

# JUSTICIA EDUCACIONAL

DESAFÍOS PARA LAS IDEAS, LAS INSTITUCIONES  
Y LAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN CHILENA

## **Justicia educacional**

*Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena*

Camila Moyano Dávila

Editora

Esta publicación es un proyecto del Centro Justicia Educacional y fue posible gracias al financiamiento del proyecto ANID PIA CIE160007.



Ediciones Universidad Alberto Hurtado  
Alameda 1869– Santiago de Chile  
mgarciam@uahurtado.cl – 56-228897726  
www.uahurtado.cl

Primera edición noviembre 2020  
Impreso en Santiago de Chile por C y C impresores

**Los libros de Ediciones UAH poseen tres instancias de evaluación: comité científico de la colección, comité editorial multidisciplinario y sistema de referato ciego. Este libro fue sometido a las tres instancias de evaluación.**

ISBN libro impreso: 978-956-357--267-4  
ISBN libro digital: 978-956-357-268-1

Coordinadora colección Educación  
María Teresa Rojas

Dirección editorial  
Alejandra Stevenson Valdés

Editora ejecutiva  
Beatriz García-Huidobro

Diseño interior y portada: Francisca Toral

Imagen de portada: Shutterstock



Con las debidas licencias. Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del *copyright*, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamos públicos.

# JUSTICIA EDUCACIONAL

DESAFÍOS PARA LAS IDEAS, LAS INSTITUCIONES  
Y LAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN CHILENA

CAMILA MOYANO DÁVILA  
EDITORA



# ÍNDICE

## PRÓLOGO

MARTÍN HOPENHAYN

11

## INTRODUCCIÓN

17

## TEMPORALIDADES DE LA JUSTICIA EDUCACIONAL

CAMILA MOYANO DÁVILA

25

## PRIMERA PARTE: NORMALIDAD Y DIFERENCIA

---

### NORMALIDAD, DIVERSIDAD, JUSTICIA Y DEMOCRACIA: UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

ALFREDO GAETE, LAURA LUNA Y MANUELA ÁLAMOS

55

### PENSAR LA JUSTICIA DE RECONOCIMIENTO EN TORNO A LAS DIVERSIDADES SEXUALES EN LA ESCUELA

MARÍA TERESA ROJAS Y PABLO ASTUDILLO

81

### ¿IGUALAR O DIFERENCIAR? ¿QUÉ ES LO JUSTO CUANDO HABLAMOS DE DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN?

CATALINA SANTA CRUZ Y RICARDO ROSAS

105

### ENSAMBLAJES DE LA NORMALIDAD Y LA DIFERENCIA: DIAGNÓSTICO Y JUSTICIA

CLAUDIA MATUS, NATALIA HIRMAS Y ERIKA GONZÁLEZ

125

**SEGUNDA PARTE:  
INSTITUCIONALIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA**

---

**INTERNACIONALIZACIÓN E INJUSTICIA EPISTÉMICA:  
LA CIRCULACIÓN DE LA FICCIÓN REAL TRAS BECAS CHILE**

DANIEL LEYTON Y FRANCISCO SALINAS

149

**JUSTICIA EDUCACIONAL EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA  
TÉCNICO PROFESIONAL: REDISTRIBUCIÓN, RECONOCIMIENTO Y  
PARTICIPACIÓN DE LOS TÉCNICOS DE MEDIA  
Y DE NIVEL SUPERIOR**

CLAUDIA PATRICIA OVALLE RAMÍREZ

175

**FORMACIÓN DUAL Y LA EQUIDAD EDUCATIVA EN LA ESTP**

ROBERTO FLORES, ANDREA PARRA, GABRIEL SEPÚLVEDA  
Y NICOLE VALLEJOS

197

**JUSTICIA EN “RIESGO”: EN BÚSQUEDA DE UN HORIZONTE  
DE JUSTICIA EVALUATIVA**

TAMARA ROZAS, ALEJANDRA FALABELLA Y MARÍA TERESA FLÓREZ

219

**PROGRAMAS DE COBERTURA DE SALAS CUNA  
EN CHILE 2006-2019: AMPLIANDO LAS CAPACIDADES  
DE NIÑOS, NIÑAS Y MADRES**

AMANDA TELIAS, FELIPE GODOY, ALEJANDRA ABUFHELE,  
Y MARIGEN NAREA

245

**ESCUELA, TERRITORIO Y JUSTICIA SOCIAL: EL PROBLEMA DE LAS  
ESCUELAS RURALES EN CHILE**

CARMEN GLORIA NÚÑEZ Y MÓNICA PEÑA

273

**TERCERA PARTE: PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

---

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EQUITATIVAS Y JUSTICIA  
EDUCACIONAL: DEBATE ENTRE LA TEORÍA  
Y LA EVIDENCIA EN CHILE**

