar cuenta de lo político como posibilidad de garantizar a la ciudadanía un espacio donde todos puedan realizar su proyecto racional de vida a partir de la propia libertad y autonomía de la propia cosmovisión y noción de bien. La idea de consenso y múltiples acuerdos dan paso a un pluralismo razonable que inaugura la idea de un “consenso traslapado” como

continuidad del equilibrio reflexivo que se postulaba en la “Teoría de la justicia”, para garantizar la diversidad de doctrinas comprensivas:

...la sociedad en cuestión es tal que en ella existe una diversidad de doctrinas comprensivas, todas perfectamente razonables. Éste es el hecho del pluralismo razonable, en contraposición al hecho del pluralismo como tal. Ahora bien, si todos los ciudadanos van a suscribir libremente la concepción política de la justicia, esta concepción debe ser capaz de ganarse el apoyo de ciudadanos que profesan diferentes y hasta opuestas doctrinas comprensivas, aunque razonables, en cuyo caso tenemos un consenso traslapado de doctrinas razonables. Esto nos sugiere que dejemos a un lado cómo se relacionan las doctrinas comprensivas de las personas con el contenido de la concepción política de la justicia y pensemos en ese contenido como emanado de las múltiples ideas fundamentales extraídas de la cultura política pública de una sociedad democrática. Modelamos esto colocando las doctrinas comprensivas de las personas tras el velo de la ignorancia. Y esto nos permite descubrir una concepción política de la justicia que puede ser el foco de un consenso traslapado, y constituir por ello la base pública de justificación de esta concepción en una sociedad que se distingue por el hecho de un pluralismo razonable. (Rawls, 2006b, p. 47).

La idea del consenso traslapado permite asumir la diversidad desde un equilibrio reflexivo, planteando la necesidad de un pluralismo razonable, que permita relegar las distintas doctrinas comprensivas por detrás del velo de ignorancia, a los fines de establecer racionalmente la idea de justicia. De esta manera, es posible resolver las tensiones y desacuerdos propios de las libertades individuales y la diversidad, sin atentar contra la garantía de las mismas.

A raíz de lo expuesto podemos dar cuenta de la centralidad que adquiere en el pensamiento liberal de John Rawls, el intento de elevar la tradicional idea del contrato social a un acuerdo de los principios de justicia. El punto de partida consiste en acordar la idea de justicia enmarcado en un velo de ignorancia, a los fines de proponer igualdad de condiciones. También es importante destacar en el planteo de Rawls, su trabajo sobre la idea de equidad que se constituye como un elemento central dentro de la tensión igualdad-desigualdad, que desarrollaremos posteriormente a modo de “rodeo” a la justicia.

Amartya Sen y el enfoque de las capacidades

El premio nobel de economía, Amartya Sen, parte de la premisa de comprender que la justicia está relacionada con la forma en que las personas viven sus vidas y no simplemente con la naturaleza de las instituciones que las rodean, como sostienen muchas de las principales teorías de la justicia. Las teorías más reconocidas se preguntan cómo lograr instituciones justas, mientras que dentro de su planteo, hay una preocupación centrada en las “vidas reales”. En su reflexión, la razón ocupa un lugar central ya que discute con aquellos que entienden la tensión justicia/injusticia como una cuestión de sensibilidad u olfato: “...razonar no es más que pasar de la observación de una tragedia al diagnóstico de una injusticia (...) Los requisitos de una teoría de la justicia incluyen poner la razón en juego en el diagnóstico de la justicia y la injusticia” (Sen, 2010, pp. 36-37).

Una distinción que hace y resulta de vital importancia para dar cuenta de su planteo en torno a la justicia, tiene que ver con la separación del enfoque trascendental de la misma, ya que no ataña a las preocupaciones de la gente:

Un enfoque trascendental no puede ocuparse por sí solo de cuestiones sobre el avance de la justicia y comparar propuestas alternativas para tener una sociedad más justa, sin mencionar la utópica propuesta de dar un salto imaginario a un mundo perfectamente justo. En verdad, las respuestas que un enfoque trascendental da, o puede dar, son muy distintas y distantes del tipo de preocupaciones que interesan a la gente en sus discusiones sobre la justicia y la injusticia del mundo. (Sen, 2010, p. 126).

Los autores argentinos que trabajan con el concepto de justicia educativa, afirman que Amartya Sen les provee de especial manera la idea de un enfoque de capacidades para actuar en libertad. Cuando Sen (2010) trabaja sobre dicho enfoque lo hace al tener que elegir un determinado “foco de información”, es decir, discernir en torno a “...qué características del mundo debemos concentrarnos para juzgar una sociedad y evaluar su justicia e injusticia” (p. 261). De esta manera, dejando de lado un criterio utilitarista basado en la felicidad o el placer, o el criterio de los recursos centrado en la economía, adopta el enfoque de la capacidad: “El foco aquí es la libertad que una persona realmente tiene para hacer esto o aquello, las cosas que le

resulta valioso ser o hacer (...) Pero la idea de libertad también respeta nuestro ser libre” (Sen, 2010, p. 262). Por este motivo el concepto de capacidad tiene estrecha relación con la perspectiva de oportunidades de libertad u “oportunidades comprehensivas”.

Al enumerar algunas características del enfoque de las capacidades, lo primero que es posible mencionar, es que apunta a determinar un foco informativo para juzgar y comparar, sin tener la pretensión de formular qué información se puede utilizar: “...es la información sobre las ventajas individuales, juzgada desde el punto de vista de la oportunidad y no de un «diseño» específico sobre la mejor organización de la sociedad” (Sen, 2010, p. 262). Otras de las características centrales tiene que ver con la preocupación por las oportunidades reales para vivir, por sobre la cuestión de los medios: “...el enfoque propone un cambio de énfasis que pase de la concentración en los *medios* de vida a la concentración en las *oportunidades reales* de vivir” (Sen, 2010, pp. 263-264).

La preocupación del autor implica entonces no solo centrarse en aquello que la persona realiza, sino en lo que realiza a partir de aprovechar o no la oportunidad que se le presenta. Sin embargo, el planteo no solo es personal, sino que puede y debe asumir lo grupal, lo social, escapando del “individualismo metodológico”, que debe ser correctamente distinguido del “espectador imparcial”: “...todo el enfoque del «espectador imparcial» (...) se concentra en la relevancia de la sociedad - y de la gente cercana y lejana - en el ejercicio valorativo de los individuos” (Sen, 2010, p. 275). Hay una ponderación del individuo a partir de las valoraciones de los otros individuos con quienes se interactúa.

Por último, otras de las ideas que puede arrojar Amartya Sen (2010), son las referidas a la noción de injusticia: “Un enfoque de la justicia que está particularmente comprometido con el diagnóstico de la justicia (...) tiene que permitir que se tome atenta nota de las mentes inflamadas como preludio del escrutinio crítico” (p. 422). La indignación puede motivar al razonamiento pero no reemplazarlo:

La resistencia a la injusticia surge de manera típica tanto de la indignación cuanto del argumento. La frustración y la ira pueden ayudar a motivarnos, y sin embargo, en definitiva, tenemos que apoyarnos, tanto para la evaluación cuanto para la efectividad, en el razonado escrutinio a fin de obtener una

comprensión plausible y sostenible de la base de esas quejas (si acaso) y de lo que puede hacerse para afrontar los problemas subyacentes. (Sen, 2010, pp. 423-424).

Ante lo expuesto y brevemente desarrollado, cabe resaltar la preocupación del autor por proponer un enfoque alternativo basado en las capacidades, lo cual quita del centro a las instituciones o a las teorías abstractas y trascendentales, para colocar en el centro de su reflexión la preocupación por el vivir bien. No se trata solo de dar cuenta de oportunidades y libertad, sino de aquello que se pone en acción a partir de ellas. En la traducción al campo de la educación que realizan Veleda, Rivas y Mezzadra, éstas intuiciones les sirven para justificar la injerencia del sistema educativo en la formación de capacidades que permitan a los sujetos no solo tener conocimientos o la oportunidad de estudiar, sino transformar la propuesta en “capacidad concreta de acción”, en “verdaderas oportunidades de vivir”.

El reconocimiento y la redistribución en Nancy Fraser

Las ideas expuestas por la filósofa norteamericana Nancy Fraser, no pueden darse separadas del intercambio de ideas que mantuvo con el europeo Axel Honnet, ya que en sí mismo, dicho entrecruce de opiniones ha conformado un corpus teórico para analizar la doble dimensión de la justicia, comprendida como reconocimiento y redistribución, aún con el agregado de un tercer elemento: la participación.

Fraser (2006) plantea la centralidad que adquiere en la actualidad el debate en torno a la justicia social, identificando dos corrientes principales: 1) por un lado las teorías distributivas, interesadas por la repartición de las riquezas y las posiciones, y por otro lado, 2) las teorías basadas en las políticas del reconocimiento en diversas corrientes fundamentalistas o progresistas: “Con frecuencia, en esta nueva constelación, los dos tipos de reivindicaciones de justicia aparecen disociados, tanto práctica como intelectualmente” (p. 18). Estas disociaciones devienen en polarizaciones ante las cuales la autora norteamericana no duda en afirmar que se constituyen en falsas antítesis, sosteniendo que la justicia exige tanto la redistribución como el reconocimiento, ya que por separado resultan insuficientes ante el objetivo que persiguen.

Poner en escena los conceptos redistribución y reconocimiento implica referencias filosóficas y políticas. La redistribución se encuentra ligada a la tradición liberal individualista que propone el igualitarismo, mientras que el reconocimiento encuentra sus raíces en la fenomenología de la conciencia de Hegel: "...el reconocimiento implica la tesis hegeliana, considerada a menudo opuesta al individualismo liberal, de que las relaciones sociales son anteriores a los individuos y la intersubjetividad es anterior a la subjetividad" (Fraser, 2006, p. 20).

Esta pareja de conceptos no debe alinearse con la política de clase y la política de la identidad, sino que cobran la forma de una perspectiva acerca de la justicia social. Al comprenderlas como paradigmas pueden contrastarse en cuatro aspectos: 1) la concepción de injusticia que cada uno asume, 2) las soluciones que cada uno propone para dichas injusticias, 3) las distintas miradas sobre los sujetos colectivos de injusticia y 4) las ideas distintas acerca de las diferencias de grupo. Al intentar elucidar algunas conclusiones sobre estos cuatro aspectos, pareciera que hay una imposibilidad de apoyar ambos conceptos (redistribución y reconocimiento), aunque ello origina una antítesis falsa. Sin embargo, considerar la posibilidad de una alternativa bidimensional implica resolver algunos problemas profundos:

En filosofía moral, la tarea consiste en idear una concepción suprema de justicia que pueda acoger las reivindicaciones defendibles tanto de igualdad social como del reconocimiento de la diferencia. En teoría social (...) la tarea consiste en idear una descripción de la sociedad contemporánea que pueda acoger tanto la diferenciación entre clase social y estatus como su mutua imbricación. En teoría política (...) la tarea consiste en imaginar un conjunto de planes institucionales y reformas políticas que puedan solucionar tanto la mala distribución como el reconocimiento erróneo, minimizando las interferencias mutuas que probablemente surjan cuando se busquen al mismo tiempo ambos tipos de reparación. Por último, en la práctica política, la tarea consiste en fomentar la participación democrática. (Fraser, 2016, p. 34).

A partir de esto, y diferenciándose de Honneth, la norteamericana propone concebir el reconocimiento como una cuestión de la justicia, sin embargo se pregunta: ¿cuál es la relación con la distribución? Advierte en su argumentación el peligro de caer en una tautología si se convierte en distribución todo reconocimiento y viceversa: "Una concepción bidimensional

considera la distribución y el reconocimiento como perspectivas diferentes de la justicia y dimensiones de la misma. Sin reducir una dimensión a la otra, incluye ambas en un marco superior de referencia” (Fraser, 2006, p. 42). Ambas dimensiones se constituyen como “mutuamente irreductibles” de la justicia, ampliando la manera de comprenderla tradicionalmente.

Para abordar los problemas de la redistribución y el reconocimiento es necesaria la paridad participativa: “...representa *el principal lenguaje de la razón pública*, el lenguaje preferido para desarrollar una argumentación política democrática sobre problemas de distribución y de reconocimiento” (Fraser, 2006, p. 48). De esta manera se alienta a la participación dialógica en el ámbito de deliberación pública para interpretar la justicia:

Una deliberación democrática equitativa sobre los méritos de las reivindicaciones de reconocimiento exige la paridad de participación de todas las personas deliberantes, presentes y posibles. A su vez, esto requiere una distribución justa y un reconocimiento recíproco. Por tanto, esta descripción presenta una circularidad inevitable: las reivindicaciones de reconocimiento sólo pueden justificarse en situaciones de paridad participativa, entre cuyas condiciones está el reconocimiento recíproco. (Fraser, 2006, p. 48).

Cada una de las dimensiones de la justicia corresponde a un aspecto analítico del orden social. Mientras la dimensión del reconocimiento se identifica con el estatus de la sociedad, la dimensión distributiva se corresponde con la estructura económica de la sociedad. Esto deviene en una doble posibilidad de ordenar la sociedad, ya sea mediante una modalidad económica o una modalidad cultural. Según Fraser (2006) ni el economicismo ni tampoco el culturalismo permiten comprender a la sociedad contemporánea: “Necesitamos, en cambio, un enfoque que pueda recoger la *diferenciación*, la *divergencia* y la *interacción* en todos los niveles” (p. 56). Sin embargo, tampoco sirven los modelos anti dualistas postestructuralistas que confunden la economía y la cultura por defender que se encuentran profundamente ligadas entre sí al punto de identificarse.

Para encontrar una salida a dichos modelos, la autora propone dos enfoques. Por un lado el dualismo esencial, que entiende la redistribución y el reconocimiento como dos esferas de

justicia diferentes, que pertenecen a distintos órdenes sociales, siendo la primera referente a la economía y la producción en la sociedad, y la segunda, correspondiente al terreno cultural. Ambas esferas se presentan como impermeables e implican dos luchas políticas independientes entre sí, sin reducir ninguna de las dos perspectivas a la otra. Por otro lado, propone el dualismo perspectivista donde redistribución y reconocimiento no pertenecen a los dominios sociales de la economía y la cultura, sino que se constituyen como dos perspectivas analíticas: "...con el dualismo podemos evaluar la justicia de cualquier práctica social, con independencia de que esté o no institucionalmente situada, desde dos puntos de vista normativos, analíticamente diferentes" (Fraser, 2006, p. 64). Este modelo se presenta como alternativa para la superación de las disociaciones, y además, es el único que puede conceptualizar las dificultades prácticas de las luchas políticas.

Reconocimiento y redistribución se necesitan mutuamente para combatir la injusticia. En el orden de la teoría moral es necesario un modelo de reconocimiento y una mirada bidimensional de la justicia que tienda hacia la paridad de participación dialógica, mientras que en el orden social, el dualismo perspectivista es la posibilidad del acontecer de la pareja de conceptos. De esta manera es posible superar las falsas y engañosas antítesis, integrando redistribución y reconocimiento para satisfacer los deseos de justicia por parte de todos, y asumiendo la tensión redistribución-reconocimiento como un dilema real de carácter indisoluble y sin resolución: "Lo mejor que podemos hacer es intentar atenuar el dilema buscando perspectivas que minimicen los conflictos entre redistribución y reconocimiento en los casos en los que ambos han de lograrse simultáneamente" (Fraser, 2000, s/n).

Desplazamientos desde la justicia hacia la justicia social

El Dr. Alain Supiot (2015) afirma que el concepto de justicia social aparece en el derecho internacional luego de la Primera Guerra mundial mediante el Tratado de Versalles firmado en 1919, pudiéndose encontrar en el preámbulo de la Organización Internacional del Trabajo la siguiente inscripción: "La paz universal y permanente solo puede basarse en la justicia social". Sin embargo, la primera formulación y argumentación sólida respecto a la justicia social la encuentra en el texto *L'idée de justice sociale d'après les écoles contemporaines* del filósofo

francés Alfred Fouillée (1899). Pese a eso, la primera aparición del concepto justicia social se remonta al período comprendido entre el año 1841 y 1843, acuñado por el sacerdote jesuita Luis Taparelli quien fuera un jurista italiano, filósofo y teólogo, creador de la revista *La civiltá Cattolica*. Entre sus obras más destacadas se encuentran el “Ensayo teórico del derecho natural fundado sobre los hechos” (1841-1843) y el “Examen crítico de los ordenamientos representativos en la sociedad moderna” (1854). En el primero de ellos se encuentra la categoría que queremos abordar a continuación.

En el capítulo III del mismo, titulado “Nociones del derecho y de la justicia social”, deja a entrever la relación existente entre el derecho y la noción de justicia. Para fundamentar dicha idea, comienza su desarrollo mediante la afirmación de la sociedad como una consecuencia necesaria de la naturaleza humana, donde a partir del orden moral, todos los individuos se encuentran ligados por deberes recíprocos. El derecho se erige entonces como la “voz” del orden moral, “...dice proporción a la razón: el que goza de la razón puede tener *derecho*; quien tiene el uso de razón puede tener *el uso del derecho*” (Taparelli, 1866, p. 177). De esta idea se sigue que tener derecho es tener poder, pero no de cualquier tipo, sino que debe ser necesariamente un poder moral por estar en relación con otro: “...no puede nacer sin un término proporcionado, es decir, sin un ser inteligente ligado por deber moral” (Taparelli, 1866, p. 179).

En consecuencia con estas ideas, el autor va a concluir en la necesidad de pensar el derecho jurídico como derecho social. Sin embargo, define el derecho como “un poder irrefragable conforme a la razón”, manifestando el vínculo entre el derecho y lo social, mediando entre las personas. De la idea del derecho irrumpen la noción de justicia, que el autor comprende como inclinación a igualar el derecho y el deber. En consecuencia, la justicia social se desprende de ello y la define como igualdad de hecho en lo referido a los derechos de humanidad:

La justicia *social* es para nosotros justicia entre *hombre* y *hombre* (...) ¿Pues qué proporciones median entre hombre y hombre? Basta considerar la forma de la cuestión para comprender que hablo aquí del *hombre* en abstracto, es decir, del hombre considerado en cuanto a las *solas* dotes que entran en la idea de *humanidad*, del hombre considerado como animal racional. Considerado bajo este aspecto, es claro que entre hombre y hombre la relación que media es de perfectísima *igualdad*; porque un *hombre* y otro *hombre* no son sino *dos veces la humanidad*: ¿puede darse mayor igualdad de proporciones? De donde

tengo que concluir que la justicia social debe igualar *de hecho* a todos los hombres en lo tocante a los *derechos de humanidad*, como el Criador los hizo iguales *en naturaleza*; y que el hombre que obra tomando por norma la justicia, llena las intenciones de quien le crió. (Taparelli, 1866, p. 183).

En la definición propuesta por el autor hay algunos aspectos a considerar. En primer lugar, cuando se habla del hombre abstracto, de la humanidad repetida, siempre se hace referencia a individuos concretos, materiales, que poseen características particulares, sin embargo, propio de su noción antropológica aristotélica-tomista, toma la noción de naturaleza y la opone a la de especie. De tal manera, los hombres son naturalmente diferentes entre sí en cuanto a la individualidad, pero son naturalmente iguales en cuanto a la especie. Aquí parece entrar en contradicción al quedar de manifiesto una continua desigualdad, a lo cual afirma que dicha desigualdad entre los individuos, "...lejos de oponerse a la igualdad específica, es la consecuencia necesaria de ella; la igualdad específica es la base de todas las desigualdades individuales, como la unidad de la naturaleza lo es de todas las individualidades diversas entre sí" (Taparelli, 1866, pp. 185-186). En consecuencia, hay igualdad en un plano abstracto natural, mientras que la desigualdad es indeleble en el mundo real. El esquema de justicia social planteado por el sacerdote jesuita apunta a una paridad de cantidades, a equiparar oficios con capacidades, salarios con trabajos, castigos con faltas, y así sucesivamente. De tal manera, puede relacionarse con la justicia comutativa y distributiva:

Considerada la justicia en cuanto equipara las *cantidades* entre los particulares, fue llamada *comutativa*, porque sirve de norma en los contratos por cuya virtud se truecan permutan en el comercio los bienes materiales; y en cuanto equipara las *proporciones* en el bien común, *distributiva*, porque dirige a los magistrados en la distribución de las funciones de la sociedad. (Taparelli, 1866, p. 186).

Un último problema es abordado por el jesuita al interrogarse por el enfrentamiento de dos poderes conformes a la razón en búsqueda de un bien propio. En dicho caso, ante la tendencia ilimitada del hombre hacia el bien, el único límite que aparece es el derecho del otro. Aquí aparece una colisión de derechos que se resuelve con la suspensión del más débil, teniendo en

cuenta que prevalece en primer lugar la materia o el objeto del derecho, luego la universalidad del orden en torno al bien que produce el mismo, y por último, el menos universal.

Como hemos afirmado en la introducción a este apartado, Alain Supiot atribuye a Alfred Fouillée la categoría justicia social, por lo cual consideramos necesario poder aproximarnos a su pensamiento, a los fines de desentrañar los sentidos que encierra la misma. Uno de sus textos lleva como título *L'idée de justice sociale d'après les écoles contemporaines* (1899), y en el mismo, podemos encontrar un esbozo acerca de la noción de justicia social.

El filósofo francés afirma que hay una idea que de a poco emerge en el seno de la conciencia y responde a la más legítima generosidad de la humanidad: la idea de justicia social. Es importante aclarar que Fouillée es quien acuñó la categoría de “ideas-fuerza”, por lo cual es interesante destacar que la justicia social se erige como tal. Encuentra en la historia del pensamiento y la acción tres paradigmas que operan sobre la sociedad, los individuos y la justicia: 1) el naturalismo individualista, 2) el naturalismo colectivista, y por último, 3) el idealismo moral y social.

Respecto al naturalismo individualista, el mismo emerge en Inglaterra, ligado al campo de la economía y poniendo al individuo en el centro, por lo cual lleva la justicia al plano de la conmutación y el intercambio. Es lo que permite acuñar ideas liberales sobre la cuestión. Esta postura no contempla el “pasado social” de los individuos, y deja de lado la idea de una justicia social que permita proteger a los débiles de los fuertes. Fouillée (1899) cuestiona esta forma de ver las cosas porque comprende que la idea de justicia no se contradice con la naturaleza humana, sin embargo la niega como satisfactoria y definitiva, a diferencia de los liberales, cambiando el “juego de las libertades” por medio de la solidaridad:

L'idée de justice, sans être vraiment en contradiction avec la nature, puisque l'homme qui la conçoit fait partie de la nature, est cependant la négation de la nature actuelle comme satisfaisante et définitive. A la concurrence vitale doit se substituer progressivement une concurrence morale ; au jeu des libertés conçues comme simples forces doit se substituer leur solidarité sous une commune loi de liberté et d'égalité, — solidarité dont la reconnaissance constitue la justice sociale. (p. 52).

El materialismo colectivista o naturalismo colectivista, como indiferentemente los llama, es la consecuencia del naturalismo económico. En primer lugar es un paradigma que se autoafirma como amoral, lo cual hace despreciar las ideas en general, especialmente las morales y religiosas. Lo importante en este planteo no remite a las ideas, sino al poder, a la acción. No hay una preocupación por ideas que puedan cambiar el mundo y transformarlo, sino que se siguen solamente acciones ligadas a la pasión y a los intereses individuales. El filósofo francés le critica, especialmente a Marx, relegar las ideas a un segundo plano: “*Tant vaut la pensée, tant vaut l'action. C'est avec les idées des savans et des philosophes, non plus avec la lyre des poètes, que sera bâtie la cité de demain*” (Fouillée, 1899, p. 55). En el materialismo colectivista se reemplaza la idea de justicia por la lucha de poder y de clases.

Por otro lado, Fouillée reivindica el idealismo moral y social de Francia, que tiene como punto de partida la idea moral de la justicia y la solidaridad que resulta inseparable de ella, a diferencia de los otros dos planteos que se afirmaban sobre la concepción naturalista del hombre, sus intereses y conflictos. El primer paso para lograr esto, es abandonar la idea de libertad fijada por la economía, que tiende a asumirla como negativa y formal porque simplemente se encargaba de quitar obstáculos legales en el mundo del trabajo. Otro de los pasos necesarios es asumir una concepción real de la igualdad y no meramente nominal en el contrato de trabajo, fomentando la idea de equidad en el mismo. El tercer paso consistió en asumir una concepción de fraternidad que no signifique sentimiento puro, sino una fraternidad idéntica a la justicia social.

Se asume que existe una justicia de libertad que respeta el desarrollo de la personalidad individual, una justicia de igualdad que posibilita que los hombres más desiguales sean tratados de la misma manera que todos, pero también existe una justicia de solidaridad que implica reconocer que el accionar de uno dentro de la sociedad siempre repercute en otro. La idea de solidaridad no debe ser comprendida simplemente como justicia restaurativa, sino que trabaja sobre el futuro a modo de “justicia preventiva”, por lo cual se erige como justicia social y no meramente individual.

La justicia se presenta como un bien absoluto general y común a todos, donde se constituye como un fin universal, que el Estado tiene la tarea de garantizar. La misma depende de la moral de los ciudadanos como así también de un mínimo de educación que permita conocer los derechos y cumplir con los deberes. Otro de los roles que el estado debe asumir en torno a la

justicia es la distribución en nombre de la justicia distributiva, no solo en torno a los salarios, sino también en referencia a las tareas, para evitar los monopolios e intervenir a favor de las libertades. Se trata de aspirar a una solidaridad social, de garantizar justicia para todos, sin arrebatar la individualidad: “*Au lieu de la charité, disons : la justice dans les lois, la justice complète, telle qu'elle résulte de la solidarité qui lie tous les individus et en fait une société*” (Fouillée, 1899, p. 74).

El filósofo francés Alain Renaut (2007) realiza una afirmación que puede resultar al menos desafiante para el hilo argumentativo que proponemos en esta sección, y a su vez, presenta una cierta continuidad con la crítica de Fouillée. Respecto al análisis de la justicia, y su consecuente desplazamiento a la esfera de lo social, considera que reconstruir la problemática de la justicia social implica reconocer que ha sido “...maltratada antiguamente por el marxismo y tan radicalmente aislada hoy por el neoliberalismo” (Renaut, 2007, p. 55). No puede comprenderse como un simple acuerdo de principios, por más claro que parezcan o resulten. Siguiendo ideas de John Rawls y haciendo una lectura subjetiva, entiende que el liberalismo político es quien se ha hecho cargo de la justicia social, a partir de provocar una abstracción de la propia situación social para lograr que la suerte de los más desfavorecidos sea la mejor posible.

En el seno del liberalismo se comprende como criterio de justicia la maximización de los mínimos sociales, como ya hemos desarrollado en Rawls, a partir de la centralidad que adquiere la equidad. Inmediatamente se puede inferir que el criterio de injusticia puede ser el compuesto por aquellas desigualdades no equitativas, que no contribuyen a mejorar la suerte de los menos desfavorecidos. La desigualdad, en el planteo liberal, es condición necesaria para garantizar equidad, sin embargo, ¿qué desigualdades deben ser consideradas en la construcción de la equidad?

Apuntar a la justicia es intentar igualar un valor puntual en la sociedad – no tanto porque busquemos una distribución perfectamente igual del valor privilegiado, sino porque rechazamos las «inequidades». La mayor parte de los teóricos de la justicia distributiva admiten, hoy en día, que pueden existir desigualdades en una sociedad justa, pero están en desacuerdo respecto de una cuestión suplementaria – la que se pregunta: «¿Justicia en la repartición o en la distribución social de qué?». (Renaut, 2007, p. 55).

De esta manera, se puede vislumbrar un punto de contacto entre el planteo de Rawls y el de Amartya Sen, ya que la cuestión central de la justicia social pasaría por comprender de qué se trata la igualdad: ¿igualdad de qué?, ¿equidad de qué? Como afirmamos anteriormente, responder mediante un acuerdo de principios no parecería una opción posible, o al menos, no daría una respuesta acabada al problema. En la perspectiva de Renaut (2007), “Según en qué figura de la equidad pongamos el acento, la determinación correlativa de las injusticia o de las inequidades (es decir las desigualdades que tendremos por incompatibles con el proyecto de construir una sociedad justa) variará considerablemente” (pp. 57-58). En este sentido, una política de justicia social implicaría significar una política detallada y “cuidadosa” de la justicia distributiva, a los fines de otorgar a cada uno lo que le corresponde, pero con una repartición en clave de aquello que se decide privilegiar.

La cuestión ligada a la igualdad de oportunidades, la justicia distributiva o la equidad, nos remite inmediatamente a los planteos del también francés François Dubet. En uno de sus textos más reconocidos, “Repensar la justicia social”, afirma tajantemente que existen dos grandes concepciones respecto a la justicia social, siendo ellos la igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones: “...estos dos modelos de justicia igualmente deseables (y criticables) producen efectos concretamente opuestos y corresponden a representaciones de la vida social también opuestas entre sí” (Dubet, 2011, p. 95). Si bien esgrime críticas a los dos planteos, muestra argumentos por los cuales prefiere la igualdad de posiciones en función de los efectos que produce.

Al referir a la justicia social, Dubet sostiene que la misma está compuesta por tres principios: 1) igualdad, 2) mérito y 3) autonomía. En el caso de la igualdad, la misma consiste en que debemos ser tratados todos de igual manera pese a las desigualdades sociales. Respecto al mérito comprende que él mismo provoca desigualdades deseables en torno al esfuerzo y su realización. En tercer lugar, la autonomía debe garantizar a cada uno de los sujetos poder actuar de forma individual y por su propia iniciativa. Sin embargo, los tres principios entran en conflicto unos con otros al intentar plasmarlos a todos por igual, “...tropiezan con la poliarquía de estos” (Dubet, 2020, p. 73).

La igualdad de oportunidades plantea un modelo de justicia social que “Apunta menos a reducir las desigualdades sociales que a producir desigualdades justas, por proceder de una competencia meritocrática perfectamente equitativa” (Dubet, 2020, p. 64).

En cambio, la igualdad de posiciones, según su perspectiva, se encuentra estrechamente ligada a la idea de movilidad social, donde hay una apuesta por un contrato social donde cada uno resulta beneficiado ante una solidaridad orgánica: “...busca ajustar la estructura de las posiciones sociales sin poner el acento en la circulación de los individuos entre los diversos puestos desiguales. En este caso, la movilidad social es una consecuencia indirecta de la relativa igualdad social” (Dubet, 2012, p. 43). Este tipo de igualdad, referido a las posiciones, es aquel por el cual Dubet hace opción, sosteniendo dos argumentos: 1) afirma que un ajuste en la estructura social resulta buena, aumentando la confianza entre los sujetos y la cohesión social, mediante un sistema de deuda y derechos que remarca lo que tenemos en común, reforzando la solidaridad, y 2) no pone en riesgo la autonomía de los sujetos, siendo la mejor manera de realizar la igualdad de oportunidades. Esta idea de justicia social como sinónimo de igualdad de posiciones, remite a reducir las brechas existentes entre los sujetos y garantizar una mayor fluidez y movilidad social.

A diferencia de la igualdad de oportunidades, aquella que pone el acento en las posiciones, puede constituirse como una amenaza:

Es sin duda por esta razón que las clases dirigentes aman tanto la igualdad de oportunidades: saben que siempre podrán arreglárselas con los principios que ellas enuncian. Evidentemente, la igualdad de posiciones amenaza también a los que más tienen reduciendo la distancia que los separa de los otros y sometiéndolos a cargas impositivas más pesadas. Pero, de hecho, la amenaza es para ellos mucho menos cruel, ya que la jerarquía misma se ve menos directamente cuestionada: un ejecutivo al que pagan menos sigue siendo un ejecutivo y es dable suponer que sufrirá menos pagando impuestos que viendo a sus hijos ceder las posiciones que él les había destinado a unos niños pobres, por más que tengan mayores méritos. (Dubet, 2011, p. 105).

Luego de todo lo expuesto, es posible establecer que la justicia social pareciera ser una búsqueda por construir la igualdad y tolerar aquellas “desigualdades favorables o deseables”.

Hay un esfuerzo de hacer dialogar aquello que era comprendido como una virtud personal, con la cuestión social, con la alteridad. Pese a todo, la justicia general en Tomás de Aquino pareciera ser más amplia que la justicia social en las teorías modernas, ya que no solo se encargaría de garantizar el bien común, sino de crear las condiciones para generarla, o al menos, para ponerlo en discusión. Sin embargo, en los planteos del Aquinate, también la idea de justicia general deviene en virtud.

Un rodeo a la justicia: la equidad

En los planteos de la justicia que intentamos recorrer, irrumpen la noción de equidad, aportada por Aristóteles y retomada por distintos pensadores. La palabra equidad proviene del griego *epieikeia* o *epiichia*, donde *epi-* significa “arriba”, mientras que *dikaion* refiere a la idea de “justo”. A su vez, es posible encontrar tres sentidos en torno a *epieikeia*: “...dos sentidos básicos: uno amplio y otro más restringido, los cuales guardan sin duda una relación; finalmente, un sentido estricto que es el que nos interesa. Efectivamente, significa: 1) verosimilitud; 2) clemencia, mansedumbre, bondad; y 3) equidad, justicia” (Hanna, 2001, p. 380). Del latín, equidad proviene de *aequitas* (*aequus*), que es posible traducirlo como lo igual, lo justo.

Como hemos desarrollado en el recorrido por los autores clásicos, Aristóteles desarrolla la idea de equidad en el Libro V de la “Ética a Nicómaco”. La equidad se plantea como rectificación de la justicia legal, ya que resulta más noble al exceder sus limitaciones en tanto ésta rige lo genera, pero en situaciones particulares puede contrariar el bien común:

La dificultad la produce el que lo equitativo es justo, pero no es la justicia legal, sino una rectificación de la justicia legal. La razón es que la ley es toda general, y en algunos casos no es posible hablar correctamente en general. Pues bien, en aquellos casos en que hay que hablar necesariamente, pero no es posible hacerlo correctamente, la ley abarca lo máximo posible, aunque no ignora que ello es erróneo. (Aristóteles, 2005, p. 177).

El error no quita la rectitud, ya que no reside en la ley ni tampoco en el legislador, sino en la misma naturaleza de la cosa, del hecho concreto y contingente, y de las circunstancias particulares que lo conforman. Por ello la equidad irrumpre como la solución justa para un determinado hecho concreto, que no se encuentra contemplado en la ley general que debe ser aplicada. En palabras de Aristóteles (2005), "...ésta es la naturaleza de lo equitativo: una rectificación de la ley allí donde resulta defectuosa en razón de su generalidad" (p. 178). En consonancia con ello, para el Estagirita, la equidad no es algo distinto de la justicia, sino una cierta clase de justicia, una disposición de la justicia hacia los hechos concretos, allí donde la generalidad de la ley no alcanza. La equidad evita atenerse a la literalidad del texto justo de la ley, para evitar en un caso concreto, una injusticia contra una persona o contra el bien común, que son valores preponderantes del orden jurídico:

...la equidad aparece como una virtud moral, parte subjetiva de la justicia, aneja a ésta y particularmente a la justicia legal, de la cual es el correctivo. Ella entra en juego no en todos los casos, sino solamente cuando, en uno concreto y singularísimo, la aplicación de la ley «a rajatabla» produciría un efecto no querido por la misma ley. De tal modo que, no sólo el caso es excepcional; también lo es la vía de solución. (Hanna, 2001, p'. 395).

A su vez, Tomás de Aquino retoma la senda del pensar aristotélico y comprende que la misma es una "...virtud correctiva por la cual se realiza una aplicación directa de los principios de la justicia natural al caso particular concreto, a causa de la injusticia que puede ocasionar la excesiva generalidad de la ley" (Martín De Blassi, 2016, p. 19). La equidad plantea una determinada inclinación que posibilita no reducir la justicia al acatamiento total de la ley, sino a considerar "la propia medida".

Hay una cuestión lingüística que es importante despejar, ya que permiten establecer, por medio del análisis de diversos fragmentos, que la palabra *epiqueya* aparece como sinónimo de la equidad. Martín de Blasi (2016), en un estudio pormenorizado sobre la cuestión terminológica, plantea que hay un uso indistinto de los términos, aunque hay motivos suficientes para comprenderla como equidad:

Tomas de Aquino usa indistintamente los términos *epiichia* y *epiikia* para designar *epiqueya*. En las ediciones antiguas de ST suele leerse *epiicia* y, por lo demás, en los manuscritos aparece *epiikia* y *epieikeia*. En este sentido, se observa que el Aquinate, más que una traducción del vocablo griego en cuestión, emplea una versión transliterada de ese término léxico. En ST II-II, q. 120, a. 1, Tomás de Aquino emplea el término *epiqueya* (*epieikeia*) como sinónimo de equidad (*aequitas*). (p. 120).

Dentro de sus planteos en la “Suma Teológica”, Tomas plantea en el marco de la “Cuestión N° 120”, sobre la *epiqueya*, dos interrogantes: ¿la *epiqueya* es virtud? y ¿la *epiqueya* es parte de la justicia? Intentaremos dar cuenta brevemente de ambas respuestas, a los fines de clarificar los alcances del concepto en cuestión.

Para responder a la primera inquietud, sobre la equidad como virtud, afirma que las leyes, al intentar regular sobre actos humanos, que se presentan como contingentes y singulares, no es posible establecer una ley que tenga un pleno alcance o que no resulte defectuosa en algún caso concreto determinado. Se da que los legisladores deben legislar a partir de lo que sucede en la mayoría de los casos, pero Tomás objeta que en algunos de ellos no es posible aplicar el mismo criterio universal, ya que se atentaría contra el bien común y contra la justicia. Plantea el caso de una ley que obligase a devolver los depósitos, y en ello, tocaría devolver a un “loco” su espada. Ello atentaría contra el orden, la justicia y el bien común, por lo cual se vuelve necesario atender a la particularidad que el caso encierra:

...en estas y similares circunstancias sería pernicioso cumplir la ley a rajatabla; lo bueno es, dejando a un lado la letra de la ley, seguir lo que pide la justicia y el bien común. Y a esto se ordena la epiqueya, que entre nosotros se llama equidad. Por tanto, es evidente que la epiqueya es virtud. (Tomás, 1990, p. 293).

Lo expuesto, le permite a Tomás dejar en claro que su posicionamiento no atenta contra la justicia, sino que en todo caso, discute con la noción de lo justo establecido por una determinada ley particular: “La epiqueya no descuida la justicia sin más, sino lo justo establecido por una ley particular” (Tomás, 1990, p. 293). En relación a ésta afirmación, es posible desarrollar el segundo cuestionamiento del Aquinate.

A la pregunta por la pertenencia o no de la equidad respecto a la justicia, Tomás la responde recurriendo a su teoría sobre la virtud desarrollada en la “Cuestión N° 48”. En la misma se establece que una virtud puede ser subjetiva, integral o potencial: “Parte subjetiva es aquella de la que se predica esencialmente el todo y está en lo menos (...) pues a veces se predica algo de muchos según una idéntica razón (...); pero otras veces se predica según un orden de prioridad y posteridad” (Tomás, 1990, p. 294). Por ello considera que la *epiqueya* pertenece a la parte subjetiva de la justicia, y, a su vez, comprende que la equidad pertenece y está contenida dentro de la justicia legal, pero a su vez la supera, porque no se queda atada a la letra de la ley, sino que la desborda:

...la epiqueya es parte subjetiva de la justicia entendida en sentido general, como una cierta especie de justicia (...) Y de esta justicia se dice que es parte con más propiedad que de la justicia legal, pues la justicia legal está sometida a la epiqueya. Por tanto, la epiqueya es como una norma superior de los actos humanos. (Tomas, 1990, p. 294).

Por último, es necesario destacar que para el Aquinate, la equidad es mejor que la justicia legal por su carácter de ser inapelable con la letra de la ley, aunque al ser cierta forma de la justicia, no es mejor que toda justicia (Cf. Tomás, 1990, p. 295). Las presentes distinciones, dejan la posibilidad de establecer un punto de partida para los desarrollos modernos, con esta identificación total o parcial entre justicia y equidad.

John Rawls (2003) afirma de manera introductoria en un artículo titulado “Justicia como equidad”, que justicia y equidad podrían confundirse de manera errónea como conceptos idénticos, aunque comprende la equidad como idea fundamental de la justicia:

Podría parecer, a primera vista, que los conceptos de justicia y equidad son idénticos y que no hay razón para distinguirlos o para decir que uno es más importante que el otro. Creo que esta impresión es errónea (...) la idea de equidad es la idea fundamental en el concepto de justicia. (p. 129).

