



4488 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT05 - Estado e Política Educacional

Teorías de justicia y discursos pedagógicos  
Camila Alejandra Falkin Gruzman - PPGEDU/UFRGS

### Teorías de justicia y discursos pedagógicos

#### Resumen

Se discuten en este trabajo algunos elementos conceptuales que contribuyen a la reflexión acerca de la justicia social y sus relaciones con el sistema educativo. A partir de una concepción que reniega de la separación tajante entre políticas y prácticas, se argumenta la importancia de reflexionar acerca de los posicionamientos que atraviesan todo el proceso de las políticas, incluyendo los modos en que los profesores hacen política en la práctica y los sentidos que construyen en relación a su función. Se presentan aquí herramientas conceptuales que permiten problematizar los discursos que atraviesan las políticas y las prácticas pedagógicas, en lo referente a la cuestión de la justicia. En particular, se desarrollan aportes del igualitarismo liberal de Rawls y el igualitarismo radical de Cohen, la teoría de la justicia de Fraser y los modelos de justicia analizados por Dubet. Finalmente, partiendo de las teorías presentadas, se invita a reflexionar en relación a qué concepciones de justicia y de igualdad informan las políticas educativas y las prácticas cotidianas de los profesores.

**Palabras clave:** justicia social - políticas y prácticas educativas - discurso pedagógico

#### Introducción

En la cotidianidad de las instituciones educativas la injusticia social es palpable, y han sido foco de numerosas e importantes discusiones las intrincadas relaciones que ligan estas instituciones a este fenómeno social. ¿Son las escuelas, en las sociedades capitalistas, instituciones dirigidas a reproducir las estructuras sociales desiguales? ¿Son, por el contrario, instrumentos claves en la transformación social -o en la de los sujetos que realizarán esta transformación- y en la construcción de sociedades más justas?

Estas preguntas ejemplifican ciertos debates que se han dado en el ámbito académico que, en sus extremos, se han apoyado en un fuerte optimismo pedagógico o han defendido una perspectiva reproductivista acerca de la educación. Estas posiciones, si son planteadas en términos dicotómicos, simplifican la compleja gama de posibles funciones y efectos cumplidos por el sistema educativo.

De acuerdo con Braslavsky (1985), todo sistema de educación formal cumple ciertas funciones, a través de las cuales contribuye tanto a la transformación como a la reproducción de la sociedad, con distintos énfasis en diversas coyunturas. Según esta autora, el sistema educativo distribuye habilidades, conocimientos y pautas de socialización, contribuye a estamentalizar a la población y colabora para legitimar dicha estamentalización, mediante la distribución y generación de ideologías. Según sostiene, más que dictaminar si transforma o reproduce la sociedad, "parece más fértil procurar comprender a través de qué características y en beneficio de qué sectores sociales el sistema educativo cumple sus tres funciones específicas" (1985, p. 13).

Partiendo desde esta perspectiva no binaria, adquiere relevancia la pregunta sobre qué concepciones de justicia social e igualdad atraviesan las políticas y las prácticas educativas, incidiendo en las formas en que el sistema educativo cumple sus funciones y contribuyendo a la transformación social y a la reproducción de la desigualdad.

Las políticas educativas se apoyan en narrativas de lo que significa ser un profesor, un estudiante, de lo que la escuela es y lo que implica la enseñanza. Subyacen a las acciones desarrolladas en el ámbito educativo diversas concepciones acerca de cuál es y cuál debería ser la función de la escuela en contextos de desigualdad social, a partir de determinados modos de significar las nociones de igualdad y de justicia. Los docentes, por su parte, son actores clave en el proceso de traducir las políticas en prácticas contextualizadas, por lo cual, las posiciones que estos actores asuman serán también fundamentales para comprender los modos en que la escuela, a través de las políticas y las prácticas pedagógicas, desarrolla su tarea en contextos de conflicto y desigualdad.

En el trabajo que aquí se presenta se discuten algunos elementos conceptuales que contribuyen a la reflexión acerca de la justicia en el ámbito educativo. En primer lugar, se plantea cómo se conciben las políticas y se argumenta la centralidad de los docentes (se hará hincapié aquí en estos actores, si bien se entiende que intervienen también otros) en el proceso de las mismas, así como la relevancia de sus concepciones y prácticas para la construcción de justicia en el espacio escolar. Posteriormente, se presentan algunas herramientas conceptuales que permiten problematizar los discursos que atraviesan las políticas y las prácticas pedagógicas, en relación a la temática en cuestión. En particular, se desarrollan aportes del igualitarismo liberal de Rawls y el igualitarismo radical de Cohen, la teoría de la justicia de Fraser y los modelos de justicia analizados por Dubet. Finalmente, se concluye con algunas preguntas que, partiendo de las teorías presentadas, es posible plantear frente a las políticas y las prácticas educativas en contextos de desigualdad social.