ERNESTO TREVIÑO, DENISSE GELBER, ROSARIO ESCRIBANO,  
LORENA ORTEGA Y ALONSO GONZÁLEZ

297

**PEDAGOGÍAS SOCIALMENTE JUSTAS Y EL PROBLEMA  
DE LA DIFERENCIA: DIAGNÓSTICOS Y NORMALIDAD  
A LA LUZ DE LA JUSTICIA EDUCACIONAL**

SEBASTIÁN ROJAS NAVARRO

323

**DEL MIEDO AL DESBORDE Y AL CONFLICTO.  
EDUCACIÓN LITERARIA, PRÁCTICAS AFECTIVAS  
Y LA ESQUIVA JUSTICIA**

VALENTINA ERRÁZURIZ Y MACARENA GARCÍA-GONZÁLEZ

343

**JUSTICIA REDISTRIBUTIVA, DE RECONOCIMIENTO  
Y REPRESENTACIÓN PARA ESCENARIOS EDUCATIVOS  
SOCIOCULTURALES DIVERSOS**

CAROLANG ESCOBAR-SOLER Y ALEJANDRA CAQUEO-URÍZAR

367

**CONCLUSIONES: NUEVOS HORIZONTES  
PARA LA JUSTICIA EDUCACIONAL**

HERNÁN CUERVO

381





## PRÓLOGO

MARTÍN HOPENHAYN<sup>1</sup>

El debate sobre educación y su relación con la justicia social en Chile tiene al menos dos banderas que han flameado con fuerza en el debate político a lo largo de las últimas tres décadas: la bandera de la equidad, por una parte, y la de la educación como derecho universal, por la otra.

En el primer caso la tendencia principal ha sido comparar logros educativos por nivel socioeconómico, entornos territoriales y tipo de establecimiento. Tales logros se desglosan, a su vez, en años de escolaridad, acceso oportuno y de calidad en primera infancia, rendimientos en pruebas estandarizadas, ritmo de progresión y tipos de institución a las que se logra acceder. Los resultados de pruebas estandarizadas recurren año a año con la reconfirmación de las desigualdades. Algunos invitados recientes, o ya no tan recientes, al mosaico de la justicia educacional, incluyen a grupos específicos que padecen distintas formas de exclusión, tales como (pueblos originarios, mujeres, grupos con identidades sexuales específicas, migrantes y personas con discapacidades). Con ello, a la idea de educación equitativa se suma la de educación inclusiva. Igualdad y diferencia piden conjugarse bajo un nuevo paraguas.

Las agendas de políticas han incluido distintos programas compensatorios a fin de paliar una estructura de fuertes desigualdades. El sistema se mueve pero las brechas siguen allí, elocuentes y refractarias. A la luz de estas desigualdades, el modelo neoliberal

---

<sup>1</sup> Centro para las Humanidades, Universidad Diego Portales. Miembro del Consejo Asesor Internacional del Centro Justicia Educacional.

en educación (privatista, mercantilizado, centrado en subsidio a la oferta) ocupa hoy, más que nunca, el banquillo del acusado. Se lo señala como principal responsable de perpetuar, o incluso exacerbar, estas desigualdades en trayectorias, aprendizajes y logros educacionales. Tales desigualdades explican las grandes movilizaciones estudiantiles, tanto de nivel secundario como terciario, durante las últimas dos décadas.

La otra bandera secular es la del *derecho a la educación*. Por cierto, tiene larga data. Pero *la educación como derecho* connota algo más que una inversión semántica, sobre todo a partir del movimiento de estudiantes secundarios en el 2006, que lo instaló como centro del debate político y redistributivo en el país. Nadie discute que el derecho a la educación es universal. Pero de allí en adelante, el recipiente se llena de maneras distintas: ¿acceso a educación de qué tipo y calidad y cómo se distribuye, con qué intervenciones para mejorar trayectorias y nivelar el campo de juego, quién es garante en cuanto a exhibibilidad de este derecho, con qué libertad de elegir sin entrañar gastos de bolsillo, cuánto participan los distintos actores en modelar criterios de política?

En paralelo con estos dos vértices –equidad, derecho– una importante línea de teoría crítica, que incorpora perspectivas poscoloniales, teorías de género y de reconocimiento, viene impugnando desde hace tiempo el predominio de la razón instrumental y homogenizante en la educación. La crítica, en este caso, deconstruye la unidimensionalidad de un enfoque centrado en capital humano, en que los mantras que recurren son racionalización y disciplinamiento, lógicas de input-output, eficiencia en el gasto y tasas de retorno. La perspectiva crítica cuestiona, en este marco, un régimen de estandarización ciego a la diversidad de identidades, aspiraciones y contextos socioculturales. Con ello, un modelo o una episteme educacional poco justa no solo se explicaría por las brechas entre grupos en trayectorias y ejercicio del derecho efectivo a la educación, sino también por una mecánica reduccionista en que la *ratio* predomina sobre el sentido; y en que

muchos y muchas resultan dañados en el proceso porque sienten, piensan, viven y se ven a sí mismos/as de maneras distintas a como el sistema los construye y modela.