La noción de equidad, en el desarrollo rawlsiano tiene un lugar primordial, ya que es la encargada de velar por cierta igualdad, lo cual diferencia su posicionamiento respecto a otras teorías neoliberales. El eje de su planteo radica en encontrar un principio que pueda operar como mediador y facilite el reconocimiento entre personas libres que no tienen autoridad unas por sobre otras. De esa manera, se evita la fuerza como mecanismo de relación: "...si semejante reconocimiento es posible, puede haber verdadera comunidad entre personas en el marco de sus prácticas comunes; de otro modo sus relaciones parecerán fundadas en alguna medida en la fuerza" (Rawls, 1999, p. 90). Ello lo lleva a elaborar una férrea crítica a las concepciones utilitaristas, en tanto no reconocen que la idea de equidad se encuentra implícita en la concepción de justicia, y por ende, se erige como elemento central para las teorías contractualistas:

Ver a los individuos como líneas igualmente fecundas para la asignación de beneficios, incluso cuando se hace como cuestión de principio moral, no elimina la errónea noción de que la satisfacción de deseos tiene valor en sí misma con independencia de las relaciones entre personas en cuanto miembros de una práctica común, e independientemente también de las pretensiones recíprocas que la satisfacción de intereses representa. Para ver el error de esa idea hay que abandonar por completo la concepción de la justicia como decisión administrativa y referirse a la noción de la justicia como equidad: que quienes participan en una práctica común son considerados como poseedores de una libertad original e igual, y que sus prácticas comunes se consideran injustas a no ser que sean acordes con principios que personas puestas en esas circunstancias y relacionadas de ese modo podrían libremente acordar las unas frente a las otras y así aceptarlos como equitativos. (Rawls, 1999, p.100).

La justicia radica de esta manera, en comprenderla como equidad, anclada en las nociones de libertad y comunidad. Es en su obra "Teoría de la justicia", donde la noción de equidad se esgrime como elemento central y de mayor madurez, permeando en todos los desarrollos teóricos propuestos por Rawls. En el desarrollo de los principios de la justicia, cuando ahonda en la tendencia a la igualdad que promueve su teoría, hace referencia al derecho que cada persona tiene de ser tratada de igual manera que otro, dejando de lado el azar que promueve desigualdades inmerecidas del orden biológico o social, por una suerte de "lotería":

El principio de diferencia representa, en efecto, el acuerdo de considerar la distribución de talentos naturales, en ciertos aspectos, como un acervo común, y de participar en los beneficios de esta distribución, cualesquiera que sean. Aquellos que han sido favorecidos por la naturaleza, quienquiera que sean, pueden obtener provecho de su buena suerte sólo en la medida en que mejoren la situación de los no favorecidos. Los favorecidos por la naturaleza no podrán obtener ganancia por el mero hecho de estar más dotados, sino solamente para cubrir los costos de su entrenamiento y educación y para usar sus dones de manera que también ayuden a los menos afortunados. Nadie merece una mayor capacidad natural ni tampoco un lugar inicial más favorable en la sociedad. (Rawls, 2006a, p. 104).

De esta manera, una lógica de compensación no radicaría simplemente en acortar las brechas entre los sujetos. Se trata más bien de intentar que nadie obtenga beneficios o pérdidas a causa de la distribución natural de dones o la posición inicial dentro de la sociedad que le ha sido dada. Esto pone de manifiesto, para el autor, la tentación de asumir que la distribución de los talentos naturales y las circunstancias sociales que determinan tal o cual posición son injustas, lo cual repercute en los acuerdos humanos. Admite que ello puede ser tomado como una excusa para tolerar las injusticias, por lo cual afirma que la distribución natural de dones, capacidades y posiciones no es justa, ni tampoco injusta, "...como tampoco es injusto que las personas nazcan en una determinada posición social. Estos son hechos meramente naturales. Lo que puede ser justo o injusto es el modo en que las instituciones actúan respecto a estos hechos" (Rawls, 2006a, p. 104).

Estas ideas nos permiten asumir que una "(i)lógica azarosa" natural no debe consagrarse como principio organizador de la sociedad ni de las instituciones. En todo caso, desde una lógica de la equidad, si se asume la "justicia como imparcialidad", al desarrollar las instituciones, debería haber un aprovechamiento de los "accidentes de la naturaleza y las circunstancias sociales" en favor del bien común, es decir, que los dos principios de la justicia enunciados por Rawls y desarrollados anteriormente en la presente Tesis, "...son una manera equitativa de afrontar las arbitrariedades de la fortuna, y las instituciones que los satisfacen son justas, aunque en otros aspectos sean seguramente imperfectas" (2006a, p. 104).

Así mismo, en el planteo de equidad que realiza Rawls, es preciso un acuerdo sobre los principios de la equidad, la fidelidad, el respeto mutuo y la beneficencia:

Además de los principios para las instituciones deberá haber un acuerdo sobre los principios para nociones tales como equidad y fidelidad, respeto mutuo y beneficencia, tal como se aplican a los individuos, y también sobre los principios para la conducta de los Estados. La idea intuitiva es ésta: el concepto de que algo es justo, equitativo o beneficioso, puede ser reemplazado por el de estar de acuerdo con los principios que en la situación original serían reconocidos como los aplicables a asuntos de su clase. (Rawls, 2006a, p. 112).

En la necesidad de establecer acuerdos se deja a entrever el contractualismo que opera en el fondo de los planteos teóricos del autor, y lo equitativo, en cierta manera, también se juega en dicho plano de acuerdos y consensos sobre ello. La equidad entonces, está ligada a cierta compensación, pero no se reduce a ella, sino que la excede en tanto fija criterios desde la imparcialidad hacia la igualdad.

Capítulo III

**RELATOS DE JUSTICIA
EN DIÁLOGO/TENSIÓN
CON LA EDUCACIÓN**

Hilando la trama

En el presente capítulo intentaremos dar cuenta de algunos desarrollos académicos que asumen la justicia como elemento central e intentan delimitar consecuencias para con la educación. Se tratan de algunas búsquedas teóricas que acercan la justicia y la educación, pero con el punto de partida en la primera. En los casos que analizamos, los puntos de partida se fundamentan en teorías de la justicia propias del campo de la filosofía, el derecho y la política, y desde allí, dando por supuesto dichos principios, enuncian consecuencias para la educación.

El desarrollo teórico con mayor extensión de aportes y de profundidad en los análisis, está ligado al concepto de justicia educativa. La categoría tiene su irrupción en México, en manos de Pedro Latapí Sarre (1964). De allí que sea retomada en otros países dentro de la escena internacional. Nos interesa de especial manera contextualizar la irrupción de la noción para poder dar cuenta del trabajo sobre la misma en Argentina, donde hay una especial sistematización del concepto a partir de la producción de Cecilia Veleda, Axel Rivas y Florencia Mezzadra (2011). Por ello consideremos necesario ahondar los fundamentos epistemológicos que plantean en el texto “La construcción de la justicia educativa”, así como también los desplazamientos que se dan entre justicia y justicia social, y las consecuencias que se desprenden de dicho modelo. No se expone en el presente apartado un análisis crítico de dicha postura, sino que se analiza el impacto del aporte a la producción académica dentro de la temática en cuestión.

Luego, proponemos un breve análisis de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, a los fines de poder dar cuenta sobre los efectos que intenta perseguir dicha normativa sobre la educación, a partir de comprenderla como posibilidad de construir una sociedad más justa. Por ello, se pone en tensión un discurso del orden del derecho, que al menos nos inquieta y nos lleva a preguntarnos por su efectividad en el orden de la realidad efectiva. Si bien no es el objeto de la presente Tesis hacer un análisis de los efectos o la ausencia de ellos, la permanente reflexión y producción sobre la tensión justicia y educación bastan, a priori, para enunciar que por sí misma, “la fuerza de ley”, no alcanza para el acontecer de la justicia. A pesar de contar con dicho instrumento legal, la realidad efectiva y cotidiana movilizan actualmente debates sobre la justicia, la injusticia, la igualdad, la desigualdad, entre otros, por lo cual subsiste cierta inconformidad o incompletud respecto a la demanda.

Cuando el filósofo francés Jacques Rancière toma como título de una de sus obras la idea de “El Desacuerdo” (*mésentente*), dedica algunas páginas preliminares para dar cuenta de la noción. Lo entiende como situación del habla, donde uno “entiende pero no entiende” lo que el otro dice. No es un conflicto, no es un desconocimiento, no es una imprecisión de las palabras. Por esto, “...el desacuerdo no se refiere solamente a las palabras. En general se refiere a la situación misma de quienes hablan” (Rancière, 1996, p. 10). En consecuencia, nos aventuramos a plantear algunos signos de alerta y/o desacuerdo respecto a diversos elementos de los planteos esbozados sobre el aterrizaje de la justicia en el campo educativo, que motivan a trazar un camino a contrapelo como el cual se desprende en la presente Tesis.

Justicia educativa

La emergencia de la justicia educativa y sus anclajes en la escena internacional

A partir de un rastreo bibliográfico histórico, la emergencia del concepto justicia educativa data del año 1964 y se presenta en un periódico mexicano llamado *Excélsior*, a cargo de Pedro Latapí Sarre, doctor en filosofía y pionero en la investigación educativa en dicho país. Le ofrecen escribir una columna en un diario de mucha trascendencia para los lugareños, por lo cual acepta el desafío como oportunidad de divulgación de sus ideas en torno a la educación y procede a publicar como columnista, en las páginas 6 y 7, su artículo llamado “Educación y justicia social”.

En dicho artículo plantea que a una sociedad que presenta desigualdades económicas fuertes, le corresponde de igual manera un sistema escolar con fuertes desigualdades educativas: “...mientras el criterio que determine el grado de educación de cada ciudadano sea el nivel económico de su familia, no habrá ni podrá haber justicia social (...) la justicia social es más causa que efecto de la justicia educativa” (Latapí, 1964, p. 200). Un intento por romper el “círculo vicioso” consiste en establecer la gratuidad de la educación, sin embargo, ello resulta insuficiente, porque al interior de la escuela la pobreza acompaña a los niños y a las familias, determinando sus trayectorias. Hay un esfuerzo por revertir la lógica planteada y transformar la justicia social en un efecto de la justicia educativa.

La escuela, en el esquema planteado por Latapí (1964), tiene la función de ejercer la justicia distributiva, como prolongación de la justicia social:

La escuela tiene una función pública mucho más vasta que la que le asigna los que reducen ésta a las implicaciones cívico-políticas de la educación que imparte. Sin minimizar éstas, es menester recalcar que por su función pública, la escuela es un órgano de “justicia distributiva” y, como tal, opera la justicia social al regular equitativamente las oportunidades sociales y las responsabilidades respecto al bien común de todos los ciudadanos. (p. 201).

Entre sus múltiples publicaciones e investigaciones, podemos dar cuenta de un texto escrito en 1993 que lleva como título “Reflexiones sobre la justicia en la educación”. Allí se intenta teorizar la categoría y brindar un sustento filosófico para la misma. En una nota al pie, antes de comentar el aporte de los “filósofos clásicos”, Platón y Aristóteles, afirma que la justicia educativa se plantea desde la perspectiva de la política educativa: “...como un problema de política educativa cuya solución depende, en gran parte al menos, de las decisiones de un poder central o regional que intenta asegurar descentralmente la distribución equitativa de la educación entre todos” (Latapí, 1993, p. 12). Se plantea la educación como derecho y como bien social, que deja en descubierto la insuficiencia de la igualdad de oportunidades. Dicha igualdad debe darse en torno al acceso, los insumos, resultados a partir del mismo punto de partida, resultados con distintos puntos de partida, proceso y proporciones (Cf. Latapí, 1979, p. 122).

Dentro del marco de la igualdad de oportunidades y la justicia distributiva, la educación debe estar sujeta al principio de “proporcionalidad solidaria”:

Como en los sistemas educativos repercuten las desigualdades generadas en muy diversos procesos de la sociedad (económicos, políticos, culturales, etc.), corresponde al Estado velar porque la distribución de la educación se ajuste a ese principio. No es responsabilidad de los sistemas educativos contrarrestar por completo estas desigualdades. (Latapí, 1993, p. 35).

El Dr. Pablo Latapí abre una discusión en torno a los principios de la justicia educativa, aunque deja en claro la centralidad que adquieren las políticas educativas, como partícipes activos de la distribución, como responsables y garantes de los principios normativos propuestos para que acontezca: igualdad de acceso y permanencia, igualdad de insumos, compensación de insumos, resultados mínimos y escolaridad “posbásica”. La justicia educativa, en este planteo, está ligada a la igualdad en diferentes formas, fijando sus raíces en la distribución y la igualdad de oportunidades.

En la ciudad de Medellín (Colombia), podemos dar cuenta de un trabajo de investigación denominado “Para educar en el valor de la justicia”. Si bien no se trata de un texto específico sobre la justicia educativa, tiene como fin último, rastrear las representaciones sobre justicia que coexisten en las instituciones educativas. Las autoras, Marta Lorena Salinas Salazar y Luz Stella Isaza Mesa (2003), intentan indagar las representaciones de los niños, niñas y adolescentes de las escuelas, en función de las expectativas que se erigen en las estructuras, las políticas y los educadores. Nos interesa de especial manera el antecedente mencionado, ya que en el mismo se da cuenta de la justicia educativa como la posible reparación de la brecha que existe entre las normas y el castigo, en referencia a las prácticas cotidianas en el ámbito escolar: “El núcleo central de la representación social sobre la justicia que develó este estudio es el castigo (...) Esta investigación puso en evidencia la forma como el castigo opera en la sociedad (...) El castigo se convirtió en desbordamiento” (Salinas Salazar e Isaza Mesa, 2003, p. 156).

Otro antecedente internacional es presentado por la pedagoga e investigadora Rosa María Torres (2005) en Ecuador, quien publica el libro “Justicia educativa y justicia económica. 12 Tesis para el cambio educativo”. En el mismo intenta hacer un estudio comparado de América Latina y el Caribe, a los fines de analizar la cuestión de la educación en tensión con la economía, la política y la sociedad en los países involucrados. Una de sus afirmaciones centrales consiste en ligar justicia educativa y justicia económica como elementos necesarios: “Justicia Educativa (iguales oportunidades de educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos) solo puede ir de la mano de Justicia Económica (satisfacción de las necesidades básicas de toda la población, entre ellas la propia educación” (Torres, 2005, p. 14).

En el desarrollo del texto, la justicia educativa consiste en articular las políticas económicas nacionales con las políticas educativas. Se sostiene la apuesta por el desarrollo y el crecimiento,

apostando a la cooperación internacional. En un análisis de la bibliografía de referencia aparece el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional, UNICEF, UNESCO, entre otros organismos americanos e internacionales. Evidentemente la cuestión económica es un elemento vertebrador. También, en dicho sustento bibliográfico, es posible leer entrelíneas una política educativa fijada de las “potencias desarrolladas” hacia los países “subdesarrollados”, con todo lo que ello acarrea. Sin dudas reside allí una clave económica/política, de corte globalista, para profundizar y analizar.

Del otro lado de la Cordillera de los Andes, en Chile, es posible dar cuenta de algunas publicaciones en torno al concepto de justicia educativa. Una posible definición del concepto en cuestión es otorgada por la Dra. María Eugenia Letelier-Gálvez (2019), al interior de su texto denominado “Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa”. En el desarrollo del mismo afirma que la justicia educativa “...coloca en el centro la desigualdad, no sólo de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, sino también la desigualdad a «secas», esto es, la desigualdad presente en todos los ámbitos de la sociedad” (Letelier-Gálvez, 2019, p. 4). A su vez, entiende que la justicia es al mismo tiempo aspiración, una expectativa y el deseo del bien común que repercuten en el bien social. Es por eso, que la cuestión de la justicia educativa está estrechamente ligada a la inclusión, a la diversidad y a distintas acciones compensatorias del sistema educativo, como por ejemplo, los centros educativos para adultos.

Otra publicación relativamente reciente en torno a la categoría justicia educativa, dentro del mismo suelo chileno, lleva como título “La introducción como impertinencia. Justicia educativa y derecho a la lectura: exploraciones críticas para el mundo contemporáneo”. El autor, Aldo Ocampo González (2020), incluye en el texto la noción de justicia educativa en el título, sin embargo, en el desarrollo del artículo no es posible volverla a encontrar. En el trabajo se desarrolla el análisis de la “y-ciudad” como posibilidad de rastrear intersticios a partir del sintagma en la comprensión lectora, como posibilidad de desestabilizar, incluir, ampliar la mirada, entre otras consecuencias. El aporte más interesante para nuestras búsquedas, tiene que ver con la idea de equiparar justicia educativa con el binomio inclusión y justicia social.

El mismo autor, coordina también la publicación del libro “Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia educativa”, donde distintos

artículos intentan reflexionar en torno a la justicia educativa. En un texto de su autoría, que se recoge en el libro, se afirma que la inclusión es un proyecto de justicia social, mientras que la educación inclusiva es el proyecto propio de la justicia educativa, coincidiendo ambas en la lucha contra las desigualdades estructurales. Sin embargo dicha identificación entre justicia educativa y justicia social, no deja en claro cuáles serían las particularidades de cada concepto y el porqué de la emergencia.

Como puede apreciarse a partir de las reseñas expuestas, la justicia educativa es un concepto que irrumpió en el mundo de la educación hace más de cincuenta años aproximadamente, y sin embargo, no ha tenido un desarrollo sistemático y profundo en la academia. En torno a lo desarrollado, siempre ha quedado ligado a políticas educativas capaces de generar igualdad de oportunidades y acceso de todos al sistema educativo. También, en sintonía con lo expuesto, queda de manifiesto que muchas veces la justicia educativa es una categoría que se convoca en desarrollos académicos sobre la educación, pero no se explicita su sentido ni tampoco se delimitan sus alcances. Pareciera más bien una categoría “políticamente correcta”, en tanto define una necesidad o un “efecto” que se persigue, pero a su vez presenta cierto vacío conceptual o epistemológico cuando se quiere ahondar en la misma.

Sin embargo, además de referentes intelectuales, se han ido constituyendo otras series de filiaciones, asociaciones y referencias en torno al concepto, que tienen que ver con el surgimiento de instituciones específicas, la elaboración de categorías “subsidiarias”, entre otros impactos.

En primer lugar, a nivel internacional, podemos dar cuenta del Laboratorio de Investigación en Educación para América Latina y el Caribe llamado SUMMA, creado en el 2016 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), apoyado por los Ministerios de Educación de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay. En el año 2018, también se sumaron los Ministerios de Guatemala, Honduras y Panamá. Dicho espacio promueve concursos de innovación para la justicia educacional en América Latina. El laboratorio promueve el derecho a la educación, busca la calidad, equidad e inclusión de los sistemas educativos. Tiene entre algunos de sus socios estratégicos al CIPPEC, la UNESCO, distintos institutos de investigación y políticas educativas, algunas universidades católicas y algunas empresas privadas multinacionales.

En el país trasandino de Chile, se encuentra el Centro de estudios avanzados sobre Justicia Educacional (CJE), que en el marco de la Pontificia Universidad Católica de Chile, comprende la justicia educacional como “una demandante categoría moral a través de la cual pueden evaluarse los arreglos institucionales que la educación utiliza para responder a los desafíos” que las múltiples diversidades educativas suponen. A partir de sus mismas reflexiones, comprenden que ante el agotamiento del estudio sobre las categorías equidad y calidad, y la consecuencia falta de “eficacia” que han tenido para responder a los problemas educativos, irrumpen la necesidad de ahondar sobre dicho concepto. Al indagar en sus principales publicaciones y líneas de investigación, todas refieren a la cuestión de la inclusión de los sujetos, tensionando con la pedagogía, el desarrollo, las discapacidades, las instituciones, la psicología, la sociedad y la cultura. Como antecedente puede encontrarse también una publicación del CJE llamada “Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena”, que irrumpió en medio de las protestas sociales por la desigualdad en educación promoviendo la lucha contra la inequidad y la exclusión.

Una filiación que podemos descubrir en torno a la justicia educativa, es la afinidad con la educación de gestión privada, especialmente con escuelas confesionales. Sin embargo, encontramos, como ya hemos expuesto, vínculos con distintas universidades pontificias, como es el caso del Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia (ODEJ), como “espacio de pronunciamiento público” fundado en el 2015 por el Campo Estratégico en Modelos y Políticas Educativas del Sistema Universitario Jesuita, con base en México pero con proyección latinoamericana. Dicha institución intenta reflexionar y gestar políticas educativas universitarias basadas en la justicia social, justicia educativa, equidad y derecho a la educación.

A partir del presente rastreo de antecedentes, notamos que nuestra categoría de análisis se encuentra relacionada a la idea de calidad educativa, innovaciones educativas, inclusión, igualdad (de especial manera la igualdad de oportunidades como compensación), justicia curricular y justicia cognitiva.

La justicia educativa en Argentina

En Argentina, los autores Cecilia Veleda, Axel Rivas y Florencia Mezzadra (2011), han tomado la justicia educativa como eje de sus investigaciones y publicaciones, en el marco del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). El mismo, funciona como un *think tank* que aporta ideas para fomentar la equidad y la igualdad de oportunidades, abogando por instituciones públicas sólidas y eficaces, como organismo “apartidario e independiente”, según la propia descripción que puede encontrarse en el sitio oficial de la organización. Dicho organismo se encuentra financiado por algunos gobiernos (por debajo del 30% de la recaudación mensual) y por empresarios privados que colaboran con dicha propuesta. Consideramos que éste no es un dato menor a la hora de explorar la noción, porque contextualizar su punto de partida puede despejar el camino para analizar las consecuencias que intentan derivarse desde la misma.

En el seno del CIPPEC es posible dar cuenta de una serie de producciones que abordan en sí mismas la tensión justicia-educación. El punto de convergencia, o el hito central de las mismas, remite a la publicación del texto “La construcción de la justicia educativa” en el año 2011, a manos de los autores ya mencionados. Por su parte, Rivas y Veleda, junto a Alejandro Vera, ya habían publicado en el 2009 un texto titulado “Mayor justicia en la oferta educativa”, donde la preocupación central reside en la justicia distributiva en la educación, promoviendo otros criterios para las asignaciones de recursos a nivel nacional. En el caso de Rivas y Veleda, han participado también en la elaboración de documentos para la investigación respecto a la educación y la segregación escolar en el conurbano bonaerense, preocupados por la validez y efectividad de las políticas educativas tendientes a producir equidad entre distintos sectores.

El texto “La construcción de la justicia educativa”, donde se integra al equipo de trabajo la autora Florencia Mezzadra, constituye una exposición clara y consistente de la categoría justicia educativa. Tomamos esta obra como un hito fundante del concepto en nuestro suelo argentino, por la teorización y sistematización del término, lo cual se erige incluso como referencia para otras producciones derivadas.

En dicha obra se exponen los principios y fundamentos epistemológicos, por lo cual consideramos importante desglosar algunas de las ideas desarrolladas allí, a los fines de

aproximarnos y problematizar dicha categoría. A los fines de exponer ordenadamente la cuestión, optamos por sistematizar sus aportes en cuatro apartados: 1) anclajes de la justicia educativa; 2) desplazamientos entre justicia social y justicia educativa; 3) el modelo de justicia educativa y sus principios, y el 4) impacto de la categoría en algunos círculos de la educación.

- *Anclajes de la justicia educativa*

En primer lugar los autores plantean la necesidad de hacer consciente las concepciones implícitas y explícitas que existen sobre la justicia. Las mismas condicionan permanentemente las decisiones y las estructuras que conforman las políticas educativas, por lo cual es necesario sentar las bases en una categoría común. Ante esto, el eje de la publicación gira en torno a los siguientes cuestionamientos: “...¿cuáles son las formas estructurales de combatir las desigualdades sociales desde el sistema educativo en la Argentina actual? ¿Qué criterios pueden guiar la construcción de la justicia educativa?” (Veleda et al., 2011, pp. 13-14). A raíz de ello, intentan proponer criterios políticos para la construcción de la justicia educativa en Argentina. Este elemento nos resulta interesante, porque instala la relación política educativa-justicia, quitándole del plano de las meras acciones compensatorias o subsidiarias, para llevarlo al punto de partida de la tarea educativa.

Al momento de explicitar los anclajes teóricos en los cuales apoyan su reflexión posterior sobre la justicia educativa, los autores mencionan que su tarea consiste en traducir aportes filosóficos, políticos y sociológicos al campo de la política educativa. Los mismos se reconocen deudores de las teorías propuestas por Amartya Sen, Nancy Fraser, John Rawls, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein y François Dubet. Sin embargo, el eje vertebrador de la propuesta está dado por Nancy Fraser y el sociólogo francés François Dubet.

Siguiendo a Fraser, redistribución y reconocimiento se consolidan como dos categorías fundantes de la justicia que impactan en el ámbito de la educación. Las mismas deben orientar las políticas educativas y no solo limitar los obstáculos para garantizar el acceso a un supuesto éxito escolar y social. Los autores hacen foco en la redistribución de los bienes, tanto materiales como simbólicos, así como el reconocimiento de contextos y actores. En este sentido, se trata de un planteo que intenta superar “las falacias liberadoras” de discursos en torno a la igualdad de

oportunidades o sobre un enfoque basado en la calidad educativa. Se intenta promover y guiar políticas orientadas a limitar las injusticias y generar transformaciones en el mundo real (Cf. Veleda et al., 2011, p. 15).

En torno a Dubet, se retoma la crítica a la igualdad de oportunidades y la centralidad de la igualdad de posiciones, devolviendo al centro de las políticas educativas a los sectores más desfavorecidos. El Estado adquiere un rol central comprometiendo a todos los agentes involucrados con las políticas educativas a nivel macro y micro: "...la política educativa tiene márgenes de acción en la mejora de la justicia educativa más allá de la importancia central que ocupan las políticas económicas y sociales en este objetivo" (Veleda et al., 2011, p. 16). Así mismo, queda de manifiesto la importancia que adquieran los criterios de distribución del sistema educativo argentino, por lo cual es necesario esclarecerlos y revisarlos.

Por último, en la búsqueda de los anclajes de la justicia, no es posible encontrar un concepto "delimitado" en el desarrollo de la reflexión, ya que desde el principio se advierte la dificultad que conlleva tal cometido, porque no se busca la universalización de un concepto teórico, sino "...un modelo para la acción, con lazos precisos con la práctica de la política educativa más que con las prácticas pedagógicas, aunque ambos planos no puedan pensarse por separado" (Veleda et al., 2011, p. 55). Se asume que la definición irrumpre en tanto se pone en acción.

- *Desplazamientos entre justicia social y justicia educativa*

Un segundo grupo de consideraciones que pueden dar cuenta de esta obra, son los desplazamientos que se originan entre justicia social y justicia educativa. El planteo de los autores refiere a la necesidad de proponer un modelo de justicia para enfrentar las desigualdades. A raíz de ello, exponen un recorrido histórico para dar cuenta de los modelos de justicia que han operado desde la pretensión de homogeneidad a la compensación, en el sistema educativo argentino.

La primera vía propuesta, entre 1884 y 1930, es el "modelo aula-desdoblado", con su origen en la Ley de Educación Común N° 1.420 de 1884, proponiendo la educación primaria para todos y la secundaria para pocos. Basado en una pedagogía positivista, fue un intento de proponer

integración social, de carácter parcial, sin atender a las diversas identidades culturales de los sujetos.

El “modelo expansivo-sistémico” se presenta como segunda vía, la cual acontece entre los años 1930 y 1990. A partir del crecimiento y la expansión del sistema educativo, hay un desplazamiento del aula al sistema como conjunto, poniendo como eje central de la justicia, la idea de meritocracia plasmada en la organización pedagógica-institucional y las pruebas de admisión a la educación secundaria.

Por último, como tercera vía, se plantea el “modelo compensatorio-dual”, ubicado entre los años 1990 y 2006. En este proceso queda de manifiesto el esfuerzo de intervenir de forma compensatoria en aquellas “escuelas desfavorecidas”, donde se suplanta la noción de igualdad por sobre la equidad. Sin embargo, pese a la intención, crecen los circuitos diferenciados de educación mediante escuelas públicas de gestión privada y la llegada de las clases medias a dichos espacios. La Ley de Educación Nacional N° 26.206, con la obligatoriedad de la educación secundaria, la atención a diversas situaciones educativas particulares como escuela hospitalaria, cárceles, entre otros espacios, sumado a otros puntos de intervención, ponen cierre a dicho proceso.

Estos desplazamientos devienen en la cuarta vía propuesta por los autores argentinos, que está referida a la construcción de un nuevo modelo de justicia educativa para la acción. Como punto de partida afirman que la justicia educativa puede acontecer si a ella le antecede la justicia social:

La justicia educativa depende en primera instancia de lo que sucede fuera de la escuela: la estructura social, el acceso al trabajo, las condiciones de vida de las familias, la infraestructura de servicios (agua, cloacas, electricidad, etc.) y la atención de la salud. La amplitud de las desigualdades en el acceso a estas dimensiones del bienestar condiciona seriamente las posibilidades de construcción de la justicia educativa. (Veleda et al., 2011, p. 32).

La realidad social irrumpe, y como premisa se sostiene, que no puede haber justicia educativa si no se atiende al contexto. Lo que parecía estar situado en la escuela, se amplía a sus

afuera, donde se encuentra inserta. Si existen desigualdades en torno al acceso al bienestar de la persona, se complejizan las posibilidades de que la justicia acontezca. Pareciera que la educación como praxis o la escuela como institución, nada pueden hacer frente a la injusticia social.

Estas injusticias sociales, devienen en precarización de las trayectorias vitales y en aumento de las brechas entre clases sociales, repercutiendo en la educación de forma directa. Algunos hitos de este quiebre social están referidos a la retirada del Estado en la función de regular el bienestar social y la precarización del empleo asalariado, lo cual se ve completamente afectado por los procesos inflacionarios y una distribución de la riqueza desigual. En este contexto, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), dejan a entrever la identificación entre justicia-igualdad e injusticia-desigualdad, ya que todo el argumento gira en torno a la distribución y regulación dentro de variables sociales y económicas.

- *El modelo de justicia educativa y sus principios en dicha perspectiva*

Al presentar la justicia educativa como modelo para la acción, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), proponen algunos principios para traducir la justicia en términos de política educativa. Se trata de una “renovada concepción”, que intenta superar lo antes expuesto.

Los principios propuestos por los autores son: 1) Considerar la educación como derecho humano; 2) Situar a los sectores populares en el centro del sistema educativo; 3) Combinar las dos dimensiones de la justicia: redistribución y reconocimiento; 4) Habilitar las capacidades de los sujetos para actuar; 5) Construir una concepción de justicia basada en el mundo real; 6) Concientizar a la política educativa y redefinir sus dispositivos de intervención y 7) Articular compromisos y escuchar la voz de los excluidos.

Al referirse a la educación como derecho humano, intentan proponer la igualdad de todos los sujetos: “Un derecho no es algo que se ofrece ni puede ser compatible con cualquier idea de la educación como mercancía que se compra y se vende. Un derecho tampoco depende del talento o del esfuerzo de cada quién” (Veleda et al., 2011, p. 56). Al considerarla así, resaltan que el acceso a la misma no es una cuestión ligada al mérito personal ni tampoco un accesorio prescindible, sino que el Estado debe garantizar que sea efectivo. Si bien el principio

meritocrático es una “ficción necesaria”, como podría afirmar Dubet, la propuesta de los autores pasa por remitir el acceso a la idea de derecho.

El segundo de los principios apunta a situar a los sectores populares en el centro del sistema educativo, “...sin desplazar a los demás sectores sociales, pero extendiendo las nociones prototípicas de la educación para contemplar a todos en su diversidad” (Veleda et al., 2011, p. 59). A diferencia de las políticas compensatorias, que cargan de herencias negativas y estigmatizaciones a los sectores populares o postergados de la educación, esta propuesta intenta ubicarlos como sujetos de derecho y cuestionar así algunos elementos estructurales del sistema educativo. Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) dejan en claro la importancia que adquiere plasmar la justicia por dentro de la institución y no en los márgenes del sistema:

En lugar de acciones compensatorias en los márgenes e intacto en su esencia, nuestro concepto de justicia educativa exige revisar las condiciones materiales del aprendizaje así como también la organización institucional, la pedagogía y el currículum desde la perspectiva de los sectores populares; y reformular aspectos profundos del sistema educativo para alcanzar a todos los sectores sociales en un modelo común, que reconozca sus especificidades. (p. 60).

Se manifiesta, mediante la constitución de este principio y la referencia a “Los herederos” de Bourdieu y Passeron, una crítica a la igualdad de oportunidades como paradigma insuficiente, aunque necesario, para el acontecer de la justicia.

En el tercer principio, se apela a desarrollar la idea de redistribución y reconocimiento, a partir de Nancy Fraser, identificando la primera en el plano de la filosofía política y la estructura económica, mientras que el reconocimiento tiene que ver con un plano simbólico y cultural. En el planteo de Fraser se comprende la justicia desde un carácter bidimensional: “A diferencia del modelo compensatorio, centrado esencialmente en la reparación de las desigualdades materiales, este modelo de justicia reivindica la necesidad de integrar la redistribución con el reconocimiento de la diversidad de contextos y culturas” (Veleda et al., 2011, p. 63).

A partir de las ideas de Amartya Sen se contrastan los paradigmas de la igualdad de oportunidades y la calidad educativa, para dejar acontecer el principio que persigue el objetivo

de habilitar las capacidades de los sujetos para actuar. Se presenta como un enfoque basado en las capacidades y en la libertad, ligándose a la idea del reconocimiento. Hay una búsqueda de propiciar posibilidades y posiciones sociales para los sujetos, dentro y fuera de la escuela, lo cual establece unión entre el principio mencionado y la idea de redistribución.

Construir una concepción de justicia basada en el mundo real es el quinto principio propuesto, dejando de lado la pretensión de una “teoría ideal” o una mera prescripción. Este principio intenta situar la justicia, dotarla de un contexto, recordando que la misma se actualiza permanentemente en referencia a la historia y dicha situación.

El sexto principio está referido a la idea de “concientizar a la política educativa y redefinir sus dispositivos de intervención”, remarcando que el objetivo principal que encierra es forjar principios y criterios para reflexionar y llevar a cabo acciones en torno a la justicia, en medio de los dilemas cotidianos de la realidad:

Aun cuando no sea un proceso consciente, cada decisión y cada política están imponiendo criterios de justicia. La construcción de una mayor justicia educativa debe basarse ante todo en una concientización de la política, es decir, en una reflexión y una explicitación de los criterios de justicia que cada política encarna. (Veleda et al., 2011, p. 68).

Hay un esfuerzo por reponer conscientemente los principios que guían y sustentan a las políticas educativas que intentan hacer acontecer la justicia. La naturalización de algunas definiciones propias del sistema educativo o la falta de interrogación continua sobre ellas, podrían provocar situaciones de injusticia. Dicho principio intenta remarcar la importancia de “tornar más reflexiva la práctica de la política educativa”.

El último de los principios propuestos en este modelo de justicia educativa, refiere a la centralidad de articular compromisos y escuchar la voz de los excluidos. Si bien se insiste permanentemente en la intervención estatal, este principio apunta a comprender la justicia educativa como una construcción social y colectiva, no como dominio absoluto de un gobierno o un ministro. Es el fruto de una acción democrática. La idea de construcción, según los autores, habilita dos dimensiones: abrir la discusión a la comunidad y contar con una necesaria pluralidad

de voces. Aquí radican, en el proceso de escucha y participación, los “cimientos más profundos” del modelo de justicia educativa propuesto por los autores ya mencionados.

- *Impacto de la categoría en algunos círculos de la educación en Argentina*

En el año 2012, se desarrolló una investigación denominada “La educación social en Argentina ante el desafío de la justicia educativa”, promovida por la Universidad Pedagógica Nacional. En la misma se analizan las políticas socioeducativas que tienen como fin lograr la justicia educativa en la Provincia de Buenos Aires. Si bien por momentos hay una equiparación entre justicia social y justicia educativa, los investigadores toman como referencia el concepto antes expuesto y distinguen que “...la meta de justicia educativa se forja en el acuerdo, el diálogo y el trabajo conjunto entre distintos actores y sectores, en la direccionalidad que señala un Estado comprometido con la educación de su pueblo” (Borzese et al., 2012, p. 19).

Un aporte interesante de la investigación consiste en tensionar la justicia educativa con algunas leyes, resoluciones normativas y planes de acción social: Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de financiamiento educativo N° 26.075 y la Ley de Protección y Promoción de los Derechos de niñas, niños y adolescentes N° 26.061. También se resalta una diversidad de resoluciones del Consejo Federal de Educación que “ponen en agenda” la cuestión de la justicia educativa en la sociedad. A este compendio de leyes y normativas, los autores suman algunos programas gubernamentales que ayudan a traccionar la justicia educativa, como la Asignación Universal por Hijo, el plan “Conectar Igualdad”, el Plan de Mejora Institucional, entre otros.

Los autores sostienen que para el acontecer de la justicia educativa es necesario promover una “escuela popular”, lo cual implica “...desarrollar prácticas y discursos diferentes al modelo hegemónico instalado; implica construir una escuela que trabaje para generar una visión diferente del mundo, que explique las relaciones de poder y que devuelva el sentido común perdido a los análisis de realidad” (Borzese et al., 2012, p. 47). El punto de partida para desatar el cambio, consiste en comprender al sujeto educativo como sujeto político que participa en el ejercicio de sus derechos, de la construcción ciudadana y la transformación de la realidad.

De igual manera, el modelo de justicia propuesto por Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) a partir de sus principios articuladores, es retomado por Iván Ariel Fresia (2016), quien pone en tensión la idea de justicia con su correspondiente significado y praxis. Este antecedente nos resulta pertinente para dar cuenta del impacto del concepto en la educación católica. En sus apreciaciones sobre justicia educativa, el lenguaje aparece como mediación necesaria entre la conceptualización teórica y su correspondiente puesta en práctica:

Si está clara la idea de justicia y la praxis que implica – desde los directivos escolares hasta el último de los agentes educativos, ida y vuelta – es posible asumir compromisos reales, que van desde la reasignación de recursos económicos, la priorización de decisiones de alto impacto en los más vulnerables hasta los esfuerzos individuales y colectivos en los órdenes de la vida cotidiana. (Fresia, 2016, p. 45).

En este caso, al ser diversos los niveles de concreción de la justicia, se hacen responsables de la misma los distintos actores de la educación que transitan la vida de la institución. Desde su postura debe asumirse la escuela como espacio público, donde se producen constantemente intercambios, se gestan relaciones institucionalizadas, en la cual debe asumirse la diversidad como elemento constitutivo. La posibilidad del acontecer de la justicia radica en tener instituciones justas, comprendiendo que la institucionalidad de la justicia depende de políticas que la hagan posibles, encarnadas por sujetos que animan y gestionan dichos procesos institucionalizantes. Parecería muy complejo pensar relaciones justas, si están enclavadas en instituciones que no garantizan dichos procesos, sino por el contrario, gestan y reproducen en su interior, diferentes formas de injusticia. De allí, que la justicia no es un elemento aislado, sino que se inserta en un marco mayor, correspondiente al tejido social, ya que es parte de una trama aún mayor donde se encuentran ubicados los sujetos:

...la escuela que se asiente sobre el modelo de una sociedad emancipadora y de una justicia inclusiva (de posiciones) puede contribuir a mejorar no sólo la escuela misma (sus estructuras, currículum, ambiente, relaciones, animación y gestión institucional) sino también la sociedad en general y el contexto inmediato en particular en el que está inserta de una manera radical, aunque no milagrosa. (Fresia, 2016, p. 46).

A raíz de lo expuesto, notamos un desplazamiento en la idea de justicia educativa, que permite no caer en el determinismo de la justicia social como condición previa y necesaria para el devenir de la misma. La justicia educativa puede ser medio para la transformación y el acontecer de la justicia social. Los aportes del Dr. Iván Ariel Fresia, serán retomados posteriormente en éstas búsquedas, ya que luego de presentar algunas ideas sobre la justicia educativa y la justicia social, provoca un desplazamiento a la justicia curricular.

En el rastreo de antecedentes, también podemos dar cuenta de la publicación del libro “Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: aprender, servir, innovar”, como fruto de las VI Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de Instituciones Educativas, organizadas por la Universidad Austral (Buenos Aires), dirigido por Julio C. Durand y Ángela V. Corengia, y coordinado por María S. Urrutia.

Dentro del Eje Temático N° 2 “Proyectos educativos inclusivos. Innovación y Acción”, se encuentra la ponencia “Pedagogía diferenciada y justicia educativa” a cargo de la Lic. María C. Viceconte (2016). En la misma se exponen algunas prácticas pedagógicas tendientes a fomentar la justicia educativa dentro del aula, con el objetivo de desarticular la reproducción de las desigualdades. La autora identifica la justicia educativa con la posibilidad de reducir las brechas de oportunidades y brindar una educación diferenciada que garantice equidad a todos los sujetos, haciendo eco de la propuesta de Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), y alertando las trampas que encierra la igualdad de oportunidades.