## Las políticas actuadas

En sus prácticas cotidianas los profesores “hacen” las políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) y son construidos en sus identidades profesionales por ellas. Por política no se entiende aquí la toma de decisiones y la producción de textos, legislaciones, prescripciones, al margen de su puesta en acción en el espacio local. Siguiendo a autores como Ferrazo y Carvalho (2012) y Ball, Maguire y Braun (2016), entendemos que no es posible trazar una separación tajante entre política y práctica. Desde esta concepción las políticas son prácticas,

(...) são ações de grupos políticos sobre questões específicas com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, as políticas são, necessariamente, práticas pessoais e coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e mesmo contrárias. (FERRAÇO y CARVALHO, 2012, p. 3).

Con respecto al ámbito educativo, de acuerdo con Ball, Maguire y Braun (2016), las escuelas y los profesores hacen política en la práctica, mediante procesos creativos de interpretación y recontextualización de los textos de políticas y de las ideas abstractas, dentro de la gama de posibilidades que cada política permite. Este proceso de colocar los textos institucionales en acción, de “actuar” la política, constituye un proceso de invención y de conformidad al mismo tiempo. De acuerdo con los autores:

O que se entende por política será tomado como textos e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos. (p. 13).

La injusticia social atraviesa, cotidianamente, la tarea que los docentes desarrollan. Frente a ello, y en relación con las directrices que establecen las políticas, los profesores producen y reproducen diversos discursos, que significan su tarea, la función de la escuela y que conciben de diferentes modos a los sujetos de la educación y sus relaciones con el saber.

Con respecto a este último aspecto, numerosos trabajos han discutido los efectos de asumir distintos posicionamientos respecto a los educandos y sus posibilidades de establecer relaciones significativas con el conocimiento. Frigerio (2005), basada en las reflexiones de Rancière, propone partir de un “posicionamiento contra lo inexorable”, de la confianza en las capacidades de aprender y en la igualdad de los educandos, en tanto “ficción teórica” que tiene efectos reales, ofrece posibilidades y evita que se cumplan destinos prescritos. Este posicionamiento se contrapone con el discurso de la educabilidad y la noción de “sujeto carente” (MARTINIS, 2013), perspectivas que enfatizan la incapacidad de aprender de ciertos educandos y, por ende, que interpelan la identidad docente, en tanto cuestionan la posibilidad de la enseñanza.

Los profesores, entonces, actúan las políticas sustentados en diversos discursos pedagógicos y le atribuyen a su tarea, y a la escuela en general, distintas funciones con relación a la igualdad y la justicia, al tiempo que significan estas nociones de diferentes formas. Los modos en que la igualdad y la justicia social son concebidas tienen importantes implicancias para las prácticas educativas, resultan decisivos en el desarrollo de las políticas. Ahora bien, a pesar de ello, pocas veces estas concepciones son explicitadas. Con frecuencia, no son transparentes las perspectivas que subyacen a las políticas y prácticas educativas y se esconden detrás de ellas muy diversos y contradictorios proyectos políticos y pedagógicos.

Esta falta de claridad y exposición de las concepciones subyacentes, fue constatada, entre otros, por Ball, Maguire y Braun, a partir de un extenso estudio que desarrollaron en cuatro escuelas secundarias inglesas. Los autores percibieron lo siguiente:

A atuação de políticas é inflectida por conjuntos conflitantes de valores e de ética, mas (...) há uma carência de falas sobre valores em nossos dados. Valores sociais e princípios de justiça social são nada menos do que componentes óbvios do processo político. Ao contrário, eles são vislumbrados fugazmente como apartes nas transcrições das entrevistas e referidos fora, ou além, da política. (2016, p. 23-24).

Lo dicho no implica que no existan concepciones de justicia social en el proceso de las políticas educativas, por el contrario, como plantean los autores, constituyen un componente obvio del mismo. Significa que, con frecuencia, no es explícito el posicionamiento al respecto y no se visualiza claramente cómo actúan estas concepciones en las políticas y prácticas.