El libro que sigue constituye un relevo y a la vez una ampliación de este espectro de significados en que educación y justicia se han relacionado. Los textos que lo integran escudriñan e interpelan, desde esta visión pormenorizada, los múltiples rostros de la justicia educacional y sus deudas pendientes. La justicia educacional se abordará desde la perspectiva de normalidad, la diferencia de sujetos de aprendizaje, los marcos institucionales y las prácticas educativa. No restringe la justicia educacional a los clásicos términos que vinculan nivel socioeconómico a logro en años de escolaridad y, consecuentemente, a tasas de retorno a sus trayectorias laborales futuras, medidas en parámetros monetarios. Por el contrario, los autores y las autoras ponen a disposición de lectores y lectoras un profuso arsenal de investigaciones y evaluaciones al día, abogando por paradigmas que permitan nutrir un pensamiento multidimensional y complejo.

Como podrá verse a lo largo de la lectura, se ha apostado por entrar de lleno en la dimensión cualitativa. El libro abre la caja negra de los procesos, las relaciones intra-escuela y en el aula, las dinámicas de aprendizajes, las especificades de sujetos que son diversos; y piensa críticamente el lugar de las instituciones escolares y las epistemes que las rigen en sus formas de saber-poder.

Las últimas tres décadas son profundas en reformas que incrementan los recursos para la formación de nuevas generaciones. Las palabras que más resuenan en gestión pública del sector son calidad, cobertura, equidad y eficiencia. Distintos países de América Latina combinan los ingredientes en dosis diversas, pero campea una necesidad sentida de intervenir sistémica y sistemáticamente en todos los frentes: arquitectura del financiamiento, mejoramiento de la gestión, contenidos curriculares, procesos y métodos pedagógicos, funciones públicas y privadas, niveles de descentralización, dotación de infraestructura, nuevos soportes

en red, evaluación de logros, mejoramiento de la carrera docente, espacios de autonomía y regulación, entre tantos. Es hora de hacer un balance de lo aprendido, revisar la evidencia y ampliar la perspectiva. Leer lo avanzado, en políticas y en investigaciones, desde la mirada de la justicia educacional, ayuda mucho; y remite de manera clara a un valor, una episteme y un debate sobre sentido. Aporta en una intersección entre lo que hay de nuevo y acumulado, y entre las desigualdades propias de la educación y las sistémicas que subyacen a la sociedad. Procura mantener en una misma mirada los problemas de distribución material y de reconocimiento simbólico, los accesos y los procesos.

Resulta sugerente y auspicioso, en este sentido, que gran parte de las investigaciones aquí vertidas apelen a un concepto de justicia cuyo referentes teóricos más citados son Nancy Fraser y Amartya Sen. Se urde, como metatexto subyacente, una mirada transversal a lo largo del libro que permea los campos con esta visión compleja de la justicia: redistribución de recursos, reconocimiento de grupos y capacidades diferentes; acceso de actores a la participación/representación en decisiones y criterios sobre procesos educacionales que les afectan; y cómo se distribuye, en el sistema, la formación de capacidades para ejercer libertades positivas, vale decir, para poder realizar proyectos de vida que le son valiosos a cada cual.

Como se resume en uno de los artículos, *la justicia social redistributiva* considera el reparto de recursos y medios según las distintas necesidades socioeconómicas; *la justicia social de reconocimiento* reconoce la diversidad en dificultades de integración, y procura avanzar en la aceptación, valoración y respeto de la diferencia en quienes han sido históricamente excluidos; mientras *la justicia social participativa* contempla los desafíos que distintos actores tienen para la participación, decisión y autonomía en relación a cuestiones que afectan sus comunidades educativas.

En las páginas que siguen vemos este criterio complejo de justicia aplicado en múltiples flancos: desde educación técnico

profesional hasta educación rural, desde sistemas de evaluación hasta dinámicas de aprendizaje en el aula, desde educación en primera infancia hasta sistemas de financiamiento de becas de posgrado, desde diagnósticos de salud mental hasta los contextos de significar contenidos en aprendizajes, y desde las epistemes enraizadas en las políticas hasta las prácticas de saber-poder que legitiman criterios y decisiones dentro del sistema.