La ex-ministra de educación de la provincia de Buenos Aires y secretaria de educación en el Ministerio de Educación de la Nación en el período 2021 al 2023, Silvina Gvirtz, ha escrito una columna personal de opinión sobre la justicia educativa durante el 2020, en el diario digital Infobae, que ostenta el mayor índice de consultas y lecturas. En su período de ministra en Buenos Aires, ya había hecho referencia a la noción de justicia educacional como equivalente a la justicia educativa. En su nota publicada por el periódico, da cuenta de las “rápidas acciones” generadas por los distintos estamentos gubernamentales ante la irrupción de la pandemia. Sin embargo, alerta que en términos de justicia educativa, “la brecha entre sectores de mayores y menores ingresos se amplió” (2020, s/n). A partir de ello enumera algunas acciones políticas educativas como la creación del sitio web “Educ.Ar” y el plan “Conectar Igualdad”, demostrando que los mismos no alcanzan para garantizar justicia educacional, ya que debe

trabajarse en torno a condiciones materiales más igualitarias entre los sujetos de la educación. En el transcurso del 2021 ha publicado el libro “Aprender a ser director/a”, en el cual también remarca que ser un buen directivo implica salir de la neutralidad y optar decididamente por una gestión que tenga como rasgo central la construcción de una mayor justicia educacional.

El mayor impacto de la noción de justicia educativa en Argentina, que verdaderamente lo coloca en la agenda política y pública, volviéndolo un tema de relevancia, tiene que ver con la presentación de los proyectos de Justicia Educativa, Formación Docente, Tecnología Educativa y Educación Superior que ha presentado el ex ministro de Educación de la Nación, Nicolás Trotta², al secretario de Asuntos Estratégicos, para su posterior tratamiento en el Congreso de la Nación. Los días 4 y 5 de agosto del 2021, el ex ministro Trotta, junto al Dr. Axel Rivas, en carácter de Director del Consejo Nacional de la Calidad de la Educación, presentaron a los ministros de todo el país la “Ley de Justicia Educativa”, que se erige como una nueva forma de financiamiento educativo para dictaminar una inversión del 8% de la riqueza (6% en la educación obligatoria y 2% en la educación superior).

Con la presencia de uno de los tres autores del corpus teórico mejor sistematizado sobre la justicia educativa, Dr. Axel Rivas, en carácter de promotor de esta nueva normativa, la irrupción de esta ley que se encuentra en proceso de creación y consenso con los ministros del área educativa de todo el país, es posible dar cuenta de un concepto inclinado hacia la regulación de la inversión en la educación y a la planificación estratégica para compensar las desigualdades educativas en pos de un modelo social más igualitario en toda la nación.

Conflictos y “desacuerdos” en torno a la justicia educativa

- *Un determinismo que opera sobre las herencias*

Un primer elemento que consideramos someter a discusión y proponemos a modo de alerta ante la irrupción de la categoría en cuestión, es la prevalencia de la justicia social, que se constituye como condición necesaria para que pueda acontecer la justicia educativa: “La

² Nicolás Trotta fue Ministro de Educación de la Nación de la República Argentina en el período comprendido entre el 10 de diciembre del 2019 y el 20 de septiembre del 2021, cuando presentó su renuncia, bajo la presidencia de Alberto Fernández.

construcción de un sistema educativo más justo necesita de profundos cambios políticos, económicos y sociales que exceden a lo que ocurre en el campo educativo (...) es muy difícil construir una escuela más justa en una sociedad injusta” (Veleda et al., 2011, p. 16). En la primera aparición de una expresión de esta índole, se sientan las bases para concebir una acción limitada por parte de la escuela ante la injusticia presentada en su contexto. Para los autores, algunas desigualdades educativas se podrían subsanar si hubiese mejoras en el bienestar social de los actores educativos. Las políticas educativas tienen en este marco, la importancia de construir la justicia educativa, aunque las políticas económicas y sociales ocupan el lugar central.

Si bien los autores afirman en la introducción de su texto que el sistema educativo tiene en sí un potencial transformador de la sociedad, rápidamente se produce un desplazamiento desconcertante al re-affirmar la primacía de la justicia social por sobre la educativa:

La justicia educativa depende en primera instancia de lo que sucede fuera de la escuela: la estructura social, el acceso al trabajo, las condiciones de vida de las familias, la infraestructura de servicios (agua, cloacas, electricidad, etc.) y la atención de la salud. La amplitud de las desigualdades en el acceso a estas dimensiones del bienestar condiciona seriamente las posibilidades de construcción de la justicia educativa. (Veleda et al., 2011, p. 32).

Lo impactante de la afirmación citada es la fragilidad a la cual se ve expuesta la noción de justicia educativa. Afirma por un lado la necesidad de instalar algo en el orden de lo justo, y sin embargo, puede presentarse como una oferta que provoca determinismo en los sujetos de la educación. Si la educación no puede hacer nada frente a la herencia de la injusticia, si no puede dar herramientas para elaborar aquello que se recibe como elemento dado, queda atada a una mera reproducción de lógicas excluyentes, perpetuando situaciones contrarias a lo que persigue como idea. Aquí se halla un intersticio dentro de la obra en cuestión, un “punto ciego” que pierde por un momento el horizonte que persigue.

Si la justicia educativa es incapaz de generar una interrupción de la injusticia, si no es capaz de poder reelaborar aquello que se transmite como inherente a los sujetos de la educación, ¿para qué será necesario sostenerla como eje vertebrador de la educación? Daría la sensación de que

solo puede operar dentro de los marcos de la educación, dejando la posibilidad de intervenir en el medio que la rodea y la dota de situacionalidad. De allí que podamos inferir algunos recorridos que hacen otros autores como Fresia (2016), que optan por “aterrizar” la categoría al currículum o a otro elemento de la institución, porque fuera de ella nada es posible hacer.

La imposibilidad de generar una ruptura nos remite inmediatamente a la tensión herencia-transmisión, donde “...transmitir es ofrecer a las generaciones que nos suceden un *saber vivir*, término que debemos tomar en su acepción más fuerte” (Hassoun, 1994, p. 12). Hay en la transmisión una apuesta por la transformación, “...alberga esa ilusión en cuya realidad trabajamos ganando herencias nunca legadas, legando herencias de las que no somos dueños” (Frigerio, 2004, p. 22). Siguiendo a Graciela Frigerio (2004), hay en la herencia algo que nos fue dejado por otros, sin embargo, hay algo del orden del invento que contrasta lo legado. Daría la sensación, que al dejar de lado la posibilidad de una justicia educativa que intervenga sobre dichas herencias, que sea capaz de interrumpir la injusticia, que devenga en sujetos capaces de firmar sobre aquello que se les presenta como legado a modo de sello propio, como con-firmación y re-elaboración de lo dado, tampoco será posible el acontecer de la justicia social. No sólo que no hay posibilidad de interrupción, sino que hay perpetuación e incluso, reproducción.

- *Los desfavorecidos del fondo, ¡pasen al frente!*

Hay dos principios propuestos por los autores argentinos que nos permiten trazar una especie de mapa por donde transita la justicia educativa. Consideramos que pueden estar en consonancia y generar inconvenientes en su afán de perseguir lo justo: el segundo principio, denominado “situar a los sectores populares en el centro del sistema educativo, y el séptimo, que apunta a “articular compromisos y escuchar la voz de los excluidos”.

Al intentar situar a los sectores populares en el centro del sistema educativo notamos algunas dificultades para el acontecer de la justicia. Hay un centro desde donde se plantea la educación y, en consecuencia, todo lo que lo circunda se constituye en periferia. ¿Cuál es el centro?, ¿las políticas educativas?, ¿la escuela?, ¿el rostro del Otro? Si bien los autores afirman que siempre han existido políticas compensatorias bajo la premisa de “dar a los que menos tienen”, es

necesario una política de equidad, que entienda a los sectores populares como sujeto de derechos:

En lugar de acciones compensatorias en los márgenes e intacto en su esencia, nuestro concepto de justicia educativa exige revisar las condiciones materiales del aprendizaje así como también la organización institucional, la pedagogía y el currículum desde la perspectiva de los sectores populares; y reformular aspectos profundos del sistema educativo para alcanzar a todos los sectores sociales en un modelo común, que reconozca sus especificidades. (Veleda et al., 2011, p. 60).

Acordamos en cuanto al análisis deficitario de las políticas compensatorias que nunca han cuestionado estructuralmente las condiciones de desigualdad, pero sin embargo, no podemos coincidir con este planteo ya que “entiende” a los sectores populares como sujeto de derechos, en lugar de “reconocer” allí los derechos ya existentes e inalienables. Así mismo, el planteo de la justicia educativa sigue tropezando con el tópico expuesto anteriormente, de limitarse a la praxis educativa sin perspectiva ni posibilidad de transformación social. No se propone como interrupción de la injusticia, sino que se propone como alternativa *ad intra* del sistema educativo, para garantizar paridad integral en las condiciones del aprendizaje.

La necesidad de poder pensar en términos dialécticos favorecidos-desfavorecidos, es un punto de conflicto por donde se pierde la noción de unidad, el imaginario de un todo que excede a la mera suma de las partes, encarnando una “dialéctica del descuartizamiento”, a decir de Gastón Bachelard, donde se fuga el espacio común:

Dentro y fuera constituyen una dialéctica de descuartizamiento y la geometría evidente de dicha dialéctica nos ciega en cuanto la aplicamos a terrenos metafóricos. Tiene la claridad afilada de la dialéctica del *sí* y del *no* que lo decide todo. Se hace de ella, sin que nos demos cuenta, una base de imágenes que dominan todos los pensamientos de lo positivo y de lo negativo. (1975, p. 250).

La idea de geometría asumida al pensar lo de adentro y lo de afuera, en una especie de espacialización del pensamiento que deviene en una lógica donde podría encajar lo positivo y lo

negativo, lo abierto y lo cerrado, incluidos y excluidos, entre otras posibilidades. En todas las dialécticas planteadas, aparece la idea del espacio como algo que delimita, que enmarca, que plasma una geometría dentro del pensamiento: “El más acá y el más allá repiten sordamente la dialéctica de lo de dentro y de lo de fuera: todo se dibuja, incluso lo infinito” (Bachelard, 1975, p. 251). En dicha espacialización se trata de ponerlos en el centro, casi en sintonía con una acción “disciplinadora”, no vaya a ser cosa que decidan tomar otros caminos, ocupar otros espacios e invadir una cartografía que ya tiene los lugares pre-asignados en el sistema educativos y coordenadas bien delineadas. ¿Por qué en lugar de ponerlos en el centro no se trata en cambio de hacerlos partícipes en el reparto de lo sensible?, ¿Por qué no volverlos partícipes de aquello que se presenta como disponible en el orden de lo común?

Poner a los más desfavorecidos en el centro puede ser un gesto de preocupación, sin embargo, es un gesto que legitima un orden injusto, una dialéctica que descuartiza el todo, que puede reproducir discursos estigmatizantes. Este punto álgido de la cuestión, puede ser pensado a partir del séptimo principio y el conflicto sociológico entre la igualdad de oportunidades y de posiciones. En el desarrollo del séptimo principio del modelo propuesto, referido a la articulación de compromisos y la escucha de lo excluidos, se afirma que “...el trabajo de la justicia educativa no se desprende de arriba hacia abajo, sino que se trata de repensar las relaciones entre los actores políticos y las comunidades educativas, entre el centro y los territorios” (Veleda et al., 2011, p. 72).

Este llamado de escucha no implica un proceso consultivo o la creación de distintos órganos participativos, sino que remite a una idea de democracia en la educación, ligada a la participación: “...dar voz implica entender los diversos contextos y adecuar las políticas, el currículum, las pedagogías. Dar voz supone reconocer y revertir las prácticas más naturalizadas y cotidianas de exclusión educativa” (Veleda et al., 2011, p. 72). Hay dos elementos que nos impactan de especial manera: 1) ¿quién tiene la potestad de poder dar voz?, 2) ¿de qué manera es posible “repensar las relaciones” entre los actores y la comunidad?

- *La pretensión ilustrada de “dar voz”: ¿quién tiene esa potestad?*

Un elemento que nos interpela profundamente es la idea de escuchar y dar voz a los excluidos como si no la tuvieran. Consideramos que reside allí una pretensión ilustrada propia de la modernidad y afín a la tesis sarmientina de la dicotomía “civilización y barbarie”. La barbarie comprendida como el estado salvaje de la naturaleza humana, y la civilización, como el fruto acabado del proyecto iluminista, constituyen dos categorías que pueden arrojar algunas pistas para vislumbrar la problemática de pretender “dar voz”.

Reconocer la presencia de un sujeto silenciado, o peor aún, que no tiene voz, sería el equivalente a considerarlo un salvaje o un niño que no posee el lenguaje. No poseer el lenguaje es imposibilidad de establecer comunicación, o al menos una comunicación que presenta ciertas reglas formales como el sistema educativo. Allí hay un lenguaje propio, acreditable mediante una serie de documentos y aduanas, unas fronteras que delimitan aquello del orden bárbaro y lo civilizado. El sistema educativo se erige de esta forma, como agente clasificador, como entidad que puede “dar voz” o ignorar.

A raíz de esto consideramos necesario dar un paso más, superar la falsa dicotomía civilización y barbarie, y asumir que todos son portadores de una voz digna de ser escuchada por el simple hecho de constituirse como sujetos de derecho. Quien pretenda dar voz comete un acto de violencia, al igual que aquel que censura, acalla o silencia, por el hecho de considerarse capaz de otorgar algo que pertenece al orden de los derechos inalienables del sujeto. A veces es más fácil construir simbólicamente una lógica de poder excluyente en torno a la representación de “dar voz”, que embarcarse en el proceso de reconocer múltiples lenguajes y asumir la traducción como posibilidad de abrazar la diversidad que cuestiona un sistema educativo (que se conformó como hijo del proyecto moderno) con pretensión de homogeneidad.

La legitimidad de “dar voz” como un elemento de la justicia educativa, se construye sobre la premisa de alguien o algo que en definitiva tiene “monopolizada” o privatizada la misma. En ese caso, si la justicia educativa intenta discutir algo del orden de la injusticia, de la desigualdad, se tropieza con uno de sus propios principios metodológicos que a priori presentan una “fachada” rimbombante e interesante, pero que si se la examina rigurosamente, desnuda una injusticia

mucho mayor, no solo entre aquellos que hablan y quienes no, sino quienes toman la potestad de “dar voz” y quienes la deben “mendigar”.

- *Repensar las relaciones institucionales: ¿de qué manera?*

Si el esfuerzo consiste en poner en el centro a los más desfavorecidos, a escuchar a otros sujetos, a dar voz a la otredad, toda la cuestión organizacional está concebida desde un centro autorreferencial. ¿De qué manera es posible entonces repensar las relaciones institucionales? Los autores argentinos intentan trabajar esta cuestión a partir de los aportes de la Sociología, especialmente de Bernstein (1994) y la tensión poder/clasificación dentro de la escuela, Bourdieu y Passeron (2001) con su reflexión sobre la reproducción, y en tercer lugar, con los aportes en torno al debate que se teje entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones que esgrime François Dubet.

Consideramos necesario ahondar en las ideas de François Dubet, porque en su intento de repensar la justicia social, plantea la diferenciación de la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones, optando por la segunda de ellas: “Estas dos grandes soluciones son la igualdad de *posiciones* y la igualdad de *oportunidades*. En ambos casos, se trata de reducir ciertas desigualdades sociales con el propósito de volverlas aceptables, si no perfectamente justas, en la sociedad en que vivimos” (Dubet, 2012, p. 43).

Las políticas educativas de carácter compensatorias estarían ligadas a la igualdad de oportunidades, teniendo como objetivo brindar a todos las mismas posibilidades, lo cual tiene como complemento la idea del mérito personal como condición para el aprovechamiento de las mismas. Dicho planteo sobre la igualdad tiene sus raíces en el pensamiento liberar estadounidense, influenciado por John Rawls, quienes aspiran a estructurar la sociedad a partir del mérito individual:

Aspira menos a reducir las desigualdades de las posiciones sociales que a luchar contra las discriminaciones que obstaculizan la realización del mérito, permitiéndole a cada cual acceder a posiciones desiguales como resultado de una competencia equitativa en la que individuos iguales se enfrentan para ocupar puestos sociales jerarquizados. (Dubet, 2012, p. 46).

La igualdad de posiciones consiste en achicar las brechas respecto a las posiciones individuales ocupadas por los sujetos en la sociedad: “...busca ajustar la estructura de las posiciones sociales sin poner el acento en la circulación de los individuos entre los diversos puestos desiguales. En este caso, la movilidad social es una consecuencia indirecta de la relativa igualdad social” (Dubet, 2012, p. 43). Hay en estas búsquedas, un intento por aspirar a una movilidad social, que en consonancia con los autores argentinos, podríamos identificar con el tránsito entre el centro y las periferias:

La igualdad de posiciones, aunque siempre relativa, crea un sistema de deudas y de derechos que lleva a subrayar lo que tenemos en común más que lo que nos distingue y, en ese sentido, refuerza la solidaridad. La igualdad de posiciones no aspira a la comunidad perfecta de las utopías y las pesadillas comunistas, sino que busca la calidad de la vida social y, por esa vía, la de la autonomía personal, ya que al no encontrarnos amenazados por desigualdades sociales demasiado grandes tenemos más libertad de acción (Dubet, 2012, p. 49).

El desacuerdo que planteamos con estas ideas desarrolladas, es que si en la igualdad de oportunidades se aspira políticas compensatorias ancladas al mérito individual, y en la igualdad de posiciones se aspira a una movilidad social para salir de los lugares menos aventajados, en ambos casos no acontece un proceso de justicia que transforme las causas, los efectos y las estructuras, sino que se legitima el orden injusto que sustenta el tejido social: 1) en la igualdad de oportunidades mediante la equidad, y 2) en la igualdad de posiciones mediante la no transformación de la estructura favorecidos-desfavorecidos.

- *El Otro no siempre es descubierto y reconocido*

Los autores argentinos para conceptualizar la idea de justicia educativa intentan combinar las dos dimensiones de la justicia: redistribución y reconocimiento. Exponen que son dos caras de una misma moneda y que a lo largo de la historia se las ha presentado como fragmentadas entre

sí, por lo cual acuden a Fraser y Honnet (2006) como intelectuales que plantean una reconciliación entre ambos términos.

Al plantear la cuestión de la redistribución, la misma está emparentada con la asignación de recursos materiales y simbólicos. El criterio de reconocimiento aspira en cambio, a percibir la diversidad, a valorizar sujetos y colectivos que resultan invisibilizados o desvalorizados: "...el sistema educativo tiene a subordinar a los sectores populares y a ciertos grupos específicos (...) al negarles la posibilidad de participar en toda su potencialidad en la vida escolar" (Veleda et al., 2011, p. 64).

El límite que encontramos a esta postura está ligado a la irrupción de un interrogante: ¿qué pasa cuando el rostro del Otro no se ve?, ¿qué ocurre cuando el Otro no genera afectación?, ¿alcanza con la buena predisposición del mero reconocimiento? En sintonía con el pensamiento de Paul Ricoeur, por ejemplo, el Otro tiene una vital importancia, ya que ayuda a constituir el yo, y a su vez, es criterio de eticidad y justicia. Asumir al Otro con mayúsculas, es asumir el compromiso de un vivir juntos que no se limita a las relaciones interpersonales, sino que también implica la institucionalidad:

En la noción misma del otro está implicado que el objetivo del bien-vivir incluya, de alguna manera, el sentido de la justicia. El otro es tanto el otro como el "tú". Correlativamente, la justicia es más extensa que el cara a cara. Aquí están en juego dos aserciones: según la primera, el vivir bien no se limita a las relaciones interpersonales, sino que se extiende a la vida de las *instituciones*. Según la segunda, la justicia presenta rasgos éticos que no están contenidos en la solicitud, a saber, esencialmente una exigencia de *igualdad*. (Ricoeur, 1996, p. 202).

Las instituciones, el sistema educativo como gran instituido e instituyente, en el marco de nuestra reflexión, aparecen como aplicación de la justicia, y la igualdad como contenido ético del sentido de la justicia. En esa estructura del vivir-juntos aparece la necesidad de una ética que resguarde las relaciones interpersonales garantizando justicia. A partir de esto, "...lo *justo* comprende dos aspectos: el de lo *bueno*, del que señala la extensión de las relaciones interpersonales en las instituciones; y el de lo *legal*, el sistema judicial que confiere a la ley coherencia y derecho de restricción" (Ricoeur, 1996, p. 206). Si el Otro es condición necesaria

para la justicia, en la dinámica de la redistribución y el reconocimiento, daría la sensación que no acontece, y la evidencia que lo sustenta, tiene que ver con las estadísticas que dan cuenta de la cantidad de niños, niñas y adolescentes por fuera del sistema escolar obligatorio por ejemplo.

El criterio de reconocimiento resulta interesante en cuanto descubrir la presencia de un Otro que interpela, pero así mismo, no puede garantizar por sí mismo la atención a todos, porque a veces no alcanza solo con descubrir y señalar algún sector postergado. Ante esto, y habiendo dado cuenta de algunos desacuerdos a partir de elementos que en cierta medida “atentan” contra la justicia en el seno mismo de ella, proponemos dar paso a la tensión radicada entre el derecho, la justicia y la educación.

El derecho, la justicia y la educación

Hitos y génesis de la Ley de Educación Nacional N° 26.206

El investigador argentino Martín Legarralde (2013), intenta llevar a cabo un trabajo de síntesis en torno a la relación entre pedagogía y justicia, dentro del cual se pregunta cómo se constituye la idea de educación como derecho, qué factores sociohistóricos permiten el acontecer de esta idea y qué consecuencias encierra. En dichos interrogantes subyace la posibilidad de elaborar un breve repertorio de acontecimientos históricos, a los fines de analizar el camino previo que se ha recorrido para sancionar, en el año 2006, la Ley de Educación Nacional Argentina, que considera la misma como un derecho y le asigna la tarea de colaborar con la construcción de una sociedad más justa.

Según Legarralde, las intersecciones entre educación y justicia pueden ser rastreadas en los distintos modelos educativos, ya que son conceptos polisémicos que adquieren rasgos propios de su tiempo y contexto. La instrucción pública, se presenta como el primer modelo educativo analizado. El mismo se ubica entre la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, y tiene como fin absorber a una gran parte de la población, mediante la idea de civilización. Durante esta etapa se llevaron a cabo campañas de exterminio de los pueblos originarios, y en consecuencia, los procesos de escolarización eran necesarios para la

transformación y producción de los sujetos sociales. Aquí surge la obligatoriedad dentro de la educación, tensionando la idea de derecho universal e individual:

Las consecuencias concretas de este esquema fueron: la incorporación de vastos sectores de la población a los sistemas educativos, a pesar de que no hubiera una fuerte demanda de escolarización preexistente, la propia conformación de sistemas educativos con circuitos diferenciados, y la construcción institucionalizada del otro (el ignorante, el indio, el analfabeto), excluido del sistema político por la vía de su exclusión de las instituciones de la civilización. (Legarralde, 2013, p. 305).

La necesidad de “civilización” impulsó el proceso de escolarización e instauró la idea de derecho, lo cual es una novedad histórica en las sociedades democráticas. Respecto a la relación con la iglesia, el estado se consolida como un monopolio, a partir de la expropiación del ejercicio de la acción educadora, chocando con la idea de la libertad de enseñar y aprender.

Posterior a este modelo, entre las décadas de 1930 y 1940, se produjo un nuevo desplazamiento en torno a la idea de educación y derecho, dando origen al modelo de la educación como derecho social. Este modelo irrumpe a partir de la crisis del capitalismo: “La reestructuración del campo político de los distintos países en el período de entreguerras significó una ruptura de la confianza liberal en el progreso ilimitado del capitalismo y de su reflejo en regímenes políticos democráticos” (Legarralde, 2013, p. 306). Durante este período se tiende a desestructurar la idea liberal de la libre asociación de los individuos, dando paso a la conformación de una sociedad basada en la integración de grandes colectivos: “...la educación se asociaba a una nueva forma de ciudadanía, que ya no remitía al individuo liberal, sino al miembro de la corporación, del pueblo, y de la sociedad nacional. La educación entendida como derecho individual fue perdiendo peso” (Legarralde, 2013, p. 308). Durante esta década, hay una ampliación de los derechos sociales, dando paso así, a la ampliación del concepto de justicia social. En sintonía con esto, la educación integra a sectores de la sociedad que estaban al margen de la misma.

Durante la década del 1970 se quiebra la idea del Estado de bienestar, por lo cual irrumpe un modelo basado en la fractura de la educación como derecho. Es el tiempo de las dictaduras

militares, el terrorismo de Estado y la irrupción de diversos grupos revolucionarios. En este marco, se observa el incremento del sector privado dentro del sistema educativo, bajo la idea de recuperar la tradición de la educación como uno de los derechos civiles individuales.

Las tensiones provocadas por las dictaduras, dieron origen a un “achicamiento” del Estado, y ante ello, reduce su presencia en el ámbito de la educación:

Las dictaduras se centraron en esta contraposición entre dos concepciones del derecho a la educación: el modelo de la instrucción pública había instalado la noción de la educación como derecho individual, en tanto que el modelo de la justicia social había definido a la educación como un derecho social. En el primer sentido, el derecho a la educación era equivalente a la libertad de enseñar y aprender; en el segundo caso, en cambio, el derecho a la educación era equivalente al acceso garantizado por el Estado a la escolarización. La tensión entre ambos sentidos fue aprovechada por los sectores interesados en la reducción del aparato estatal, y en virtud de esta contradicción se argumentó que el Estado debía reducir su presencia como responsable de la educación y liberar esta actividad a otros actores sociales, como las familias y la Iglesia, entre otras. (Legarralde, 2013, p. 13).

Este modelo estableció la retirada del Estado, de forma parcial, de la responsabilidad en torno a la educación. Los períodos dictatoriales marcaron una profunda crisis, y a partir de ello, el paso a las distintas democracias, puso de relieve la pregunta por sobre la educación. En consecuencia, las reformas implementadas en la década del 1990, inauguran el modelo de la justicia focalizada. Ante la inequidad de la educación, las políticas tienden a reparar y compensar dicha brecha: “...se definieron poblaciones que debían ser particularmente atendidas por políticas estatales activas, en tanto el resto de la población podía apoyarse en sus propios recursos diferenciales (económicos, culturales, sociales) para obtener provecho de la oferta educativa” (Legarralde, 2013, p. 315). Esta focalización se tradujo en políticas sociales y educativas.

Sin embargo, trajo como paradoja que por un lado se distribuían de forma compensatoria los recursos materiales, y por otro lado, la identificación de esta población focalizada generó identidades y subjetividades asistidas. Esto afectó, a decir del autor, aquello que era lo común dentro de la educación, sacando del centro la formación de la identidad nacional y el proceso de

homogeneización: "...es posible observar al menos dos procesos concurrentes: por una parte, la producción de poblaciones asistidas, en este caso en el plano educativo, y por la otra, el desdibujamiento de los elementos productores de lo común en la experiencia escolar" (Legarralde, 2013, p. 316).

A partir de esta planteo, es que en los debates que se suceden a posteriori, aparezca la noción de justicia educativa, pero no como justicia universal y homogénea, sino que en todo caso, cada institución deberá recrear la justicia desde sentidos comunes: "Las condiciones materiales de construcción de justicia educativa quedan por esta vía confinadas a la acción significante de los actores en el ámbito local" (Legarralde, 2013, p. 317). En este caso, se intenta forjar institucionalmente los sentidos de la justicia en la educación, para que así pueda llevarse a cabo. Desde esta lógica, la Ley de Educación Nacional, intenta hacer acontecer la justicia en la educación, para que esta última contribuya a la creación de una sociedad justa.

La educación para una sociedad más justa

En el capítulo I de las disposiciones generales, que regula los principios, derechos y garantías que brinda la LEN N° 26.206, se hacen algunas referencias que consideramos necesarias destacar. En el Artículo 2º se plantea que "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado". Al otorgar la categoría de derecho a la educación, se pone de manifiesto su carácter insoslayable en la vida de los sujetos que atraviesan nuestra patria, y a su vez, el Estado se compromete a garantizar el pleno cumplimiento del mismo.

El Artículo 3º hace referencia explícita al acontecer de la justicia mediante la construcción de una sociedad justa: "La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación". La Educación como tránsito hacia una sociedad justa se encuentra emplazada en primer lugar, en el marco de una serie de objetivos que se plantean a partir de la ley.

Luego, en el Artículo 4º aparece la idea de equidad en el ejercicio del derecho a la educación: “El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”. Igualdad, gratuidad y equidad aparecen como elementos relacionados entre sí para lograr una educación integral, permanente e integral. Si bien es preciso ahondar en los alcances de aquello comprendido y significado como equidad, a los fines del presente desarrollo, basta con señalar que la misma pone el acento principal en la atención de la particularidad en tanto constituye un caso singular.

El Artículo 6º, establece las responsabilidades para que el derecho a la educación acontezca. Allí se proclama: “El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4º de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario”. Al interior del artículo puede detectarse la responsabilidad del estado, pero también aparecen como agentes que deben garantizar el derecho, las organizaciones sociales y la familia.

En el Artículo 7º irrumpen la cuestión de la justicia social relacionada al conocimiento y el crecimiento económico. El mismo dice que “El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social”. Como nos muestran Daniel Filmus y Carina Kaplan (2012), en el anteproyecto de Ley, el artículo concluía: “proceso de desarrollo social equitativo y sustentable”. En el texto final con su modificación incluida, se resalta el crecimiento económico y la justicia social. Dicha redacción final amplía el horizonte de la educación, y le otorga un lugar que no remite solo a un proceso de crecimiento personal y comunitario, sino también al desarrollo económico.

La ley también garantiza la educación como oportunidad en el Artículo 8º: “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su

proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”. Dentro de este artículo podemos encontrar algunos elementos que merecen ser resaltados: educación como oportunidad, formación integral de la persona y proyecto de vida.

Luego del desarrollo expuesto, la Ley Nacional de Educación plantea fines y objetivos de la política educativa nacional, en el primer apartado del capítulo II. De ellos, consideramos necesario destacar algunos de los puntos propuestos: “a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales; b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona (...) c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos (...) e) Garantizar la inclusión educativa (...) f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo (...) h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo”. Si nos detenemos en dichos puntos, notamos como elementos sobresalientes las siguientes metas: educación de calidad, igualdad de oportunidades, garantías en torno al ingreso, la permanencia y el egreso a la educación, formación comprometida con los valores y en contra de la discriminación.

En la creación de políticas públicas queda de manifiesto la importancia de la educación para garantizar la justicia social, mediante la atención a la persona en su integralidad y su trayectoria educativa. Queda de manifiesto en la ley, el deber del Estado de garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de los sujetos que atraviesan la educación. En este sentido, queda de manifiesto que el Estado establece un texto que lo define como garante de la educación en nuestro territorio nacional.

Al interior del título II se propone la estructuración del Sistema Educativo Nacional, donde se fijan algunas pautas y se le da carácter obligatorio a la Educación Secundaria, lo cual se complementa con la obligatoriedad de la Educación Inicial y Primaria. Allí también se sientan las bases para la Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Superior, Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe y la Educación en Contexto de Privación de Libertad. Basta con observar la composición del Sistema

Educativo Nacional, para dar cuenta de la atención a la diversidad y la respuesta a distintos sectores sociales por medio de la ley.

El título V refiere a las Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa, y dentro del mismo, en el Artículo N° 79 se propone, que “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación”. Es interesante notar en dicho artículo, la importancia del Estado mediante sus diferentes organismos para intervenir en la educación, pero por sobre todo, para intervenir sobre aquello que atenta contra la misma. En este punto, enfrentar la injusticia no es solo una responsabilidad del Ministerio de Educación, sino que se extiende a otros, haciendo también alusión a la integralidad de los procesos educativos. En sintonía con esto, y atendiendo a las mujeres, el Artículo N° 81 propone: “Las autoridades jurisdiccionales adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravedad, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad”. Posterior a ello, los siguientes títulos son: VI) La calidad de la educación, VII) Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación, VIII) Educación a distancia y IX) Educación no formal.

En el título X, sobre el Gobierno y Administración, se encuentra el capítulo V destinado a la “institución educativa”. En el Artículo N° 122, se la define como: “...unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por la ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución”. Esto nos resulta interesante, ya que le atribuye a la institución educativa la responsabilidad de sostener los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que no se expone la función de “contención social” que sostiene en muchos lugares, aunque quizás pueda ser asumido en la integralidad que persigue la educación. Daría la sensación de que las instituciones educativas son una trinchera donde

continuamente se le da pelea al hambre, la violencia, el delito, los dramas familiares, la atención emocional, entre otras cosas, lo cual no debiera ser competencia suya como queda manifestado en la presente ley.

Por último, el título XI hace referencia al cumplimiento de los objetivos de la ley y el título XII refiere a las disposiciones transitorias y complementarias. Todo este análisis o apuntes hechos en torno a la ley, nos permiten extraer algunas consecuencias de la misma: 1) garantizar la educación para todos, 2) garantizar acceso, permanencia y egreso de la educación, 3) garantizar inclusión educativa, calidad educativa e igualdad de oportunidades, 4) atender a la diversidad y luchar contra todo tipo de discriminación, 5) promover la educación como posibilidad de una sociedad más justa. A partir de dichos elementos que intentan resumir el espíritu de la ley, nos atormenta la idea de una promesa que el Estado hace a las personas y que en la cotidianeidad no acontece o parece “insuficiente”. Dentro de la lógica de “conflictos y desacuerdos” que planteamos, consideramos propicio poder poner de manifiesto algunos límites, a partir de comprender que la sanción de una determinada ley no garantiza la justicia, e incluso, expone algunos desbordes que exceden al Ministerio de Educación, a las políticas educativas, e incluso, a las instituciones educativas mismas.

Conflictos y “desacuerdos” que subyacen a la Ley

- *Inquietudes, comentarios y “resonancias”*

El Artículo 2º afirma que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Ante ello, irrumpen rápidamente un interrogante: ¿qué pasa con todos aquellos sujetos que se encuentran al margen del sistema educativo formal e informal, y por ende, tienen un derecho vulnerado? Si comprendemos que la escolarización es el dispositivo que mayor escala de efectos puede provocar respecto a la educación, podemos constatar que muchos sujetos quedan por fuera del sistema escolar también, aunque existan alternativas y programas para la reinserción permanente.

Pese a ello, la sola presencia de tasas de abandono escolar, por bajas o altas que sean, denotan que algunos quedan “al margen”. Quizás, la paradoja que se habilita en este planteo, radica en afirmar que el derecho se garantiza mediante la presencia de diversos programas e instituciones, sin embargo: ¿se efectiviza?, ¿alcanza con garantizar el derecho solamente? En sintonía con ello, el Artículo 3º plantea la educación como posibilidad de una sociedad más justa: ¿hay posibilidad de una sociedad más justa, si al garantizar un derecho, algunos sujetos no pueden acceder a su uso pleno, ya sea por omisión o por imposibilidad?

Otro de los “conflictos” que podemos encontrar dentro de la Ley de Educación Nacional, se encuentra dentro del Artículo 4º, cuando se afirma que la educación debe promover la igualdad, la gratuidad y la equidad. En el diccionario de la RAE, en la tercera acepción del concepto “equidad”, la misma se define como “Justicia natural, por oposición a la letra de la ley positiva”. En la versión del “español jurídico” del mismo diccionario, se la define como “Principio de justicia material que debe ponderarse en la aplicación de las normas en atención a las circunstancias del caso”. Sin el ánimo de absolutizar los comentarios del Diccionario, los mismos sirven para evidenciar, a grandes rasgos, que el Estado asume el derecho de brindar una educación integral, permanente y de calidad para todos, garantizando la igualdad y la gratuidad, atendiendo a las particularidades de los casos.

La insuficiencia radica en la misma noción de equidad, que a su interior contempla, y no problematiza, las diferencias entre sujetos: reconoce sus particularidades, pero no pone en cuestión las posiciones ni las diferencias (o las razones que habilitan dichas diferencias). En otras palabras, la equidad permite dar cuenta de distintas posiciones entre sujetos, pero apunta de hecho a reducir esas brechas, sin implicarse de manera “obligatoria”, en un cuestionamiento de aquello que posibilitó la “distancia”.

Dentro del Artículo 6º, que delinea las responsabilidades del Estado, entre otros agentes que deben participar y garantizar el Derecho a la Educación, irrumpen la figura de la familia, como “agente natural y primario”. Este punto esgrime una insuficiencia en sí mismo, ya que la noción misma de familia carece de completud, e incluso, en muchas ocasiones, se transforma en un obstáculo que algunas instituciones educativas y gubernamentales deben interrumpir por el bien de los sujetos de la educación. La Ley de Educación Nacional plantea la necesidad de un trabajo mancomunado entre organizaciones y en conjunto con las familias, pero existen sobradados casos

para demostrar que en la familia puede surgir conflictos que atentan contra dicha organización, por omisión, ausencia o mala intención.

Por otro lado, la educación también genera la posibilidad de significar los lazos familiares y otorgarles un sentido a los mismos: ¿qué ocurre con aquellos que no acceden a dichas instancias? El valor otorgado a la familia es muy alto (necesario y válido), sin embargo la cotidianeidad exige un verdadero replanteo sobre el lugar que ocupa y la viabilidad de sostener tal propuesta en la realidad efectiva. Es otro punto que parece dejar en evidencia cierto “conflicto” en torno a la justicia, expresada mediante una determinada ley.

Por último, en este apartado de comentarios y “resonancias”, otro elemento que irrumpie, en este caso dentro de los objetivos que persigue el Artículo 8°, se afirma que “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”. Dentro de este artículo podemos encontrar algunos elementos que merecen ser resaltados y que evocan algunas inquietudes: educación como oportunidad, formación integral de la persona, proyecto de vida y valores.

Concebir la educación como una oportunidad para desarrollar y fortalecer la formación de las personas, es situarse dentro del paradigma de la igualdad de oportunidades. ¿La igualdad de oportunidad garantiza la universalidad y validez de la propuesta educativa? Pareciera, como hemos mencionado en otro punto, que el derecho se encuentra garantizado, pero nuevamente la discusión versa sobre los efectos que se provocan al sancionar la ley y sus objetivos: ¿garantiza que la educación acontezca? A veces, daría la sensación que la sanción de una determinada ley podría servir como un “tranquilizante” en el marco de un proyecto político, ya que los legisladores y el cuerpo político han cumplido “correctamente” con su deber, pero será cuestión posterior, llevar a cabo un análisis exhaustivo sobre los efectos que produce la pretensión de igualdad de oportunidades.

También resuena la apuesta por la integralidad de la persona: ¿existen propuestas educativas que promuevan dicho objetivo o la mayoría apunta a una formación racional que prescinde de la totalidad de los sujetos? En tiempos donde emergen nuevos paradigmas tecnológicos y

atravesados por políticas neoliberales, la dinámica impulsada por la cultura del consumo y la mercantilización de la vida cotidiana, plantea modelos educativos fuertemente orientados a la producción del capital y la acumulación del mismo. La distribución de bienes y la pretensión de una comunidad organizada dan paso a un individualismo que se encolumna en el slogan “sálvese quien pueda”. La educación parece no quedarse fuera de la lógica, cuando uno puede dar cuenta de múltiples propuestas educativas (muchas de ellas constituidas como refritos de antaño bajo el aspecto de “renovación” o “actualización”) ancladas en el mundo de las finanzas, en “escuelas de negocios”, entre otras áreas que apuntan a una fragmentación de los sujetos.

Allí irrumpen la tensión con los valores mencionados en la Ley de Educación Nacional, que plantean la libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. ¿Qué entendemos por cada uno de ellos? ¿Qué sentidos adquiere en el “aquí y ahora” de nuestras comunidades? ¿Qué efectos persiguen? ¿Qué hacemos con lo que decimos que es cada uno de ellos? Si bien la polisemia de sentidos y significados que adquiere un valor puede ser comprendido como una riqueza, el conflicto se desata cuando los efectos se vuelven contrarios entre sí. Además, ¿cómo es posible construir un proyecto común cuando los objetivos que se persiguen se encuentran en disidencia?

Ante lo expuesto, el desarrollo propuesto no persigue el objetivo de agotar un análisis sobre aquello que persigue la Ley de Educación Nacional, sino que intenta dejar en evidencia que la misma, “por sí” misma y “en sí” misma, no garantiza un acontecer pleno de la justicia, sino que exige un abordaje más complejo que la mera aplicación de la norma. A su interior, inclusive, despierta debates y vicisitudes que deben ser abordadas y resueltas en el seno de la comunidad que la intenta realizar.