## Justicia en las instituciones sociales y en las elecciones cotidianas

Existen extensas discusiones en torno a qué implica la justicia, asociadas a la distribución, al reconocimiento y/o a la participación, desde perspectivas igualitaristas y no igualitaristas. La posición que se asuma al respecto conlleva importantes consecuencias prácticas.

Una de las obras y autores fundamentales en el devenir del concepto de justicia social es *Teoría de la Justicia* (1971), libro que presenta la teoría liberal igualitarista de John Rawls. El autor propone como objeto primario de la justicia lo que denomina “estructura básica de la sociedad”, concretamente, “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, 1995, p. 20). A partir de ello, sostiene que “las instituciones son justas cuando no se hacen distinciones arbitrarias entre las personas al asignarles derechos y deberes básicos y cuando las reglas determinan un equilibrio debido entre pretensiones competitivas a las ventajas de la vida social.” (Ibíd., 1995, p. 19).

Para asignar estos derechos y deberes y distribuir beneficios y cargas es preciso contar con ciertos principios que proporcionen criterios para hacerlo. Estos son, según el autor, los principios de justicia social. La teoría de Rawls parte de una visión contractualista y supone que estos principios son aquellos que serían definidos en una hipotética situación original equitativa, bajo determinadas condiciones (en las cuales no profundizaremos aquí), por individuos racionales y mutuamente desinteresados. Una sociedad bien ordenada es entendida desde esta teoría como un “esquema de cooperación para ventajas mutuas, regulado por principios que las personas escogerían en una situación inicial que fuera equitativa” (RAWLS, 1995, p. 44).

Dichos principios son, de acuerdo con Rawls, el de igual libertad y el principio de la justa igualdad de oportunidades, el cual se encuentra lexicográficamente subordinado al primero e incluye, a su vez, el denominado principio de la diferencia. En conjunto, estos principios establecen que:

Todos los bienes sociales primarios —libertad, igualdad de oportunidades, renta, riqueza, y las bases de respeto mutuo—, han de ser distribuidos de un modo igual, a menos que una distribución desigual de uno o de todos estos bienes redunde en beneficio de los menos aventajados. (Ibíd., 1995, p. 281).

Sí bien al determinar la distribución inicial Rawls asume una perspectiva igualitarista y antiméritocrática, el principio de la diferencia permite ciertas desigualdades, al establecer que “las desigualdades sociales y económicas (...) sólo son justas si producen beneficios compensadores para todos y, en particular, para los miembros menos aventajados de la sociedad.” (RAWLS, 1995, p. 27). De acuerdo con algunos autores, esto supone justificar desigualdades en nombre de la justicia (GARGARELLA, 1999, p. 81).

Entre los autores que critican o analizan este principio rawlsiano se encuentra el filósofo socialista Gerald A. Cohen, que introduce el concepto de *ethos* igualitario, el cual resulta de utilidad para discutir las funciones de la escuela y las concepciones de igualdad y justicia que permean los discursos pedagógicos.

Según el análisis que Cohen (2001) realiza del principio de la diferencia, Rawls permite algunas desigualdades no porque demuestre que sean justas, según su propia concepción, sino, a lo sumo, porque las considera inevitables. Una interpretación común de este principio (no la única posible, según Cohen), aceptada por Rawls, presupone un egoísmo anti-igualitarista de parte de los más aventajados, que, se asume, podrían exigir incentivos materiales no igualitarios como estímulos para desplegar todo su potencial productivo (COHEN, 2001). Es decir, los ciudadanos de esta sociedad justa no serían ellos mismos justos.

Cohen concluye entonces que el objeto de la justicia no puede ser, únicamente, la estructura básica de la sociedad, sino que se requieren también decisiones individuales justas. De acuerdo con el autor, “es imposible lograr la justicia distributiva mediante métodos puramente estructurales. (...) la justicia social requiere un *ethos* social que inspire la elección no forzada que sostiene la igualdad” (COHEN, 2001, p. 178). Los actos que las personas eligen, las opciones personales que llevan a cabo en su vida diaria, en el marco de instituciones que se pretende sean justas, deberían también estar guiados por principios de justicia. Como también este autor postula, lo personal es político.

El *ethos* de una sociedad es entendido por Cohen (2001) como un grupo de sentimientos y actitudes que definen la práctica habitual, como los criterios dominantes de comportamiento social, las obligaciones y presiones no coercitivas. Según sostiene, “la justicia requiere un *ethos* que gobierne las elecciones diarias, un *ethos* que va más allá de la obediencia a las reglas justas” (Ibíd., 2001, p. 184).