También encontrarán los lectores y las lectoras, un énfasis recurrente en la importancia del criterio de inclusividad que ha de tener la educación y la relación dentro del aula; y un énfasis, también, en la interseccionalidad respecto de sujetos que habitan en el cruce de condiciones de género, estrato social, capacidades, identidad colectiva, identidad sexual y territorial. Estos dos conceptos –inclusividad, interseccionalidad– ayudan a modular el debate sobre justicia educacional bajo el prisma de la diversidad, y de la igualdad en la diferencia. No habrá pedagogías socialmente justas mientras estos elementos no estén puestos sobre la mesa, encarnen en las instituciones, y lleguen al aula.



## INTRODUCCIÓN

Durante el año 2017 se gesta el Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional (Proyecto PIA CIE 160007) de la asociación entre las universidades Pontificia Universidad Católica de Chile, de Tarapacá, de Magallanes, de la Frontera, y el Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica Duoc-UC, con el fin de contribuir a la discusión académica y de políticas públicas educativas y de infancia desde un enfoque novedoso. Durante las últimas dos décadas, en respuesta a un contexto altamente estratificado, los programas nacionales y la investigación científica se han focalizado principalmente en la desigualdad socioeconómica, como variable clave para entender la inclusión en el sistema educativo. Sin desconocer la importancia de las disparidades socioeconómicas, el Centro Justicia Educacional (CJE) comienza su trabajo dando cuenta de que detrás de esta gran categoría se pueden perder grupos sociales que sufren profundas injusticias como los migrantes, los pueblos originarios, las mujeres, las personas con identidades sexuales diferentes a la heterosexual y las personas con necesidades educativas especiales, entre otros. Categorías que pueden estar configurando fenómenos de estratificación que no pueden reducirse solo a variables socioeconómicas. Este libro, por tanto, nace de la aspiración del CJE de contribuir con evidencia y reflexión teórica respecto de injusticias en el ámbito educativo y de la infancia, que corresponden a dimensiones no tradicionalmente consideradas por la literatura. La teoría de la justicia educacional<sup>1</sup> tiene una importante resonancia

---

<sup>1</sup> En este libro se utiliza justicia educacional o justicia educativa indistintamente.

con el trabajo del CJE y de otras instituciones, por eso, fue muy relevante abrir la invitación a contribuir con este libro a otros académicos/as, con el fin de pensar las injusticias educacionales más allá de las líneas de investigación del CJE y dar cuenta de la importancia de avanzar hacia una discusión teórica, epistemológica y ética respecto de la justicia y la educación. La invitación a contribuir al libro se extendió luego a colegas en otras instituciones que quisieran aportar a la reflexión sobre la (in) justicia educacional en Chile.

Dado que en la investigación educativa se usan un conjunto de conceptos como equidad, oportunidad, inclusión y justicia, que son polisémicos y no siempre están claramente definidos, el objetivo de este libro es mostrar, en primer lugar, un panorama conceptual de las teorías de justicia y ubicar en él los conceptos que regularmente se utilizan en la literatura. En segundo lugar, el libro pretende iluminar tensiones respecto de la justicia educativa, por medio de problematizaciones aplicadas en el contexto educacional chileno. Estas problemáticas se trabajan en términos institucionales, y al mismo tiempo interrogan prácticas educativas bajo el nuevo contexto de inclusión escolar. Se espera que este libro promueva una discusión sobre justicia educacional como un concepto moral más exigente que los de calidad o equidad.

El proyecto de este libro, como se mencionó anteriormente, se gesta en el Centro Justicia Educacional y tomó varios meses de preparación para cada uno/a de los/as investigadores. Una de las actividades que tuvo mayor importancia fueron los talleres sobre justicia educacional, donde las seis líneas de investigación<sup>2</sup> del CJE revisitaron su objetivo de investigación a la luz de las teorías de justicia educacional. Estos talleres fueron facilitados por mí, como editora de este libro. Como resultado de estos talleres, cada línea pensó una temática para los capítulos que ellas contribuye-

---

<sup>2</sup> Línea de inclusión pedagógica, línea de inclusión de la discapacidad, línea de inclusión biosociocultural, línea de inclusión psicosocial, línea de inclusión para el desarrollo y línea de inclusión institucional.



ron a este libro. Esto, además, se constituyó como una instancia desafiante para pensar de manera más sistemática como estamos comprendiendo y abordando la (in)justicia educacional desde el trabajo del CJE.