- *La “fuerza de la ley” no basta por sí misma, pero “la ley es la ley”*

Dentro del texto “Fuerza de ley”, correspondiente a la producción “tardía” del autor argelino-francés Jacques Derrida, encontramos un esbozo teórico respecto a la idea de justicia. Dentro de la obra mencionada, el autor titula una de sus partes: “Del derecho a la justicia”. Dicho artículo es la transcripción de una conferencia leída en la apertura de un coloquio organizado por Drucilla Cornell en la Cardozo Law School, en octubre de 1989, que llevaba como título

original: “*Deconstruction and the Possibility of Justice*”. A continuación, intentaremos delinear algunos de sus principales aportes para pensar la noción de justicia, derecho y ley, y a partir de ello, los conflictos que provoca.

Al comenzar el coloquio, Jacques Derrida, afirma el deber que tiene de dirigirse a su público en inglés, y que dicho deber puede comprenderse de tres maneras: 1) se impone como una especie de obligación mediante una fuerza simbólica o de ley, de una situación de la cual el mismo no posee el control; 2) hablando el mismo idioma será más justo en el sentido de lo ajustado, de la adecuación entre aquello que se dice y lo que se comprende; 3) debe hablar una lengua que no le corresponde y no es suya porque es lo más justo, en el sentido de la justicia, el sentido jurídico-ético-político: “es más justo hablar la lengua de la mayoría, sobre todo cuando ésta, por hospitalidad, da la palabra al extranjero” (Derrida, 2018, p. 14).

Respecto a la tercera comprensión del deber, sostiene que una traducción por más excelente que sea, no deja de ser una traducción siempre imperfecta entre dos idiomas. La cuestión del idioma aparece como elemento central de la discusión que quiere presentar el coloquio: “Esta cuestión de la lengua y del idioma se sitúa sin dudas en el centro de lo que yo querría debatir con ustedes” (Derrida, 2018, p. 15). Por dicho motivo, intenta explicar dos expresiones del inglés, que no tienen un equivalente sentido en el francés.

En primer lugar, se refiere a la expresión: “*to enforce the law*” o “*enforceability of the law or of contract*”. En francés, esto se traduce como “aplicar la ley”. En dicha traducción, se pierde la idea presente en el original que refiere a la fuerza que implica el derecho: “(...) el derecho es siempre una fuerza autorizada, una fuerza que se justifica o que está justificada al aplicarse, incluso si esta justificación puede ser juzgada, desde otro lugar, como injusta o injustificable” (Derrida, 2018, p. 15). En consecuencia, podemos concluir que no hay derecho sin fuerza, ya que la misma es esencial al derecho. Dicha fuerza no es algo externo al derecho en sí, sino que se encuentra en él mismo como posibilidad. La justicia se encuentra más allá de la ley y del derecho, pero se inaugura con el surgir de los mismos, ya que lo primero que acontece es la fuerza que imprime la ley, en el momento de la fundación:

No es que la justicia esté al servicio de determinado poder o fuerza, sino que su momento mismo de fundación es esa fuerza. La operación que hace la ley, que inaugura el derecho, es un golpe de fuerza, una violencia realizativa que no es justa o injusta en sí, y que no responde a ninguna justicia o derecho anterior. Se trata de una violencia performativa inherente a la ley. (Biset, 2012, p. 224).

En palabras del mismo Derrida, podemos leer que “...la justicia exige, como justicia, el recurso a la fuerza. La necesidad de la fuerza está por ello implicada en lo justo de la justicia” (2018, pp. 27-28). En torno a esto, analiza el pensamiento de Montaigne, para el cual las leyes son justas por el mismísimo hecho de ser leyes. Ante esto, Jacques Derrida afirma que el fundamento de las leyes versa sobre la confianza o la creencia que uno tenga en ellas, en el crédito otorgado al derecho, lo cual se opone a un fundamento racional u ontológico. La autoridad de las mismas está centrada en la creencia en ellas, con lo cual puede referirse al carácter “místico”: “El discurso encuentra ahí su límite: en sí mismo, en su poder realizativo mismo. Es lo que aquí propongo denominar (desplazando un poco y generalizando la estructura) lo *místico*. Hay un silencio encerrado en la estructura violenta del acto fundador” (Derrida, 2018, p. 33). Dicho silencio se encuentra encerrado ya que no es exterior al lenguaje, y a partir de esto, ya que el origen de la autoridad solamente se centra en sí mismo, irrumpen una violencia sin fundamento.

Estas afirmaciones, plantean la disyuntiva entonces, en torno a la posibilidad de deconstrucción del derecho y de la justicia. Según el filósofo franco-argelino, el derecho se presenta como “deconstruible”, mientras que la justicia no lo es:

(...) el derecho es esencialmente *deconstruible*, ya sea porque está fundado, construido sobre capas textuales interpretables y transformables (y esto es la historia del derecho, la posible y necesaria transformación, o en ocasiones la mejora del derecho), ya sea porque su último fundamento por definición no está fundado (...) La justicia en sí misma, si algo así existe fuera o más allá del derecho, no es deconstruible. Como no lo es la deconstrucción, si algo así existe. *La deconstrucción es la justicia*. (Derrida, 2018, p. 35).

Tales afirmaciones nos llevan a pensar que es posible llevar a cabo una historia del derecho, y por otro lado, dicho proceso podría estar identificado con la justicia. Aquí encontramos una diferenciación entre ambos conceptos, que se constituye como una gran distancia entre ambos: uno puede construirse y deconstruirse, y el otro, posibilita la deconstrucción, posibilita el cuestionamiento. Ante esto, la justicia tiene un triple estatuto:

(...) en primer lugar, la justicia se encuentra en el derecho aun cuando no se identifica con él, frente a la pura violencia el derecho es fuerza legítima, fuerza justa; en segundo lugar, la justicia es la misma práctica de la deconstrucción, es decir, el paso entre la deconstructibilidad del derecho y la indeconstructibilidad de la justicia; en tercer lugar, la justicia es la deconstrucción en tanto lo indeconstructible. La justicia es, a la vez, el fin de la deconstrucción y la deconstrucción misma, es fin y recorrido. (Biset, 2012, pp. 225-226).

El derecho no es la justicia. La ley, mediada por la fuerza, tampoco. En todo caso, el derecho o la ley aparecen ligados a un momento de cálculo y de posterior construcción, y por el contrario, la justicia, se muestra como experiencia aporética, incalculable:

El derecho no es la justicia. El derecho es el elemento del cálculo, y es justo que haya derecho; la justicia es incalculable, exige que se calcule con lo incalculable; y las experiencias aporéticas son experiencias tan improbables como necesarias de la justicia, es decir, momentos en los que la *decisión* entre lo justo y lo injusto no está jamás asegurada por una regla. (Derrida, 2018, p. 39).

La justicia se erige como aquello infinito que se nos escapa, y por otro lado, el derecho como ejercicio de la misma, como aquello que instaura y regula. La dificultad que encierra la distinción entre justicia y derecho, tiene que ver con la imposibilidad de regular o dominarla: “Pero sucede que el derecho pretende ejercerse en nombre de la justicia y que la justicia exige instalarse en un derecho que exige ser puesto en práctica (constituido y aplicado) por la fuerza (“*enforced*””) (Derrida, 2018, p. 51). Es por esto, la necesidad de comprender que la deconstrucción se encuentra y se desplaza siempre entre ambos.

Por último, la justicia es “urgente”, y dicha urgencia obstruye el horizonte del saber. En referencia a esto, afirma que la justicia no puede esperar, necesita que sea inmediatamente, y por esto, no depende de un marco teórico que lleva a pensar dicha decisión, sino que por el contrario, está fuertemente ligada a la urgencia y a la precipitación:

La justicia es lo que no debe esperar. Para decirlo de manera directa, sencilla y breve: una decisión justa es necesaria siempre *inmediatamente*, enseguida, lo más rápido posible. La decisión no puede procurarse una información infinita y un saber sin límite acerca de las condiciones, las reglas o los imperativos hipotéticos que podrían justificarla. E incluso si se dispusiera de todo esto, incluso si se dispusiera de todo el tiempo y de los saberes necesarios al respecto, el momento de la *decisión*, *en cuanto tal*, lo que debe ser justo, *debe* ser siempre un momento finito, de urgencia y precipitación; no debe ser la consecuencia o el efecto de ese saber teórico o histórico, de esa reflexión o deliberación, dado que la decisión marca siempre la interrupción de la deliberación jurídico-, o ético-, o político-cognitiva que la precede y que *debe* precederla. (Derrida, 2018, pp. 60-61).

Si la justicia es la acogida al otro o está determinada por el otro, la decisión no puede esperar, es urgente, y esto se convierte en un elemento que permite el cambio o la refundación del derecho y la política. La justicia siempre está “por venir”: “«Quizás», hay que decir siempre *quizás* para la justicia. Hay un porvenir para la justicia, y no hay justicia sino en la medida en que un acontecimiento (...) es posible” (Derrida, 2018, p. 64). Desde esta perspectiva, el “quizás” toma vital importancia, ya que la justicia siempre se encontrará desbordada por el porvenir y se encuentra siempre latente la posibilidad de un acontecimiento que irrumpre.

Derecho y justicia son distanciados, y sobre ellos recae el abismo inaugurado por aquello que se construye, el derecho, y por aquello que acontece como don, como deconstrucción, como hospitalidad, es decir, la justicia. La justicia no se encuentra garantizada por la mera aplicación de una “fuerza de ley” o del derecho, aunque no prescinde de ellos (pero no se agota allí). En el plano de lo incommensurable, la justicia desborda los límites planteados por el derecho y la ley. Por tanto, la sanción de una Ley de Educación Nacional puede ser una fuerza ordenadora que tiende a garantizar un derecho, sin embargo, para que pueda irrumpir la justicia, debe ser posible la inauguración de un acontecimiento, de algo que “quizás” disloca, desborda, excede.

Ahora bien, en el campo de la Filosofía del Derecho es posible constatar los debates sobre la centralidad y la autoridad de la ley, por ejemplo, entre interpretativistas y positivistas. No se trata de posturas antagónicas, sino de verdaderas escuelas que han hecho de sus puntos de partida y convicciones, un verdadero lugar de producción académica y jurídica. Si bien no es menester de la presente Tesis exponer las claves de un debate jurídico del cual hay sobradas publicaciones y permanente producción, consideramos pertinente expresar algunas ideas que permitan complementar las búsquedas de Jacques Derrida. En dicho sentido, el Dr. Andrés Rosler (2019) ha publicado un texto cuyo título reza “La ley es la ley. Autoridad e interpretación en la Filosofía del Derecho”. Nos parece un complemento atinado para dar cuenta del conflicto plasmado entre la Ley de Educación Nacional y los relatos sobre la justicia que intentan tener impacto en la realidad efectiva.

Uno de los puntos en la propuesta que establece Rosler implica la reflexión por la “autoridad” que esgrime el derecho. Para el autor, dentro del positivismo, es posible encontrar dos grandes narrativas que dan cuenta del debate sobre la autoridad: el minimalismo autoritativo y el maximalismo autoritativo.

Dentro del minimalismo, “...si fuéramos lo suficientemente racionales y morales, no necesitaríamos leyes en absoluto” (Rosler, 2019, p. 62). Es una narrativa basada sobre los principios de la Ilustración, en tanto la presencia de una razón moral que guía el “obrar recto”, por lo cual es posible prescindir de algún “elemento externo” ordenador. En cambio, dentro del maximalismo autoritativo, se “...entiende la autoridad en términos bastante más robustos, según la cual no es suficiente actuar conforme a la autoridad, sino que es indispensable actuar *porque* la autoridad así lo exige”. La autoridad, en dicha narrativa, promueve y propone una razón para actuar, que no existía antes de ser presentada por ella misma. Ahora bien, es importante destacar que la razón triunfa en tanto se sigue a la autoridad en cuestión, sea la razón o la razón autoritativa:

De ahí que si para el minimalismo autoritativo una razón triunfa porque es la mejor, para el maximalismo una razón autoritativa es la mejor porque triunfa sobre las demás. Nótese que el “triunfo” en cuestión no implica que hayamos cambiado de opinión acerca de las razones excluidas por la autoridad. En realidad, es exactamente al revés. La autoridad maximalista se vuelve necesaria debido a que, por ejemplo,

seguimos creyendo que nuestro partido es mejor que aquel que ganó las elecciones, o que nuestra postura sobre el aborto es superior a aquella que guía la legislación actual al respecto. A pesar de que nuestras razones siguen “invictas” en el sentido de que seguimos creyendo en ellas y, por lo tanto, el desacuerdo continúa, si, así y todo, queremos actuar colectivamente, tenemos que obedecer la autoridad de todos modos. (Rosler, 2019, pp. 63-64).

Radica en la síntesis de Rosler un elemento clave para pensar el desacuerdo y/o la tensión que provoca la “distancia” entre la Ley de Educación Nacional y la realidad efectiva. Aún con todos los desacuerdos o matices, es preciso un instrumento que pueda velar por lo colectivo en un campo de múltiples diferencias. En dicho sentido, la autoridad que adquiere la ley es lo que garantiza la unidad aún en la diversidad o en la suma de las particularidades:

Mientras que el minimalismo cree que la tarea principal del derecho es asegurarse de que quienes violen la ley no se salgan con la suya, ya que es obvio lo que debemos hacer y solo necesitamos que nos motiven a hacerlo, para el maximalismo la misión primordial del derecho es darnos nuevas razones para actuar que permitan resolver nuestros desacuerdos. (Rosler, 2019, p. 64).

En las búsquedas expresadas, se “resuelve”, o al menos se vislumbra un camino, a la tensión de los matices y la interpretación. No se trata de proponer una interpretación de la ley que nos quite del centro de la misma, sino de buscar su aplicabilidad. Los debates sobre los elementos que hemos expuesto en el marco de las resonancias, sostenemos que son necesarios, sin embargo, ellos no deben poner en “jaque” la autoridad de la ley. Que la educación no promueve una sociedad más justa, o que los índices periódicamente publicados por estamentos nacionales, provinciales o locales reflejan brechas cada vez más extensas que expresan una profunda injusticia, no son motivos suficientes para dejar de lado la pertinencia de una ambiciosa ley. Por el contrario, debe ser asumida en la clave de una razón para actuar que permita trabajar sobre los acuerdos, a partir de una razón que excede al particularismo.

Si bien la “fuerza de la ley” no basta en sí misma para el acontecer de la justicia en la educación, y en consecuencia, en la cuestión social, es preciso recuperar la autoridad y la centralidad de la misma en tanto una razón compartida en la pluralidad de actores que

transcurren el campo educativo. Por ello no basta con ello solo, pero a su vez, tal motivo, no implica la renuncia a la ley como elemento vertebrador en las disidencias y en la construcción de un proceso colectivo. Quizás se trata entonces, de no relegar el instrumento legal, sino en asumir su autoridad, y junto a ella al campo del derecho, en tanto comprenderlos como el resultado de una construcción que pretende velar por la incommensurable justicia.

Capítulo IV

**RELATOS DE JUSTICIA
EN DIÁLOGO/TENSIÓN
CON LAS FORMAS
DE LO ESCOLAR**

Hilando la trama

En consonancia con el método anadialéctico propuesto, y en diálogo inmediato con el capítulo anterior, se propone en el presente capítulo un recorrido por algunos relatos de la justicia que entran en diálogo/tensión ya no con la educación en general, sino con las formas de lo escolar. La primera distinción necesaria radica en diferenciar la educación de la escolarización, a partir de comprender que esta última es una forma de efectivizar la primera, pero que a su vez, no necesariamente la abarca en su totalidad.

Referir a “las formas de lo escolar”, es una manera de poder nombrar el conjunto de elementos que conforman el dispositivo escolar, pero a su vez, también incluye aquello que hace encuadre, y las relaciones que se tejen en su interior. También es importante la conjugación plural que adquieren, ya que no es posible encasillarse en un concepto cerrado, que resultaría fácilmente desbordado por la dinámica que tienen de manera constitutiva. Por ello, en primer lugar, se propone un breve abordaje de la noción, a la luz de los aportes establecidos en dos compilaciones de Baquero, Diker y Frigerio por un lado, y de Vincent, Lahire y Thin por otro. Luego de abordar dicha categoría, se desarrollan tres “aterrizajes” de la justicia en el campo de las formas de lo escolar: justicia curricular, justicia cognitiva y justicia escolar.

Para el caso de la justicia curricular, se abordan los aportes de Connell, quien plantea la problemática en un texto de referencia como es “Escuelas y justicia social” a partir de tres principios que se presentan como alternativa a la justicia distributiva, ya que esta última, muchas veces “no alcanza”. Allí se desarrollan las principales ideas planteadas, ligadas a la necesidad de la formulación de un currículum que atienda a los intereses de la minoría y de los “desfavorecidos”, es decir, un “currículum contrahegemónico”. Se trata de una forma de justicia que tiende a equiparar el “currículum oficial” con otras perspectivas que lo complementen y permitan tener otras visiones de las mismas cuestiones. A sus aportes se suman los de Jurjo Torres Santomé, quien complementa los desarrollos provistos por Connell mediante un estudio histórico de la categoría y lo lleva al campo de las políticas educativas y el debate por la igualdad de oportunidades. La cuestión de la justicia curricular se erige también como una cuestión de política educativa. En sintonía con ello, se propone en el capítulo un breve recorrido por algunas relecturas que llevan a cabo algunos autores argentinos, quienes lo llevan al campo de la democracia, la justicia social y los proyectos políticos.

Luego se propone abordar la noción de justicia cognitiva, como el fruto de una reflexión epistemológica “desde las periferias”, en el intento de construcción de un pensamiento “decolonial” que contemple las “epistemologías del sur”. Encabezados por Boaventura de Sousa Santos, se plantean una serie de desarrollos teóricos que tienen como objetivo enunciar una mirada latinoamericana sobre la justicia, que renuncia a las teorías ideales eurocéntricas, y desde cuestionar las raíces cognitivas de las mismas, poder elaborar miradas propias. Se trata de asumir una justicia que “haga justicia” a las raíces del pensar, y desde allí, al elaborar una noción propia de la misma. A diferencia de la justicia curricular que intenta impactar en el currículum en tanto contempla intereses de los más desfavorecidos, en la justicia cognitiva hay una revisión de los paradigmas que sustentan dichos saberes.

Por último, se desarrolla la idea de justicia escolar, a partir de los aportes de la sociología especialmente, encabezada por François Dubet. Allí se esboza un trabajo reflexivo que contempla la igualdad en el acceso, la igualdad de oportunidades y de resultados, que tenga como elemento central la posibilidad de garantizar una cierta movilidad social a partir de reducir las brechas entre los peores y los mejores ubicados dentro de un determinado sistema. Al igual que en el precedente capítulo, se plantean algunas incompletudes e insuficiencias que los desarrollos sobre la justicia en torno a las formas escolares dejan de manifiesto.

Las formas de lo escolar

Al abordar la categoría de “las formas de lo escolar”, podemos dar cuenta de un compuesto de dos elementos que deben ser analizados en tanto entidades diferentes pero complementarias e interrelacionadas entre sí. A modo de ejemplo, una búsqueda rápida en un Diccionario, en este caso el de la Real Academia Española, arroja diecinueve acepciones, de las cuales nos interesan especialmente algunas: “1. configuración externa de algo; 2. modo o manera en que se hace o en que ocurre algo; 3. modo o manera de estar organizado algo; (...) 12. principio activo que le da a algo su entidad, ya sustancial, ya accidental”. Por el contrario, su antónimo podría ser lo “informe”, es decir, aquello de “forma vaga o indeterminada”.

En el presente análisis, la idea de configuración externa de un “algo”, la acentuación sobre unos modos o maneras de hacer algo (la escolarización), o los modos de organizarlo, nos remiten

a los planteos que Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (2007) recogen en la compilación de textos denominada justamente *Las formas de lo escolar*. Allí, dichas formas son comprendidas como el conjunto del dispositivo escolar, como aquello que hace encuadre de lo escolar, que hace continente, y de alguna manera también, lo que se juega en su interior en el orden de las relaciones que se sostienen.

Una de las acepciones del concepto, remite la forma a un principio metafísico, que en la tradición aristotélica repone el hilemorfismo. Una tradición también retomada por la escolástica, donde el ente está compuesto por dos principios: la forma y la materia. La materia en sí misma es informe, por lo cual precisa la forma como primer acto para constituir la sustancia, para devenir ser. Esta acepción no deja de ser interesante para el planteo que intentamos desarrollar, ya que la forma se constituye como un elemento esencial para que algo que pertenece al orden de lo informe pueda reconocerse perteneciente al significado de “lo escolar”.

En el francés, *forme* es un término que tiene en sí mismo mucha plasticidad, porque puede designar tanto el molde (en tanto continente) como la configuración exterior que hace forma o encuadra el contenido, pero también *le forme* implica unos modos, no solo la forma, sino también las maneras, unos métodos, un sistema. Desde las raíces griegas de la palabra, etimológicamente está ligada a *morphé*, que por vía del estrusco, está relacionada a la idea de “*forme, belle forme*”, es decir, que se emparenta con la idea de belleza, en tanto se opone a lo amorfo. De allí brota también el sentido de modo, canon, disposición, pero siempre orientado a la bella forma.

Los autores Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin han elaborado un texto llamado *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire* (1994), donde remiten a un planteo que Merleau-Ponty realiza como posibilidad de trascender las relaciones entre lo subjetivo y lo objetivo. En dicho planteo, la forma no es ni una cosa, ni tampoco una idea, sino que se presenta como una unidad entre sentido e historia: “Hablar de forma escolar es por lo tanto investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época” (Vicent et.al., 1994, p. 2). Se trata de un procedimiento que es a la vez comprensivo y descriptivo, por lo cual no implica la “...búsqueda de elementos permanentes y al inventario empírico de los trazos característicos de una «realidad» que sería, por ejemplo, la escuela” (Vicent et.al., 1994, p. 2).

La noción de “formas de lo escolar” brinda posibilidad de pensar el cambio, de comprender las diversas emergencias de las formas en relación a otras transformaciones a partir de los conflictos y las luchas. Ninguna forma de lo escolar no irrumpre sin conflictos, ya que inclusive la misma historia de la escuela está plagada de problemas, luchas y transformaciones, por lo cual se encuentra en permanente “crisis”:

...el análisis socio-histórico de la emergencia de la forma escolar, del modo de socialización que ella instaura, de las resistencias encontradas, es el que permite definir a esta forma, es decir, percibir su unidad o puntualmente pensar como unidad aquello que de otro modo sólo podría ser enumerado como características múltiples. (Vicent et.al., 1994, p. 3).

Los modos que se encierran dentro de la forma en permanente transformación dan cuenta de una unidad aún en la multiplicidad, por lo cual dicha forma no es un mero efecto sino que es parte necesaria de las reconfiguraciones de lo escolar. “La emergencia de la forma escolar, forma que se caracteriza por un conjunto coherente de trazos (...) es un nuevo modo de socialización, el modo escolar de socialización” (Vicent et.al., 1994, p. 6). Estos elementos permiten no caer en el error de confundir e identificar las formas de lo escolar con las instituciones escolares, ya que en todo caso, dichas formas son transversales a las instituciones y grupos sociales, sin dejar reducirse por ellos. Muchas veces es posible constatar que las instituciones o los proyectos quedan “presos” de las formas de lo escolar, no pudiendo otorgar respuestas en lo cotidiano, por lo cual la primacía de la forma puede también convertirse en una amenaza o un límite.

Por otro lado, lo escolar, derivado de *schola* y *scholaris*, es posible comprenderlo como lo perteneciente a la escuela, lo escolarizado. Elaborar un desarrollo de la tensión entre la irrupción de la escuela y la creación/reproducción de lo escolar sería un objeto incommensurable para una Tesis, por lo cual nos basta con suscribir a la idea de una institución que tiene como objeto la transmisión, y a dicho proceso podemos identificar como “escolarización”. Lo propiamente escolar sería dicha transmisión en la escuela, por lo cual no debe confundirse con la educación, que no es patrimonio exclusivo y puede prescindir de dicha institución.

En consecuencia con el desarrollo esbozado, asumimos las formas de lo escolar, en plural, como un conjunto de modos y relaciones que intentan ordenar, en tanto encuadrar y hacer continente, en el ámbito de lo escolar, a partir de todo lo que ello implica en clave de permanente lucha y transformación, por lo cual nunca está acabado, o en otros términos, siempre está en “crisis”: los formatos, el diseño de las instituciones, las modalidades que adquieren las relaciones en su interior y con el contexto, los códigos de convivencia que rigen, las formas de tramitar la experiencia escolar, los acuerdos y desacuerdos de la vida escolar, entre otras escenas del cotidiano. A partir de lo expuesto, es posible abordar algunos “aterrizajes” del campo de la justicia, que provocan efectos en dichas formas, como lo son la justicia curricular, cognitiva y escolar.

Justicia curricular

Dentro de los sentidos que indagamos sobre la justicia en la educación, la justicia curricular es la noción más abordada en la tradición académica, recalando en autores extranjeros como R.W. Connell (1997) y su texto "Escuelas y Justicia Social" y Jurjo Torres Santomé (2010) con el texto "La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar". En el texto de Connell aparece por primera vez la categoría "justicia curricular". Ambas publicaciones sirven de referencia al establecer dos "pilares" que sistematizan la reflexión y se consideran puntos de anclaje para desarrollos posteriores. En Argentina, autoras y autores como Flavia Terigi, Carolina Kaplan e Iván Ariel Fresia han propuesto algunas consecuencias locales a partir de relecturas desde la realidad propia, con algunas acentuaciones particulares.

A modo de esquema o resumen introductorio, las ideas principales que sostiene este planteo sobre la justicia curricular, remiten a reconocer la diversidad y poder considerar los intereses de todos los sujetos que atraviesan la educación. Es una invitación a mirar la “contracara” del aula, de los aprendizajes, de los más débiles, para advertir en dicho ejercicio, la hegemonía de unos contenidos, unas perspectivas, unos intereses, en detrimento de otros. A partir de ello, se propone trazar un camino opuesto, considerando la particularidad de cada sujeto y cada situación. Se trata de brindar igualdad de oportunidades, y en algunos casos de posiciones, a todos los que atraviesan el acto educativo.

La cuestión de la justicia curricular asume como premisa la categorización de la sociedad como la confluencia de un determinado orden histórico que se construye a partir de los sentidos sociales y un permanente conflicto. Lo educativo se inserta de esa manera para reproducir y producir dichos modelos sociales. Otorgar dicho carácter histórico al orden educativo, específicamente al escolar, asume que el mismo no se perpetúa en el tiempo, sino que está en permanente transformación a partir de luchas y reivindicaciones, resistencias y discusiones hacia el poder que se presenta como dominante. En ese sentido, el currículum es la expresión de dicho poder que fija contenidos y saberes, pero que a su vez, intenta producir y reproducir un modelo social establecido. Dentro del currículum, se gesta la lucha por la justicia, e incluso, para Connell (1997) por ejemplo, la justicia curricular es uno de los principales caminos para poder lograr la justicia social.

Los principios de la justicia curricular según R. W. Connell

Al indagar las bases que sustentan la categoría justicia curricular, nos topamos con ideas de R.W. Connell (1997), quien afirma comprender la noción de justicia desde el sentido que le otorgan a la misma Michael Walzer y John Rawls, es decir, "...como un problema de honestidad en la distribución, cuyo criterio normal es la igualdad (...) se emplea también en otro sentido, para referirse a la obtención de lo que uno se merece" (p. 24). De esta manera, el foco principal de la definición queda ligado a la centralidad de la igualdad en la distribución, y por ello, la autora considera que se evita el riesgo de quedar encerrado en conflicto de derechos individuales. Siguiendo ideas de Platón, afirma que la igualdad individual no debe ser el objetivo de un orden social justo, sino que debe ser el punto de partida necesario.

Sin embargo, Connell entiende que la justicia distributiva no puede agotar la discusión en el campo de las cuestiones educativas, ya que mediante una distribución de un "bien estándar" para todos, no se estaría asumiendo que la noción misma de "bien" significa distinta cosa en torno a las clases sociales, posiciones, oportunidades, entre otras cosas, desde donde se la configure: "Ni siquiera los grupos dominantes buscan la simple reproducción por medio de la educación. Saben que el mundo es cambiante, y quieren que la escuela ayude a sus hijos a dominar el juego".

(Connell, 1997, p. 44). Por ello, la autora entiende que es necesario forjar el concepto de justicia curricular, que tienda a revisar y atender la “incompletud” de la distribución en la educación.

Para esbozar una definición del concepto, la socióloga y educadora australiana establece tres principios de la justicia curricular: 1) los intereses de los menos favorecidos, 2) la participación y la escolarización común, y 3) la producción histórica de la igualdad.

Respecto al primer principio remarca que es preciso plantear las problemáticas desde las posiciones de los más desfavorecidos, lo cual impacta en el currículum en tanto que el hegemónico y tradicional encarna los intereses de los más favorecidos: “La justicia requiere un *currículum contrahegemónico* (...) para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos” (Connell, 1997, p. 64). Además, para garantizar la justicia social, y por ende la curricular, no solo debe existir un proyecto contra-hegemónico, sino que debe haber diversas propuestas que puedan abarcar la diversidad de necesidades.

Al referirse al principio de participación y escolarización común, intenta demostrar la importancia de un “currículum común cooperativo”, es decir que todos se beneficien del aprendizaje de los demás, como forma de crear y recrear la democracia: “No es posible una democracia en las que algunos ciudadanos solo *reciben* las decisiones que otros han tomado” (Connell, 1997, p. 67). El segundo principio aspira a la producción de un currículum “diverso” como base y preparación para la vida en democracia.

El tercer principio implica reconocer “...que la igualdad no puede ser estática; siempre se está *produciendo* en mayor o menor grado. Los efectos sociales del *currículum* deben analizarse como la producción histórica de más (...) igualdad a lo largo del tiempo” (Connell, 1997, p. 69). Ante ésto, la justicia curricular intenta disponer una estrategia educativa capaz de provocar igualdad en todas las relaciones sociales.

A partir de los tres principios es posible entonces, afirmar desde la posición de la autora, que un currículum es injusto cuando los intereses de los menos favorecidos se ven negados o violentados por una práctica curricular que “confirme o justifique” una situación de desventaja en detrimento del privilegio de una clase dominante; cuando se niega la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones atentando contra la vida democrática; y cuando no se aspira a una igualdad dinámica en todos los sectores de la sociedad, que contemple la diversidad

respecto a los bienes sociales. Connell (1997) sostiene que la justicia curricular permite salir de la mera justicia distributiva y compensatoria, para dar paso a la producción de un currículum que puede generar cambios “profundos” y estructurales.

En torno a los diversos agentes que intentan aplicar y seguir los criterios de la justicia en el currículum, la autora socializa algunas investigaciones realizadas con docentes, personal administrativo y padres en el *Disadvantaged Schools Program (DSP)*. En dichos trabajos indagan y reflexionan sobre “tres lógicas del currículum”, donde a partir de cada una de ellas es posible generalizar una diferente política de justicia social. Las tres lógicas se pueden desarrollar, teniendo como punto de partida necesario, la justicia social. No hay razones para afirmar que se pueden excluir mutuamente, sin embargo, es posible visualizar los límites y el desarrollo que hay entre ellas.

Por un lado es posible encontrar la “lógica de la compensación”, lo cual se encuentra como “...el principio que se sigue cuando se administran recursos adicionales a las escuelas que atienden a comunidades en situación de desventaja. La idea es sentar a los desfavorecidos a la misma mesa en la que los privilegiados ya están comiendo” (Connell, 1997, p. 74).

Otra lógica, es la “oposicionista”, que tiende a rechazar la idea de un “currículum general”: “...no hay que intentar llevar al pobre a la mesa del rico, porque esta mesa no constituye la meta, y el pobre no puede recibir en ella una alimentación digna. Se debe rechazar la generalización porque produce resultados desiguales” (Connell, 1997, p. 74). Dentro de la lógica oposicionista hay un esfuerzo por concebir el currículum desde la particularidad por sobre la universalidad que pretende homogeneizar.

Por último, en tercer lugar, Connell (1997) plantea la “lógica del currículum contrahegemónico”, que “...intenta generalizar el punto de vista de los desfavorecidos, antes que separarlos en un enclave diferente. Hay un intento de generalizar una idea igualitaria de la buena sociedad a través del *currículum general*” (p. 76). El esfuerzo consiste en considerar de manera central la posición de las personas más desfavorecidas para repensar toda la organización curricular e institucional.

El desarrollo teórico sobre la justicia curricular propuesta por R. W. Connell (1997) inaugura una línea de discusión sobre la injusticia que provoca un currículum que promueve saberes

comunes (a priori un elemento válido), pero que dentro de los mismos no contempla los intereses de los menos favorecidos, generaliza posiciones dominantes, y reproduce lógicas de exclusión elitistas. Un currículum que abone a “lo común” desde una perspectiva dominante y excluyente, no es justo, por eso la distinción entre “lo mismo” y “lo común”, que la pedagoga argentina Flavia Terigi aporta al retomar la categoría justicia curricular y consideramos pertinente retomar posteriormente. En los aspectos planteados, el currículum no solo es comprendido como una síntesis de elementos culturales, históricos y sociales, sino como la herramienta válida para garantizar igualdad y promover la justicia en el ámbito social.

Santomé y la justicia curricular como “caballo de Troya”

Jurjo Torres Santomé publicó en el año 2010 un texto icónico sobre justicia curricular que lleva como título “La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar”. En el desarrollo del mismo, intenta caracterizar la noción, dar cuenta de su historia y las condiciones necesarias para su irrupción en el marco de la escuela. A partir de ahondar en distintas revoluciones que afectan la comprensión y la participación dentro de la sociedad (revoluciones científicas, ecológicas, de la información, entre otras), se detiene para analizar las revoluciones educativas y los intereses que subyacen en ellas.

Afirma que las políticas educativas son movilizadas por las transformaciones que las distintas revoluciones provocan a partir de las ideologías dominantes, con el fin de “acomodarse” a la idiosincrasia que da origen al proceso: “Las políticas educativas podemos entenderlas como propuestas que tratan de incidir en la construcción de la sociedad del futuro que cada ideología y opción política ve como ideal” (Torres Santomé, 2010, p. 171). Según la ideología se conforma un lugar específico o no para el debate sobre educación, en función de los propios intereses a corto, mediano o largo plazo. Sin embargo, en el campo educativo, las reformas o las revoluciones no pasan desapercibidas.

Las distintas mutaciones que ha sufrido la escuela como institución se ponen de manifiesto en el cambio de foco en torno a su misión: generar una élite, integrar a todos, reproducir un orden social, cimentar un determinado Estado-Nación, provocar igualdad de oportunidades, entre otras. Pese a ello, el autor resalta que la “(...) ausencia de políticas educativas bien diseñadas,

junto a la resistencia de muchos centros escolares a hacerse cargo de estas urgencias y encomiendas, lo que hace que aparezcan como instituciones inmóvilistas, cuya espacios fosilizados” (Torres Santomé, 2010, p. 175). El conflicto radica en las personas y las culturas que quedan sometidas a distintos tipos de regímenes y políticas educativas colonialistas y neocolonialistas.

Luego de dar cuenta de macro estructuras que actúan y condicionan la educación como por ejemplo el lugar de la OCDE, las pruebas PISA, la influencia de la Unión Europea en la delimitación de los “estándares educativos internacionales”, se detiene a revisar la “contracara” de dichos procesos y las alternativas posibles para desafiar dichas lógicas. Ante ello, para introducir la categoría de justicia curricular, define lo que entiende por educar:

...preparar a niñas, niños y adolescentes para llegar a ser personas autónomas, capaces de tomar decisiones y de elaborar juicios razonados y razonables, tanto sobre su conducta como sobre la de las demás personas; de dialogar y cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa. Para este objetivo, toda persona educada necesita disponer de contenidos culturales relevantes que le permitan comprender el mundo y, simultáneamente, desarrollar sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales con las que poder sacar el mejor partido a sus derechos y deberes como ciudadana o ciudadano. En consecuencia, el estudio de las distintas áreas de conocimiento y asignaturas de las que consta el currículum escolar (...) es la estrategia que permitirá que las nuevas generaciones aprendan a conocer el mundo y se capaciten para integrarse en su tejido laboral, cultural, político y social. (Torres Santomé, 2010, p. 206).

En la noción propuesta, podemos destacar que hay una reducción de la misma a un sector etáreo específico (niñez y adolescencia), y que a su vez, la educación está mediada por la escolarización. Con esa salvedad, introduce la centralidad de los conocimientos adquiridos en torno al currículum escolar, como posibilidad de generar autonomía y participación activa en la construcción de ciudadanía. A su vez, alerta a continuación de su concepto sobre la tarea de educar, que no debe dejarse de lado el análisis en la formación de los profesores, ya que en consecuencia, la cuestión curricular debe ser un debate central.

Las reformas educativas, sostiene el autor, deberían ser democráticas, si aquello que se persigue es cimentar sociedades democráticas: “El futuro de las sociedades democráticas depende de un sistema público y democrático. Nunca un empresario diría que su objetivo es fortalecer la democracia, educar a ciudadanas y ciudadanos críticos, democráticos, responsables y solidarios” (Torres Santomé, 2010, p. 208). En la participación de la sociedad en la construcción de la democracia, se vuelve preciso la construcción de “...un mundo en el que las diferencias sean plenamente compatibles con su reconocimiento, con la existencia de una justicia verdaderamente redistributiva y con la igualdad de derechos y de oportunidades” (Torres Santomé, 2010, p. 211). Es importante destacar que el autor en cuestión discute las ideas del individualismo provocado por el liberalismo rawlsiano.

El principio para consolidar el punto de partida de una reforma en esta clave, consiste en asumir que cada uno de los sujetos es protagonista de su propia trayectoria escolar y no es posible medir éxitos o fracasos a partir de “los genes”, los dones otorgados por alguna divinidad, ni por cuestiones astrológicas u otras explicaciones irracionales que manifiestan que no tenemos el control de nuestras propias prácticas. Torres Santomé (2010) entiende que el “fracaso escolar” es la manifestación y la clara muestra que denuncia la existencia de una sociedad injusta:

La lucha por la justicia exige un compromiso ineludible con el alumnado procedente de situaciones y grupos sociales desfavorecidos social, cultural y económico. Obliga a garantizar una educación a cada estudiante en particular, con independencia de sus capacidades intelectuales, modalidades de inteligencia, estilos de aprendizaje, capacidades físicas y sensoriales, de sus creencias religiosas y culturales, de su etnia, sexualidad, género y clase social. (p. 211).

Desde estas ideas fundantes en su pensamiento, comprende que la cuestión de la justicia e igualdad de oportunidades al interior del sistema educativo consiste en “...analizar y evaluar en el grado en que el currículum escolar y los modelos de organización de la vida en los centros escolares son respetuosos con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución” (Torres Santomé, 2010, p. 211). Hay una exigencia por atender y generar, al interior de la institución educativa, las formas en las cuales se encarna un modelo de ciudadanía responsable, que pueda garantizar derechos y deberes. De aquí su preocupación por

comprender la necesidad de una justicia curricular que no deje de lado los intereses de los actores más desfavorecidos o en desventaja dentro de las escuelas.

El lugar y la presencia de la diversidad en las instituciones escolares pone en evidencia el objetivo de uniformar y reproducir lo que persiguen, a partir de cuestionar el canon cultural que se intenta consolidar de manera hegemónica. Sin embargo, el autor advierte que en el afán de construir un sistema educativo justo y respetuoso con la diversidad, hay que prestar especial atención a los “Caballos de Troya” que intentan introducir sesgos, manipulaciones y errores a través de contenidos, políticas, materiales didácticos, entre otras cuestiones, que en nombre de la no discriminación y la diversidad, contribuyen a perpetuar la injusticia.

De esta manera, quedan plasmados algunos elementos vertebrales que permiten dotar de sentido el concepto que el autor sostiene en torno a la justicia curricular:

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. (Torres Santomé, 2010, p. 11).

Para el acontecer de la justicia curricular debe sentarse la atención en el currículum, en la posibilidad de integrar la perspectiva de los más desfavorecidos, en la condición necesaria de revisar las perspectivas contrahegemónicas de los contenidos establecidos en un determinado “canon cultural” a transmitir, de cuestionar y discutir los sentidos de las políticas educativas y la integración o no de las minorías que habitan las instituciones educativas. Quizás, de esta manera, la justicia curricular deviene en una perspectiva que permite diseñar y generar políticas educativas al interior de las escuelas. No se trata de un marco regulatorio o una normativa de corte prescriptiva, sino, en todo caso, de punto de partida para la construcción de dichos instrumentos desde un particular sentido.

