

*Andrea Díaz*

Dra. en Ciencias de la Educación. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (UNCPBA). Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

E-Mail: andiaz@fch.unicen.edu.ar

## **Presentación**

En los últimos años, la cuestión de la justicia social irrumpió con fuerza en el campo educativo vinculada mayormente a los estudios sobre el derecho a la educación. Al vulnerarse la concreción y garantía del mismo, se resquebraja la igualdad de oportunidades educativas aflorando trayectorias escolares heterogéneas y fragmentadas. Como modo de adjetivar las formas de diferenciación en el acceso a la educación, pero también las que se producen al interior de los procesos pedagógicos que realiza el propio sistema escolar, la noción de justicia social buscó resaltar -como principio de política pública y como indicador desde dónde recoger y evaluar las prácticas- cuestiones de redistribución de recursos materiales, de reconocimiento simbólico y de representación política. De este modo, los estudios coinciden en visibilizar nuevos matices y contornos de la desigualdad social y educativa, como prácticas que resienten el sentido democrático, universal e igualitario que la tradición moderna condensó en el derecho a la educación (CTERA, 2004; cfr. Dubet, 2014).

En este debate es llamativa la colocación de la justicia social como nuevo horizonte normativo de sentido para la educación. Desde las últimas décadas del siglo XX, el campo de las ciencias de la educación venía demostrando cómo ciertas lógicas sociales afectan los sistemas escolares resintiéndolo su carácter democrático e igualitario; tempranamente fue la denuncia de formas de reproducción simbólica funcional y diferencial, y, recientemente, segmentación y fragmentación. A su modo, desde diferentes perspectivas teóricas y enmarques, coinciden en denunciar formas de desigualdad social y educativa.

En este recorrido, la igualdad como horizonte normativo de sentido ha sido tematizada y debatida ampliamente en el ámbito académico. Pilar de la modernidad ilustrada, la noción de igualdad es sello distintivo del ideario republicano que cimienta la conformación del Estado de derecho moderno. De principio fundamental a su revisión teórico-política como equidad, pasando por los reparos sobre su imposibilidad, o los intentos de tensionarla deconstructivamente en clave de heterogeneidad y alteridad, la prolongación del debate académico y político no hace más que mostrarla como signifiante atravesado por tensiones y disputas. Como tal, en términos de teoría crítica, en él se dirime algo de la gramática social que configura la propia actualidad.

También la pedagogía moderna pensó la educación escolar como formación del ciudadano autónomo, que ejercita su condición en el marco de un pacto social entre iguales. Como afirma Honneth (2013) “la educación, en forma de enseñanza general y pública, es la fuente de las capacidades culturales y morales del individuo con cuya ayuda puede existir y desarrollarse un orden estatal republicano en el que la ciudadanía tome parte en la emancipación política también del pueblo llano” (p.378). Decir que la educación forma al ciudadano supone pensar la escuela como ámbito público que tiene la particularidad, además, de ser formadora de esfera pública. Se trata, en definitiva, de formar soberanos con capacidad de autodeterminar, bajo las reglas del Estado democrático de derecho, el propio bien y el de la comunidad.

Es por esto que las ideas de igualdad y democracia siempre delinearon el norte de la formación ciudadana. La justicia, sin embargo, parece no haber tenido la misma visibilidad en la constitución de este entramado. Por eso, la cuestión de la justicia social vinculada a la educación es novedosa y desafiante para pensar: ¿qué aspectos del carácter democrático e igualitario del contrato social se resienten en la denuncia sobre la falta de justicia social en educación? O, en términos de teoría crítica, ¿cómo se expresan y cuáles son las formas de injusticia que afectan a la educación escolar? En el campo de las ciencias de la educación, incluso, se ha avanzado en el estudio de formas de justicia inherentes al sistema escolar, a las que se denomina justicia educativa y/o justicia curricular (Cfr. Connell, 2006; Torres Santomé, 2011).

Dos parecieran ser las formas que prevalecen en el planteo del vínculo entre justicia social y educación. Por un lado, se encuentran estudios donde el horizonte de justicia social se construye desde una trama de derechos, valores, prácticas y virtudes que guían al sistema público de educación como fines de formación de ciudadanía democrática. En estos análisis, la justicia social forma parte del núcleo normativo que fundamenta la educación, vinculada al modelo de ciudadanía que la escuela forja bajo la modalidad de la autonomía (Beltrán Llavador, 2009; Torres Santomé, 2011; Tedesco, 2012). Por otro lado, se han desarrollado interpretaciones teóricas que, inspiradas en los debates contemporáneos sobre teoría de la justicia, proponen modelos de justicia educativa (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011; Abiétar, Navas y Maruenda, 2015).