Por otro lado, es relevante mencionar la importancia que tiene este libro en el contexto actual que estamos viviendo en Chile. El viernes 18 de octubre del 2019 se desató un movimiento social y político de los más grandes vistos en la historia de Chile. Todo fue iniciado por un grupo de estudiantes que hace semanas venían evadiendo en masa los validadores de pago del metro de Santiago por la subida de \$ 30 del pasaje que, conmovedoramente, no los iba a afectar a ellos/as. Evadir el metro se transformó en un acto político de solidaridad con sus padres y abuelos, quienes sufrirían las consecuencias del alza. Sin embargo, la consigna de este movimiento –aún en proceso, mientras escribo esta introducción– estipulaba fuerte: “No son 30 pesos, son 30 años”, aludiendo a la enorme lista de políticas públicas que fueron instauradas en dictadura y profundizadas por los gobiernos democráticos siguientes. Los estudiantes, como otras veces en la historia de Chile, se transformaban en los iniciadores de un movimiento popular que no los tendrá solo a ellos como protagonistas, sino a toda la población chilena que con indignación, rabia y esperanza ha salido a cacerolear, tocar bocinazos, gritar y cantar “el derecho a vivir en paz” de Víctor Jara, como un himno de lucha y esperanza.

Las manifestaciones diarias en todo el país han tenido como factor retórico común la sostenida injusticia a la chilena. La palabra “¡injusticia!” saliendo entre cortada de la boca de un adulto mayor impedido de comprar sus remedios porque su pensión es más baja que el salario mínimo, o la “¡injusticia!” salida con rabia de la boca de un endeudado del CAE<sup>3</sup>, o de un estudiante al que por provenir de un liceo de la periferia de Santiago conoce con

---

<sup>3</sup> CAE: Crédito con garantía del Estado. Es un crédito con aval del Estado chileno, para financiar estudios de educación superior aprobado bajo el gobierno de Ricardo Lagos. Hoy, aproximadamente un 40 % de los estudiantes desertores o egresados están morosos.

certeza su destino de pobreza y endeudamiento. Han sido innumerables las razones por las cuales la gente se movilizó, mientras académicos e investigadores quedamos de brazos cruzados con poco que decir sobre este estallido, porque fue tan repentino que diagnosticarlo o darle sentido se hacía ingenuo. El movimiento va más rápido que nuestras producciones.

En medio de este movimiento y crisis social, se han discutido nuevas leyes y se han revisado reformas del gobierno anterior (Michelle Bachelet) que atañen a la educación. La nueva ley de sala cuna universal o el nuevo sistema de admisión escolar han sido temáticas importantes que han coincidido con este movimiento que lleva tan solo semanas pero que parece haber removido lo que 30 años de historia de inercia habían cimentado. La nueva ley de sala cuna universal ha sido rechazada por la comisión de educación del Senado de la República de Chile y tuvo como protagonistas de su rechazo a las educadoras de párvulos que han salido a la calle a reclamar en su contra. Así, en medio de este estallido, el rubro de la educación ha sabido protestar por lo suyo.

Es en este contexto en que escribimos, revisamos y comentamos los capítulos de este libro, que tiene como pretensión reflexionar y dar cuenta de experiencias educacionales chilenas que se han alejado o acercado de la justicia. Es curioso como este puede ser el primer libro en Chile que se pregunta por la justicia educacional, después de 30 años de inundaciones de prácticas injustas y de sufrimientos humanos. Nos hacemos cargo de eso y presentamos nuestro trabajo con humilde esperanza de aportar. Escrito por académicas y académicos de diferentes instituciones que reflexionan con el propósito de dar luces respecto de cómo superar las injusticias educacionales de nuestro país. Nuestro objetivo al hablar de justicia no es solo dar cuenta de las desigualdades e inequidades que en este país se viven, sino avanzar con un tono ético hacia la justicia educacional en Chile.

De esta forma, el libro se estructura del siguiente modo: Comienza con un capítulo teórico que propone una nueva forma de

leer las teorías de la justicia educacional en términos de su énfasis en la temporalidad de la justicia (pasado, presente y futuro). Este capítulo abre la posibilidad de mirar las teorías tradicionales de la justicia educacional desde un prisma distinto y poco utilizado y aplicado. Es importante destacar que los capítulos que le siguen no se enmarcan en esta propuesta, sino, más bien, utilizan sus propias fuentes de inspiración teórica.

Luego, el libro se estructura en tres partes. La primera, intenta dar cuenta cómo desde las teorías de la justicia educacional se puede reflexionar y cuestionar abordajes respecto de las normalidades y las diferencias entre los/as estudiantes. Este primer grupo de capítulos tienen en común el estudio de la justicia para diversos grupos de estudiantes por medio de la evaluación de prácticas, políticas y teorías que delinean lo que debe ser normal y lo que debe aceptarse como diferente dentro de la educación chilena. Un primer capítulo es el de Gaete, Luna y Álamos que, reflexionando respecto las políticas públicas relativas a la educación inclusiva escolar, ponen en disputa las cuestiones de normalidad, diversidad y democracia en las normativas educativas chilenas, y proponen una educación inclusiva como un avance hacia la justicia educacional. Luego, Rojas y Astudillo, utilizando evidencia empírica, dan cuenta de la forma en que las escuelas abordan narrativamente el reconocimiento de estudiantes LGTB<sup>+</sup> respondiendo a cuestiones de clase social, principalmente. Santa Cruz y Rozas, por su parte, se preguntan por cuál es el mejor criterio de justicia educacional para el caso de la discapacidad, ¿es la igualdad o la diferenciación de estudiantes el mejor camino? Finalmente, Matus, Hirmas y González, plantean cómo la producción de diagnósticos, al estar vinculados al financiamiento educativo, no introduce criterios de justicia educacional, y más bien trabaja en función de la patologización de los y las estudiantes.