Perspectivas y “apropiaciones” del concepto en Argentina

Dentro de los registros académicos que trabajan con la categoría “justicia curricular” en Argentina, podemos encontrar algunos referentes del campo de la educación y la filosofía de la educación. Identificamos tres autores: Flavia Terigi, Carolina Kaplan e Iván Ariel Fresia. Los mismos acentúan distintos aspectos de lo trabajado por R. W. Connell y Torres Santomé, e introducen algún tipo de novedad. Existen otras publicaciones y autores que utilizan la categoría, pero retoman interpretaciones de los ya mencionados.

La pedagoga argentina Flavia Terigi (2008) introduce la categoría en un capítulo de su propia autoría denominado “Lo mismo no es lo común. La escuela común, el *currículum* único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común”, en una compilación del CEM (Centro de Estudios Multidisciplinarios) denominado “Educar: posiciones acerca de lo común”. La insistencia en la idea de “lo común” aporta la originalidad en el uso de la categoría en pugna.

El artículo versa sobre la cuestión de la inclusión como un elemento central en torno a la pregunta por “lo común”. Define para ello tres sentidos de la inclusión que deben ser revisados y puestos en cuestión: 1) la inclusión como el “todos en la escuela”, 2) la inclusión como “todos aprendiendo lo mismo”, y 3) la inclusión como “todos aprendiendo lo común”. Dentro del tercer significado irrumpen la justicia curricular como un elemento que aporta a la discusión y la problematización sobre “lo común”.

Lo mismo no se identifica, ni es lo mismo, que lo común, por lo cual, llevar dicha máxima a la dimensión curricular de la escolarización, implica concebir un currículum abierto a los intereses de todos, que no reproduzca homogeneidad:

Un *currículum* común no es simplemente un *currículum* unificado; es un *currículum* que ha sido y continúa siendo sometido a evaluación en cuanto a su capacidad para promover en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros participantes, en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales. Se trata de un punto sustantivo del debate sobre lo común. (Terigi, 2008, p. 214).

La justicia curricular en este caso, permite discutir la idea del “aprender lo mismo” como sinónimo de inclusión. El aporte que consideramos original por parte de Flavia Terigi (2008), es no sólo discutir lo curricular y su conformación, sino generar un desplazamiento hacia la discusión sobre “lo común” en los debates por la inclusión, como forma de no crear y recrear injusticia educativas: “...la inclusión educativa significa que la corriente principal del *currículum* debe ser revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo la de los menos favorecidos” (p. 214).

Por otro lado, Carolina Kaplan (2022), intenta “traducir” las discusiones en torno a la justicia curricular a partir de poner el acento en proyectos curriculares que tiendan a sostener la democracia y fortalezcan los ideales de la justicia social. A partir de recuperar ideas de Torres Santomé (2010) y del pedagogo Ángel Pérez Gómez, entiende que:

Un proyecto curricular justo tiene que ayudar a las ciudadanas y ciudadanos más jóvenes y, especialmente a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. (Kaplan, 2022, p. 74).

Kaplan (2022), además de ligar la justicia curricular al acontecer de la justicia social en una realidad situada e histórica determinada, vincula también la democracia. En base a ello se pregunta: “¿Puede acaso existir justicia escolar en sociedades sin justicia social, donde las grandes mayorías están atravesadas por procesos de subalternidad y eliminación?” (Kaplan, 2022, p. 75). Este interrogante se plantea en consonancia con el espíritu de la Ley de Educación Nacional N° 26.2026 de Argentina, y también es un intento de reivindicar un proyecto educativo democrático en detrimento de los procesos dictatoriales.

De esta manera, el currículum es comprendido como “...la cultura que las y los estudiantes y los docentes viven, experimentan, reproducen y transforman en la escuela” (Pérez Gómez, 1991, p. 70). En palabras de Kaplan, “Esta concepción ha sido un punto de inflexión para avanzar en la comprensión de la experiencia escolar (...) con miras a la construcción de una educación más

justa e igualitaria” (Kaplan, 2022, pp. 77-78). Hay claramente un entrecruce de nociones como justicia educativa, justicia escolar y justicia social, que hacen síntesis y provocan efectos en la justicia curricular.

En la misma línea se posiciona el Dr. Iván Ariel Fresia (2016), cuando afirma que la abordar la cuestión de la justicia social en la escuela “...implicará revisar las desventajas de las oportunidades, tanto del currículum como las didácticas y las metodologías de trabajo docente, cambiar el punto de partida en la organización institucional (...) y modificar las maneras de gestionar la animación (...) de la comunidad educativa” (p. 44). Por un lado se asume la concreción de la justicia en la dinámica institucional escolar, y por otro, dicha concreción implica una revisión de dicha cultura institucional que se plasma en un currículum.

En sintonía con los planteos de François Dubet, pero superando la mera determinación de las posiciones iniciales de los sujetos para dar paso a la transformación de las mismas, Fresia plantea la necesidad de forjar un currículum justo a partir de suponer agentes escolares que estén en condiciones de liderar procesos de transformación:

...la gestión en clave de política justa e inclusiva de un currículum de justicia supone que los agentes escolares estén en condiciones de liderar las transformaciones institucionales, identificar problemas, pensar salidas posibles a los problemas y definir estrategias viables para enfrentarlos. La justicia y la inclusión es claramente una cuestión de política institucional, en sentido amplio. Y por lo mismo, la gestión escolar justa e inclusiva es cuestión de gobernabilidad del sistema escolar. Pues si no están dadas las condiciones de gobernabilidad, es necesario crearlas para favorecer el desarrollo del proyecto de justicia curricular. (Fresia, 2016, p. 50).

En las ideas desarrolladas por Fresia, hay un desplazamiento en el orden de la escala de intervención de la justicia curricular. Hay un corrimiento desde el mismo currículum como elemento “micro”, a la dimensión institucional que abarca el mismo en un nivel “macro”. La justicia curricular asume los contenidos y las perspectivas particulares, pero acontece desde una lógica política e institucional. Dicha política de animación y gestión debe asumir la tríada justicia educativa, inclusión y currículum justo. Gestionar institucionalmente una política para el devenir de una escuela justa, implica el gesto de “hacer justicia”, a partir de “...articular un conjunto de

acciones que reconstituya la justicia tan mentada en los discursos institucionales y de los docentes para hacerlos reales en el aula, el patio, la gestión, la cultura institucional” (Fresia, 2016, p. 95).

A diferencia de la noción de justicia educativa, donde hay un trabajo exhaustivo que cimenta y estructura una teoría sobre dicho concepto, en el campo de la justicia curricular no hay un correlato de características semejantes. En todo caso, hay una “utilización” de la categoría en el marco de otras búsquedas, como la gestión institucional, los proyectos curriculares, el análisis de las trayectorias, los debates sobre inclusión y la construcción de lo común. Los desarrollos expuestos permiten dar cuenta del impacto que tuvieron las producciones de Connell y Torres Santomé en algunos autores locales, pero sobre todo, dejan expuesto por sobre manera, que se trata de una categoría de análisis que invita a mirar a “contrapelo” lo que ocurre en el ámbito social, cultural, escolar y curricular. No pretende establecer un recorte teórico, sino fijar una disposición de observación y lectura de lo que acontece, que después pueda devenir en producción académica, teórica, política, entre otras.

Justicia cognitiva

Otra forma de la justicia en la educación es la denominada como justicia cognitiva. Para revisar el concepto, es necesario demarcar su contexto dentro de una tradición latinoamericana que se identifica con el pensamiento decolonial, es decir, que intenta elaborar un sentir y un pensar propios. Hay una búsqueda de “liberación” de las opresiones, no solo físicas y materiales, sino también aquellas que moldean y limitan la creación de categorías “originales” para leer la cotidianeidad. Este cometido se propone evidenciar la relación de poderes que se manifiesta a la hora de establecer un determinado conocimiento. Un claro ejemplo de lo mencionado, lo puede aportar el escritor uruguayo Eduardo Galeano (1989), cuando refiriéndose al mapa planisferio señala lo siguiente:

Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra al mundo tal cual es, sino tal como sus dueños mandan que sea. En el planisferio tradicional, el que se usa en las escuelas y en todas partes, el Ecuador no está en el centro: el norte ocupa dos tercios y el sur, uno (...) América

Latina abarca en el mapamundi menos espacio que Europa y mucho menos que la suma de Estados Unidos y Canadá, cuando en realidad América Latina es el doble de grande que Europa y bastante mayor que Estados Unidos y Canadá. El mapa, que nos achica, simboliza todo lo demás. Geografía robada, economía saqueada, historia falsificada, usurpación cotidiana de la realidad: el llamado Tercer Mundo, habitado por gentes de tercera, abarca menos, come menos, recuerda menos, vive menos, dice menos. (p. 362).

Al referir a la conformación del mapa, Galeano da cuenta de unas relaciones de poder que se disputan un poder simbólico en la medida que condicionan la visión del mundo y la subsume a los intereses de quienes se erigen como las “autoridades”. La construcción de poder adquiere la connotación de lucha por instituir significados que trascienden la realidad efectiva y traspasan las fronteras materiales entre las diversas regiones. Incluso el territorio se transforma en una discusión dentro del plano discursivo.

La idea de colonia y decolonialidad, ligadas al poder, son el fruto de unas búsquedas filosóficas y sociológicas del peruano Aníbal Quijano (1992), quien hace un esfuerzo por cuestionar la noción de modernidad y la imposición de sus paradigmas a partir de la conquista. En un texto titulado “Colonialidad y modernidad/racionalidad” postula una tesis “fundacional” para el quehacer filosófico latinoamericano. Allí afirma que la colonialidad del poder, del saber y de la cultura se erigen como la forma más fuerte de dominación:

La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido (...) Durante el mismo período en que se consolidaba la dominación colonial europea, se fue constituyendo el complejo cultural conocido como la racionalidad/modernidad europea, el cual fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo. (Quijano, 1992, p. 14).

La modernidad es la “conquista” central, es la consolidación de un proyecto eurocéntrico que convierte al resto del mundo en periferia. En consecuencia, el filósofo argentino Enrique Dussel, exiliado en el proceso dictatorial y naturalizado mexicano, plantea dos conceptos de modernidad para dar cuenta de los efectos dominantes de la misma. Por un lado, uno de los

sentidos tiene un fuerte acento eurocéntrico, regional, “provinciano”, donde la “La Modernidad es una emancipación, una *salida* de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano” (Dussel, 2000, p. 27). Por otro lado, Dussel (2000) afirma que el segundo sentido tiene que ver con la potencia hegemónica y la concentración de poder que adquiere Europa a partir de la Revolución Industrial, donde consolida el centralismo, y su particularidad, se vuelve criterio de universalidad:

El "eurocentrismo" de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemónizada por Europa como "centro". El *ego cogito* moderno fue antecedido en más de un siglo por el *ego conquiro* (yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera "voluntad-de-Poder" moderna) al indio americano" (p. 29).

A partir de la consolidación del proyecto moderno y el proceso de conquista desencadenado en América, hay una matriz cultural, idiomática, social y política que se impone en desmedro de “lo propio”. Ello impacta en la forma de asumir, conocer y significar el mundo, a partir de la colonización cultural, económica, política y también epistemológica.

El conocimiento se ve afectado por dicho proceso, en el cual, otras formas alternativas a los planteos europeos se tornan pensamientos residuales. En consecuencia, aparece un movimiento reaccionario que intenta discutir la imposición en distintos órdenes: la filosofía de la liberación como respuesta a la filosofía moderna europea, la teología de la liberación como intento de discutir con la teología clásica, y también las epistemologías del Sur como pretensión de dar cuenta de un “epistemicidio masivo” al negar otros tipos de saberes de la “periferia”. Uno de los referentes de las epistemologías del Sur es el sociólogo brasiler Boaventura de Sousa Santos (2021).

La destrucción y la desautorización de otros saberes alternativos a los impuestos por la modernidad autorreferencial impacta en otras sociedad, volviéndose incapaces de poder significar el mundo en sus propios términos, lo cual también priva a las mismas de transformarlo a la luz de sus poderes y propósitos. A partir de ello, asume que “...no es posible promover la

justicia social sin promover la justicia entre las clases de conocimiento. En otras palabras, no hay justicia social global sin justicia cognitiva global” (De Sousa Santos, 2021, p. 125). La justicia social se encuentra ligada estrechamente a la noción de justicia cognitiva, ya que la colonización cognitiva genera una inferioridad estructural y ontológica del otro. Por ello es urgente, según De Sousa Santos (2021), recuperar los conocimientos silenciados, marginados y eliminados, como forma de resistencia:

Dos ideas fundamentales que no son tan obvias como deberían serlo: (1) la comprensión del mundo supera, por mucho, la comprensión occidental del mundo; (2) la experiencia cognitiva del mundo es extremadamente diversa y la prioridad absoluta dada a la ciencia moderna implicó un epistemicidio masivo (la destrucción de saberes rivales considerados no científicos), que ahora requiere reparación. En otras palabras, no hay justicia social global sin justicia cognitiva global. (p. 126)

Para el autor hay un correlato directo entre justicia social y justicia cognitiva, como así también entre injusticia social e injusticia cognitiva. Asumir éstos principios implican desconocer la sabiduría de muchos pueblos ricos en conocimiento no científico, que son relegados en nombre de la ciencia, lo cual implica inmediatamente sufrir dominación: “...los países periféricos, ricos en sabiduría no científica, pero pobres en conocimiento científico, han visto cómo estos últimos, en forma de ciencia económica, destruyeron sus formas de sociabilidad, economías, comunidades indígenas y rurales, y sus entornos” (De Sousa Santos, 2021, p. 169).

Ante el movimiento de colonización debe gestarse, de manera reaccionaria, el movimiento de-colonizador. Dicho proceso no consiste en asumir los conocimientos no europeos como “reliquias del pasado” para observarlos con añoranza, sino que se debe intentar analizarlos y valorarlos de forma justa:

¿Qué quiero decir con descolonizar? (...) se trata de intentar demostrar que necesitamos analizar los distintos conocimientos de forma más justa, de potenciar lo que llamo justicia cognitiva, de demostrar que otros pueblos contribuyeron mucho a lo que ahora llamamos las ciencias sociales. No quiero decir que no sea necesario conocer también la tradición nortecéntrica. Por el contrario, tenemos que conocerla muy

bien para poder criticarla sin transformarla en una caricatura. El problema es que las ciencias sociales de base eurocéntrica no permiten a los pueblos de África, Asia o América Latina representar al mundo como propio, ni imaginar la posibilidad de transformarlo según sus propias especificidades y aspiraciones. (De Sousa Santos, 2021, p. 213).

El centro de la justicia cognitiva consiste en representar el mundo como propio, imaginar posibilidades de transformarlo a la luz de las propias aspiraciones, las propias categorías, y en definitiva, a la luz de una propia epistemología que pueda dar cuenta del quehacer de un pueblo de-colonizado.

A partir de las ideas esbozadas, Boaventura de Sousa Santos (2021) se pregunta por la posibilidad de un currículo definido según las epistemologías del Sur: “Estaría orientado a identificar la línea abisal trazada, (...) la línea que desde el comienzo del período moderno divide las formas metropolitanas de sociabilidad, ser y saber de las formas coloniales de sociabilidad, ser y saber” (p. 267). Dicha “línea abisal” se manifiesta a través de una ecología de saberes, presencia de distintos conocimientos validados por sus propios criterios, con el fin de construir el poscapitalismo, lo poscolonial y lo pospatriarcal. Por ello, la tarea que debe encarnar el proceso de aprendizaje consiste en construir inteligibilidad entre diversos saberes interculturales, a partir de poner en acto una doble pedagogía simultánea: “...la pedagogía (de la sociología) de las ausencias y la pedagogía (de la sociología) de las emergencias. La primera está orientada a mostrar la medida de epistemicidio causada por las epistemologías del Norte y su monopolio sobre el conocimiento válido y riguroso” (De Sousa Santos, 2021, pp. 266-267). El proceso de aprendizaje debe ayudar a identificar las maneras de conocer y ser que son consideradas marginales, ignorantes y atrasadas por un modelo hegemónico ilustrado que impone una forma monólica y homogénea del conocimiento.

A priori podrían confundirse las búsquedas entre la justicia curricular y la justicia cognitiva. Si ambas miradas intentan impactar en el currículum, la justicia curricular lo plantea como punto de partida y de llegada, mientras que la justicia cognitiva lo asume sólo como consecuencia de una revisión de todos aquellos conocimientos que lo sustentan. Hay una revisión profunda de los conocimientos que se prescriben a través de un currículum, pero a su vez, también coexiste la toma de conciencia sobre los “saberes marginales”, aquellos saberes víctimas del “epistemicidio

masivo”, para recuperarlos en una ecología de saberes que puedan enriquecer la dimensión curricular. La justicia curricular determina un “recorte” de saberes desde una lectura a “contrapelo” de los saberes hegemónicos, mientras que la justicia cognitiva intenta dar cuenta de los fundamentos epistemológicos de dicha hegemonía y de todo aquello que se pierde en la impostación del saber ilustrado. Además, la justicia propuesta por De Sousa Santos, persigue también el objetivo de cimentar la justicia social, como condición necesaria para el reconocimiento de una otredad negada y silenciada.

Justicia escolar

Otro de los aportes de la justicia al campo de la educación, consiste en la elaboración de la categoría justicia escolar, propuesta por el sociólogo francés François Dubet. Es una expresión que atribuimos al mencionado autor porque elabora un texto a partir de la misma. A partir de ello hemos podido dar cuenta de la existencia de un “uso coloquial” de la expresión para intentar nombrar algo del orden de la justicia en la escuela, sin haber hallado una sistematización o una problematización sobre su significado. No es posible dar cuenta tampoco, de producciones académicas significativas que lo profundicen. Sin embargo, en el marco del relevamiento que se expone, es un antecedente interesante, ya que abona a las ideas que intentamos desglosar.

François Dubet (2018) se ha caracterizado por problematizar la idea de justicia, especialmente el debate entre la igualdad de oportunidades, la igualdad de posiciones y la cuestión de la “meritocracia”. En el marco de dichos debates, publicó un artículo denominado “Los desafíos de la justicia escolar”.

En primer lugar, aclara el método sociológico con que intenta desarrollar su búsqueda de aquellos principios rectores que subyacen “por debajo” de los proyectos escolares, tomando como punto de partida el “gran proyecto escolar moderno” a finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, y comparando realidades como la Francia y Alemania, entre otras. La primera idea que desarrolla está referida a la desigualdad y a las injusticias que se tejen dentro de la escolaridad, que por ser tan evidentes, muchas veces quedan opacadas:

La denuncia de las desigualdades y las injusticias escolares es tan común que a menudo nos exime de saber realmente de lo que estamos hablando. Sin embargo, no es suficiente medir las desigualdades y condenarlas pues en la medición en la que toda escuela distribuye a los estudiantes según una jerarquía escolar, lo que importa saber es si esa distribución es justa. (Dubet, 2018, p. 9).

Hay un intento por identificar en qué medida la escuela reproduce las desigualdades sociales y cuáles son los obstáculos que imposibilitan la igualdad de oportunidades y la movilidad social a través de la escuela. Ante eso, el autor propone distinguir tres dimensiones constitutivas de la justicia escolar: 1) igualdad de acceso, 2) igualdad de oportunidades y 3) igualdad de resultados.

La primera dimensión está referida a la igualdad de acceso. En ella se plantea, que las diferencias de algunas épocas históricas, donde la escolarización era un “bien escaso” reservado para la élite y los alumnos “especialmente talentosos”, ahora se comprende como un bien público de consumo masivo: “...la igualdad de acceso se basa en una norma de integración social y nacional (...) La escuela debe ofrecer algo común a todos los ciudadanos, superando así la vieja escisión entre las élites instruidas y la masa de ignorantes” (Dubet, 2018, p. 10). Mientras más ofertas educativas existan, mientras más niveles educativos abran sus puertas, más justo resulta el sistema. Este modelo educativo forja y transmite una cultura común, alienta un proyecto de unidad nacional y deposita en la escuela una gran confianza hacia su tarea “emancipadora y liberadora”.

Otra de las dimensiones es la igualdad de oportunidades, que se inaugura cuando se renuncia a “...contrastar el valor de una escuela con el número de niños escolarizados para medir el porcentaje de niños de origen social vulnerable que acceden a los niveles educativos superiores” (Dubet, 2018, p. 10). Allí se abandona la igualdad de acceso para dar paso a la igualdad de oportunidades. Esta dimensión se encuentra presente de sobremanera dentro de las sociedades que apuntan a sostener que todos los individuos son iguales y que deben ocupar posiciones sociales en función al mérito de sus trayectorias. El estudio permite una clasificación jerárquica:

...gracias a la igualdad de oportunidades, los estudiantes se clasifican jerárquicamente según sus propios méritos y las desigualdades escolares son desigualdades justas porque resultan de una competencia justa

que neutraliza los efectos de las desigualdades sociales, es decir las desigualdades injustas situadas por encima de la escuela. (Dubet, 2018, p. 10).

Según Dubet (2018), la “igualdad meritocrática de oportunidades” irrumpe como el único criterio de justicia dominante, al interior de una sociedad verdaderamente democrática, ya que es la “única” forma de jerarquizar individuos iguales en posiciones desiguales a raíz de la libertad y el mérito. Al abandonar este criterio, solo quedaría como eje organizador de la sociedad, la idea de herencia o de azar. Pese a ello, el autor reconoce que hay una pretensión de una “igualdad de oportunidades pura” que garantiza en sí misma una “movilidad social perfecta”, garantizando la distribución y redistribución de los individuos en las jerarquías sociales.

Sin embargo, esta noción de la justicia escolar presenta algunas dificultades y es demasiado exigente para la escuela. Le atribuye el rol de “...neutralizar los efectos de las desigualdades sociales y culturales (...) especialmente cuando el capital cultural de las familias pesa más que las mismas desigualdades económicas” (Dubet, 2018, p. 11); exige neutralidad ante las demandas desiguales de las familias; exige que las clases privilegiadas estén dispuestas a renunciar a algunos de sus privilegios escolares en favor de los más desventajados; “...supone que los estudiantes son totalmente responsables de sus éxitos y fracasos cuando se garantiza la imparcialidad de la competencia escolar” (Dubet, 2018, p. 11); la igualdad de oportunidades le asigna a la escuela la función y la responsabilidad de distribuir a los individuos en lugares desiguales.

Este modelo de la igualdad de oportunidades, importante para la definición de políticas educativas en la segunda mitad del siglo pasado, a decir de Dubet (2018), “...decepcionó porque exigió de la escuela la capacidad para construir una justicia social más allá de los límites de la mera educación” (p. 12).

La tercera dimensión de la justicia escolar es la igualdad de resultados. A raíz de esto, “...el modelo de justicia cambia y el sistema educativo más justo es aquel que disminuye la brecha de las desigualdades entre los mejores alumnos y los menos buenos” (Dubet, 2018, p. 12). Una escuela que se posiciona en ésta dimensión, persigue el objetivo de tener rendimientos similares entre los más desfavorecidos y los más privilegiados. Se propician políticas que acorten la

brecha, limitando las desigualdades, aunque ello impacte de forma directa en una baja movilidad. El límite de ésta posición radica en que las clases dominantes y privilegiadas, tienen posibilidades por fuera de la escuela de reproducir su posición, generando “la élite de la élite”.

Los diferentes sistemas educativos intentan mediar entre los principios expuestos y diseñan combinaciones entre sí, renunciando a todo tipo de “perfección” o “forma pura” de justicia escolar. La elección de uno por sobre otro, implica algún tipo de “sacrificio”, que debe ser sopesado a partir de las desigualdades que se vuelven tolerables y aquellas que se quieren limitar. También resulta de vital importancia, una selección de principios que atienda a la particularidad de cada nivel educativo. Por ello, la escuela justa, es aquella que logra hacer que ninguna dimensión de la justicia opere contrariamente o en detrimento de los demás, a partir de una reflexión seria sobre los objetivos mismos de la educación y su impacto en el tejido social: “La escuela no debe definir solamente lo que es justo, también debe definir lo que es bueno para los individuos y para las sociedades” (Dubet, 2018, p. 23).

Si bien no encontramos un concepto delimitado de aquello que el autor comprende por justicia escolar, es posible dar cuenta de una aproximación del mismo. Por las ideas presentadas, para François Dubet (2018), la justicia escolar es la combinación justa de la igualdad de acceso, la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados, en pos de garantizar la posibilidad de movilidad social para los estudiantes a partir de limitar las desigualdades que generan una brecha entre desfavorecidos y privilegiados.

Conflictos y “desacuerdos”

La justicia curricular, comprendida como el diseño de un “currículum a contra pelo” parece una forma de la justicia muy valorable y necesaria. Consideramos que es un aporte fundamental a la construcción de algunos atisbos de justicia en la educación. Es necesario considerar los puntos de partida “contra hegemónicos” en contraposición a los “discursos oficiales” o las “perspectivas oficiales”, ya que generalmente, los primeros se encuentran emparentados con las minorías a quienes las formas escolares muchas veces no focalizan o atienden, en detrimento de una escolarización que se proyecta con el ánimo de masividad.

En los procesos que intentan ser “escalados” para alcanzar a la mayor cantidad de destinatarios posibles, hacer justicia, según algunas ideas de Torres Santomé, Kaplan o Terigi, expresadas anteriormente, exige atender a la particularidad, especialmente de aquellos que sufren condiciones adversas, de índole social, cultural o económicas. En el ánimo de un currículum que no sea “para todos los mismo” como sinónimo de “inclusión” o de “oficial”, emerge un interrogante que inquieta: ¿cómo atender a la particularidad en un proceso que tiene como objetivo volverse lo más universal posible? Hay una paradoja que puede volverse una trampa para la propia justicia que se persigue.

Además, se inaugura una especie de binarismo que se extiende en el desarrollo del análisis: hegemónico o contra hegemónico, particular o universal, igual o distinto, lo mismo o lo distinto, tal postura o la otra, entre otros. En dicha propuesta de antagonismos no habría posibilidad de una tercera posición o de una síntesis que pueda ser creativa y superadora de los inicios. Pareciera, que hacer justicia desde esta perspectiva, inaugura a su vez, otras injusticias. Allí identificamos que hay un cierto conflicto. No renegamos, sino que por el contrario valoramos, los necesarios aportes de la justicia curricular, especialmente en el campo de los desarrollos epistemológicos, en la selección de saberes, en la propuesta de recortes políticos y culturales, sin embargo, nos parece atinado poner en evidencia las tensiones que supone el planteo.

Otro de los aspectos interesantes de dicho desarrollo teórico, radica en presentarse como una alternativa a la justicia distributiva y a la justicia compensatoria. En las ideas postuladas por Connell, las transformaciones curriculares apuntan a poder resignificar profundamente las estructuras para que los cambios impacten en la organización social y de los sujetos. Es un elemento que ponderamos de manera positiva porque intenta plasmar “transformaciones de fondo”, o mejor dicho, desde las bases de la sociedad. Sin embargo, la tensión respecto a la “insuficiencia” del planteo, está ligada a la sospecha sobre los efectos que pueden devenir del planteo. La “distancia” entre lo que se prescribe, los significados que de allí se desentrañan, y por último, los efectos que tienen un significativo impacto sobre la realidad efectiva. Es necesario forjar un currículum que atienda y promueva la transformación social, sin embargo, es preciso alertar que ello debe ser “complementado” con otras decisiones de índole política, social y comunitaria, como lo advierte Fresia, desde un desplazamiento de lo “micro” a lo “macro”.

La justicia cognitiva y su pretensión de revisar la epistemología subyacente a los saberes que se ponen en juego dentro de la conformación curricular de una propuesta escolar, también tropieza con el binarismo, aunque lo resuelve haciendo una opción decidida por un determinado posicionamiento “decolonial”. Ante la pretensión de incluir unas formas de comprender la realidad y unos saberes que quedan al “margen” de las posturas oficiales, provoca también un gesto de exclusión. Es una paradoja ya que no logra establecer una síntesis que articule aportes plurales. Hay un recorte arbitrario, que no escapa a cualquier conformación de un currículum, pero lo que genera incompletud, es la imposibilidad de articular miradas y posiciones sobre los saberes en pugna.

A su vez, irrumpen cierta arbitrariedad para definir aquello que se comprende como alternativa al pensamiento hegemónico o eurocéntrico: ¿no se recrea, por el movimiento de oposición, una nueva forma de pensamiento único y válido? Es una tentación latente reponer aquello que se cuestiona, bajo la forma de su opuesto. Algunos autores identificados con el quehacer filosófico y político latinoamericano, optan por resolver tal problemática bajo la categoría del “mestizaje cultural”, como por ejemplo Rodolfo Kusch o Juan Carlos Scannone, que asumen el “entrevero” o las distintas vectorialidades de un mismo pensar. No es el caso de la justicia cognitiva. Si el centro de este tipo de justicia, como fuese mencionado, consiste en representar y transformar el mundo a la luz de categorías propias, pareciera una incompletud del desarrollo la posibilidad de hacer justicia para todos (universal) y no solo en base a un grupo particular: ¿es posible una justicia particular desligada del tejido universal?

Por último, la noción de justicia escolar intenta forjar un debate sobre la igualdad: ¿de oportunidades o de posiciones? Hay en el seno de la problemática otra tensión librada por un nuevo binarismo, sin embargo, hay una opción decidida por la igualdad de posiciones como alternativa a la mera reproducción. Dentro de las instituciones escolares, un rasgo identitario de las mismas está ligado a la constitución jerárquica de las mismas, donde los sujetos tienen asignados diversos roles y funciones. También se encuentran atravesados por tradiciones, normativas y marcos legales que ordenan y delimitan la praxis cotidiana.

En dicha organización escolar, encontramos un límite para el acontecer de la justicia escolar: ¿cómo garantizar la igualdad de posiciones en una institución que se organiza en base a la distribución de roles bien asignados y diferenciados? Si bien podría pensarse la igualdad en otros

términos, por fuera de los cargos y roles tradicionales, y asumirla como una disposición o un modo de gestión institucional, hay una insuficiencia ligada a la imposibilidad real de renunciar a posiciones establecidas de antemano.

A su vez, también hay un límite que refleja cierta “insuficiencia” de la justicia escolar, ligado a la reproducción. En las instituciones escolares la cuestión de la reproducción de “lo mismo”, muchas veces es un factor que atraviesa las prácticas cotidianas, en lugar de asumir “lo común”. Es una distinción que recupera Terigi al hablar de justicia curricular, pero que a su vez, puede ser abordado en la justicia escolar según los planteos de Dubet. En dicho proceso de reproducción, las brechas o las diferencias algunas veces se promueven de manera acrítica, ya sea por omisión o por algún criterio ligado al tradicionalismo de las instituciones ancladas al “siempre se hizo así”. La insuficiencia de la cual podemos dar cuenta, radica en que la justicia escolar no garantiza por sí misma una resignificación de posiciones y oportunidades, en pos de establecer una cierta igualdad entre los actores de una institución escolar. En todo caso, puede alentar la resignificación, pero los efectos dependen de articular también otras variables que escapan al planteo teórico desarrollado.

Capítulo V

**LA EDUCACIÓN,
EN TANTO TRANSMISIÓN
ES JUSTICIA**

Hilando la trama

La noción de “rodeo”, implica abordar una cuestión de manera indirecta o mediante una forma no habitual o cotidiana, ante alguna dificultad suscitada. Rodear, ante un obstáculo, se erige como alternativa al detenerse. Se pone de relieve el movimiento de tomar otro camino a raíz de las dificultades que plantea el tránsito. Por ello, en el presente capítulo intentaremos desglosar el aporte principal de la Tesis, que consiste asumir la idea de educación como justicia, en tanto la primera pueda ser comprendida como transmisión. Ante tal cometido, consideramos necesario “revisitar” el concepto de educación. Si bien es una categoría que tiene un vasto desarrollo desde diversas perspectivas y posturas, el gesto de volver a recalar en ella, implica descubrir que en su propio interior existe la posibilidad de anudar la cuestión de la justicia.

Para llevar a cabo el proceso de “volver” sobre la noción de educación, retomamos planteos de Gabriela Diker (2016), quien la identifica como acción, en sintonía con el desarrollo de Émile Durkheim (1976). Dicha acción se encarna en la educación como transmisión, orientación y “hacer algo en compañía”. Por ello, desarrollamos en primer lugar la idea de orientación y la de “hacer algo con alguien”, para luego detenernos en lo nodal de la cuestión que tratamos. Como hemos afirmado oportunamente, la presente Tesis no tiene como objeto central la transmisión, sino que convoca dicha categoría en tanto define la educación y posibilita establecer un “puente” entre la justicia y la educación. Por lo tanto, el desarrollo de la noción se expone para arrojar algunos hilos que favorezcan la construcción de la trama.

Siguiendo el hilo de las reflexiones y búsquedas de la Tesis, luego se plantea la educación en tanto transmisión, lo cual permite comprenderla como justicia. A partir de dicha premisa consideramos central la promoción de la transmisión en tanto posibilita a los sujetos recibir ese “algo” que se pasa y poder transformar lo heredado, y a su vez, tomar parte en la construcción de lo propio y lo común. Nuevos relatos pueden gestarse en las fracturas que promueve la transmisión en tanto otorga al otro la posibilidad mencionada.

Por último, emerge la cuestión de la injusticia como elemento que se constituye en punto de partida para un posible acontecer de la justicia. La justicia como concepto “abolicionista” relega su capacidad de “instituir” o de “iluminar” de manera ideal o meramente prescriptiva, y en todo caso, acontece como consecuencia, en lugar de ser comprendida como causa. La educación en

tanto transmisión “pasa” aquello que se comprende como justicia, pero habilita sobre todo, la posibilidad de comprenderlo como injusticia, como la posibilidad de significar lo injusto, para dejar acontecer nuevos relatos. Entonces ya no es la justicia un “corpus teórico e ideal” que se aplica a la educación, sino que es en el seno de la educación, donde se posibilita el acontecer de la justicia: la educación es una forma de justicia.

En la metodología anadialéctica, es el momento de la negación ética del mal histórico que genera víctimas, de dar lugar a la irrupción y el protagonismo a las mismas. Por último, el momento de la enunciación se presenta como el recuento de unas consideraciones finales que puedan dar paso a las conclusiones de la presente Tesis.

Revisitar el concepto de educación

En la búsqueda de revisitar el concepto de Educación, Gabriela Diker (2016) expone dos dificultades que encierra abordar tal categoría. Por un lado, resulta difícil distinguir la educación de otras prácticas sociales, y por otro, no es tan sencillo diferenciar educación y escolarización a partir de la tradición moderna. Ante ello, sería un error, según la autora, intentar captar una esencia de aquello que se comprende como educación, porque la misma se encuentra condicionada por sus formas históricas. En todo caso, asume una perspectiva cercana a la de Emile Durkheim (1976), cuando éste afirma que “Para definir la educación hemos de examinar los sistemas educativos que existen o han existido, compararlos entre sí, poner de relieve los caracteres que tienen en común. La suma de estos caracteres constituirá la definición que andamos buscando” (Durkheim, 1976, p. 94). El desafío radica en hallar lo común que subiste por debajo de aquello comprendido por educación.

Graciela Frigerio (2005) afirma que “...las instituciones se pueden definir como edificios simbólicos e imaginarios, arquitecturas y construcciones que el hombre levanta por su necesidad de dar forma” (p. 16). Por tal motivo, es posible captar formas en las cuales se expresa la educación como institución, pero resulta difícil verla en sí mismo. Ante ello, resulta necesario “...desbordar las coordenadas escolares para avanzar en un trabajo conceptual más capaz de dar cuenta de las formas que adopta la educación hoy” (Diker, 2016, s/n). A su vez,

dicho desborde permite rastrear lo específico de la educación a través de otras actividades y/o prácticas sociales y escolares.

Un elemento común, que se erige al intentar trazar el concepto, es identificar la educación como una acción que encierra en sí mismo tres operaciones: transmitir, orientar y hacer algo con alguien. A continuación desarrollaremos la educación en tanto orientación y el hacer algo en compañía, para detenernos luego en la noción de transmisión, a partir de la noción de educación como acción.

La educación en tanto orientación

Comprender la educación como orientación, es una de las acepciones que Diker desarrolla en su trabajo. Dicha concepción encuentra su anclaje en una interpretación etimológica del latín *educere* y *educare*. El primer sentido se refiere al hacer salir, dar a luz, mientras que el segundo hace hincapié en el conducir, guiar u orientar. Se diferencia de la idea de interrumpir para hacer foco en el orientar. Gabriela Diker sigue ideas de Rousseau para ilustrar ello: "...si el hombre es bueno por naturaleza (...) seguirá siéndolo mientras nada ajeno a él lo altere" (Diker, 2016, s/n).

La centralidad del planteo radica en acentuar el aprendizaje por sobre la enseñanza, donde se destaca que el sujeto que se educa "haga algo" con lo que recibe. Estas intuiciones dan lugar a producciones teóricas denominadas como pedagogías activas. Dos ejemplos posibles refieren al pedagogo brasileño Paulo Freire con su enfoque liberacionista y concientizador, y desde otra perspectiva teórica, el filósofo francés Jacques Rancière (1987) con sus postulados en el "Maestro Ignorante", a partir del trabajo de Jacotot.

Paulo Freire (2014) insiste en la capacidad de los sujetos de la educación de ser protagonistas de la acción educativa, en tanto acción política que incluye una ética, un proyecto, unos valores y una utopía: "Tenemos la responsabilidad, no de intentar amoldar a los alumnos, sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación" (p. 51). El educador tiene la tarea de proponer a los alumnos que pueden construir sus propios aprendizajes:

...enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. El docente no tiene que dedicarse a transmitir el conocimiento, sólo debe proponer al alumno elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado. (Freire, 2014, p. 54).

Si bien se encuentran ubicados en distintos marcos epistemológicos, Jacques Ranciere retoma la pedagogía de Jacotot para dar cuenta de un proceso pedagógico que colabora con la emancipación del alumno. Mediante la entrega del “Telémaco” a los alumnos, el educador deja librado al alumnado el trabajo y la lectura sobre el mismo, sin que ellos supiesen siquiera interpretar el idioma (la versión es bilingüe). No solo que los alumnos cumplen con el cometido, sino que a partir de ello se enuncian algunos principios que hacen al Maestro Ignorante, que no tiene que ver con desconocer lo que se enseña, sino con la posibilidad de disociar su propio conocimiento de aquello que enseña. Por otro lado, hay un impulso hacia los alumnos para que puedan utilizar su propia inteligencia, y ser los artífices del conocimiento propio, ya que todos terminan escribiendo y hablando francés.

Por lo expuesto, la educación comprendida como orientación, radica en promover la centralidad del otro como protagonista principal en la construcción personal de sus aprendizajes. El educador realiza una propuesta, que debe ser apropiada y reinventada por parte de los alumnos.

La educación en tanto “hacer algo en compañía”

Hacer algo con alguien, constituye otra de las acepciones posibles de indagar respecto al concepto de educación. En palabras de Graciela Frigerio (2005), “Educar, formar un otro –no un clon, no una fotocopia, no una imagen idéntica en el espejo, sino otro reconocido a la vez como *semejante* y como *sujeto diferenciado* (...)– no puede sino pensarse como acto político” (p. 30). El hacer algo con alguien es hacer algo con un otro, un otro que recrea la doble dimensión de semejante y de sujeto diferenciado, y a su vez, instaura una relación.

Como afirma Estanislao Antelo (2005), cualquier conceptualización sobre educación, debe contemplar la idea de influencia que irrumpre de dicha relación: “No hay educación sin unos seres que influyen a otros (...) tiene que haber, entonces, más de uno y para que haya una educación tiene que haber una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro. Una intencionalidad” (p. 173). Entre suponer la presencia de un otro ser influenciable y el efecto de la acción educativa no existe proporcionalidad ya que siempre se escapa:

...se trata de una intervención que está siempre en falta con el resultado (...) el resultado llega tarde o nunca, llega de golpe o muy lentamente, llega en el momento indicado o cuando no tiene valor, es decir que se trata de una operación que precisa omitir en algún punto la determinación plena del resultado (y esto no quiere decir desinteresarse, deshacerse de la preocupación por el resultado), la intervención educativa conoce las desventuras inexorables de la no correspondencia o el demorar (cuando no la ausencia) de los signos y respuestas causales a la intencionalidad que la mueve. (Antelo, 2005, p. 174).