En el dossier que aquí presentamos la cuestión de la justicia social tiene la doble particularidad de ser pensada desde el campo de la filosofía y la teoría de la educación, por un lado, y de la tradición de teoría crítica, por otro. Lo primero supone pensar lo educativo desde un registro práctico, ético político, en su acepción como formación. En este sentido, la normatividad de lo educativo es un tema central para la filosofía y la teoría de la educación. Dicha normatividad se dirime en un campo de tensiones ya que, como refleja la cita de Honneth, la educación no puede desgajarse de lo político. De modo más concreto, la normatividad de la educación solo es inteligible en el marco de la

constitución de la esfera pública democrática, que le da sentido y contenido a su acción formativa.

La complejidad de las sociedades actuales se caracteriza por la proliferación de demandas de reconocimiento que se expresan en el espacio público. Nuevos movimientos sociales, colectivos focalizados en reivindicaciones concretas o en programas políticos más extensos, muestran la legitimidad de una normatividad en pugna por ser estatuida como derecho. Este rasgo de los Estados democráticos de reconocer la heterogeneidad en sus múltiples expresiones, convive con la tendencia de resolver las diferencias a partir de consensuar un mínimo civil común. Así, el ámbito público comienza a definirse sustantivamente por exiguos acuerdos capaces de expresar la diversidad de posiciones del campo social, político, cultural. Paradójicamente, esas tensiones continúan en disputa, aflorando en el ámbito educativo con nuevos contornos y sentidos, pero que remiten a la responsabilidad y direccionalidad de la formación de las identidades.

La tensión por la delimitación entre lo universal y lo particular, lo común y lo individual, entre lo público y lo privado, se encuentran atravesadas además por dos principios de cohesión social cuyos puntos de fuga son antagónicos; uno que busca maximizar el rendimiento del bien individual con una modalidad instrumental, y otro democrático, que persigue la integración social en condiciones de igualdad, justicia y fraternidad. El problema político y pedagógico moderno puede ser leído como la respuesta al desacoplamiento entre el bien del individuo y el bien de la ciudad, ya que se trata de educar a ambos, al hombre y al soberano (Cullen, 2004).

La escuela no está exenta de los riesgos que presenta un espacio público neutral, o de baja intensidad normativa. La pregunta es qué pasa cuando esta tensión entre el bien particular y el bien común, se agudiza al punto que se contraponen. Es más, y para colocar un tópico señalado en varios de los trabajos que componen el dossier, qué cuestiones de justicia social se afectan cuando la lógica del mercado coloniza el Estado, se irradia en el espacio público y modela la formación de la voluntad ciudadana.

La dificultad trasciende el debate pedagógico en sentido técnico, y se ubica en la constitución de la propia esfera pública democrática. En palabras de Honneth (2013):

“cuanto más decididamente se piense la escuela pública de manera éticamente neutral (...), más perderá la sociedad democrática el instrumento, prácticamente el único del que dispone, para regenerar sus propios fundamentos morales; el conflicto en torno al sistema educativo del estado, (...) es siempre en este sentido también una lucha por la capacidad del futuro de las democracias” (p.385).

Parte del desencanto respecto a las fuerzas autogenerativas de la colectividad democrática, entonces, alcanza a la educación; la escuela se muestra insuficiente para formar las capacidades y virtudes ciudadanas.

Las formas de neutralización del espacio público y de la escuela suelen expresarse asociadas a reivindicaciones de políticas de identidad. Por ejemplo, cuando se afirma que ciertas tensiones y conflictos que suponen una normatividad fuerte no deben ser tematizados por la escuela sino resueltos en el ámbito particular, porque se considera que suponen formas de socialización ética anteriores a la escolarización. En este contexto, es frecuente que el conflicto se licúe hacia formas de privatismo civil (Habermas, 1991), con lo que se retractan y resuelven en espacios y/o formas comunitarias pre-políticas, como puede ser la familia. La escuela es insuficiente para generar las virtudes morales necesarias para la supervivencia democrática. Pero junto a la demanda de neutralidad escolar, también se encoje el espacio público democrático como caja de resonancia y problematización. El destino de la democracia está atado, en gran medida también, al de la educación pública.

Por ende, pensar la justicia social desde la filosofía y teoría de la educación supone recuperar y problematizar la dirección normativa, compleja, conflictiva y sujeta a contradicciones, que la propia comunidad democrática va elaborando para la formación del ciudadano.