Si bien la primera parte del libro identifica algunas políticas educativas donde la institucionalidad se releva como un agente de (in)justicia relevante, la segunda parte de libro da cuenta de

manera más explícita cómo es que la constitución de ciertas institucionalidades provocan mayor o menor justicia educacional. En esta segunda parte, se reflexiona novedosamente, desde un marco de justicia educativa sobre políticas públicas relativas a la educación media, superior, de primera infancia y rural. En ese sentido, Leyton y Salinas proponen, en base a evidencia empírica, el concepto de (in)justicia epistémica en el contexto de la educación superior y las políticas chilenas respecto de su circulación internacional. Ovalle, por su parte, toma el caso de la educación superior técnico profesional para reflexionar respecto de cómo una política pública vinculada a este tipo de educación puede ser más justa en términos distributivos, de reconocimiento y participación. En el mismo contexto, Flores, Parra, Sepúlveda y Vallejos revisan, desde una experiencia empírica, cómo la formación dual en la educación superior técnico profesional puede aportar al avance hacia la justicia distributiva. Por su parte, Rozas, Falabella y Flórez proponen un concepto de justicia evaluativa, que responde a la evidencia respecto de las injusticias que generaría el marco de rendición de cuentas, especialmente para las escuelas que atienden a estudiantes más desaventajados. Por otra parte, Telías, Godoy, Abufhele y Narea analizan los programas de sala cuna existentes en Chile desde el 2006 al 2019, utilizando el concepto de capacidades de Amartya Sen, y su aplicación para niños, niñas y madres. Finalmente, esta segunda parte termina con el capítulo de Núñez y Peña, quienes proponen que la justicia territorial tiene componentes de justicia educacional en el dificultoso contexto de política de cierre de escuelas rurales chilenas.

La tercera y última parte de libro se interna en las prácticas educativas que se generan en el aula. Si las dos primera partes reflexionaban sobre cuestiones generales de la cultura, el sistema y la política educativa, estos capítulos revisan procesos de aprendizaje y de dinámicas al interior del aula que también pueden ser pensadas desde la justicia educacional. De esta forma, Treviño, Gelber, Escribano, Ortega y González trabajan desde la evidencia

chilena la disputa entre el concepto de inclusión y de justicia. Rojas, por otro lado, aborda desde una visión crítica el concepto de pedagogías socialmente justas para pensar las prácticas educativas en relación con los diagnósticos psicológicos que ahí se realizan. De modo similar, Errázuriz y García-González también realizan una lectura crítica respecto de la justicia educacional, pero en relación a las prácticas afectivas en la educación literaria. Finalmente, Escobar y Caqueo postulan, con una mirada interseccional, que la salud mental de niños y niñas en procesos educativos es un problema fundamental si pensamos en la justicia educacional.

Este libro aportará a la reflexión crítica de aquello que tiene a millones de chilenas y chilenos movilizados hoy. Los sufrimientos humanos que desde la escritura y lectura académica parecen tan fríos como lejanos, en este libro aparecen más frescos y reales, pues la pregunta por la justicia es una cuestión que debiese permeear todo quehacer científico-social con la pretensión de generar cambios.

Camila Moyano Dávila  
*Octubre, 2019*



## TEMPORALIDADES DE LA JUSTICIA EDUCACIONAL

CAMILA MOYANO DÁVILA<sup>1</sup>

### ¿POR QUÉ TEMPORALIDADES?

La pregunta por la temporalidad en las teorías de la justicia no es muy común. Sin embargo, el desarrollo de estas ha estado silenciosamente vinculado a preocupaciones por el pasado, el presente y el futuro. Según este punto de vista, la literatura sobre justicia educacional puede abordarse desde dos marcos temporales: teorías que ven en la justicia educacional una oportunidad para el desarrollo futuro de los/as niños/as como adultos/as, y verán a la educación como elemento necesario para la justicia social futura (educación como herramienta para la justicia), y teorías que ven en la educación un presente y un campo de realización de la justicia social (educación como valor en sí misma) (Formichella, 2011). En general, estas últimas se basan en una mirada de las implicancias actuales de la educación<sup>2</sup>.