Antelo (2005) se refiere a dicho desborde o escape, como lo incalculable, siguiendo ideas de Jacques Derrida y Elisabeth Roudinesco (2003), de la acción educativa con otros. Para el autor, hacer con otro, implica “meterse” con el otro, intervenir, mostrar, enseñar, tomar distancia. Gabriela Diker (2016) complementa esta idea, refiriéndose a Meirieu (2001), como autor que despliega estas metáforas de la intervención en tanto fabricación, modelado, creación, producción y gobierno sobre un otro.

Educación comprendida como acción

Al identificar la educación con una acción en la triple dimensión expuesta, Diker (2016) atribuye efectos subjetivos y políticos a la misma. Lo subjetivo refiere a la intencionalidad de la educación por completar algo de lo indeterminado que es propio de lo humano. Por otro lado, lo político remite al acoger a “los recién llegados”, en introducirlos al mundo de una cultura común, lo cual plantea la tensión entre lo nuevo y lo viejo, la conservación y el cambio, entre otras dicotomías que apuntan a pensar la irrupción de la novedad.

Dicha acción, en sintonía con Castoriadis, puede ser asumida como praxis en tanto un hacer que consiste en comprender al otro o a los otros como autónomos, es decir, como protagonistas centrales de su propia autonomía: “En la praxis hay un *por hacer*, pero este *por hacer* es específico: es precisamente el desarrollo de la autonomía del otro o de los otros (...); es lo que apunta al desarrollo de la autonomía como fin y utiliza con este fin la autonomía como medio” (Castoriadis, 2013, pp. 120-121). De tal manera, el autor advierte que el lenguaje puede ser complejo, ya que las palabras “fin” y “medio” resultan sencillas para utilizar, pero son impropias en el contexto, ya que las mismas responden a la técnica, que aspira a fines y medios finitos, calculables:

Pero, en la praxis, la autonomía de los otros no es un fin, es, sin juego de palabras, un comienzo: todo lo que se quiera menos un fin; no es finita, no se deja definir por un estado o unas características cualesquiera. Hay una relación interna entre aquello a lo que se apunta (el desarrollo de la autonomía) y aquello por lo que es apuntado (el ejercicio de esta autonomía): son dos momentos de un proceso; finalmente, mientras se desarrolla en un contexto concreto que la condiciona y debiendo tomar en consideración la red compleja de relaciones causales que recorren su terreno, la praxis jamás puede reducir la elección de su manera de operar a un simple cálculo, no porque éste fuera demasiado complicado, sino porque dejaría por definición escapar el factor esencial – la autonomía. (Castoriadis, 2013, p. 121).

La idea de praxis, desde ésta perspectiva, implica una actividad consciente, pero deja de lado la idea de una aplicación de un saber previo de tipo absoluto, sino que se apoya en un Saber con mayúsculas, como él mismo lo define, que tiene el carácter de ser al mismo tiempo, fragmentario y provisional. Se constituye como fragmentario ya que no existe una sola forma de comprender la totalidad del hombre y la historia, y resulta provisional porque la praxis engendra permanentemente nuevos saberes, “...pues *hace hablar al mundo en un lenguaje a la vez singular y universal*” (Castoriadis, 2013, p. 122).

Por ello, la posibilidad de la novedad o no, remite a planteos clásicos que tienen que ver con la noción de reproducción, que ocupa un lugar preponderante en la producción filosófica y pedagógica, especialmente a partir de Bourdieu y Passeron (1977). En Argentina, Silvina Gvirtz

(2009) sostiene que la educación es una práctica social de reproducción de algunos estados culturales de una determinada sociedad:

...la educación consiste en una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado y, a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto desde el plano individual como desde el social. Si educar supone potenciar el desarrollo de los hombres y de la cultura, entonces el proceso educativo debe ser pensado en su doble acepción productiva y reproductiva, aceptando que, en el acto de reproducción, se sientan las bases de la transformación y la innovación. (Gvirtz, 2009, p. 20).

Sin embargo, ¿qué ocurre cuando la reproducción perpetúa aquello que excluye, segregá, reprime, entre otras cosas que atentan contra la otredad? En la noción propuesta por Gvirtz, si bien se alude a la transformación y a la innovación, no deja de ser alarmante la idea de reproducción (aún yuxtapuesta con la producción). A dicha idea de educación, podemos tensionar la propuesta de Graciela Frigerio (2005), quien comprende la educación como la tarea de educar en tanto acción jurídica (simbólica), y al mismo tiempo política:

Educar es el verbo que da cuenta de la *acción jurídica* de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la *acción política* de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero. Acción política de designación que se asegura de brindar a todos la habilitación al ingreso, la interpretación y la ampliación del *arkhé* común, reparto hecho al modo de un don que no instala deuda (...) Educar es entonces el modo de efectivizar una *política de la justicia* (en el sentido con el que Derrida trabaja la noción). (p. 17).

Todos los sujetos son habilitados al ingreso y a tomar parte en un todo que se constituye como don y no genera deuda. La educación habilita dicho ingreso, pero también habilita la filiación y la participación en la distribución de herencias en el colectivo designado como heredero. Lo común, en lugar de lo mismo, remite a una cierta homogeneidad de la sociedad, mientras que ello, a su vez, habilita la posibilidad de la diversidad. No es posible concebir la sociedad si no acontece entre los sujetos una homogeneidad suficiente, ya que "...la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad (...) por otro lado, sin cierta diversidad sería imposible

toda clase de cooperación. La educación asegura entonces la persistencia de esa diversidad necesaria” (Durkheim, 1976, p. 97).

En sintonía con las ideas expuestas, dentro de la tradición de occidente, Immanuel Kant inaugura una serie de búsquedas sobre la educación donde se pone el acento en la centralidad de una relación:

El hombre es la única criatura que tiene que ser educada. Bajo el nombre de educación entendemos, en efecto, el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación. El hombre es, en consecuencia, lactante -alumno- y aprendiz (...) La disciplina o la crianza transforman la animalidad en humanidad. (Kant, 2009, pp. 27-28).

El filósofo, en su texto “Sobre la pedagogía”, plantea la educación en tanto acción aplicable al hombre, en pos de una crianza necesaria para que “el hombre se vuelva hombre”. Hay, siguiendo ideas de Acosta (2012), una triple característica ligada a la crianza, a la transmisión intergeneracional y la cuestión de la humanidad. En la misma línea, Hannah Arendt comprende la educación con una cuestión de acogida de los “recién llegados”, de los “cachorros humanos” que deben ser recibidos e ingresados al tejido social:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 2016, p. 208).

Hay, en el marco del planteo de la filósofa alemana, una acentuación que implica dar lugar a los nuevos, y a su vez, dar también la oportunidad de ingresarlos al mundo, al mismo tiempo que se otorga la posibilidad de que en ellos irrumpa la novedad. De esa manera, la educación, puede

ser comprendida como la acción que introduce lo nuevo, que inaugura la posibilidad de una determinada novedad, a partir de los recién llegados:

Sin la acción, sin la capacidad de comenzar algo nuevo y de este modo articular el nuevo comienzo que entra en el mundo con el nacimiento de cada ser humano, la vida del hombre, que se extiende desde el nacimiento a la muerte, sería condenada sin salvación. El propio lapso de vida, en su carrera hacia la muerte, llevaría inevitablemente a todo lo humano a la ruina y a la destrucción. La acción, con todas sus incertezas, es como un recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar algo nuevo. (Arendt, 1995, p. 107).

La acción posibilita recrear el orden de lo dado, habilitar un nuevo comienzo y gestar procesos de transformación donde todo parece acabado. En otras palabras, “Actuar en su sentido más general significa tomar una iniciativa, comenzar como indica la palabra griega *arkhein*, o poner algo en movimiento como el *agere* latino” (Arendt, 1995, p. 103). Toda acción implica un comienzo, por lo cual la educación, comprendida desde ésta perspectiva, también es la posibilidad de inaugurar algo nuevo. A su vez, la acción posibilita el ingreso a un mundo que se constituye como ámbito común.

En ese sentido, es posible hallar sintonía con las ideas expresadas por el pensador francés Émile Durkheim, cuando establece que la educación se erige como acción que impacta en un otro, que tiene como fin la inscripción de los sujetos en el medio social, mediante el desarrollo de habilidades básicas y necesarias:

...la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica. (Durkheim, 1976, p. 98).

En esa acción ejercida entre las distintas generaciones, se habilita la tensión subjetiva y política que encierra la educación y Diker identifica como la tarea para completar lo ausente,

pero también en acoger a los “recién llegados”. En palabras de Felicitas María Acosta (2012), el gesto de educar es “...la acción de poner en relación entre los que están y los que llegan, por medio de la transmisión de la cultura. Se imbrica en la constitución socio histórica del hombre en tanto hombre” (p. 96). Dentro de la interacción que se establece allí, es posible identificar el gesto de la transmisión. Gabriela Diker (2016), siguiendo ideas de Antelo (2005) y Puiggrós (2001), comprende que transmitir implica “...distribuir un fondo cultural común de conocimientos, saberes, valores, reglas” (Diker, 2016, s/n), entre otras cosas. Tiene que ver con reconocer a alguien que está antes para disponer dicho fondo cultural, pero también tiene en cuenta a alguien que viene después: entre ambos se gesta un pasaje. Por tal motivo, la educación en tanto transmisión habilita la posibilidad de una distribución que implica un pasaje, pero a su vez, el mismo, no genera deuda, por lo cual tampoco exige fidelidad. Hay en el gesto de la transmisión, una posibilidad de transformar lo heredado, de cuestionar lo ya sabido y de poder crear algo nuevo.

La educación como cuestión de transmisión

En una aproximación rápida a partir de ojear un diccionario, por ejemplo el de la RAE, el concepto de transmisión implica una doble significación. Por una lado se comprende como la “acción y efecto de transmitir”, mientras que por el otro, tiene una connotación propia del universo de la mecánica. Dentro de un automóvil, la transmisión es el conjunto de mecanismos que transmiten a las ruedas el movimiento y la potencia del motor. No son las ruedas, ni tampoco el motor, sino el medio que provoca el efecto del movimiento. Si bien el Diccionario generalmente clausura y cierra una determinada definición, en un ánimo de establecer una mirada crítica sobre el concepto en cuestión, consideramos la búsqueda simplemente como un primer acercamiento. En definitiva, se trata de poder demostrar rápidamente, que en el interior del concepto “transmitir”, se encuentran asociadas palabras como trasladar, transferir, hacer llegar, comunicar o conducir. El factor común radica en un movimiento que lleva a cabo, o al menos, en algo que no es de suyo ser estático: “El «pasaje de la cultura» que toda transmisión habilita, hace estallar la reflexión pedagógica históricamente limitada a merodear alrededor de la problemática de la educación desde un frente estrictamente didáctico, curricular y escolar” (Caldo y Fattore, 2011, p. 2).

La transmisión no está ligada solamente con “...el transporte de lo mismo, con la creación de lo común o con la mediación de lo heterogéneo sino con la posibilidad de lo otro y con el despliegue de la diferencia” (Larrosa, 2003, p. 654). Por eso se provoca un “estallido” como mencionan Caldo y Fattore (2011), dado que en lugar de debatir sobre el eje de lo didáctico, lo escolar, o lo curricular, e inclusive sobre la mera reproducción, irrumpen la posibilidad de la novedad. Por ello, Larrosa (2003) sostiene que la transmisión es relegada en los lenguajes pedagógicos “progresistas” en tanto hay una preferencia por ocuparse de la adquisición en contraposición al concepto en cuestión:

...palabra que el lenguaje pedagógico convencionalmente progresista suele omitir en tanto que privilegia la adquisición sobre la transmisión, el aprendizaje sobre la enseñanza, la actividad sobre la receptividad, la producción sobre la reproducción, la competencia sobre la realización, la autonomía sobre la heteronomía, la investigación sobre el estudio. (Larrosa, 2003, p. 654).

Evidentemente, convocar la transmisión como eje del planteo sobre la educación, implica asumir distintas aristas. La lectura de algunos artículos compilados en una publicación del Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM) llamada “La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción”, y coordinada por Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2004), nos acercan a dicha polisemia desde diversas perspectivas. Allí se propone que la misma “...hace al corazón de la problemática educativa (que como sabemos excede a lo escolar) y se encuentra en el centro de la vida y del tejido social, en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural” (Frigerio y Diker, 2004, p. 9). Por tal motivo, consideramos pertinente examinar la idea de transmisión a los fines de verificar sus aportes y límites a la cuestión de la justicia, desde la educación.

Graciela Frigerio (2004), utiliza la idea de “avatares de la transmisión”, lo cual remite a problemas o vicisitudes que encierra dicha noción. En primer lugar, la considera como una “ilusión necesaria”, tanto para el ser y el ser con otros, como así también para con las instituciones que sostienen dicha ilusión. A partir de ello, el intento de definir la transmisión, también conlleva asumir lo no transmisible, los “felices fallidos” de la transmisión y el carácter de indispensable que posee la transmisión, sin la cual no es posible sostener un lazo social. En

sintonía con la idea de “avatares”, la filósofa de la educación, Brigitte Frelat-Kahn (2004), refiere a “las figuras de la transmisión” dado que no hay una sola forma de concebirla, ya que “...si bien es cierto que hay transmisión, que siempre la hubo y que efectivamente hay continuidad de generaciones, bienes y apellidos, como tal, la transmisión es difícil de pensar” (p. 83). Por otro lado, Gabriela Diker (2004) resalta la idea del lazo social a partir de comprender que la transmisión en sí misma es la “fuerza” del lazo social, lo moviliza y le otorga existencia, “...pero no como algo dado y fijo. El lazo social existe, en todo caso, en la medida en que un proceso de transmisión se activa, es decir, cuando hay traspaso de algo” (p. 224).

Por tales motivos, abordar la cuestión de la transmisión implica imaginar un “rompecabezas” bastante particular, dado que hay espacios vacantes para piezas que aun no existen, piezas que a su vez no encastran en los lugares disponibles, entre otros conflictos, lo cual implica admitir que “...lo que no es transmisible, lo que no se transmite, lo que al transmitirse se transforme, lo que en transmisión pasa y queda intacto, lo que en la transmisión se pierde” (Frigerio, 2004, pp. 11-12).

La transmisión como pasaje

Una confusión que resulta necesario despejar, es la relación entre transmisión y comunicación. Podrían considerarse sinónimos en tanto ambos utilizan un emisor, un receptor y un objeto/contenido que se pasa. Sin embargo, “...el «transmisor» es un pasador que a su vez recibió. No es que tenga que borrarse para que «eso pase»: eso pasa a través de él. Pero eso que lo inscribió como sucesor le significa, por la misma razón, su finitud” (Cornú, 2004, p. 28). Por ello, no es solamente la unilateralidad lo que diferencia transmisión de comunicación, sino la inscripción de ésta, en una temporalidad que es irreversible y plantea posiciones en disimetría:

La "comunicación" (o la ilusión correspondiente y sus avatares mediáticos) puede jugarse en un espacio de lugares equivalentes, y en un presente. La transmisión supone objetos frágiles y seres mortales, y entre esos seres supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica, como también una palabra que signifique que otro puede venir a su vez: hacerse adulto en su momento, padre o madre a su hora, o profesor, siguiendo a otros. (Cornú, 2004, p. 28).

Dentro de la transmisión se juega la finitud, la necesidad de pasar un objeto porque pasará el tiempo de tenerlo en las manos y será necesario pasarlo. Sin embargo, “...no se trata tanto de pasarle un objeto a un «destinatario» como de que el destinatario se transforme a su vez en sujeto” (Cornú, 2004, p. 28). En síntesis, la transmisión no solo es “pasar algo”, ni mucho menos la reducción de “pasar un contenido”; se trata de otorgar una herencia que debe ser apropiada y resignificada por un otro, que incluye olvidos y fragmentos sin completar, que hace parte y espera una palabra; también implica posibilidad de subjetivación, “devenir sujeto”. Es menos importante aquello que se transmite que la transmisión en sí misma, porque en ella se juega un valor agregado, un “algo más”, una filiación, una habilitación, una inscripción.

El filósofo francés Régis Debray (2007) retoma la distinción entre transmitir y comunicar: “Comunicar (...) es el acto de transportar una información en el espacio, y transmitir, transportar una información en el tiempo. Sin duda, hay que comunicar para transmitir: condición necesaria pero no suficiente” (p. 1). Comprende que la transmisión es un concepto “regulador y ordenador” en un triple alcance: material, diacrónico y político.

En primer lugar, alude al alcance material y establece una relación entre el comunicar con el hacer saber, hacer conocer. El comunicar se refiere a una cuestión inmaterial, mientras que transmitir “...se aplica tanto a los bienes como a las ideas (...) Tanto fuerzas como formas: en mecánica, se llama transmisión a los transportes de potencia y movimiento” (Debray, 1997, pp. 15-16). El movimiento inherente a la transmisión, convoca a un movimiento, provoca un desorden, motiva a una reconfiguración.

Respecto al alcance diacrónico, “Si la comunicación es esencialmente un transporte en el espacio, la transmisión esencialmente es un transporte en el tiempo. La primera es puntual o sincronizadora (...) La segunda es diacrónica y móvil: una trama *más* un drama” (Debray, 1997, p. 17). La transmisión, en su alcance diacrónico, permite establecer un vínculo entre los muertos y los vivos a partir de una prolongación del tiempo. Se construye una duración: “Transmitimos *para* que lo que vivimos, creemos y pensamos no muera con *nosotros* (...) Aquí perdurar es crucial; allá, accidental” (Debray, 1997, p. 18). Hay en este alcance, no solo la pretensión de un diálogo con los antepasados, sino también un esfuerzo por conservarlos.

En tercer lugar, para Debray (1997), la transmisión tiene un alcance político, en tanto contribuyen a la construcción de un nosotros a partir de un reparto de lo común:

La transmisión corresponde a la esfera *política*, como todas las funciones que sirven para transmutar un montón indiferenciado en un todo organizado. Inmuniza a un organismo colectivo contra el desorden y la agresión. Custodio de la integridad de un *nosotros*, asegura la supervivencia del grupo por el reparto entre los individuos de lo que les es común. (p. 20).

La idea del nosotros que se constituye en el alcance político vuelve la transmisión un tema de “civilización”, ya que opera en cuerpos conceptos, “...para hacer que pase de ayer a hoy el *corpus* de conocimientos, valores o *savoir-faire* que, a través de múltiples idas y vueltas, sostiene la identidad de un grupo estable” (Debray, 1997, p. 21). Se transmite un “hilo rojo”, lo que sostiene, lo que otorga sentido y enlaza. Se transmite aquello que le da a toda una comunidad su razón de ser, lo que no puede olvidar ni guardar solo para sí a los fines de no renunciar a lo propiamente suyo, aquello que inicia a otros.

Ante lo expuesto, para el autor, lo decisivo en la transmisión se juega en el prefijo *trans-*, ya que allí es posible hablar “...del pasaje, del *transporte en el tiempo*, transporte tanto de bienes como de ideas, tanto de fuerzas como de formas” (Serra y Fattore, 2015, p. 1). En la transmisión algo pasa, algo “se” pasa. Algo se gesta en el “entre”, en la potencia de lo “trans”. Para que sea posible hablar de transmisión, debemos asumirla como pasaje.

Ese “algo” constituye el objeto de la transmisión. Pierre Legendre (1996) afirma que los objetos deben comprenderse como semejantes, es decir, como algo de nosotros mismos, como algo “...inasible de una transmisión” (p. 20). En otras palabras, “...el objeto no es más que *eso de lo que se trata*” (Legendre, 1996, p. 21). Laurence Cornú advierte que la focalización en el objeto puede hacer perder de vista la importancia de dar cuenta de la modalidad de relación con el objeto. Por tanto reconoce que la transmisión es una modalidad de relación con el objeto y con el otro sujeto. Con el objeto en tanto “se hace transmisión”, se recibe un “algo”; mientras que con el otro sujeto, “...transmitir una misiva es constituir al otro como destinatario” (Cornú, 2004, p. 29). Hay un gesto de reconocimiento hacia el otro.

En la transmisión se juegan movimientos, desplazamientos y pasajes. Sin embargo, dicho movimiento, implica dejar por fuera algunos fragmentos. Dichos fragmentos no significan que la transmisión tiene un déficit, sino que la misma renuncia a la pretensión totalitaria de un “pasaje completo”. “Sostendremos que es donde la transmisión renuncia a ser imaginariamente total, completa, acabada, donde comienza y tiene lugar, tomando la forma de un registro simbólico que no reniega del imaginario, pero que en él no se ahoga” (Frigerio, 2004, p. 13). En palabras de Jacques Hassoun (1996), “...una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite *abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo*” (p. 17).

Los fragmentos revelan la incompletud de una transmisión, pero a su vez, habilitan la posibilidad de un otro que recrea y resignifica aquello que recibe, habilita la posibilidad de poner algo de uno (completar en sentido de recrear, hacer propio), allí en eso que era de otro y ahora está en mis manos. Por eso “...la cuestión de la transmisión se presenta como la otra cara de *una falta de...* (...) La *transmisión* como *ausencia de...* se revela entonces como un develamiento de lo que le ha faltado a las generaciones precedentes” (Hassoun, 1996, p. 46). Esa “falta de”, implica también un “decir a medias” que intenta transmitir un “no sabido”, pero que a su vez, habilita a un nuevo decir y un nuevo hacer a partir de lo no dicho.

En las relaciones entre-dos algo se transmite. Sin embargo, Frigerio (2004) advierte que aquello que se pasa, no se dejará nunca atrapar en una noción de contenido: “...la transmisión alude a algo que desborda el contenido volviéndolo casi una excusa” (p. 15). Lo propio de la transmisión no es un contenido, porque el mismo se encuentra desbordado. Entender que el objeto de una transmisión es un mero contenido, es hacer una reducción de la misma. “Podemos decir: en las relaciones algo se da con lo que se ofrece, que va más allá de la cosa en sí. Algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentidos a la cosa en sí, un valor agregado” (Frigerio, 2004, p. 16). Estas ideas se encuentran en sintonía con la propuesta de Pierre Legendre, que sostiene que una transmisión “...no se funda en un contenido, sino ante todo en el acto de transmisión, es decir en definitiva en los montajes de ficción que hacen posible que un acto así se admita y se repita a través de las generaciones” (1996, p. 44).

Dicha ficción, que excede y desborda el contenido, habilita la posibilidad de una apropiación tal, que permite la transformación de lo recibido. En palabras de Hassoun, es un “ofrecimiento”,

algo que incluye en sí mismo la posibilidad de albergar, o no, aquello que se comparte y se ofrece:

Es necesario entender la transmisión como un ofrecimiento por parte de los padres, de los maestros, de algunos elementos que cada uno de los miembros de una descendencia recibe en su infancia, que él recompondrá a su manera y que serán sin ninguna duda sometidos a su vez a nuevas modificaciones. La prueba que la travesía de ese pase ha sido lograda se encuentra en ese mínimo desplazamiento: eso es lo que se llama subjetivar - “individualizar” - una herencia a fin de poder reconocerla como propia. (Hassoun, 1996, pp. 127-128).

La transmisión no solo admite un “hacer propio” algo que se recibe, sino que posibilita la subjetivación del receptor. Laurence Cornú (2004), a partir de ello, afirma que “La transmisión se hace entonces invitación a tomar lugar, a inventarse la propia subjetivación, la propia emancipación” (p. 35). Hay en el pasaje, una invitación a la subjetivación, pero también a la propia emancipación. También sostiene esta postura Pierre Legendre (1996), quien comprende que al nacer todos como un “...objeto capitalizado, imagen de alguien” (p. 19), debemos avanzar en la subjetivación: “Nacemos para ser ante todo esa cosa ahí (...) antes de ser nombrada y tratar de vivir su propia parte de sujeto, es en primer lugar la parte plena y entera de otros (...) enfrentados con el objeto desconocido de su deseo” (Legendre, 1996, pp. 19-20). Dicho enfrentamiento pone de manifiesto lo “inasible de una transmisión”, la potencialidad de ser radicalmente otro, distinto, libre, único, en tanto subjetivo.

Además de remarcar que una transmisión se verifica en tanto el “receptor” hace propio el “objeto de la transmisión”, Hassoun (1996) advierte que en toda herencia hay pérdida: “...no hay herencia sin que una parte se pierda, no hay transmisión de cultura (...) que no conozca esta pérdida, esta porción de olvido que comanda la memoria, la modula, y permite que a partir de la repetición (...) pueda ser recibida” (p. 149). En los procesos de apropiación y reapropiación, quedan “marcados” aquellos rasgos que cada uno imprime, como en una analogía con una obra de arte, por lo cual “La transmisión sería así una página escrita, un relato que cuenta la gesta de los predecesores y que cada uno podrá leer o reescribir a su manera” (Hassoun, 1996, p. 175).

La educación como transmisión y la justicia como educación

El desarrollo propuesto para comprender la transmisión, como forma de nombrar la educación en tanto acción, posibilita establecer algunos puntos de contacto con la noción de justicia y los desarrollos conceptuales que se desarrollan en las presentes búsquedas. La idea de un pasaje que se gesta en un “entre”, de algo que se ofrece como don que no instala deuda, y que a su vez, en la educación, desborda la noción de contenido, alberga la posibilidad de asumir las teorías de la justicia o los relatos que se enuncian sobre ella como objeto de dicha transmisión. Ahora bien, ¿qué ocurre respecto a las teorías de la justicia enunciadas si son consideradas como objeto de la transmisión?; ¿encierran en sí mismas la posibilidad de la transformación?; ¿se erigen como respuesta a una injusticia o se presentan como un corpus canónico con nulo impacto y significatividad en la realidad efectiva? En todo caso, si las mismas tuvieran un real efecto en los destinatarios, sería innecesario discutir sobre tal cuestión, por lo cual se infiere que es una arista posible para profundizar.

Ante ello, Gabriela Diker (2004) se pregunta: ¿por qué hablar de transmisión y no de educación?, a lo cual responde de doble manera: “...propondremos provisoriamente dos respuestas: 1) que el lenguaje de la transmisión no es el lenguaje de la pedagogía; 2) que, bajo ciertas condiciones, la enseñanza activa un proceso de transmisión” (Diker, 2004, p. 225).

Para ahondar en la primera premisa, distingue la transmisión de la educación a partir de las expectativas que cada una tiene respecto a aquello que se realiza con “lo que se pasa”. En la educación generalmente no se habilita o no se admite la transformación del conocimiento, sino que se espera que el alumno aprenda. Ese aprendizaje supone fidelidad a lo aprendido, o de parte del educador, fidelidad a los conocimientos enseñados. Si la educación prescinde la transmisión, siguiendo las ideas expuestas de Diker (2016), consistiría en orientar y en “hacer algo con alguien”. Ambas acciones pueden desencadenar, por ejemplo, en pedagogías activas, como se han mencionado, o desde una mirada a contrapelo, podría implicar un acto de violencia mediante el adoctrinamiento a un tercero. Una educación que en lugar de provocar la emancipación de los educandos, promueve la alienación, coarta la libertad, anula las posibilidades de reflexión crítica sobre lo que brinda y fomenta la mera reproducción censurando todo brote de novedad. Si la cuestión social y la realidad efectiva son elementos dinámicos y en permanente cambio, una

educación que simplemente orienta, aunque promueva el trabajo con los demás, no podrá nunca dar cuenta de la cotidianeidad en la que se inserta, ya que habilita solo un discurso posible.

Por otro lado, la transmisión carece de propósitos u objetivos, mientras que la educación ejerce su praxis a partir de limitar el horizonte que persigue. La transmisión radica en provocar efectos como la conservación y la re-creación permanentemente el lazo social y distintas filiaciones de los sujetos individuales y colectivos dentro del mismo. Tiene efectos en lugar de propósitos u objetivos: “Se podría decir que la transmisión lo que ofrece es un boleto para un viaje cuyo destino se desconoce, y este desconocimiento es condición para que la transmisión abra la posibilidad de la re-invención, la re-creación del pasado en el futuro” (Diker, 2004, p. 227). En cambio, en la educación se persiguen objetivos, ya que los educadores guían sus prácticas a partir de una direccionalidad fijada antes del acontecer del acto educativo. Dichos objetivos, en ocasiones, conducen hacia la evaluación del alumnado como de los educadores.

Mientras que en el acto de transmisión no hay reglas a las cuales sujetarse, la educación, sobre todo la enseñanza, es objeto de múltiples regulaciones de todo tipo. Sin embargo, pese a las ideas expuestas, hay ocasiones en las que la acción de enseñar activa un proceso de transmisión. Para que esto ocurra, es necesario establecer una serie de condiciones: que el docente se ubique en una posición de autoridad en tanto pueda delegar la posibilidad de recrear y refundar su propio saber acerca del enseñar; que “aquello que se pasa”, no sea un conocimiento objetivado, externalizado, sino una relación con ese conocimiento; que junto con aquello que se enseña, se transmita también la habilitación para recrear y resignificar lo recibido; que se permita a los alumnos ser algo distinto de lo que las categorías indican que son o que deben ser.

Por último, otras de las diferencias radica en asumir que en la transmisión no es relevante el contenido que se pasa, mientras que en la educación conserva un lugar central. La importancia de la transmisión no reside en aquello que se transmite, sino que se focaliza en el “...movimiento de inscripción y des-inscripción que habilita, y en la creencia en la autoridad de aquellos que transmiten. No decimos (...) que la transmisión es un proceso «vacío». Estamos diciendo (...) que sus efectos no dependerán del mensaje que se transmita” (Diker, 2004, p. 228). En la educación el contenido es vertebrador en tanto ayuda a verificar lo que se enseña mediante su evaluación y la acreditación de los saberes aprendidos.

En cambio, una educación que asume la transmisión como elemento constitutivo, promueve la apropiación de aquello que se “pasa”. Las teorías de la justicia se vuelven disponibles para llevar a cabo el gesto de transmisión, y la recepción de ellas, se vuelve una oportunidad para resignificarlas. Por tal motivo, en la transmisión pueden gestarse nuevos relatos sobre la justicia, especialmente allí donde se provoca una fractura entre la realidad efectiva y la imposibilidad de narrar o significar lo acontecido con las teorías heredadas. Dicha narrativa, en ideas de Jerome Bruner (2003), implica establecer una dialéctica entre lo esperado y lo sucedido, albergando la posibilidad de un imprevisto a modo de fractura: “El relato es sumamente sensible a aquello que desafía nuestra concepción de lo canónico. Es un instrumento no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos” (pp. 31-32).

La elaboración de los relatos posibles, para dar cuenta de los “quiebres” o lo “imprevisto”, implican una serie de condiciones que el autor enumera:

Solo para empezar, toda persona acordaría en que requiere un reparto de personajes que son -por así decir- libres de actuar, con mentes propias. Si se reflexiona un instante, se convendrá asimismo en que estos personajes también poseen expectativas reconocibles acerca de la condición habitual del mundo, el mundo del relato, aunque tales expectativas pueden ser asaz enigmáticas. Y si se prosigue la reflexión, también se convendrá que un relato comienza con alguna infracción del orden previsible de cosas; y aquí vuelve a presentarse la *peripéteia* de Aristóteles. Algo ha de estar alterado, de otro modo “no hay nada que contar”. La acción del relato describe los intentos de superar o llegar a una conciliación con la infracción imprevista y sus consecuencias. Y al final hay un resultado, algún tipo de solución. (Bruner, 2003, p. 34).

Mediante la transmisión, además de poner en juego un “objeto”, también se pone a disposición la posibilidad de enunciar nuevos relatos, de convocar nuevos personajes, de establecer soluciones que reconcilien distintas rupturas, por lo cual se habilita de especial manera la irrupción de la novedad, ya que “La acción del relato no lleva tanto a recomponer el estado canónico, antes turbado, de las cosas, como a la intuición epistémica o moral de aquello que es inherente a la búsqueda de tal recomposición” (Bruner, 2003, p. 37). Hay en ello una invitación, no a la recomposición, sino a la novedad. Transmitir implica dar lugar a lo desconocido, a lo nuevo, incluso cuando se refiere a la cuestión de la justicia. No se trata de promover la novedad

sin más, sino de dar respuestas a los distintos vacíos o rupturas que se generan permanentemente en el tejido social y en la realidad efectiva, que claman por justicia y reclaman nuevas narrativas que los contemplen.

No consiste en “desmerecer” o ignorar los desarrollos teóricos sobre la justicia, sino de asumirlos en tanto relatos epocales que intentan dar cuenta de algunas fracturas históricas, correspondientes a un determinado momento histórico-contextual y a unas singulares demandas. La pretensión de universalidad que encarnan los desarrollos teóricos deben ser re-leídos y re-significados a la luz de las fracturas actuales que afectan a quienes reciben las mismas a modo de objeto de la transmisión. En sintonía con lo expresado, lo significativo no estriba en el contenido “en sí”, sino en lo que desborda y da lugar a una posibilidad. Por eso nos atrevemos a afirmar que la educación en tanto transmisión es justicia, porque asume la particularidad y se embarca en el gesto de movilizar nuevos relatos que permitan nombrar y provocar efectos sobre lo que desborda.

Ahora bien, en consonancia con los planteos esbozados, es lícito y necesario dejar irrumpir un cuestionamiento: ¿qué ocurre cuando la transmisión es negada, imposibilitada, o simplemente no sucede? Clausurar la posibilidad de la transmisión, ya sea por alentar la reproducción de “lo mismo” o por no darle lugar en los procesos que alientan la educación, constituye, según nuestro posicionamiento, un equívoco que la imposibilita. En dicho sentido, si hacer justicia es transmitir, impedir dicha acción, erige una forma de injusticia que responde a intereses, olvidos, censuras o desconocimientos.

Es posible imposibilitar la transmisión mediante la irrupción de algunos equívocos que pueden resultar de no comprenderla como el nexo que da sentido a la tríada educar-enseñar-escolarizar. En dicha secuenciación que implica un hacer con otro, entre dos, si se priva la transmisión, no hay lugar a la apropiación de lo dado como herencia. En sintonía con ello, otro de los equívocos posibles es asumir la transmisión como la mera reproducción de “lo mismo”, en lugar de alentar el debate sobre “lo común”. Lo común se presenta como una posibilidad que alberga una multiplicidad de sentidos y posibilidades en sí mismo, mientras que “lo mismo” clausura y cierra cualquier debate posible. Allí radica una posibilidad de injusticia en tanto hay una pretensión de homogeneizar, en lugar de asumir creativamente la tensión entre lo universal y lo particular.

Equívocos que pueden imposibilitar la transmisión

Renunciar al “nexo” entre educar, enseñar y escolarizar

En nuestro parecer, uno de los equívocos que subyace a los análisis en el campo de la educación, es la polisemia y la sinonimia que se establece entre algunas categorías, que, por desconocimiento, ambigüedad u omisión, generan diversos errores. En ellos, la tensión y las confusiones que existen entre educar, enseñar y escolarizar son innumerables. En un trabajo que intenta clarificar dichos conceptos, y a su vez, dar cuenta de la “secuencia de especificación” que deviene de analizarlos, Acosta (2012) identifica la transmisión como un nexo posible que dota de un nuevo sentido a dicha tríada.

Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, la educación es comprendida como acción, especialmente de acogida, en tanto unos “viejos” que reciben a unos “nuevos” y los ingresan al *arkhé* común, designando al colectivo como heredero, y a su vez, dando parte en un don que no supone deuda. Educar, comprendido de dicha forma, también es un acto de crianza, de transmisión de la cultura y de reponer algo del orden de la “humanidad”: “Supone la inserción del hombre en tanto sujeto en el acto de distribución de lo público así como su inscripción en tanto actor en la trama de la historia de la humanidad” (Acosta, 2012, p. 96). Educa la familia, la escuela, unos valores, entre otros.

Sin embargo, en el campo educativo, la escuela enseña. Aparece allí la posibilidad de pensar la educación como un concepto “general”, por sobre lo “particular” o más “específico” que puede ser la enseñanza. Daría la sensación que entre educación y enseñanza hay una relación de mutua participación: “Si definimos a la educación como un proceso de transmisión de la cultura entre generaciones, la transmisión es la que supone la existencia del acto de enseñar” (Acosta, 2012, p. 96). En el acto de enseñar se forja una relación entre maestro y discípulo, en tanto alguien introduce al otro en el mundo. Este carácter relacional, plantea la enseñanza como oficio artesanal, que a decir de Durkheim (1976), implica no tanto hacer una reflexión pedagógica, sino el compartir y poner en práctica las habilidades del maestro en tanto comparte la experiencia.

Respecto a la escolarización, es posible dar cuenta de una especificación de la enseñanza, en tanto efecto de la escuela moderna, que promueve bajo sus premisas de un capitalismo y un

reordenamiento socio-histórico, ancladas en el *ego cogito*, el surgimiento de una “tecnología”, como forma de plasmar el acto de enseñar. En palabras de Acosta (Cfr. 2012, pp. 98-101), se trata de una tecnología que contempla la utopía de “enseñar todo a todos”, con un fuerte carácter estatal, fundadora de una relación pedagógica entre un “adulto sabio” y un “niño que no sabe”, organizada por un método, basada en un currículum nacional común, con una regulación total de tiempos y espacios, con maestros formados de manera específica en diversos saberes a través del método científico, sistematizada en niveles, con un fuerte carácter meritocrático.

De tal manera, entonces, se establece la tríada de conceptos diferenciados entre sí: la educación en tanto acogida de los “recién llegados” para su inserción y participación dentro del *arkhé* común; la enseñanza como relación entre maestro y discípulo, donde se pone en juego la experiencia compartida; y la escolarización como la irrupción de una tecnología capaz de especificar la enseñanza a los fines de poner en acto los procesos educativos. La idea de “secuenciación” permite dar cuenta de un movimiento, de un desplazamiento necesario. Allí, se juega algo del orden de la transmisión que “hace nexo”.

En sintonía con las ideas expuestas anteriormente de Diker (2004, 2016), es posible establecer algunas disonancias entre la secuencia propuesta y la cuestión de la transmisión. En primer lugar, si la transmisión pone a disposición una herencia, y a su vez, habilita la posibilidad de la apropiación y resignificación de la misma, dentro de la enseñanza se espera que el alumno “aprenda”, “retenga”, “de cuenta”, “memorice”, entre otras acciones que rondan con la asunción de “lo dado” de manera acrítica. En más, a la hora de la evaluación y acreditación de dichos saberes, se espera una reproducción como condición de haber “aprendido” aquello que fue “pasado”. En dicho sentido, la transmisión “Se opone, por tanto a la definición más específica de la enseñanza: acción planificada y sistemática” (Acosta, 2012, p. 102).

El objeto de la transmisión, como ya lo hemos mencionado, desborda la noción de contenido; no es central el “qué” se pasa, como el hecho de inscribir a dos partes en una relación donde se juega algo del orden de un pasaje. En la enseñanza, dicho objeto es central, es el contenido, que no solo tiene un rol central, sino que implica luego un saber dar cuenta del mismo. Pese a ello, es posible afirmar que no hay educación sin transmisión, y que si se establece una disociación entre ellos, irrumpen una injusticia:

...no hay educación sin transmisión de la cultura; la enseñanza es una acción educativa planificada, pero pareciera que por efectos de la escolarización y la pedagogía moderna, la enseñanza ha tendido a alejarse de su razón de ser (¿la transmisión? Sólo si entendemos a ésta como el establecimiento de una relación, un entre que habilita un pasaje) (...) El objeto de la transmisión en la enseñanza escolar es el alumno, pero el objeto de la transmisión educativa es el sujeto, alguien que se constituye, se adscribe en el relato social individual en la medida en que ingresa en una relación entre el que enseña, el que aprende y el conocimiento. (Acosta, 2012, p. 103).

Por más que la enseñanza se erige como acción planificada y sistemática, en tanto abre un “entre” a modo de pasaje, la transmisión irrumpie. Por tal motivo, la transmisión aparece como “nexo”, que da sentido a la secuenciación entre educación, enseñanza y escolarización. Si se priva a dicha tríada de la transmisión, pareciera que irrumpie una injusticia, en tanto hay un “entre dos”, pero no hay habilitación de una herencia, no hay una puesta en común de algo que se pasa, sino una relación unidireccional que no admite cambios, ni tampoco posibilita la apropiación de lo dado. Se establece un conflicto en aquello que se pasa a modo de reproducción de “lo mismo” o de participación en “lo común”.

Transformar lo mismo en lo común

A su vez, un factor de crisis que puede devenir en injusticia, es la dificultad de transmitir “lo común”, a partir de priorizar la reproducción de “lo mismo”, relegando el diálogo entre las generaciones y no dando lugar a la especificidad de los sujetos y sus contextos, o, en otro plano, reducir lo común a una categoría que se debate entre lo universal o particular. Cuando “lo mismo” se identifica con “lo común” hay una clausura del debate, hay un cierre donde debe prevalecer la abertura, hay un esfuerzo por simplificar algo que pertenece al orden de lo complejo. En el plano de la pedagogía, hay distintos aportes reflexivos que exponen la tensión entre lo común y lo mismo, sobre el telón de fondo de lo no-común.