Este *ethos* debiera ser, según Cohen (2011), igualitario y comunitario. Es decir, por una parte, debería respetar un principio de igualdad radical de oportunidades, que eliminaría las restricciones basadas en diferencias de habilidades y de poder de origen natural o social. Por otra, debería también incluir un principio comunitario, que no toleraría grandes desigualdades y promovería un cuidado comunal, una reciprocidad comunitaria, que se deleitaría en la cooperación y en las relaciones no instrumentales. Este segundo principio podría restringir algunas grandes desigualdades de resultados que el principio de igualdad radical de oportunidades permitiría.

Más allá de las características concretas que, de acuerdo con Cohen, debería tener este *ethos*, es importante su afirmación de que un *ethos* maximizador no es una característica necesaria de la sociedad, ni siquiera de la sociedad de mercado (COHEN, 2001, p. 195). Es decir, los criterios dominantes de elección y comportamiento son construidos socialmente y es posible hacerlo de modo que los mismos sean congruentes con una sociedad igualitaria y justa, como sea que ésta se conciba. Esto constituye una ardua tarea, en la cual la educación cumple una función fundamental, participando en la institución de subjetividades, en la construcción de un determinado tipo de *ethos*, en la producción de sujetos (profesores y estudiantes) alineados con los requerimientos de determinado tipo de sociedad. Esta construcción puede tender a la reproducción o a la transformación, como dijimos, ambas posibilidades están presentes en las políticas y en las prácticas educativas. Es por ello que es importante preguntarse: ¿qué sujetos está produciendo la escuela? ¿Qué *ethos* promueve?

### **Justicia como paridad participativa**

Teorizaciones posteriores a las de Rawls, han incorporado a la discusión elementos sustanciales, que permiten problematizar otras dimensiones en relación a la justicia social y, en particular, a la justicia en la educación. En los debates contemporáneos sobre esta noción, destaca la perspectiva de Nancy Fraser (2006a, 2006b, 2007, 2009), quien propone una comprensión de la justicia y una distinción analítica entre las injusticias que resulta de utilidad a la hora de analizar los elementos que se articulan en los discursos pedagógicos.

La autora propone una interpretación democrática-radical del principio moderno de igual valor moral. Sostiene que:

(...) a justiça requer arranjos sociais que permitam que todos participem como pares na vida social. Superar a injustiça significa desmantelar os obstáculos institucionalizados que impedem alguns sujeitos de participarem, em condições de paridade com os demais, como parceiros integrais da interação social. (FRASER. 2009, p. 17).

Fraser identifica tres dimensiones fundamentales de la justicia: la dimensión económica, la cultural y la política. A su vez, analiza tres clases de obstáculos a la paridad participativa que, dada su visión de la justicia como paridad, corresponden a tres especies diferentes de injusticia: la mala distribución, enraizada en la estructura de clase de la sociedad; el reconocimiento erróneo, sustentado en el orden de estatus, y la falsa representación, basada en la constitución política de la sociedad. Estas diferentes dimensiones se encuentran profundamente interconectadas, produciendo así complejos procesos de subordinación.

Nos enfocaremos aquí, únicamente, en las dimensiones económica y cultural, que consideramos son las que resultan de mayor utilidad para analizar los discursos sobre la justicia y la igualdad en relación al ámbito educativo.

Las injusticias económicas son, para la autora, aquellas que están enraizadas en la estructura económica de la sociedad, vinculadas a las interacciones mercantilizadas. Sus ejemplos incluyen la explotación, la desigualdad económica y la privación (FRASER, 2006a, 2006b). Combatir esta clase de injusticias requiere alguna especie de reestructuración económica, es decir de acciones redistributivas.

Las injusticias culturales, por su parte, son aquellas que suponen una subordinación de estatus y están sustentadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación, asociadas a las interacciones reguladas por valores. Sus ejemplos incluyen la dominación cultural, la falta de reconocimiento y la falta de respeto. Combatir esta clase de injusticias requiere alguna especie de cambio cultural o simbólico, es decir de acciones de reconocimiento. Fraser (2006b, 2007) concibe el reconocimiento erróneo como una cuestión de estatus y no de identidad o de psicología individual o interpersonal. En el modelo de estatus, el reconocimiento erróneo surge cuando los patrones institucionalizados de valor cultural impiden a algunas personas participar en pie de igualdad con las demás en la vida social. Las reivindicaciones de reconocimiento no se orientan entonces a reparar daños físicos o psicológicos, sino a cambiar las instituciones y las prácticas sociales.