Por otro lado, afirmábamos que los textos que conforman el dossier comparten un anclaje en la teoría crítica, lo que supone algunas particularidades al estudiar la direccionalidad y procedimentalidad de la normatividad. El rasgo distintivo de esta tradición es su interés por la emancipación social, por ende, es crítica de las formas de dominación vigentes. Dicho objetivo supone un comportamiento crítico doblemente reflexivo frente a la relación teoría práctica: como praxis social está presente como síntesis social que hace posible el conocimiento, pero además, como praxis política que aspira a subvertir el sistema de instituciones vigentes<sup>1</sup>.

Por eso la renovación de la crítica social, pasa por la reflexión epistemológica sobre las formas de conocimiento de las experiencias de injusticias y su relación inmanente con sus propósitos emancipadores. Al pretender situarse como un momento de autorreflexión de un interés práctico emancipador, la crítica de las injusticias debe conectar de alguna manera su estructura conceptual con las experiencias vividas de injusticia.

Esta característica distingue a la crítica a las injusticias que hace la teoría crítica de las teorías de la justicia que se enmarcan en otras tradiciones de filosofía y teoría social. Explica Sembler (2018): “De manera mucho más exigente, la tradición aquí reconstruida se distingue por pretender articular una arquitectura conceptual que permita sostener una crítica de las injusticias presentes y, al mismo tiempo, sacar a la luz posibilidades socialmente existentes de emancipación. Esto es, no basta con disponer de criterios normativos o procedimientos racionales que permitan cuestionar las injusticias existentes (...), sino de disponer de fundamentos epistemológicos y conceptuales que

permitan sostener una unidad reflexiva entre las tareas descriptivas y emancipatorias de la crítica social (p.389).

Por tanto, no se busca derivar principios de justicia a partir de un modelo de justicia, ni de interpretar y/o explicar las injusticias desde un modelo de justicia preestablecido sino de tematizar las demandas de justicia que operan en la profundidad de las prácticas sociales desde este doble abordaje, como teoría explicativa y hermenéutica normativa. Por eso la renovación de la tradición crítica supone una actitud autorreflexiva permanente, lo que le lleva a problematizar la cuestión teórico-metodológica sobre cómo la teoría puede dar cuenta de las gramáticas sociales de modo más objetivo.

Situados en el campo educativo, lo anterior supone desarrollar una perspectiva de teoría crítica de educación que sea capaz de ofrecer una mirada emancipatoria a partir de la reconstrucción de los déficits de justicia social e igualdad que operan en los procesos socioeducativos. En éstos se amalgaman reivindicaciones normativas que expresan excedentes que podrían direccionar nuevas experiencias formadoras de ciudadanía democrática más igualitarias, justas y solidarias.

Los trabajos que componen el dossier parten de problematizar el vínculo que en las sociedades actuales enlaza la educación, el espacio público democrático y la justicia social. Lejos de reducir el problema, los textos buscan ampliar el campo de reflexión a fin de restituir la complejidad no siempre presente en los abordajes pedagógicos de la justicia social. En este sentido, y enmarcados en los desafíos de la formación del espacio público democrático, cada uno de ellos hace hincapié en algunos de los temas señalados.

Para comenzar, **Pedro Goergen** aborda uno de los dilemas fundamentales que atraviesa la educación actual: formar la autonomía o preparar a los jóvenes para integrarse eficazmente al medio social y laboral. La pedagogía ha elaborado un sistema de desarrollo de competencias y habilidades técnicas, capaces de entrenar al sujeto que va a desempeñarse en ambientes signados por la competencia, la productividad y la monetarización de los intercambios materiales y simbólicos. De este modo, la pedagogía se alejó del objetivo clásico de la educación escolar que era la formación de la autonomía del ciudadano, regido por los principios de igualdad, derechos, justicia y democracia.

El texto ofrece una interpretación filosófica de la funcionalización sistémica, a la que denomina “educación para el mercado”. Aun reconociendo la fuerza expansiva del capitalismo global y la necesidad de vincular la educación a los imperativos sistémicos, el autor se interroga sobre el carácter mismo de la paradoja, es decir, su alcance y superación, ya que la exacerbación de la fase neoliberal del capitalismo, convive y produce crisis humanitarias de gran escala. En ese contexto, la educación humanista y humanitaria sigue siendo un desafío pendiente en términos de justicia social.