Las temporalidades, como propongo en este capítulo, nos entregarán una nueva forma de clasificación de las teorías sobre justicia educacional. La clásica clasificación—distributiva, de reconocimiento y de participación—, será el foco de las soluciones para la justicia educacional; sin embargo, las temporalidades nos permitirán conocer las epistemologías previas sobre cómo las teorías definen la justicia educacional y cómo la desarrollan. Esto no

---

<sup>1</sup> Centro Justicia Educacional. Pontificia Universidad Católica de Chile.

<sup>2</sup> Con “actuales” me refiero al bien de la educación en sí misma para la infancia y adolescencia, no para el proyecto de futuro adulto.

significa que esta propuesta pretenda sustituir a las clásicas u otras formas de clasificar las teorías de la justicia educacional, sino más bien pone en el centro elementos en los que la literatura no había reparado, a saber, su vínculo con las temporalidades.

Ahora bien, las teorías de justicia educacional que reviso en este capítulo se inspiran en raíces teóricas más amplias sobre la justicia social. Por ejemplo, Brighouse se va a inspirar en el principio de diferencia<sup>3</sup> de Rawls (1995), y Gewirtz en la multidimensionalidad de Young (2000) y Fraser (2009). Estos tres autores (Rawls, Young y Fraser) trabajan desde una perspectiva de justicia social. En este sentido, la justicia educacional no se comporta como una disciplina escindida de la justicia social, sino que tiene su origen en ella. Sin embargo, pensar en una justicia social para niños/as, como lo hace la justicia educacional, tiene implicancias filosóficas importantes. La primera de ellas es que nos enfrentamos al desafío de pensar la justicia para sujetos que no han tenido mayor control sobre las decisiones de sus vidas. Y la segunda, es que los/as niños/as son vistos como “proyectos de adultos/as” por las diversas instituciones con las que se vinculan.

Cuando hablamos del pasado en justicia educacional, tendemos a pensar en categorías que presentan desventajas para los/as niños/as, ya sea en sus resultados académicos, en el desarrollo de su proyecto personal (futuro), o en la posibilidad de ser escuchados o validados (presente). Esas desventajas pueden deberse a posiciones de su clase social, su etnia, sus limitaciones naturales, el género, etc., o a la imbricación de todas estas. De esta manera, las secciones que se presentan a continuación clasifican las teorías de la justicia educacional según el foco que asignan a estas temporalidades o a-temporalidades<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Principio de diferencia de Rawls (1971): La distribución de bienes básicos debe hacerse de forma igualitaria, excepto cuando fuese ventajoso para los menos favorecidos hacerlo de forma desigual.

<sup>4</sup> Esto no significa que no se reconozcan desventajas del pasado o una cierta proyección de futuro; la clasificación que se propone toma en consideración principalmente el foco analítico de cada teoría.



## **PASADO CON PERSPECTIVA DE FUTURO**

Una de las principales teorías que trabajan con el tiempo futuro para los niños/as en la justicia educativa de Harry Brighouse (2007). Para este autor, la educación debería preparar a las/os estudiantes para ser más autónomos, individuos con autocontrol, tomar buenas decisiones sobre cómo vivir sus vidas, y sobrellevar la vida moderna; entregar herramientas suficientes para poder ser parte, en el futuro, del mercado laboral, y participar así de la economía; que las/os niñas/os se conviertan en adultos prósperos independiente de su participación en la economía; y debiese preparar para que sean buenos ciudadanos, por su bien y el de los demás. En este sentido, la justicia distributiva trabaja en general como una teoría compensatoria de las diferencias que se gestaron por el azar del pasado. Para Brighouse, la educación tiene que ser en primer lugar igualitaria, lo que implica que las/os niñas/os con iguales niveles de capacidad y disposición debiesen recibir igual oportunidades educacionales, sin importar la clase social, la raza, la etnia, el sexo, etc. Y, por otro lado, se debiese beneficiar a los más socialmente desaventajados (Brighouse, 2015). Hay que subrayar que cuando Brighouse se refiere a los menos aventajados, siempre está hablando en términos de relación con la/os demás estudiantes. Es decir, como veremos más adelante, para el autor son las brechas de rendimiento lo que importa, debido, principalmente, a la conexión que existe entre la educación y otros bienes desigualmente distribuidos. Si bien estos argumentos pueden relacionarse a una teoría asociada al presente, en realidad son los mecanismos desde los cuáles este autor concibe que la educación (igualitaria) debiese conseguir los objetivos que al comienzo fueron presentados y que responden principalmente a cuestiones del futuro de niños/as.

El autor argumenta que la familia funcionaría como un mediador de esta posibilidad de igualitarismo (Brighouse, 2014).