A diferencia de Rawls y Cohen, que centraron sus teorizaciones en la justicia distributiva, Fraser (2006a) plantea que la igualdad social y el reconocimiento cultural deben ir de la mano en una sociedad justa, como dos dimensiones entrelazadas en la práctica y mutuamente irreductibles: ninguna puede ser subsumida a la otra y ninguna por sí sola es suficiente. Si bien Rawls apreció también la importancia del estatus, al incluir el respeto propio como un bien primario y a su distribución igualitaria como una cuestión de justicia, Fraser da varios pasos más en ese sentido, al complejizar la idea de estatus considerada, distinguir la redistribución y el reconocimiento como dos dimensiones diferentes y al plantear su irreductibilidad mutua. Esta distinción permite analizar las complejas interrelaciones entre las injusticias económicas y las injusticias culturales que se evidencian, entre otros espacios, en el ámbito educativo.

La paridad participativa requiere, según la autora, por una parte, garantizar una distribución de recursos materiales que asegure la independencia y la voz de los participantes, lo que denomina la condición objetiva de la paridad. Por otra parte, es preciso asegurar la condición intersubjetiva de la paridad participativa, es decir, garantizar que los patrones institucionalizados de valor cultural expresen igual respeto a todos los participantes y aseguren oportunidades iguales de alcanzar estima social (2007, p. 119). La justicia requiere, por medio de la redistribución y del reconocimiento, garantizar las condiciones objetivas y las intersubjetivas para la participación plena e igualitaria en la vida social. De acuerdo con Fraser (2006b), combatir la injusticia exige estrategias integradoras, que consideren los efectos que generan tanto sobre las desventajas económicas como sobre el irrespeto cultural. Si se descuida alguna de ellas, ninguna de estas injusticias podría repararse por completo y al actuar sobre una dimensión sin considerar la otra podrían producirse efectos no buscados.

Frente a estas dos dimensiones, Fraser (2006a, 2006b) distingue dos grandes abordajes para combatir la injusticia: la afirmación y la transformación. La distinción entre estos abordajes no es absoluta, sino contextual. Según la autora, las estrategias afirmativas intentan superar las injusticias corrigiendo los resultados desiguales de los acuerdos sociales, sin modificar las estructuras sociales subyacentes que los generan. Por su parte, las estrategias transformadoras se proponen abordar las causas últimas, no los resultados; estos últimos serían corregidos al reestructurar el marco generador subyacente. De este modo, la redistribución abarca, por ejemplo, tanto los cambios económicos estructurales (enfoque transformador) como la redistribución de la renta (enfoque afirmativo). Asimismo, el reconocimiento incluye la valorización de las diferencias de grupo (enfoque afirmativo), así como la reestructuración profunda del orden simbólico (enfoque transformador).

En la contemporaneidad, las luchas por reconocimiento y por redistribución a menudo son percibidas como disociadas e, incluso, contrapuestas. El discurso de la justicia social, centrado anteriormente en la distribución, ha tendido cada vez más a enfocarse exclusivamente en el reconocimiento y, con frecuencia, en su abordaje afirmativo, la valorización de la identidad de grupo (FRASER, 2006a). Los discursos que atraviesan y significan los espacios educativos no son ajenos a estas discusiones. Las dimensiones económica y cultural de la justicia, aparecen jerarquizadas de modo diferencial en los diversos discursos sobre la función de la escuela, en las concepciones sobre los estudiantes y en la construcción de las posiciones docentes. Asimismo, importa analizar en estas construcciones discursivas qué disparidades y en base a qué criterios son concebidas como diversidad y diferencias de grupo, en tanto otras son entendidas como desigualdades.

El descreimiento contemporáneo respecto al potencial igualitarista y democratizador del sistema educativo podría producir un efecto sinérgico con el énfasis en la diversidad, las reivindicaciones por el reconocimiento de las identidades de grupo y la psicologización del reconocimiento erróneo, disociadas de las luchas por la distribución igualitaria y de un abordaje transformador. Las herramientas conceptuales aportadas por Fraser, al distinguir estas dimensiones de la justicia y abordajes para combatir las injusticias, permiten analizar cómo se ponen en juego estos elementos en los discursos pedagógicos, así como sus implicancias para la justicia en la educación.