A continuación, **José Pedro Boufleuer** reflexiona sobre los vínculos entre la educación escolar y el mantenimiento de las conquistas civilizatorias, entre las cuales se encuentra la democracia. De modo especial se focaliza en la tarea de la escuela como

institución productora de pertenencia de las nuevas formas de vida, mediada por el conocimiento y el entendimiento comunicativo. En este sentido sostiene que la noción de razonabilidad, asociada a una matriz de entendimiento comunicativo de producción de conocimientos, es esencial para pensar un modelo de escuela que sea capaz de sostener y profundizar los ideales republicanos y democráticos, sobre todo en tiempos de crisis de educación como crisis del mundo común. El artículo toma, tangencialmente, una perspectiva sobre la relación entre justicia y educación centrada en la idea de razonabilidad y justificación pública, uno de los temas centrales del debate entre la teoría crítica de la justicia y la filosofía política.

Inscrito en la tradición moderna de diálogo entre teoría de la educación y teoría de la democracia, el artículo de **Angelo Cenci** recupera la noción de justicia asociada al reconocimiento intersubjetivo. De modo especial se concentra en la noción de libertad social, para situarla en el estrechamiento de la esfera pública y luego problematizarla en clave de formación de la voluntad democrática. Además de las tesis de Honneth, se recuperan autores relevantes de la teoría social y la filosofía política que permiten trazar un diagnóstico epocal propio del neoliberalismo que, autores como Dardot y Laval, denominan democracia de mercado o desdemocratización. Este diagnóstico le permite al autor explicar cómo ciertas cuestiones pedagógicas son asociadas a modelos de justicia distributiva, al tiempo que avanza en mostrar sus limitaciones para la formación de la ciudadanía democrática, tarea tradicionalmente asumida por la escuela.

Por su parte, **Margarita Sgró** examina algunas de las miradas teóricas más difundidas sobre la relación entre educación escolar y justicia social. En las mismas predomina la intención de generar, dentro de las oportunidades que brinda la educación escolar, estrategias de educación compensatoria, sea de aprendizajes, de redistribución o de reconocimiento simbólico. Sin embargo, sostiene la autora, la relación entre educación, democracia y justicia social no puede ser analizada, de manera excluyente, desde la lógica de los sistemas educacionales y sus posibilidades de transformación social. Frente a esto, sostiene la hipótesis que, para estudiar adecuadamente esta relación, es preciso partir de la idea que la justicia social es el problema político más importante de los sistemas democráticos contemporáneos.

Como muestra de la autorreflexión sobre la producción de conocimiento desde la teoría crítica, cierra el dossier el trabajo de **Alicia Villar Aguilés y Francesc Hernández i Dobon**. Los autores reflexionan epistemológicamente sobre las decisiones de los estudiantes de Educación Superior según el entorno social. El texto revisa literatura sociológica pertinente sobre el tema de las trayectorias escolares en investigación socioeducativa de corte cualitativo, al tiempo que propone una conjetura basada en la reflexividad, en la biograficidad y en la investigación empírica. La actitud crítica respecto a la relación entre teoría y práctica muestra la preocupación central que el campo de teoría crítica desarrolla en torno a cómo recuperar las gramáticas sociales, en este caso,

visibilizando procesos de reflexividad en las trayectorias escolares que no quedan debidamente explicados desde las teorías sociológicas sobre la desigualdad educativa.

## Notas

---

<sup>1</sup> Habermas (2002: 13).

## Bibliografía

- ABIÉ TAR LÓPEZ, M.; NAVAS SAURÍN, A.; MARHUENDA FUIXÁ, F. (2015) "Aportaciones desde la justicia social para una educación justa. La identidad pedagógica en formación profesional" en *Revista Internacional de educación para la justicia social*, vol. 4, nro 2, 145-161.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2009) "Justicia, igualdad y administración educativa" en *Caderno de Pesquisa. Pensamento educacional*, vol. 4, nro. 7, 73-94. Curitiba, Paraná, Brasil.
- CONNELL, R. W. (2006) *Escuelas y justicia social*. Morata, Madrid.
- CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós, Buenos Aires.
- DUBET, F. (2014) *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de igualdad de oportunidades*. Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1991) *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Amorrortu, Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (2002) *Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos, Madrid.
- HONNETH, A. (2013) "La educación y el espacio público democrático: un capítulo descuidado en la filosofía política" en *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, Nro 49, 377-395.
- IIPMV-CTERA (2004) *Desigualdad y exclusión educativa en la educación inicial. Informes y estudios sobre la situación educativa*, N°3, 1-24.
- SEMBLER, C. (2018) "Injusticias y emancipación. La renovación de las bases Epistemológicas de la crítica social" en *Cinta de Moebio*, Nro. 63, 377-390.
- TEDESCO, J. (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. FCE-UNSAM, Buenos Aires.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2011) *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata, Madrid.
- VELEDA, C.; RIVAS, A. y MEZZADRA, F. (2011) *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC-UNICEF y Embajada de Finlandia, Buenos Aires.