Flavia Terigi (2008) abona al debate sobre lo mismo y lo común, haciendo foco en el uso de dichos conceptos dentro de las discusiones sobre la inclusión. Intenta dar cuenta de los sentidos

que esconden algunas expresiones, a partir de analizar algunas premisas que rubrican los discursos: 1) todos en la escuela (en la misma escuela), 2) todos aprendiendo lo mismo y 3) todos aprendiendo lo común. En la tercera acepción, afirma que "...lo mismo no es lo común" (Terigi, 2008, p. 212). A partir de referenciarse en los aportes de Connell, plantea una cuestión ligada a la dimensión curricular de los contenidos:

Desde esta perspectiva, aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión; la injusticia en educación no se juega solamente en la dimensión material de la oferta educativa, ni se resuelve en la dimensión simbólica con la unidad del currículo, ni se satisface con estrategias pedagógicas diversificadas que permitan que sujetos diferentes aprendan los mismos contenidos (...) Lo que entra en cuestión es que lo mismo sea lo común. Un currículum común no es simplemente un currículum unificado; es un currículum que ha sido y continúa siendo sometido a evaluación en cuanto a su capacidad para promover en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros participantes, en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales. (Terigi, 2008, pp. 213-214).

Dentro de sus ideas expuestas, hay un señalamiento expreso a la tensión que provoca reducir el planteo de lo común como lo mismo. En más, dentro de su desarrollo, la autora afirma que actualmente hay un esfuerzo por sostener "políticas homogeneizadoras", que tienden a estandarizar las aulas, los aprendizajes y los contenidos. Hay una especie de "creencia" en la homogeneidad como garantía de la igualdad, mientras que lo heterogéneo pareciera fragmentado y desigual:

Lo común de la formación común ha significado algo bien concreto: la consecución de unas finalidades formativas que son las mismas para todos quienes asisten a la escuela y la abstención de producir diferenciaciones en las propuestas formativas que generan recorridos irreversibles. (Terigi, 2008, p. 219).

Respecto a los procesos o intentos de "homogeneización", Gabriela Diker (2008) comprende que la escuela, históricamente, se conforma como "juez y parte" en el problema de lo común. En ese sentido, no se trata de una escuela que "inventa" lo común y lo transmite, pero tampoco,

como una institución que solo transmite aquello que se identifica como una “cultura preexistente”:

...la escuela selecciona y codifica un conjunto, en principio disperso, de conocimientos, saberes, normas y valores que, organizados y dispuestos para cumplir con los requerimientos de la enseñanza masiva, encuentran en la premisa “común para todos” su punto de articulación. Dicho de otro modo, el recorte cultural que la escuela (común, básica, elemental) transmite es significado como lo común y produce efectos sobre la construcción de una cultura común sólo en tanto y en cuanto se dirige a todos. (Diker, 2008, p. 148).

La universalización de la escuela, especialmente mediante el proyecto moderno y el impulso del liberalismo, provoca efectos diferenciadores, que tienden a identificar lo común como lo homogéneo. Allí irrumpen, como hemos mencionado anteriormente, la cuestión de la igualdad educativa mediante la igualdad de oportunidad. La diferenciación no se establece en los mecanismos institucionales, sino en la idea de la meritocracia como proceso de distinción entre los sujetos. Ante ello, es necesario establecer una inquietud compartida con Diker, en tanto la pretensión y la necesidad de ofrecer una experiencia común, sin que ello devenga en desigualdades. Siguiendo ideas de Durkheim (1976), no es posible concebir un pueblo sin “algo en común”: “No existe ningún pueblo en el que no exista cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación tiene que inculcar a todos los niños indistintamente, sea cual fuere la categoría social a la que pertenecen” (p. 97). En consecuencia, también sostiene que “Toda la educación, tanto la del rico como la del pobre, tanto la que conduce a las carreras liberales como la que prepara para las funciones industriales, tiene la finalidad de fijar esas ideas en la conciencia” (Durkheim, 1976, p. 97).

La educación, en ese sentido, propone lo común y lo instaura, pero a su vez, otorga lugar a la especificidad de los sujetos (sin dejar de pertenecer al acervo del pueblo común). Sin embargo, “...el problema de lo común (...) sólo tiene sentido en la medida en que se recorta sobre un fondo abierto de universos particulares, es decir, sobre el fondo ilimitado de lo no-común” (Diker, 2008, p. 153). Aquello “común” que se profesa y comparte, se define sobre un fondo de aquello

que queda por fuera, lo “no-común”. Hay un proceso de diferenciación, o dicho en otras palabras, de “limitación”, de aquello que pertenece al orden de lo infinitamente no-común.

A partir de esgrimir la pregunta *¿cómo se establece qué es lo común?*, Gabriela Diker plantea cuatro estrategias para problematizar de qué manera las escuelas construyen lo común desde la pretensión de universalidad, y a su vez, lo transmiten a “todos”.

En primer lugar, asume la premisa de que “lo común es todo”. Siguiendo ideas de Comenio, se asume el principio de “enseñar todo a todos”. Como consecuencia de ello, “...el problema de lo común se diluye; la escuela ocupa el lugar de un universal completo y cerrado, tanto desde el punto de vista de a quiénes se dirige como de aquello que se les dirige” (Diker, 2008, p. 156). Desde dicha lógica, la escuela no deja a nadie por fuera, porque abraza los binarismos para transformar el universal en lo único: para ricos y pobres, para niños y niñas, entre otros. Evidentemente, quedan marginadas otras posiciones y la totalidad se vislumbra como un elemento monolítico que no da lugar a matices ni posibilidades de puntos medios o disonantes. Ahora bien, “resuelta” la dificultad acerca de a quién se debe escolarizar, aparece la dificultad de qué enseñar. Siendo imposible enseñar “todo”, aparece un recorte, una selección de contenidos curriculares, un currículum común: “...en la *Didáctica Magna* es un universal lo que ocupa el lugar de lo común o, (...) lo que es común a todos; en adelante, será problema de la escuela y la pedagogía lograr que lo común ocupe el lugar de lo universal” (Diker, 2008, p. 158).

La segunda premisa sobre lo común se refiere a comprenderlo como un “efecto”, es decir, que lo común no antecede a la escuela, sino que debe ser el resultado de una construcción. En dicho sentido, la escuela es comprendida como formadora y portadora de novedad, en cierta medida revolucionaria, en tanto discute y transforma la tradición: “De allí que lo común se visualice más como un punto de llegada que como un punto de partida” (Diker, 2008, p. 159). La escuela no “inventa” lo común, sino que en un movimiento de apropiación de la cultura y la tradición, provoca “algo nuevo”. No es una construcción arbitraria, sino una tarea de producción a partir de lo dado. La escuela promueve un espacio para hacer experiencia de lo común, o como afirma Diker, no es central aquello que hace o enseña, como sí lo es en cambio, que haga y enseñe lo mismo a todos:

...la cuestión del efecto de novedad que esperamos que la escuela produzca reaparece cuando, por efecto de intervenciones políticas (como programas, proyectos o políticas de inclusión) o jurídicas (como, por ejemplo, la ampliación de la obligatoriedad), la población escolar se amplía. En ese caso, esperamos que los que están afuera de la escuela ingresen a una experiencia educativa común, y que esa experiencia educativa posibilite, como efecto, su integración en una cultura común. (Diker, 2008, p. 162).

El tercer “subrayado” sobre lo común que establece Diker (2008), está ligado a la neutralidad de lo común. A partir de asumir la diversidad y la existencia de múltiples identidades particulares, irrumpen un modo de pensar lo común como “lo neutral”: “...se entiende que la escuela debe evitar justamente imponer conocimientos, valores y normas particulares como universales, pero sin por ello renunciar a delimitar qué es lo común, es decir, qué es lo que la escuela debe dirigir a todos” (Diker, 2008, p. 163). Lo común, en este sentido que se asume, proviene de una cierta neutralidad que se localiza en la “intersección” de los múltiples universos particulares, inclusive, aparece como el resultado de una especie de “negociación” entre aquellos que aparecen afectados por la escuela común. Ahora bien, ¿qué ocurre con todos los que se quedan por fuera de las “mesas de negociación”? , ¿se contemplan todas las voces o también hay un recorte “común” de las mismas?

Por último, otras de las posiciones acerca de lo común, es afirmar que no existe. Para ello, la pedagoga argentina da cuenta de tres derivaciones que sostienen esta posición: 1) cada “universo particular” reclama el derecho de educar según sus propios recortes, códigos y valores; 2) poner énfasis en lo particular, lo excluido o lo relegado y volverlo “generalizable”; 3) construir lo común a partir de una sumatoria de particularidades. Lo común no aparece como sinónimo de totalidad, ya que la misma no se deja “atravar”, e incluso, la preeminencia de unos particulares por sobre otros, también provoca exclusión.

Ante lo expuesto, la cuestión de lo común radica en una polisemia de sentidos que quizás deban convivir entre sí. Ello implica no abandonar la problemática en sí mismo, sino por el contrario, debe ser asumida desde una reflexión que no pretenda “cerrar” o “clausurar” la discusión por lo común. Cuando lo común se vuelve un elemento cerrado, monolítico y acabado, no hay posibilidad de construir algo nuevo, necesario o distinto, sino que irrumpen la mera reproducción. El ejercicio de transmitir, como forma de efectivizar la justicia, implica la

necesidad de problematizar aquello que se pasa, por lo cual el esfuerzo de constituir lo común debe dar lugar a la intervención: “Quizá debamos (...) abandonar la ilusión pedagógica y política de encontrar, finalmente, lo que es común para todos, por encima, por fuera o conteniendo todo particularismo” (Diker, 2008, p. 168). A lo mejor, se trata entonces, de comprender lo común como lo que abre, lo que da lugar, lo que posibilita, en lugar de asumirlo como un elemento acabado, como un eterno “lo mismo”.

Un efecto posible ante el drama de la injusticia

En la construcción del argumento que sostenemos para identificar la educación como justicia, consideramos preciso dar cuenta del “reverso” de la misma, ya que puede permitir arrojar algunos elementos para profundizar la cuestión. Comprendemos que para asumir la justicia como efecto posible, debe establecerse una posible “causa”. Para ello, proponemos asumir la injusticia en un doble sentido³. En primer lugar, 1) como el acto de coartar la posibilidad de la transmisión, y posteriormente, 2) como aquellas situaciones para las cuales las teorías de la justicia no provocan efecto alguno o simplemente no encuadran en los marcos hipotéticos que la sustentan, es decir, como desborde posible del objeto que “se pasa”, y no se reduce a un mero contenido.

En relación al primer sentido, cuando no acontece la transmisión, se perpetúa la injusticia ya que no hay lugar para la toma de conciencia de la misma. La injusticia es no transmitir, no dejar la posibilidad de que el otro pueda tomar conciencia de forma crítica sobre su propia realidad efectiva, no habilitar la recreación o relectura del pasado, se coarta la memoria, no hay lugar para responder a la demanda del otro, no se habilita la posibilidad de creación y apropiación de

³ Otra forma de concebir la injusticia, radica en plasmar algunos números que reflejan una realidad efectiva que provocan y motivan una necesaria acción. Si bien en la Tesis no se trabaja con datos empíricos, consideramos pertinente expresar, al menos en una nota al pie, la existencia de algunos números que provocan escándalo y expresan una verdadera injusticia. En Argentina, el INDEC ha determinado que en el segundo semestre del año 2023, el 41,7% de la población se encuentra en la pobreza, mientras que el 11,9% en la indigencia. De dicho porcentaje, se estima que el 36,1% de indigentes y el 30,2% de pobres, son niños entre 0 y 14 años. A su vez, el Observatorio de la Deuda Social (UCA, Argentina), dió cuenta de un aumento de la pobreza en primer trimestre del 2024, y en conjunto con UNICEF determinaron que en Santa Fe, aproximadamente 8 de cada 10 niños se encuentran privados de una comida al día. Ante ello nos preguntamos: ¿qué responsabilidad le cabe a cada uno de esos niños en tal situación? Por eso hablamos de injusticia, ya que detrás de cada número abstracto, hay una historia, una privación, un nombre y apellido que encuentra vulnerados sus derechos. Si bien en la Tesis no trabajamos con los datos empíricos expuestos, intentamos poner en palabras algo de la angustia que suscitan.

aquello que se pasa, no existe lugar para la inscripción del otro en una determinada filiación simbólica, no hay gesto de apertura en tanto hospitalidad, no se da parte de la herencia, se instala deuda en lugar de don y no hay lugar para dar en el *arkhé* común. La injusticia puede consistir en educar sin transmisión, prescindir de la transmisión: no dar lugar al acontecer de lo nuevo, al pasaje, dando paso a la mera reproducción.

El segundo sentido, aloja la posibilidad de considerar la justicia no desde una teoría abstracta con pretensión de universalidad, sino como respuesta a una injusticia desde una perspectiva abolicionista. El desborde se genera a partir de una no adecuación entre “lo pasado” y lo que intenta delimitar, en la ausencia de satisfacción mediante lo recibido, en las disonancias que se provocan al asumir “lo que viene”. Cuando dicho objeto no “encaja”, aquello que intentaba definir, nombrar o significar, desborda. Por ello, consideramos que dicha situación erige a la injusticia como un nuevo punto de partida, lo cual exige examinar algunas consecuencias de dicha afirmación.

De la adhesión a la justicia, a la educación como justicia

En un texto de referencia, llamado “Educación y justicia social en América Latina”, escrito por el ex Ministro de Educación de la República Argentina, Juan Carlos Tedesco, se propone forjar procesos para fomentar la adhesión de la ciudadanía toda hacia un ideal de justicia. En primer lugar, el autor asume que la educación debe ser aquella acción que colabora con la construcción de una sociedad más justa, en sintonía con la Ley de Educación Nacional, y a su vez, que promueve la igualdad de oportunidades, pero también de posiciones:

La educación forma para el mercado de trabajo, pero también para la ciudadanía y para el desarrollo personal. Desde este punto de vista, si buscamos una sociedad con prosperidad para todos, la educación debe lograr que cada uno decida o elija si quiere ser plomero, chofer de taxi, ingeniero o abogado. Y una sociedad más justa y más igualitaria es aquella que ha logrado que todos estén en condiciones de elegir el lugar que quieren ocupar. (Tedesco, 2012, p. 115).

A raíz de ello, es que la educación ocupa un rol fundamental en la construcción de las sociedades, dado que es la encargada de transmitir el patrimonio social y cultural, de tal manera que la lucha por la igualdad pueda provocar efectos en la realidad efectiva. El autor, en sintonía con las ideas del sociólogo François Dubet, asume que la solidaridad orgánica no alcanza para perseguir y lograr los objetivos perseguidos por la justicia social: "...para construir sociedades justas en el contexto de los nuevos escenarios sociales, políticos, económicos y culturales, no alcanza con la solidaridad orgánica. La inclusión social no será un producto natural del orden social, sino el resultado de acciones conscientes" (Tedesco, 2012, p. 141). Por tal motivo, en su planteo, la educación adquiere el rol central de promover la adhesión al ideal de justicia: "...debe promover altos niveles de adhesión a la justicia social como rasgo cultural compartido y, a su vez, exige la existencia de esa adhesión para legitimar su tarea socializadora" (Tedesco, 2012, p. 142).

Podemos dar cuenta entonces de dos movimientos necesarios para el acontecer de la justicia en el ámbito social: la transmisión de una idea de justicia, y por otro lado, la necesidad de adherir a la misma. En consecuencia, la tarea de adherir a dicho ideal implica un proceso de reflexividad, es decir, una "adhesión reflexiva", que posibilite argumentar en favor de ella, y a su vez, argumentar contra los puntos de vistas que ponen en cuestión su valor para la sociedad toda. En sintonía con los planteos de Amartya Sen, se trata de revisar y dar cuenta de los puntos de vista "posicionales", lo cual implica a su vez, gestar una adhesión libre y consciente, que no se reduce solo a lo racional, sino también a lo emocional.

Para Tedesco (2012), no solo es preciso este movimiento de adhesión a la justicia como elemento vertebrador de una sociedad, sino que dicha tarea es precisa "comenzar lo más temprano posible", por lo cual pone énfasis en sus desarrollos, en promover dicho ideal en la educación inicial, en la formación de los docentes y en los equipos directivos de las instituciones. A su vez, el trabajo de adhesión, implica superar el individualismo y el escepticismo que se erigen como un rasgo epocal.

Encontramos en la noción de "adhesión" una alternativa interesante, aunque consideramos, a la luz de nuestros planteos, que es necesario dar un paso más. El desplazamiento que asumimos, implica no solo una educación que promueva adherir a la justicia, sino a una educación como justicia. Quizás, una nueva apertura de la presente Tesis pueda dar cuenta del "cómo" sería este

proceso o qué impacto tendría por ejemplo en la escolarización, pero a los fines del objeto que perseguimos, basta con dar cuenta de la preponderancia que adquiere aquí, no la persecución de un ideal de justicia, sino la noción abolicionista de la misma a partir de una determinada injusticia.

Una alternativa posible: comprender la justicia como concepto abolicionista

Al dar cuenta de distintas formas de abordar la cuestión de la justicia en la historia, podemos vislumbrar que la misma ha sufrido mutaciones, resaltando de especial manera aquellas que brotan de un cambio de época, que irrumpen a partir del surgimiento de un sujeto autónomo moderno que pone el eje central en la racionalidad y la construcción de principios universales. Una forma posible de abordar la cuestión, la encontramos en los desarrollos del filósofo español Manuel Reyes Mate (2011) en su “Tratado de la injusticia”. Más allá de los matices que se pueden realizar a dicha afirmación, y de que los hombres en la historia hayan provocado injusticia, a su vez también provocado altos grados de desigualdad, en dicho texto afirma que se establece hoy en día un “equívoco originario” que carcome las teorías de la justicia, confundiendo injusticia con desigualdad: “La desigualdad habla de diferencias sociales que *están ahí* (...) Las injusticias no *están ahí* como los ríos o las montañas, productos del azar, sino que *han sido causadas y/o heredadas por el hombre*” (p. 10).

El planteo realizado pone de manifiesto que aquellos que cometen las injusticias han expuesto históricamente explicaciones que los exculpan, por ejemplo, mediante el desplazamiento acontecido entre injusticia y desigualdad. Pero no solo tiene que ver con los autores este corrimiento, ya que por ejemplo, siguiendo a la filosofía occidental, encuentran en el sufrimiento y el fracaso un mero accidente, mientras que la esencia se mantiene siempre triunfante e inmortal.

Por ello, el autor sugiere retomar la senda de la justicia como concepto abolicionista y no aplicar una “reductiva” explicación de lo que acontece: “Es éste un concepto abolicionista, esto es, un concepto cuya razón de ser no es ilustrar la mente sino acabar con su opuesto, la injusticia. El origen de la justicia es la experiencia de la injusticia” (Reyes Mate, 2011, pp. 11-12). En el planteo que realizamos, dicha experiencia de injusticia desborda lo que se transmite, genera una

fractura en lo cotidiano, provoca algo del orden de la incomodidad que exige ser al menos repensado o revisado. Dicho desborde requiere de nuevos relatos, en sintonía con lo expresado por Bruner (2013), que no se focalicen en enseñar sobre el desborde o describirlo, sino que promuevan cierta subversión (Cf. p. 25), en tanto “...volver a conferir extrañeza a lo familiar, transformar el indicativo en subjuntivo” (Bruner, 2013, p. 27).

Dentro del recorrido conceptual expuesto sobre algunas perspectivas filosóficas que intentan aproximarse a las raíces de la justicia, notamos en la antigüedad una teoría de la virtud, una aceptación de conceptos como naturaleza o bien común al cual se aspira. El sujeto moderno y su pretensión de autonomía no pueden tolerar dichas “imposiciones”, por lo cual se erige a sí mismo como juez para determinar qué es lo bueno y justo: “El sujeto moderno se declara competente en la construcción de la moral y de la política, sin más condicionante que su libertad” (Reyes Mate, 2011, p. 14). Sin embargo, además del desplazamiento de la injusticia a la desigualdad, hay una fuerte insistencia en la mencionada libertad, corriendo el foco de atención a la capacidad de decisión por sobre la reparación de los daños que resulta urgente.

Otro de los desplazamientos expuestos por Reyes Mate, está ligado a la suplantación del otro que condiciona el actuar, por un “nosotros”, lo cual pone de manifiesto mayor preocupación por la decisión colectiva por lo justo, que la pregunta o la inquietud acerca de quién ha sufrido una determinada justicia. A raíz de ello, queda expuesto un desplazamiento más, ligado a poder asumir la justicia distributiva como eje rector de la justicia, quitando del centro a la justicia general como posibilidad de crear el bien común y efectuar su correspondiente reparto: “...hay que pagar un alto precio por el nuevo producto y la inmensa mayoría de los seguidores lo hace en efectivo, convencidos de que las duras exigencias de la justicia de los antiguos solo merecen una nota al pie de página” (Reyes Mate, 2011, p. 15). La ironía del español permite dar cuenta del costo que tienen los desplazamientos mencionados y la opción planetaria de girar el eje de la justicia sobre las teorías procedimentales y la ilusa pretensión de proponer principios universalmente válidos, ajenos a los intereses personales y la cultura, imparciales y racionales. Ante esto es lícito dejar irrumpir un cuestionamiento sobre la pretensión de universalidad de las doctrinas sobre la justicia y sus correspondientes validaciones:

...¿cómo pueden unas doctrinas, que pretenden tener validez universal, y que se oponen entre sí frontalmente, convivir y encontrar reglas de juego comunes que, por un lado, garanticen las distintas versiones de lo que unos y otros entienden por bueno, y por otro, asuman como propio el modo de decidir que es justo? La respuesta es la distinción entre lo *bueno* y lo *justo*, ubicando en lo *bueno* las visiones particulares de la justicia y en lo *justo*, las reglas comunes. (Reyes Mate, 2011, p. 16).

Pareciera que la distinción entre lo bueno y lo justo aparece como un “artilugio” del lenguaje para poder justificar aquello del orden de lo injustificable. Puede haber allí una pretensión de indagar sobre decisiones y acuerdos colectivos, por ejemplo, pero a costa de olvidar a las víctimas de la injusticia. Consideramos que allí reside un *topos* de análisis que puede devolverle a la justicia su sentido original y más pleno.

En sintonía con Reyes Mate, la cuestión de la justicia puede asumirse de dos formas distintas, en tanto especulativa o experiencialmente: “En el primer caso, lo decisivo es la lógica del pensador; en el segundo, el sentimiento moral de indignación ante la injusticia o, dicho de otra manera, la capacidad interactiva del hecho de la injusticia” (Reyes Mate, 2011, p. 26). En base a esto, el equívoco originario planteado permite hacer un desplazamiento hacia la posibilidad de concebir la injusticia como punto de partida. En palabras de Luis Villoro (2000), la misma puede ser definida como una experiencia concreta de unos sujetos ubicados en un contexto:

La injusticia es una carencia experimentada de valor objetivo: de esa experiencia puede partir la proyección, basada en razones, de una situación posible en que se daría ese valor. Se puede llegar así a una teoría de la justicia fundada en esa experiencia específica de una carencia concreta, padecida por sujetos situados socialmente. (p. 105).

El planteo esbozado en torno a la injusticia nos resulta interesante ya que la liga al plano experiencial, y por ende, subjetivo. Si en la justicia hay una pretensión de universalidad, en la injusticia se desnuda la particularidad. “La injusticia es primera esto tanto histórica como lógicamente (...) La experiencia de injusticia fue primero y luego vino la elaboración de su significado” (Reyes Mate, 2011, p. 26). En sintonía con estas ideas, consideramos alarmante que

exista la pretensión de formular arbitrariamente y querer comprender primero qué es la justicia para luego abordar la injusticia en un segundo momento, ya no como atención a ella, sino como adecuación. En todo caso, en la cuestión de la transmisión, quizás lo que se juega es un pasaje de las teorías esbozadas, las perspectivas filosóficas, entre otras disquisiciones conceptuales, pero el nudo de la cuestión se establece cuando aquello recibido no puede significar nada del orden de lo propio. Por ello queremos advertir, que no cuestionamos el pasaje de las teorías de la justicia, ya que no hacerlo consistiría en sí mismo una injusticia en el primer sentido desarrollado (no habría transmisión), sino que ponemos en “tela de juicio”, la no apropiación y resignificación de las teorías a la luz de las injusticias que provocan los desbordes y las ausencias, a la luz de las víctimas de la injusticia.

Consideramos que en las teorías de la justicia se asume como punto de partida la búsqueda de unos principios que puedan redundar en beneficios para todos, mientras que la injusticia sería el padecimiento de no ser alcanzado por dichas propuestas, o en algunos casos, ser condenado explícitamente a quedar por fuera de dichos marcos. Esto abre a pensar la exclusión como experiencia personal, ya que “...se trata de un conocimiento directo por el individuo, ya sea del rechazo del que él personalmente es objeto, ya que la comprobación de la exclusión a que están sometidos otros individuos o grupos con los que mantiene contacto” (Villoro, 2000, p. 112). La asimilación y elaboración de la exclusión puede ser asumida como injusticia.

Así mismo, la noción de injusticia puede enriquecer a la justicia a partir de la toma de conciencia, en tanto convuelve a un nuevo ordenamiento social: “La idea de justicia se va enriqueciendo al tenor de la progresiva conciencia de las injusticias existentes. (Villoro, 2000, p. 115). Ese proceso de “enriquecimiento” en la conciencia, implica la resignificación de lo heredado, la apropiación de aquello “pasado”, la participación en lo común, el aporte de los “recién llegados”, la continua elaboración de lo común. Por ello la transmisión es condición necesaria para el acontecer de la justicia, en tanto expone la injusticia y exige nuevos relatos.

La injusticia como fractura necesaria para la irrupción de nuevos relatos

En el comienzo de nuestras búsquedas entre educación y justicia planteamos la necesidad de habilitar la justicia mediante la transmisión, como forma de poder otorgar la “facultad” de crear

nuevos relatos, allí donde las injusticias exponen que “los ya elaborados” no alcanzan. Además, sostenemos que la justicia comprendida como causa primera, no responde a la demanda de una injusticia, sino que desde la perspectiva abolicionista, dicha justicia se vuelve un efecto en tanto respuesta a una demanda.

A partir de sintonizar con ideas de Bruner (2013), la fractura alberga en sí misma la posibilidad de la novedad, es decir, de un desafío al orden establecido o “canónico”. Por ello, la experiencia juega un rol central en dicha concepción en tanto “...sólo puede haber conocimiento verdadero si la justicia se convierte en lo que da a pensar; la fuente del pensar; y no un mero campo de aplicación de lo que sepa la teoría sobre la justicia” (Reyes Mate, 2011, p. 169). La injusticia como experiencia situada e histórica que implica un determinado padecimiento y exige su contrario a partir del advenimiento de la novedad que la pueda significar y dar paso a una praxis de transformación.

El filósofo argentino Alejandro Cerletti (2008), desarrolla en su Tesis doctoral, posteriormente publicada como libro, un trabajo de reflexión que versa sobre tres categorías: repetición, novedad y sujeto en la educación. En el mismo, problematiza la posibilidad de la irrupción de la novedad en un ámbito que tiende a la repetición y la reproducción. Para referir a lo que desborda, a lo que provoca ruptura, evoca el concepto de acontecimiento, retomando los aportes de Alain Badiou. Para este último, el acontecimiento se presenta como una ruptura en el orden de las cosas: “...no se trata de algo que sea fruto de una evolución natural, sino de una ruptura” (Badiou, 2007, p. 6). Es “algo” referido al azar, que interviene sobre la repetición, que excede a toda figura instituida por el ser, por lo cual la irrupción y la ruptura definen el acontecimiento.

Otro de los términos que aparece en el desarrollo de Cerletti (2008) es el concepto de interrupción en la repetición. Al convocar la idea de interrupción, asociamos dicho verbo a lo que Graciela Frigerio entiende como uno de los elementos que conforman el gesto de educar: “...para mí educar es un gesto que podría describirse con verbos que trabajan simultáneamente: educar es resistir, educar es interrumpir, educar es inaugurar y es renovar” (Frigerio, 2014, p. 4).

Al profundizar el planteo sobre la interrupción, podrían darse diversas maneras de comprenderlas: 1) entenderla como trauma que interrumpe, algo cercano a la idea de

traumatismo, 2) como detención/interrupción de una repetición mortífera y 3) como acontecimiento que interrumpe, marcando un antes y un después, que re-configura “lo que viene después”, como así también la forma de significar el “antes”. Para dar lugar a la interrupción como acontecimiento es condición necesaria que el mismo pueda estar mediado por una experiencia que provoca transformación, que desestabiliza, que obtura:

...la expresión «acontecimiento» en su sentido de asistir a una experiencia, esto es, de «hacer» una experiencia como algo que nos ocurre, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. El acontecimiento es lo «grave», lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da qué pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después. Obliga —llama— a la reflexión atenta. Los acontecimientos nos obligan a «hacer una experiencia» en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzados por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar (Bárcena y Mèlich, 2000: 162)

Es necesario “no mirar hacia otro lado” y “hacerse cargo” de lo que acontece. Implica dar paso de la indiferencia a la reflexión crítica y atenta, a repensar el tiempo, a poner en juego las seguridades, la comodidad del “siempre se hizo así”, el refugio de las leyes y el orden de lo jurídico. La injusticia, emparentada con la presente idea de acontecimiento, posibilita comprenderla como aquello que se erige como novedad plena, o en otros términos, como lo impensado o impensable. Sin embargo, “...lo impensado e impensable ocurrió y cuando ocurre lo impensado, lo ocurrido se convierte en lo que da a pensar. (...) Fue impensado pero eso no significa que llegara de improvisto” (Reyes Mate, 2011, pp. 169-170).

En consonancia con ello, irrumpen el deber de memoria como el fruto de una doble experiencia: “...que no todo es pensable, es decir, que hay lo impensable; y que lo impensable ha tenido lugar. Decir memoria es reconocer que eso impensable que ha ocurrido se convierte en lo que da a pensar” (Reyes Mate, 2011, p. 192). La injusticia se vuelve un *topos* para que puedan emergir nuevos relatos. En sintonía con el filósofo español Reyes Mate (2011), la injusticia es una experiencia singular, por lo cual la justicia como un planteamiento meramente especulativo, teórico o ideal, generalmente no aplica.

Dentro del marco o el “telón de fondo” donde situamos nuestras búsquedas y reflexiones sobre la tensión entre educación y justicia, la transmisión exige volver objeto aquellas teorías ideales de la justicia que hemos expuesto, pero otorga también, el permiso de ser resignificadas a la luz de las demandas de la realidad efectiva de los sujetos o las injusticia estructurales a las cuales se enfrentan. La transmisión, alberga en sí misma la oportunidad de dejar de manifiesto la existencia de una injusticia, en tanto aquello que “se pasa” a modo de legado resulta insuficiente. Quizás esto refleja de manera más transparente aquello que Arendt (2016) identifica como la misión de la educación: dar la posibilidad a los “nuevos”, a “los recién llegados”, la oportunidad de emprender algo nuevo. La novedad podría ser comprendida no como aquello que se hace “desde cero”, sino como la respuesta a una experiencia para la cual no se tienen marcos referenciales, teorías ideales o “respuestas enlatadas”: la injusticia, que al ser abordada, puede devenir en la justicia como efecto.

Si la educación no queda relegada a la mera reproducción de lo mismo, alejando la posibilidad y la participación en el seno de lo común como sinónimo de lo no clausurado y acabado, se abre la posibilidad de nuevos relatos sobre la justicia que se esgrimen desde una lógica abolicionista, como una reapropiación de las teorías ideales de la misma, como una nueva forma de dar sentido a las mismas. Por ello sostendemos, que a la luz de lo propuesto, la educación en tanto transmisión, es justicia: no como aplicación de unos marcos a una determinada experiencia de injusticia, sino como respuesta a aquello que da a pensar y exige una reconfiguración. En ese sentido son inherentes entre sí.



Capítulo VI

CONCLUSIONES Y NUEVAS APERTURAS

Dar cuenta de la trama

Desandar el camino de la tensión justicia y educación, invirtiendo sus posicionamientos y dando la preeminencia a esta última, establece un punto de partida que exige asumir un cierto extrañamiento a lo ya sabido o conocido. A partir de nuestro recorrido académico, laboral, e incluso existencial, lo común está ligado a la mera lectura, interpretación y aplicación de unas teorías ideales y abstractas sobre la justicia en la realidad efectiva. A cada situación conflictiva, una teoría que justifica una determinada praxis en consecuencia. En cambio, al aproximarnos a la cuestión desde la lógica propuesta, y anclados en una metodología anadialéctica, la negación de lo ya sabido y conocido posibilita la apertura para el cuestionamiento y la búsqueda de enunciación de nuevas premisas posibles. En relación al cuarto momento del método anadialéctico, correspondiente con la eminencia, es preciso dar cuenta del llamado provocado por las víctimas de la injusticia y reivindicar el mismo.

Por ello, al desandar las conclusiones, afirmamos la validez de la hipótesis esbozada en la introducción: sostenemos que efectivamente la educación puede ser comprendida como justicia a partir de ser asumida en tanto acción. Dicha premisa no invalida los recorridos conceptuales que intentan hacer dialogar la justicia con el campo de la educación, sin embargo, consideramos que asumir la educación como justicia encierra una potencialidad que puede ser analizada en un posterior diseño y ejecución de un trabajo de campo. La noción de acción se comprende como la posibilidad de habilitar la novedad, de instaurar un comienzo, especialmente en relación a otorgar un lugar a los “recién llegados”. Una acción que puede ser comprendida como política en tanto otorga una intervención en el orden de lo público. En sintonía con ello, la justicia se esgrime entonces como efecto que deviene del abordaje de una injusticia mediante la apropiación y la resignificación de los relatos sobre ella misma mediante la transmisión.

La educación no es una forma de la justicia, sino que es la justicia misma en tanto asume la injusticia e intenta ser una respuesta a la misma. La justicia, ya no comprendida como un presupuesto universal y previo, sino como concepto que precisa resignificar lo ya conocido o sabido para otorgar un determinado presente en lo ausente, encuentra en la educación un espacio propicio para gestar nuevos relatos. En dicho sentido, la transmisión de las teorías de la justicia y de los relatos de la justicia para con la educación y las formas de lo escolar, son movimientos necesarios, siempre y cuando alberguen la posibilidad de la novedad. Para ello es preciso

establecer que en la educación deben gestarse las condiciones necesarias para el acontecer de la transmisión, en tanto exista la verdadera apropiación del objeto, lo cual en el marco de la hipótesis trabajada, implica dar lugar a los nuevos relatos que asuman la injusticia.

En consecuencia, es posible recorrer otro camino que invierta la tradicional relación justicia y educación. No solo es posible llevar a cabo dicho camino, como queda de manifiesto en la Tesis, sino que además lo consideramos sumamente necesario para desplegar la potencialidad que encierra la injusticia como punto de partida en la educación. En dicho aspecto, se puede recuperar lo expresado en la nota al pie de la página 180, cuando nos referimos a los porcentajes de personas sumidas en la pobreza e indigencia presentados por el INDEC, como una de las formas de abordar la injusticia. En la situación existencial de cada uno de ellos radica, por ejemplo, un punto de partida para la interrupción de una profunda injusticia y la inauguración de una novedad en el acontecer de la educación que pueda devenir en justicia.

Es preciso atender a los relatos del campo de la justicia en la educación y en las formas de lo escolar, pero además, es necesario andar por las sendas de aquello que la educación le puede aportar a la justicia. La educación puede aportar a la justicia un marco de realidad efectiva para que la misma acontezca, una relación en tanto transmisión para que pueda reflejar la inherencia que tienen en sí mismas, puede librarla de una “ciega” pretensión de universalidad abstracta para atender particularidades y esbozar universales situados, le permite visibilizar experiencias y situaciones de injusticia donde la misma se encuentra ausente, entre otros elementos. En dichos aportes, radica un camino fértil para posteriores desarrollos académicos desde las “víctimas” o la otredad, que como lo mencionamos anteriormente, son muchas y cada una posee su singularidad.

A partir de afirmar la educación como justicia, proponemos dar cuenta en las conclusiones, de algunos hilos que dan sentido y configuran la presente trama. En primer lugar, planteamos una especie de “reconfiguración existencial” de aquello que ha provocado transitar el camino del Doctorado, donde nos auto otorgamos una licencia en el marco de la Tesis, en el sentido de recuperar los desplazamientos que se tejieron al hacer camino. Luego, exponemos la necesidad de considerar las teorías de la justicia y evitar el equívoco de hacer “borrón y cuenta nueva”, a partir de una relectura a modo de “síntesis” de las mismas. Posteriormente proponemos una recapitulación de aquellos relatos de la justicia en el orden de la educación y de las formas de lo escolar, y en torno a ellos, abordamos la necesidad de hallar una categoría que pueda hacer de

“pivote” entre la educación y la justicia: la transmisión. Por último, planteamos algunas resonancias en torno a la transmisión como elemento necesario para la reconfiguración planteada en relación a los aportes de la educación para con la justicia, y a su vez, se refiere a la injusticia como punto de partida para nuevas aperturas posibles.

Evitar el equívoco de hacer “borrón y cuenta nueva”

Muchas teorías de la justicia, como lo hemos planteado dentro del corpus, se erigen desde un planteo racional e idealista, que luego es aplicado a la realidad. El movimiento reflexivo tiene que ver con una lectura de lo cotidiano a partir de dichas teorías, por la formulación filosófica de principios que tienen pretensión de universalidad. Un equívoco posible en consecuencia con ello, sería el desestimar la rica tradición filosófica (o también la política y la del derecho que no han sido contempladas en el corpus teórico de la Tesis) dentro del presente campo, a partir de pretender una especie de *tabula rasa*. Renegar de la historia y la reflexión es dejar de lado la memoria, y como hemos mencionado, los olvidos o las omisiones tienden a provocar injusticias, o a no dar cuenta de las razones históricas que las justifican y sostienen.

En los planteos radicados dentro de la filosofía clásica, en Occidente, referentes como Platón y Aristóteles han desarrollado y sistematizado algunas búsquedas que rondaron especialmente en ordenar la vida en común dentro de la polis. En el caso de Platón, hay un debate abierto que se desencadena ante la tensión justicia e injusticia liberada con la persecución a su maestro Sócrates. La célebre “Apología” nos remite a una justicia que se encuentra ligada a la virtud, que promueve y alienta al vivir bien, o en términos más precisos, al autodominio anclado en el recto uso de la razón. La justicia, en sintonía con las enseñanzas de Sócrates, promueve la perfección y la sabiduría, mientras que la injusticia corrompe mediante el vicio y la ignorancia. En el texto de la “República”, irrumpen acercamientos a la idea de la felicidad, y a su vez, al aporte para la construcción de un Estado ordenado y justo. La cuestión del orden es delegada al corpus de leyes de un Estado, lo cual promueve que la virtud se acreciente, dando la posibilidad a cada uno de ocupar el lugar que a cada uno le corresponde, y desde allí obrar como es debido.

En cambio, para Aristóteles, hay un esfuerzo por desarrollar la noción de felicidad ligada al plano de la justicia. Las acciones justas están ligadas con aquellas que promueven y

salvaguardan la felicidad de la comunidad política. Hay una identificación entre justicia y virtud, pero se remarca de especial manera la idea de una virtud para otro, es decir, en relación con otro. A su vez, la comprende como un justo medio, es decir, con algo que intenta mediar entre la pérdida y la ganancia, en tanto mediedad y proporción. La injusticia, tiene que ver con la desproporción, con el exceso y el defecto. El filósofo estagirita, también introduce a la tradición de la categoría, la cuestión de la equidad, que se presenta bajo la forma de rectificación de la justicia legal, es decir, como rectificación de la ley, ya sea porque la misma es defectuosa, como también, por atender a lo particular que se escinde de lo general.

Hay dentro del recorrido propuesto en el recorte de los clásicos, un tercer exponente, que es Santo Tomás de Aquino. Hay continuidad con algunos elementos de Aristóteles, al comprender la justicia como elemento siempre debido a otro. La alteridad cobra centralidad, porque no depende de una mera decisión o acción personal. También en dicha continuidad, hay un esfuerzo por pensar la cuestión de la justicia distributiva, pero además, una preocupación por dar cuenta del bien común. Para Tomás la justicia es una virtud que ordena la vida del sujeto, que tiene un anclaje en la alteridad, y a su vez, que implica materialidad, es decir, que debe impactar en la realidad efectiva en tanto sea individual o comunitaria.