Por último, la teoría desarrollada por esta autora sostiene que la justicia democrática posee un carácter reflexivo. El principio de la paridad participativa refiere tanto a la substancia de la justicia como al procedimiento democrático de la toma de decisiones. Por medio de este principio sería posible evaluar si los arreglos sociales permiten a todos los actores sociales relevantes participar como pares en la vida social y, a su vez, si estos arreglos cuentan con el consentimiento de los mismos, si las normas fueron definidas a partir de un proceso de deliberación justo y abierto, en el que todos los involucrados hayan podido participar como pares (FRASER, 2009, p. 36-37). A diferencia de Rawls, Fraser (2006b) asume que es probable que haya una pluralidad de perspectivas razonables acerca de la mejor manera de interpretar los requisitos de la justicia y que, por ende, además de principios normativos, la justicia requiera de juicio político, de una

reflexión hermenéutica situada (que el hipotético acuerdo original de Rawls no prevé). La paridad participativa provee dicho criterio normativo y exige una deliberación contextualizada.

De acuerdo con la autora:

En la perspectiva democrática, la justicia no es un requisito impuesto desde fuera, determinado por instancias superiores a las personas a quienes obliga. Por el contrario, sólo vincula en la medida en que sus destinatarios puedan también considerarse con razón como sus autores. (2006b, p. 48).

La institucionalización de la justicia requeriría, desde esta perspectiva, de deliberaciones democráticas, exigiría que los actores sociales acuerden (y concuerden con) las normas que los rigen. Esta co-implicación entre democracia y justicia es compatible con la exigencia, postulada por Cohen, de un *ethos* social congruente con dichas normas justas y democráticamente definidas. Como dijimos, la educación tiene una importancia crucial en la construcción de este *ethos* que permitiría elegir e instituir democráticamente la igualdad.

### **Justicia como igualdad de posiciones y/o de oportunidades**

Finalmente, haremos mención a François Dubet, autor que, además de aportar a la discusión sobre la justicia social en términos generales, se ha preguntado en particular qué es una escuela justa y discutido las implicaciones que tiene para el ámbito educativo la asunción de diferentes concepciones de justicia.

Dubet (2011b) identifica dos grandes concepciones o modelos de justicia social: la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. La primera, pretende reducir las inequidades sociales asociadas a los distintos lugares que organizan la estructura social. Para ello, procura disminuir las desigualdades en los ingresos y en las condiciones de vida, asegurando a todos ciertas condiciones básicas y el acceso a un conjunto de derechos sociales. Desde la igualdad de posiciones, la prioridad es la reducción de la brecha entre las diferentes posiciones sociales ocupadas los individuos, no la movilidad social entre las mismas.

Por otro lado, la igualdad de oportunidades concibe a las inequidades ya no como desigualdades de posición, sino como obstáculos que se oponen al desarrollo de una competencia equitativa, al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas. Esta concepción es mayoritaria hoy en día y considera al mérito como un principio esencial de justicia. Desde la igualdad de oportunidades, la prioridad es garantizar a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático; no se pretende reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales, la cual, por el contrario, se considera justa (DUBET, 2011b).

Con el trasfondo de la perspectiva de la igualdad de posiciones, el discurso pedagógico moderno se sostuvo en la convicción de que todos los miembros de una nueva generación podrían acceder a los saberes definidos como socialmente valiosos y constituirse en ciudadanos, independientemente de sus diferencias sociales o económicas (MARTINIS, 2015). De acuerdo con Dubet, la concepción de la igualdad que sustentaba este modelo no atendía muy especialmente a la igualdad de oportunidades. La escuela buscaba garantizar que todos los estudiantes, incluidos los menos favorecidos, adquirieran un bagaje mínimo de conocimientos, aproximando las diferentes condiciones escolares sin trastocar la estructura social y sus jerarquías. Aquí, "la igualdad es ante todo la unidad de la oferta escolar" (DUBET, 2011b, p. 27).

Por su parte, desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades, fuertemente instalada en la actualidad, se asume que "a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades." (Ibíd., 2004, p. 541). La igualdad de oportunidades en el ámbito escolar supone la existencia de igualdad de acceso, permite que todos los niños entren en la competición escolar y los distribuye, al término de la competencia, en función de sus resultados y de su mérito. El principio meritocrático en el que este modelo se sustenta lleva consigo el imperativo moral de hacer uso de las oportunidades y se basa en la convicción de que los "exitosos" son responsables por su éxito y los "fracasados" por su fracaso. Esto implica legitimar las desigualdades de resultados y responsabilizar por ellas a quienes fracasan.

A pesar de que el principio del mérito supone que la oferta escolar debe ser igual para todos, los estudiantes acceden a la escuela en condiciones desiguales. Es por ello que, para garantizar la igualdad y anular los efectos de las desigualdades sociales en los rendimientos escolares, se realizan ofertas diferenciales para los estudiantes considerados más desfavorecidos, propuestas compensatorias "para que la jerarquía de los resultados escolares sea, finalmente, irrecusable" (DUBET, 2011b, p. 65). Esta perspectiva permite la fragmentación del sistema educativo, la creación de circuitos diferenciales y el acceso de los más favorecidos socialmente a instituciones y propuestas educativas que les posibilitan luego mayores oportunidades. De este modo, las brechas se ahondan y se disemina la creencia de que estas jerarquías, que el sistema educativo reproduce, son justas, derivadas únicamente del mérito individual.

Según plantea Dubet (2011a), estos dos modelos de justicia social estuvieron siempre combinados, pero con mayor énfasis de uno u otro de acuerdo a la época y al lugar. Ambos son, de acuerdo con el autor, modelos deseables y criticables en ciertos aspectos, pero "producen efectos concretamente opuestos y corresponden a representaciones de la vida social también opuestas entre sí." (Ibíd., 2011b, p. 95). Esto es visible también con relación al campo educativo, en el cual "según uno acepte el primero o el segundo modelo, las concepciones sobre la educación se contraponen" (Ibíd., 2011a, p. 80). En la actualidad, según sostiene Dubet, "En materia escolar, todo (o casi todo) es justificado y criticado en nombre de la igualdad de oportunidades y del mérito individual." (Ibíd., 2011b, p. 66).

Este autor plantea que, desde una visión pragmática, es necesario priorizar uno de estos modelos y se inclina entonces por la igualdad de posiciones, por reforzar la cohesión social, provocar menos "efectos perversos" y servir como condición previa a una igualdad de oportunidades bien lograda (Ibíd., 2011b, p. 113). A diferencia de Dubet, Rawls y Cohen buscaron aunar una distribución inicial igualitaria con la igualdad de oportunidades, por lo cual, de cierto modo, pretendieron integrar las características de los dos modelos que Dubet analiza, aunque conceptualizando de un modo particular estas perspectivas. Fraser, por su parte, propone que sea el principio de la paridad participativa la norma para

evaluar qué es lo justo, el criterio normativo a ser aplicado en cada contexto de forma reflexiva, mediante procesos democráticos de deliberación. De este modo, desde la perspectiva de la autora, sería mediante la aplicación de esta norma, y no a priori, que podría definirse qué situaciones constituyen injusticias y cuáles serían las estrategias más indicadas para combatirlas.

En la actualidad, se plantean debates pedagógicos tensionados por contradicciones, en los que es posible visualizar componentes en pugna de diversas concepciones de justicia. Los distintos ejes de análisis que estos autores proponen, nos proveen de herramientas para pensar la justicia en la educación, problematizando los modos en que desde las políticas y las prácticas se visualiza a los estudiantes, se significa la tarea docente y se concibe la función de la escuela en relación a la desigualdad social.

### **Consideraciones finales**

La educación reproduce estructuras sociales desiguales y la educación es, a la vez, un instrumento para la transformación social. Ambas posibilidades están presentes en las políticas y prácticas educativas.

Los profesores producen y reproducen diversos discursos, que significan su tarea, la función de la escuela y que conciben de diferentes modos a los sujetos de la educación y sus relaciones con el saber. Estos profesores ponen en acción las políticas educativas, hacen política en la práctica, mediante procesos creativos de interpretación y traducción.

Si se parte de la convicción acerca de la inevitabilidad del conflicto social, importa analizar cómo el discurso pedagógico se posiciona respecto al mismo, cómo da cuenta del antagonismo. Si se asume que la escuela permite poner a disposición de la nueva generación un legado cultural, importa problematizar cómo desarrolla su tarea en contextos de conflicto y desigualdad.

El análisis de los posicionamientos respecto a la función de la escuela frente a la desigualdad, tensionado por las nociones de igualdad y de justicia, resulta fundamental por las consecuencias que estos posicionamientos pueden acarrear. Si las políticas naturalizan los procesos de desigualdad, difícilmente se planteen horizontes de igualdad. Si los profesores colocan en acción estas políticas desconfiando de las capacidades de aprender de los estudiantes, se resienten fuertemente las posibilidades de efectivizar un discurso pedagógico igualitario.