En todos los planteos esbozados dentro del período clásico de la filosofía hay una clara identificación de la justicia en tanto virtud. Desde un punto de vista racional, político o teológico, la idea de virtud está ligada ciertamente a la búsqueda de cierta perfección a partir del autodominio o la superación personal, que redunda en beneficios para la polis o la alteridad. Es una virtud que tiene efectos en uno, pero a su vez, precisa provocarlos en los otros. En cierta medida, exige la atención para con otros, aunque en sendas organizaciones sociales, ante un revisionismo histórico, podemos dar cuenta de excluidos y silenciados de dichas ciudadanías. Pareciera que los planteos operan sobre un sector, y que la pretensión de generalidad, de bien común o de perfección, no contemplan a la gran mayoría, sino que por el contrario, se reducen a un grupo privilegiado que ejerce dominio sobre los demás. Allí podemos dar cuenta de cierta incompletud de los discursos, que sistematizan una teoría sólida de la justicia, provocan efectos en consecuencia, pero así mismo, no logran dar con respuestas que contemplen a la ciudadanía toda.

Dentro de los planteos que denominamos bajo el título de “Irrupción de las teorías modernas de la justicia”, intentamos dar cuenta de algunas ideas centrales de los desarrollos propuestos por John Rawls, Amartya Sen y Nancy Fraser, por ser quienes sustentan las búsquedas educativas en torno a la construcción de categorías como la justicia educativa.

La teoría de la justicia esbozada por John Rawls es un hito insoslayable al momento de referirse a la justicia. Sus desarrollos constituyen un basamento para las construcciones posteriores, sea desde las producciones que la complementan, como aquellas que se posicionan de manera antagónica a la misma. Hay cierta continuidad con los clásicos en tanto la justicia irrumpre como una virtud, pero en este caso, ligada a las instituciones, en tanto tengan reglas y posean cierta estructura. La idea de un pacto y un compromiso entre personas de igual poder y voluntad resulta central. Otro de los elementos centrales radica en asumir la centralidad de la persona moral, en tanto tiene la posibilidad de ordenar la vida social a partir de la formulación de principios que garanticen justicia. Por ello, el objeto de la justicia radica en la distribución de derechos y deberes fundamentales, pero con el centro puesto en la misma idea de distribución, garantizando cierta imparcialidad a la hora de asignarlos. Es clave la noción de consenso y de un velo de ignorancia que posibilite la igualdad de condiciones para definir la justicia.

En los desarrollos propuestos por Amartya Sen, es posible encontrar cierta continuidad también con los clásicos, en tanto la justicia está relacionada en cierta medida con la forma que las personas tienen de vivir su vida, y no solamente con las instituciones, como era el caso de Rawls. El autor pone el acento en las “vidas reales”, por lo cual resulta de vital importancia dar un paso de la observación de la injusticia al diagnóstico de las mismas. Dicha idea es utilizada para criticar los enfoques “trascendentales” que se realizan sobre la justicia, que la vuelven abstracta, imaginaria y utópica. Su planteo, al poner énfasis en la persona, se relaciona con las capacidades de la misma, lo cual le posibilita juzgar las ventajas individuales desde las oportunidades, para su posterior uso o no. Hay un esfuerzo por correr el foco desde las instituciones o las abstracciones a la realidad efectiva de las personas, específicamente el vivir bien desde el aprovechamiento que se hace de las oportunidades y las capacidades de cada uno.

Nancy Fraser es la tercera exponente del recorrido “moderno”, que tiende a reconocer la justicia desde una triple dimensión: reconocimiento, redistribución y participación. Una vez más, la justicia está ligada para con otros. En sus desarrollos adquiere un lugar central la cuestión de la

justicia social, comprendidas desde la justicia distributiva en tanto reparto de riquezas y posiciones, mientras que en otro sentido, plasmada en políticas del reconocimiento. Si reconocimiento y redistribución no se dan juntas, hay una fragmentación que atenta contra la justicia misma: “son mutuamente irreductibles”. Ahora bien, la participación irrumpió como tercera dimensión en tanto participación dialógica en el marco de la deliberación pública.

Si bien es posible poner de manifiesto ciertas continuidades entre los desarrollos clásicos y los modernos, en estos últimos hay un esfuerzo por definir el “cómo”, la metodología. Si los clásicos intentaron pergeñar la idea de una justicia para con otros en tanto virtud, dentro de la modernidad hay una preocupación por definir de qué manera es posible vivirlo, ya sea desde las instituciones, desde el análisis de las “vidas reales” o desde el reconocimiento y la redistribución. En los tres planteos hay una tensión entre los universales y los particulares, entre las generalidades y los casos específicos, que ponen de manifiesto cierta insuficiencia de los planteos: ¿de qué manera se garantiza la participación de todos los ciudadanos en la discusión sobre la cuestión de la justicia y la injusticia? En el planteo rawlsiano, si la idea de pacto resulta compleja y en cierta medida utópica, la posibilidad de un velo de ignorancia que permite saltar la (i)lógica del azar en la naturaleza, resulta más compleja aún. Lo mismo en Sen, cuyo planteo puede devenir en un particularismo que no devenga en lo comunitario, y por ende, en transformaciones que no se vuelvan significativas. En Fraser, se manifiesta el mismo límite que en Rawls: ¿de qué manera todos participan? La incompletud tiene que ver con la posibilidad real de pactar aquello que se comprende como lo justo, lo deseable, lo esperable para una sociedad que promueve el bien común.

Dos desplazamientos constituyen una especie de complementariedad e intentos de salvaguardar dichas incompletudes mencionadas: la justicia social y la equidad. Respecto a la primera, hay un esfuerzo por construir igualdad a partir de tolerar ciertas desigualdades, comprendidas como favorables o deseables. Se persigue la construcción de un bien común, sin prescindir de algunas desigualdades necesarias y provechosas. Por otro lado, la noción de equidad, con una gran tradición dentro del campo de la filosofía, promueve un esfuerzo por compensar algunas desigualdades, y a su vez, en establecer acuerdos y consensos que posibiliten “achicar” las brechas provocadas por la injusticia. La equidad intenta desligarse de los efectos de

la (i)lógica azarosa como principio organizador de la sociedad y de las instituciones, a partir de desarrollar dichos consensos en detrimento de terminar con las arbitrariedades de la fortuna.

Los aportes esquematizados y las incompletudes de las cuales podemos dar cuenta, no deben hacernos dejar de lado la inmensa producción y abono al campo de la justicia. Desde la antigüedad, podemos hallar una genuina preocupación por reflexionar sobre el ordenamiento social y el cultivo de la persona mediante la virtud. Hay una gran confianza y centralidad en el ser humano, ya que si bien se habla de instituciones, pactos, contratos u otros elementos, el eje que sostiene los mismos gira en torno a la persona. Así mismo, asumir la dimensión abolicionista de la justicia, implica dar preeminencia a la injusticia como reclamo, como grito, como algo que acontece y exige una reconfiguración, como aquello que provoca una significativa alteración del orden o del estado “natural” de la cosas. Cuando se asume lo injusto irrumpen la posibilidad de la justicia, de la transformación, de la novedad.

Por ello, reafirmamos que no se trata de prescindir de la rica tradición filosófica, política y del mundo del derecho sobre los debates en torno a la justicia, sino de complementarlos o volverlos también objeto de la transmisión, para que den lugar a nuevos relatos posibles a partir de comprender la injusticia como una fractura. Desconocer la producción histórica y filosófica que hemos expuesto, entre otros tantos aportes que quedaron por fuera del presente corpus teórico, implica desconocer también los esfuerzos de una razón que intenta llevar a cabo una reflexión seria y sistemática sobre la tensión justicia/injusticia. Aún con incompletudes, con insuficiencias o con límites, el esbozo presentado es la respuesta a un problema de época, por tanto es un esfuerzo sincero y profundo de responder al propio tiempo. De hecho, los conflictos y los desacuerdos irrumpen cuando el punto de análisis radica en la educación, ya que en los sistemas sociales de los filósofos clásicos, o en las tradiciones modernas, en cierta medida, son teorías válidas y necesarias, aunque uno adhiera o prescinda de ellas.

En el orden de dicha transmisión, es preciso y necesario pasar esta inquietud por el cultivo de la virtud, por el desafío de pensar la justicia en relación con la alteridad, en animar la búsqueda por el bien común, en crear y recrear instituciones justas que promuevan la igualdad y desalienten una organización social basada en la fortuna o en una meritocracia vacía y abstracta. Así mismo, aquello que se pasa, queda relegado a la posibilidad de resignificación por parte de los herederos, sin embargo, privar de dichas búsquedas conceptuales, implicaría un gesto

malintencionado de borrar el pasado, clausurar la memoria, y con ellos, los esfuerzos de la humanidad de construir en pos de la justicia.

El desafío de “pivotar” entre los conflictos y los “desacuerdos”

Los desarrollos planteados en torno a la justicia en la educación y en las formas de lo escolar ponen de manifiesto ciertos conflictos y “desacuerdos” en tanto no pueden dar cuenta de la totalidad de la realidad efectiva donde se las quieren poner en acto. No es un límite en los desarrollos, sino en todo caso de alcance y potencia, dado que son aproximaciones a las problemáticas desde preconceptos. Tienen ánimo de universalizar ciertas premisas, y en la particularidad de los casos, parecieran no poder otorgar respuestas “significativas”. A partir de reconocer sus virtudes y aportes en el campo de la educación, irrumpen la necesidad de invertir los roles y poner de manifiesto la necesidad de un concepto que sea capaz de “pivotar” entre dichos conflictos, que sin tener el ánimo de clausurar todo dentro de sí, sea lo suficientemente maleable para adaptarse a las necesidades de la cotidaneidad.

Consideramos utópica la empresa de forjar un concepto estático de justicia y pretender que desde el mismo todo se pueda orientar, fundamentar o leer. Como en la “viñeta del pasillo de lo cotidiano” se deja entrever, se pone en pugna permanentemente una polisemia de sentidos en torno a la justicia, por lo cual no es posible fijar una sola idea reguladora y que todo se articule en torno a ella. Quizás se trata de encontrar una categoría, un marco regulatorio, una especie de suelo, desde donde “hacer base” para subsanar los conflictos y los desacuerdos que persigue la justicia en el campo de la educación cuando intenta hacerse efectiva, en una determinada realidad efectiva. El punto para el pie de apoyo, desde donde puedan asentarse, y a su vez, oscilar sobre el propio eje, puede ser el asumir que la educación tiene elementos para aportar y complementar las ideas sobre la justicia.

En el desarrollo propuesto, hemos planteado dos espacios donde irrumpen algunos diálogos/tensiones, que exigen una reconfiguración o un rodeo. A los fines de organizar y dejar en evidencia distintos planos, los distinguimos como relaciones entre los relatos de la justicia y el binomio educación y formas de lo escolar. La noción de relato, establecida a partir de los aportes de Bruner (2003), implica poder dar cuenta de elementos que resultan del fruto de una reflexión

y construcción, situada históricamente, que responde a demandas epocales y se sitúan en unos contextos de posibilidad de acción e incidencia.

Respecto a los diálogos y la tensión que se generan entre los planteos de justicia y la educación, podemos dar cuenta de una categoría nodal, que desde un principio era considerada como una especie de “piedra angular”, y a lo largo de la construcción de la Tesis hemos logrado volverla un objeto de análisis y problematización: la justicia educativa. En los desarrollos esbozados, notamos que la justicia educativa emerge como el intento de poder influir desde lo educativo, con su anclaje en lo escolar, dentro de la realidad social.

Así mismo, en palabras de los referentes argentinos sobre la cuestión, la justicia educativa está ligada en primer lugar a lo que sucede “afuera” de la escuela. Es decir, que son necesarias unas condiciones previas para que pueda acontecer algo del orden de la justicia educativa, por lo cual, se establecen permanentes contactos y desplazamientos con la justicia social. Sin embargo, irrumpen un cierto determinismo que opera sobre las herencias, y se quita a la educación, la posibilidad de interrumpir la injusticia. También se presenta la problemática de “poner en el centro a los sectores populares”, en lugar de asumir una educación como derecho universal e inalienable, prescindiendo de diferencias o segregaciones que refuerzan la diferencia; la misma se amplía con la pretensión ilustrada de “ser voz de lo que no tienen voz”. Hay una incompletud en tanto permite dar respuestas condicionadas por elementos previos que deben estar dados de antemano; no genera interrupción, sino que en todo caso, una vez dados algunos factores, procede al reconocimiento, redistribución y búsqueda de igualdad. ¿Qué hacer con todo lo que queda por fuera de dichas condiciones? El límite demarca una posibilidad de acción, pero a su vez, establece las fronteras de la misma, dejando por fuera un espectro amplio, y a su vez, dejando sin efecto la posibilidad de intervenir desde el campo educativo.

Por otro lado, en el campo de la educación, también remitimos a la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que ha constituido un hito en la República Argentina, por la fuerza que tiene, por la transformación del sistema educativo y por la consolidación de la educación como un vector central en las políticas de Estado. En dicha normativa, la educación se concibe en torno a la premisa de ser un derecho elemental de la comunidad, y a su vez, de colaborar con la construcción de una sociedad más justa. Desde ambos principios, se configuran los restantes apartados. Hay un intento por contemplar la integralidad de los sujetos, por garantizar una

trayectoria educativa y escolar inclusiva y de calidad, por definir la educación como un derecho esencial y por reducir las brechas sociales e intervenir sobre los obstáculos que impiden la efectivización de dicha política estatal. Sin embargo, a la luz de algunas ideas de Jacques Derrida, se plantea el abismo que existe entre la noción de derecho y la de justicia, por lo cual allí se inaugura una incompletud. La sanción y la consecuente aplicación de una ley no garantiza o no agota el acontecer de la justicia, sino que esta última desborda la primera: en dicha saturación, radica cierta incompletud o insuficiencia.

En relación con las formas de lo escolar, irrumpen una categoría con vasta tradición dentro de los desarrollos académicos, como lo es la justicia curricular. Al dar cuenta de algunos “hilos” que componen la trama del concepto, notamos una preocupación por comprender la transformación del orden social, a partir de la transformación y revisión de la dimensión curricular de la escolarización. Se juega allí la opción de focalizar los saberes desde una perspectiva contrahegemónica, es decir, a partir de los intereses de los más desfavorecidos. Es una invitación a mirar a contrapelo la cuestión educativa y escolar, para fijar desde allí las propuestas de intervención. Pese a ello, consideramos que la insuficiencia radica en la posibilidad o no de provocar efectos en la realidad efectiva a partir del trabajo curricular.

A partir de ello, también hemos podido desarrollar las ideas centrales que definen los ideales de la justicia cognitiva. En el mismo sentido de fijar un pensamiento contrahegemónico, desde los aportes de la filosofía latinoamericana y una lectura crítica hacia el “eurocentrismo”, se intenta fundar una “epistemología desde el sur”. La justicia, en dicho desarrollo teórico, radica en poner en acto un pensamiento de tipo decolonial, que pueda sentar las bases necesarias para un “pensamiento propio y original”. Si la justicia curricular intentaba definir un recorte teórico de los saberes contrahegemónicos, la justicia cognitiva implica “un paso más” en profundidad, respecto a la búsqueda de los fundamentos epistemológicos de dicha “contrahegemonía”. Los dos planteos, tanto la justicia curricular como la justicia cognitiva, abren una tensión/incompletud en tanto inauguran un binarismo del cual resulta muy complejo establecer una síntesis o algo nuevo. A su vez, otra incompletud radica en la instauración de un nuevo tipo de pensamiento que podría no diferenciarse de aquel otro que denuncia por único, homogéneo y universal.

Por último, en el rastreo de las nociones que interactúan sobre las formas de lo escolar, la justicia escolar instala un debate sobre la igualdad, comprendida desde la tensión entre oportunidades y posiciones. Mediante la reflexión de Dubet, hay una prioridad sobre la igualdad de posiciones, sin embargo, se corre la tentación de volver a generar un nuevo binarismo. En la profundización de las distintas categorías, es un conflicto permanente la cuestión de los binarismos y la posibilidad de constatar efectos sobre la realidad efectiva: parecen más bien disquisiciones intelectuales que políticas de intervención concretas.

Todo el rastreo, que como lo hemos mencionado anteriormente, constituye una especie de “estado del arte” entrelazado en la trama de la Tesis, nos ha permitido comprender la necesidad de buscar un “algo más” que pueda salir al cruce de las insuficiencias y de las tensiones provocadas por dichas categorías. La inquietud que a partir de eso apareció, tiene que ver con la necesidad o no de tener que inventar una nueva categoría de análisis, o en todo caso, encontrar algún concepto que pueda hacer de “pivote”. El mismo concepto de educación es una oportunidad para ello, si se la concibe como transmisión. Encontramos en la transmisión como forma de entender la educación como acción, un eje vertebrador, un “hilo conductor” que sostiene y da sentido a la trama de la Tesis, no solo porque nos permite este movimiento de “pivote”, sino por los efectos que puede provocar asumir su profundidad teórica y práctica.

Tejer y sostener la relación educación - justicia

Al transitar las presentes conclusiones, es posible, y necesario, afirmar que la educación puede y debe aportar a la justicia. Reducir la justicia a un mero contenido de la educación, es volverlo disponible para un acto de enseñanza. Asumirlo y comprenderlo de dicha manera meramente enunciativa y conceptual, podría también transformarlo en un elemento constitutivo de la escolarización, de alguna cátedra, programa o diseño curricular.

Poner a disposición la teorías de la justicia narradas a lo largo de la historia como contenido de la enseñanza y la escolarización, implica una serie de procesos mecanizados como la comunicación, la aprehensión, la evaluación y su acreditación. ¿Es algo a lo cual debemos renunciar? Pareciera que no. La justicia como contenido es un elemento más que valioso y necesario, y en muchos casos, significa la aproximación a una serie de elementos que brindan

significatividad a la cultura común, la lectura de la historia y la realidad cotidiana de los pueblos. Plantear la ausencia del mismo, podría por ejemplo, reproducir el peligro del silencio, el olvido y las “lagunas inadmisibles”, como afirma Pierre Bourdieu (2014):

Hay que velar en particular porque la enseñanza no deje subsistir lagunas inadmisibles, que son los perjudiciales para el éxito del conjunto de la empresa pedagógica; sobre todo en materia de modos de pensar o de saber-hacer fundamentales que, al considerarse como enseñados por todo el mundo, acaban por no ser enseñados por nadie (p. 116).

Sin embargo, a lo largo de la presente Tesis, no llevamos a cabo un trabajo para relegar la categoría justicia y su correspondiente asidero histórico, filosófico y teórico, como contenido enseñable, sino que en todo caso, proponemos una especie de desplazamiento que permita dar cuenta de los aportes que la educación puede realizar a la justicia. En este caso, comprendemos que un desplazamiento posible es comprender la educación misma como justicia. Por ello, desbordar la noción de mero contenido, es poder dar cuenta de los procesos de diálogo que se gestan entre dichas teorías y los contextos, las respuestas que intentan generar, los debates que allí se hacen eco, entre otras situaciones que se erigen como “caldo de cultivo” para el acontecer de las mismas.

Ahora bien, asumir la educación como justicia implica otorgar una centralidad necesaria a la noción de transmisión en tanto la educación es acción. Si la educación es concebida como aquello que implica un “hacer algo en compañía” atendiendo a la dimensión social y relacional que es constitutiva a la praxis, que implica orientar, y a su vez se erige como la acción de transmitir, nos permite revisitar los sentidos que encierra, y en nuestro parecer, apoyarnos sobre la transmisión como eje vertebrador. La transmisión como pasaje, posibilita la participación de un otro en el *arkhé* común, pero así también permite la apropiación y la resignificación de aquello que se otorga como herencia y puro don, sin instalar deuda alguna. Ahí hay un gesto de justicia: dar lugar a la otredad como protagonista de la construcción y la significación de lo cotidiano. Esa significación, como fue expresada, no implica la presencia de una *tabula rasa*, sino más bien, de un punto de apoyo desde donde pivotar para responder a las demandas particulares del medio.

Que exista transmisión, alberga la posibilidad de que pueda existir la justicia. No se trata de un gesto de mera reproducción de “lo mismo”, sino en todo caso, de pasaje/participación en “lo común”, que implica un movimiento de apertura y disposición a la transformación. En todo caso, la transmisión deviene en justicia porque da lugar a pensar, da lugar a la novedad, da lugar al diálogo entre generaciones, pero a su vez, permite a los “nuevos” o a los “recién llegados”, narrar su propia historia sin prescindir de la memoria, pero sin estar aferrados a los preconceptos, prejuicios e ideas preestablecidas.

A su vez, en la dinámica del legado y los pasajes, la transmisión permite otorgar un sentido concreto a la secuencia establecida entre la educación-enseñanza-escolarización. En cada uno de los espacios de explicitación de la transmisión, el objeto de la misma excede al mero contenido, y solo se vuelve significativo en tanto provoca el desborde y exige reconfiguración. Es en dicho sentido, donde la transmisión inaugura algo del orden del acontecimiento.

Por ello, la transmisión se erige como nexo entre la justicia y la educación, pero no como aquello que une o conecta algo que de suyo se encuentra separado, sino porque antes bien, evidencia algo del orden de lo dado. Es decir, si afirmar la educación, es afirmar la transmisión como constitutiva, en consecuencia, ese movimiento implica también afirmar algo del orden de la justicia que acontece. En tanto se manifiesta la educación como transmisión, se provoca también la irrupción de la justicia. De esa manera comprendemos la inherencia entre los conceptos en cuestión: no sólo están ligadas la educación y la justicia, sino que en tanto transmisión, se corresponden una a otra.

La justicia como efecto y el desafío de nuevas aperturas

A partir del recorrido elaborado a lo largo de la Tesis, y de la trama conceptual desarrollada en la misma, uno de los conceptos que hace de eje vertebral en el tejido, es la noción de justicia como concepto abolicionista que irrumpió a partir de una injusticia. Es abolicionista en tanto desconoce lo ya conocido o sabido mediante el encuentro de un ausente, de una necesidad. Por ende, en dicho sentido, es posible afirmar que la injusticia se erige a sí misma como punto de partida para el devenir de la justicia en tanto efecto. Dicha afirmación no se contradice con lo

sostenido en el punto anterior, dado que al acontecer la educación como transmisión, ineludiblemente justicia y educación son inherentes entre sí.

En relación a la educación, no generar procesos de transmisión podría devenir en una expresión de injusticia. Lo mismo es posible afirmarlo en tanto no se brinden a los “recién llegados” las posibilidades para que pueda llevar a cabo una toma de conciencia de la realidad efectiva, no se brinde la posibilidad para el desarrollo de un pensamiento crítico respecto al pasado, al presente y al futuro, no se gesten espacios o lugares para la filiación social, entre otras cuestiones. Como afirmamos anteriormente, consideramos que la injusticia puede consistir en educar sin dar lugar a la transmisión, es decir, reducir lo educativo a la mera reproducción.

A su vez, se inaugura un nuevo punto de partida, porque se invierte la lógica presente en el abordaje filosófico sobre las ideas de justicia y en los relatos de la justicia para con la educación y con las formas de lo escolar propuestas en el corpus de la Tesis, en tanto que no se parte desde una teoría y un posterior análisis de la realidad efectiva, sino que es ésta última la que pone de manifiesto un conflicto o un desacuerdo, una demanda de justicia que necesariamente exige una reconfiguración de lo dado, un nuevo relato. No se trata de abandonar las teorías de la justicia o relegar los “aterrizajes” al campo de la educación o las formas de lo escolar, porque ello también consistiría en una injusticia en tanto no habilitar el pasaje como objeto de la transmisión, sino que quizás, implica no otorgarles el lugar de tener la primera ni la última palabra. Quizás, dichas producciones, se puedan erigir como elementos válidos y apropiados para la confrontación, pero la demanda por justicia es el elemento genuino que exige respuesta, y por ende, re-configura el orden de lo dado hasta el momento, de lo ya sabido y lo ya conocido. En dicho sentido afirmamos que la injusticia es un punto de partida: porque exige tejer una nueva trama.

La injusticia se convierte, de esta manera, en el punto de partida que desencadena una serie de consecuencias ya planteadas: reordenar el aparato conceptual previo, exponer los prejuicios, dar lugar al acontecer de la novedad que disloca y desinstala, asumir la otredad y dar lugar a la transmisión. Inclusive, si la injusticia consiste en la reproducción de lo mismo, en la ausencia de la transmisión, también es preciso el gesto de interrupción, en tanto toma de conciencia de lo que acontece. Ante ello nos preguntamos, ¿quién debe marcar o exponer dicha injusticia?, ¿cómo es posible despertar una toma de conciencia sobre ella?, ¿de qué manera es posible alertar dicha injusticia sin reproducir la misma lógica ilustrada descrita en “la pretensión de ser la voz de los

que no tienen voz"?; ¿de qué manera se validan los reclamos de injusticia cuando hay un "choque de intereses" o un conflicto de intereses entre sí?; ¿cómo prevalece el grito de injusticia de los marginados por sobre el silencio cómplice de aquellos que son los "administradores de la palabra"? Allí se plantea una nueva y necesaria apertura que permita una reflexión ética y política sobre la intervención del educador o un tercero sobre la educación como acción.

Otra de las nuevas posibles aperturas que se desprenden de la Tesis, es la posibilidad de configurar algún instrumento que permita diseñar un trabajo de campo, seleccionar un determinado público objetivo y de allí indagar los sentidos otorgados a la justicia, constatar la existencia de la polisemia o no que albergan las instituciones, y desde allí, poder dar cuenta de los efectos que se provocan. También sería interesante indagar sobre los sentidos y los significados atribuidos a la educación, para evidenciar la conciencia que existe sobre la transmisión como elemento central, y por ende, su rol en el acontecer de la justicia.

Haber recorrido el camino de elaborar una Tesis devenida en una compleja trama, nos ha posibilitado un ejercicio de reflexión que permite dar cuenta de algunas certezas, pero también nos permite instaurar nuevas preguntas que brindan un camino que se abre permanentemente: ¿cómo generar las condiciones propicias para el acontecer de la justicia en la educación?, ¿de qué manera alentar los procesos de la transmisión?, ¿cómo atender a la particularidad y no relegar la universalidad?, ¿cómo exponer los debates epistemológicos, filosóficos, pedagógicos y políticos que subyacen a las decisiones cotidianas que dan forma a los procesos de educación, enseñanza y escolarización?, entre otros caminos posibles.

Asumir la artesanía de educar implica un acto de profunda convicción. El arte de encarnar un oficio del lazo, de establecer un gesto de hospitalidad, de recibir y dar lugar a los "recién llegados", de instaurar puro don sin reclamar deuda, es un desafío. El mismo se constituye desde una actitud "gratuita", pero a su vez, es la respuesta a una demanda de la otredad que exclama ante la injusticia y exige justicia. Quizás, se trate, al fin de cuentas, de albergar la posibilidad de dejarse conmover con el grito de injusticia de Marcos y de otros tantos Marcos de la vida, hacerse cargo y caminar con el otro, como forma de crear las condiciones necesarias para que pueda acontecer algo del orden de la educación, y en sintonía con las búsquedas de la Tesis, que pueda devenir en justicia.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y UTILIZADA

ACOSTA, F. M. (2012). “Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión)” en *Tendencias Pedagógicas*, N° 20, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, pp. 93-105.

ANTELO, E. (2015). “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar” en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2015). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

ARENDT, H. (1995). *De la historia a la acción*. Trad. Fina Birulés. Barcelona, España: Paidós.

ARENDT, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Traducción a cargo de Ana Poljak. Barcelona, España: Ediciones Península.

ARISTÓTELES (2005). *Ética a Nicómaco*. Trad. José Luis Calvo Martínez. Madrid, España: Alianza Editorial.

BACHELARD, G. (1975). La poética del espacio. Trad. Ernestina de Champourcín. México: Fondo de Cultura Económica.

BADIOU, A. (2007). “Universalismo, diferencia e igualdad” en *Revista Acontecimiento*, Año XVII, N° 33-34, pp. 103-121.

BÁRCENA, F. y MELICH, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós.

BENVENISTE, E. (1983). *Vocabulario de las Instituciones Indoeuropeas*. Madrid, España: Taurus.

BISET, E. (2012). *Violencia, Justicia y Política. Una lectura de Jacques Derrida*. Villa María, Argentina: Eduvim.

BORDELOIS, I. (2006). *Etimología de las pasiones*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

BORZESE, D.; COSTAS, P. y WANGER, E. (2012). *La educación social en Argentina ante el desafío de la justicia educativa*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.

BOURDIEU, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Trad. Isabel Jimenez. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Trad. Luciano Padilla López. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

CALDO, P. y FATTORE, N. (2011). “Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad”, en *Actas. UNLP. FAHCE. Depto. de Cs. de la Educación*. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.962/ev.962.pdf

CASTORIADIS, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Trad. Antoni Vicens y Marco-Aurelio Galmarini. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.

CERLETTI, A. A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

CICERÓN (1997). *La invención retórica*. Trad. Salvador Núñez. Madrid, España: Gredos.

CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, España: Ed. Morata.

CORNU, L. (2004). “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Trad. Laura Lambert. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

DE SOUSA SANTOS, B. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

DEBRAY, R. (1997). *Transmitir*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

DEBRAY, R. (2007). “Transmitir más, comunicar menos”, en *A Parte Rei Revista de Filosofía*, N° 50, España. Trad. Eva Saint-Arroman y Santiago Espinosa. Disponible en: http://www.kaleidoscopio.com.ar/fs_files/user_img/Problematica_Filosofica/Posmodernidad_Transmitir%20mas%20comunicar%20menos.pdf

DERRIDA, J. (2018). *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad*. Trad. Adolfo Barberá y Patricio Peñalver Gómez. 3^{ra} ed. Madrid, España: Tecnos.

DIKER, G. (2004). “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?”, en FRIGERIO, G. y

DIKER, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

DIKER, G. (2008). “¿Cómo se establece qué es lo común?”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G.

(Comps.) (2008). *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

DIKER, G. (2016). “Educación” en SALMERÓN CASTRO, A. M.; TRUJILLO REYES, B. F.;

DEL HUERTO RODRÍGUEZ OUSSET, A. y DE LA TORRE GAMBOA, M. (2016).

Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. Disponible en:
<https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54>

DUBET, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*.

Trad. Alfredo Greco y Bavio. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

DUBET, F. (2012). “Los límites de la igualdad de oportunidades” en *Revista Nueva Sociedad*.

Buenos Aires, Argentina, N° 239, pp. 42-50.

DUBET, F. (2018). “Los desafíos de la justicia escolar” en *Ciudadanías, Desigualdades y políticas sociales*, N° 3, pp. 7-24.

DUBET, F. (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

DURKHEIM, E. (1976). *Educación como socialización*. Traducción a cargo de Alfonso Ortíz García. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

DUSSEL, E. (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo” en LANDER, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*.

Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

EGGERS LAN, C. (1988). “Introducción” en Platón (1988). *República*. Madrid, España: Gredos, estudio preliminar y traducción a cargo de Conrado Eggers Lan.

FILMUS, D. y KAPLAN, C. V. (2012). *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.

FOUILLÉE, A. (1899). “L’Idée de justice sociale d’après les écoles contemporaines” en *Revue des Deux Mondes*, 4º período, Tomo 152, p.p. 47-75.

FRASER, N. (2000). “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista»” en *New Left Review*, Madrid, España: Akal, Nº 0, pp. 126-155.

FRASER, N. y HONNETH, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid, España: Ediciones Morata.

FREIRE, P. (2014). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

FRELAT-KAHN, B. (2004). “Las figuras de la transmisión”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Trad. Laura Lambert. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

FRESIA, I. A. (2016). *Justicia educativa. Aportes para pensar un currículum justo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Don Bosco Argentina.

FRESIA, I. A. (2016). *Justicia educativa. Aportes para pensar un currículum justo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Don Bosco Argentina.

FRIGERIO, G. (2004). “Los avatares de la transmisión”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

FRIGERIO, G. (2005). “Acerca de lo inenseñable”, en FRIGERIO, G. y SKLIAR, C. (2005). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

FRIGERIO, G. (2007). “Inventario. Argumentos para pensar lo impensable” en BAQUERO, R., DIKER, G. Y FRIGERIO, G. (2007) *Las formas de lo escolar*, Paraná, Argentina: La Hendija.

FRIGERIO, G. (2014). “Conferencia de clausura: Hipótesis para comprender lo que se pone en juego en estos tiempos” en *Revista de Educación Social*, Barcelona: EDUSO, N° 18, pp. 1-17.

GALEANO, E. (1989). *Nosotros decimos no. Crónicas (1963-1988)*. Madrid, España: Siglo XXI.

GVIRTZ, S. (10 de junio de 2020). “Hacia una mayor justicia educativa” en *Infobae*. <https://www.infobae.com/opinion/2020/06/10/hacia-una-mayor-justicia-educativa/>

HANNA, M. L. (2001). “La doctrina de la equidad en Aristóteles” en *Sapientia*, Buenos Aires, Argentina: UCA, Vol. LVI, N° 2010, pp. 379-396.

HASSOUN, J. H. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Trad. Silvia Fendrik. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor.

JAEGER, W. W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega. Libro Primero*. México: Fondo de Cultura Económica.

KANT, I. (2009). *Sobre la pedagogía*. Traducción a cargo de Oscar Caeiro. Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Córdoba - Encuentro Grupo Editor.

KAPLAN, C. V. (2022). “La justicia curricular en la obra de Ángel Pérez Gómez” en *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3 (3), 73-82.

LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

LATAPÍ, P. (1964). “Educación y justicia social” en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Madrid, Vol. 1, N° 1, 2012, pp. 199-202

LATAPÍ, P. (1979). *Mitos y verdades de la educación mexicana 1971-1972: Una opinión independiente*. D.F., México: Centro de Estudios Educativos.

LATAPÍ, P. (1993). “Reflexiones sobre la justicia en la educación” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol. XXIII, N° 2, pp. 9-41.

LEGARRALDE, M. (2013). “Encuentros y desencuentros entre pedagogía y justicia: algunas aproximaciones desde la historia de la educación” en SOUTHWELL, M. y ROMANO A. *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.

LEGENDRE, P. (1996). *Lecciones IV: El inestimable objeto de la transmisión. Estudio sobre el principio genealógico en Occidente*. DF, México: Siglo Veintiuno Editores.

LETELIER-GÁLVEZ, M. E. (2019). “Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa” en *Revista saberes educativos*. Chile, N° 3, Julio-Diciembre, pp. 03-24.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL, N° 26.206, 2006. Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

MADURO, O. (1992). *Mapas para la fiesta. Reflexiones latinoamericanas sobre la crisis y el conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Centro Nueva Tierra.

MARTIN DE BLASSI, F. G. (2016). “Pasado y actualidad en torno a la justicia: algunas contribuciones de Tomás de Aquino con respecto a la equidad” en *Revista Europa*, N° 9, Mendoza: UNCuyo - ADEISE, pp. 117-132.

OCAMPO GONZÁLEZ, A. (2020). “La introducción como impertinencia. Justicia educativa y derecho a la lectura: exploraciones críticas para el mundo contemporáneo” en OCAMPO GONZÁLEZ, A.; LÓPEZ ANDRADA, C. y CELEI- UEX (2020). *Educación Lectora y Justicia Social. Herramientas críticas para el fortalecimiento del derecho a la lectura y la ciudadanía cultural*. Santiago de Chile, Chile: Fondo Editorial CELEI-UEX, pp. 20-88.

OCAMPO GONZÁLEZ, A.; SÁNCHEZ LARA, R.; PINTO CONTRERAS, R.; MADRID ZAN, A. y YÁÑEZ-URBINA, C. (2020). *Reinvenciones e interpellaciones críticas para*

educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia educativa. Santiago de Chile, Chile: Fondo Editorial CELEI.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1991). “Investigación-acción y currículum” en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 69-84.

PLATÓN (1973). *Critón*. Trad. Conrado Eggers Lan, Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

PLATÓN (2005). *República*. Trad. Marisa Divenosa y Claudia Mársico, Buenos Aires, Argentina: Losada.

PLATÓN (2009). *Apología de Sócrates*. Trad. Conrado Eggers Lan, Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

QUIJANO, A. (1992). “Colonialidad y modernidad/racionalidad” en *Revista Perú Indígena*, N° 13 (29), pp. 11-20.

RANCIÈRE, J. (1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

RAWLS, J. (1999). *Justicia como equidad*. Trad. Miguel A. Rodilla. Barcelona, España: Ed. Tecnos.

RAWLS, J. (2003). “Justicia como equidad” en *Revista Española de Control Externo*, España: RECEX, Vol. 5, N° 13, pp. 129-158.

RAWLS, J. (2006a). *Teoría de la justicia*. Trad. González María Dolores. México: Fondo de Cultura Económica.

RAWLS, J. (2006b). *Liberalismo político*. Trad. Madero Báez Sergio Rene. México: Fondo de Cultura Económica.

RENAUT, A. (2007). *Igualdad y discriminaciones: un ensayo de filosofía política aplicada*. Trad. Esteban Kaipl. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

REYES MATE, M. (2011). *Tratado de la injusticia*. Barcelona, España: Anthropos.

- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, España: Siglo XXI.
- ROSLER, A. (2019). *La ley es la ley. Autoridad e interpretación en la Filosofía del Derecho*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- SALINAS SALAZAR, M. L. e ISAZA MESA, L. S. (2003). *Para educar en el valor de la justicia*. Medellín, Colombia: Magisterio.
- SCANNONE, J. C. (1977), “Mestizaje cultural y bautismo cultural” en *Stromata*, Vol. 33, N° 1-2, Buenos Aires, Universidad de San Miguel, pp. 73-91.
- SCANNONE, J. C. (1990), *Nuevo punto de partida en la filosofía latinoamericana*, Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- SCANNONE, J. C. (2009), “La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual” en *Teología y Vida*, Vol. L, Santiago de Chile: UCC.
- SCANNONE, J. C. (2012), “Nuevo pensamiento, analogía y anadialéctica” en *Stromata*, Vol. 68, N° 1-2, Buenos Aires, Universidad de San Miguel, pp. 33-56.
- SEN, A. (2010). *La idea de la justicia*. Trad. Hernando Valencia Villa. Distrito Federal, México: Taurus.
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Trad. Marco Aurelio Galmarini. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- SIERRA, M. S. y FATTORE, N. (2015). *Ficha de cátedra: Sobre la educación entendida en clave de transmisión*. UNR, Pedagogía, Facultad de Humanidades y Artes. Disponible en: https://pedagogiaydidacticaunsa.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/ficha-transmisi_c3b3n-2015.pdf
- SUPIOT, A. (2015). “¿Qué justicia social internacional en el Siglo XXI?” en la *Ira. Conferencia de apertura del XXI Congreso de la Sociedad Internacional de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social. Ciudad del Cabo, Sudáfrica*. Recuperado en: https://www.college-de-france.fr/media/alain-supiot/UPL7069441684883113359_Supiot_CapeTown_September_2015_ES.pdf

TAPARELLI, L. (1866). *Ensayo teórico de derecho natural apoyado en los hechos*. Trad. Juan Manuel Orti y Lara. Madrid, España: Imprenta de Tejado.

TEDESCO, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica y Universidad Nacional de San Martín.

TERIGI, F. (2008). “Lo mismo no es lo común. La escuela común, el *currículum* único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Comps.) (2008). *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

TOMÁS DE AQUINO (1990). *Suma Teológica Tomo III – Parte Secunda Secundae (A)*. Trad. García Estébanez Emilio. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.

TORRENT, A. (2017). “El concepto de *iustitia* en los juristas romanos” en *Vergentis*, Murcia, España, N° 4, pp. 39-56.

TORRES SANTOMÉ, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: Ed. Morata.

TORRES, R. M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica. 12 Tesis para el cambio educativo*. Guayaquil, Ecuador: Fe y Alegría.

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, Argentina: CIPPEC - UNICEF.

VICECONTE, M. C. (2016). “Pedagogía diferenciada y justicia educativa” en CORENGIA, A [et al.]. *Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: aprender, servir e innovar. VI Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Argentina: Teseo, pp. 135-150.

VILLORO, L. (2000). “Sobre el principio de la injusticia: la exclusión (VIII Conferencias Aranguren)”, en *Revista Isegoria*, N° 22, pp. 103-142. Disponible en: <https://doi.org/10.3989/isegoria.2000.i22.524>

VINCENT, G., LAHIRE, B. y THIN, D. (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*.

Traducción a cargo de Leandro Stagno. Disponible en:

<https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-la-plata/antropologia-general/j-vincent-lahire-y-thin-2001-sobre-la-historia-de-la-teoria-de-forma-escolar-forma-escolar/41525424>