Asimismo, la multiplicidad de sentidos con los que cargan algunas categorías esconden muy diversos proyectos políticos y pedagógicos. De este modo, subyacen a las nociones de justicia y de igualdad, así como a la relación entre pobreza y aprendizaje que postulan algunas políticas, perspectivas diversas que se traducen en prácticas con horizontes muy distintos. Resulta fundamental visibilizar las perspectivas en juego y develar el sentido pedagógico y político de las políticas educativas y las prácticas docentes.

En este trabajo se presentaron diversas herramientas teóricas, con las que se pretende contribuir a la reflexión sobre las concepciones que permean los discursos pedagógicos. En un primer momento, se desarrolló una conceptualización que reniega de la separación tajante entre políticas y prácticas y se fundamentó la importancia de las posiciones asumidas por los docentes en la puesta en acción de las políticas educativas. Desde esta perspectiva, consideramos que la investigación en políticas educativas debería preguntarse acerca de los posicionamientos que atraviesan todo el proceso de las políticas, incluyendo los modos en que los profesores hacen política en la práctica y los sentidos que construyen en relación a su función.

Luego, se desarrollaron algunos aspectos de la teoría de Rawls sobre la justicia social y la crítica de Cohen con relación a la misma. Este desarrollo nos indujo a preguntarnos: ¿qué sujetos está produciendo la escuela? ¿Qué *ethos* promueve? Las políticas educativas circulan por las escuelas produciendo determinados tipos de sujetos profesores e incidiendo en la producción de subjetividades de los estudiantes. Reflexionar en relación al *ethos* que se construye resulta central para pensar las relaciones entre la justicia social y el sistema educativo.

Posteriormente, se presentó la teoría de Fraser, su visión de la justicia como paridad participativa. Esto nos conduce a cuestionarnos, en los discursos de los docentes, ¿qué situaciones son entendidas como desigualdades?, ¿cómo se jerarquizan las distintas dimensiones de la justicia? Las políticas y las prácticas educativas, ¿qué tipo de abordajes proponen frente a las injusticias?

Finalmente, se presentó la distinción de Dubet entre la justicia entendida como la reducción de las inequidades entre las posiciones sociales o como la primacía del principio meritocrático. Frente a esta distinción, y a partir de todas las discusiones presentadas, nos preguntamos: ¿qué concepciones de justicia y de igualdad informan las políticas educativas y las prácticas cotidianas de los profesores?

Éstas son sólo algunas de las muchas interrogantes que esta perspectiva y estas teorías ofrecen a la investigación en políticas educativas. Cómo se construyan sus respuestas será crucial para el desarrollo de políticas y prácticas pedagógicas en contextos de desigualdad social.

### **REFERENCIAS**

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASLAVSKY, C. **La discriminación educativa en Argentina**. Buenos Aires: FLACSO-GEL, 1985.

COHEN, G. A. **Si eres igualitarista, ¿cómo es que eres tan rico?**. Barcelona: Paidós, 2001.

COHEN, G. A. **¿Por qué no el socialismo?**. Buenos Aires/Madrid: Katz, 2011.

- DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cuadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set. - dic. 2004.
- DUBET, F. Modelos de igualdad para la justicia, en la sociedad y en la escuela. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 2, n. 36, p. 79-85, nov. 2011a. Entrevista concedida a Iván Schuliaquer.
- DUBET, F. **Repensar la justicia social**: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011b.
- FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo: problematização entre práticas e políticas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 03-07, jan. - abr. 2012.
- FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pos-socialista". **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006a.
- FRASER, N. La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. In: FRASER, N.; HONNETH, A. **¿Redistribución o reconocimiento?** Un debate político-filosófico. Madrid: Morata, 2006b. p. 17-88.
- FRASER, N. Reconhecimento sem ética?. **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.
- FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.
- FRIGERIO, G. Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, 27 (2), pp. 136-145, 2005. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4575/457545128005.pdf>. Acceso en: 21 ene. 2019.
- GARGARELLA, R. **Las teorías de la justicia después de Rawls**. Barcelona: Paidós, 1999.
- MARTINIS, P. **Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa**. Montevideo: CSIC-Udelar, 2013.
- MARTINIS, P. Infancia y educación: pensar la relación educativa. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, n. 25, p. 105-126, 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384541744007>. Acceso en: 21 ene. 2019.
- RAWLS, J. **Teoría de la justicia**. México, D. F.: FCE, 1995.