Para esto, se plantea la necesidad de tomar medidas que balanceen otros valores, pues los/as estudiantes recibirían de sus familias inequitativas capacidades y habilidades. La familia sería, así, fuente de desigualdad. De tal forma, plantea Brighthouse, los padres deberían influir limitadamente en el desarrollo físico, cognitivo, emocional, y moral de sus hijos/as, pero tendrían el derecho de entregar los valores que les parezcan para formar su autonomía (Brighthouse y Swift, 2018). La escuela tendría el rol de balancear lo que entrega la familia, aunque esto vaya, a veces, en contra de los valores familiares.

Se argumenta que los padres a veces no toman decisiones pensando en sus hijos, sino en sus propios intereses. Y que, si se midieran los beneficios del derecho de las familias sobre sus hijos, desde el foco en los niños, probablemente la mejor medida sería redistribuir los/as niños/as a las mejores familias (Brighthouse y Swift, 2006). En este sentido, Brighthouse (2014) reflexiona en torno a la importancia y el valor que tiene la relación de los hijos/as con sus padres. Se postula que esta relación plantea desafíos y emociones únicas, pues para el adulto este es un tipo de relación humana como ninguna otra: “En la medida en que el propósito de los derechos de los padres sea proteger el interés de los padres respecto a tener y mantener una relación de ese tipo, los derechos de los padres solo se justifican en la medida en que sean necesarios para proteger esa relación” (2006, p. 102<sup>\*5</sup>). Ahora bien, la focalización sigue siendo para el “floreamiento futuro” mediado por el bienestar de los/as niños/as: “(...) pero gran parte del valor de la crianza de los hijos proviene precisamente de poder cuidar bien los intereses de los niños, de estar allí para darles lo que necesitan para convertirse en el tipo de personas que es bueno para ellos convertirse” (2006, p. 107<sup>\*</sup>). Las políticas estatales, en este sentido, debiesen velar por el aseguramiento de que los padres puedan mantener esta relación con sus hijos/as, y al mismo tiem-

---

<sup>5</sup>\*El signo \* indica que son traducciones realizadas por la autora.

po, velar por minimizar las inequidades que esta genera. Es decir, las políticas debiesen concentrarse en los padres (2006), y en las dificultades que tienen para mantener la relación. “Las políticas destinadas a abordar los aspectos de la pobreza más perjudiciales para una relación próspera entre padres e hijos, o para permitir que incluso los padres acomodados logren un mejor equilibrio entre la vida laboral y el trabajo, ayudan a los padres en gran parte contribuyendo a hacer lo que deberían ser capaces de hacer por sus hijos” (2006, p. 107\*). El autor manifiesta que muchas de las políticas que beneficiarán a los padres lo harán por interconexión con los/as hijos/as también. “Contribuimos al florecimiento indirecto de los padres, por así decirlo, mediante políticas justificadas principalmente por motivos centrados en el niño (...)”. (2006, p. 107\*).

Continuando con la idea distributiva sobre cómo es mejor, y pensando en un futuro que pueda ser realizado mediante la educación, Brighthouse plantea la necesidad de revisar los ideales de integración en las escuelas. Para esto el autor divide en dos tiempos la desigualdad. Postula que para lograr los objetivos de “florecimiento” de los estudiantes en la adultez (Brighthouse y Swift, 2009), la desigualdad es necesaria y traería otros valores a la sociedad. Así, los valores de igualdad (futura), los objetivos de ciudadanía, y la autonomía serían más importantes que el ideal integrativo. Es decir, la mixtura social dentro de las escuelas no siempre resolvería las injusticias educacionales (2007). En este sentido, la igualdad futura sería alcanzada por medio de la desigualdad actual. “Es mejor tener menos comprensión mutua, pero oportunidades más justas, que una mejor comprensión mutua y menos justicia” (2007, p. 581\*). Para el autor el ideal comprensivo o integral, relacionado a la incorporación explícita de diversos grupos socioeconómicos en una misma escuela, es secundario en importancia aun cuando forje una cultura común entre toda/os.

Aceptar la segregación, advierte Brighthouse, significa aceptar la desigualdad, es decir, usar tácticas para atraer recursos focali-

zados en la/os menos aventajadas/os (2009). “No estoy proponiendo que se abandonen los esfuerzos de desegregación en estos contextos. Pero estos son difíciles de lograr.” (2007, p. 587\*). La integración impediría que la administración estatal pueda obtener la focalización necesaria para gastar esos recursos donde se necesitan más. En cambio, en una escuela segregada, es más fácil dirigir más recursos a niña/os poco aventajadas/os, lo cual asegurará, parcialmente, que los recursos lleguen a ellos. Al mismo tiempo, los objetivos de logros académicos se cumplirían, por cuanto habría menos competidores por los recursos pedagógicos.

Aun con su insistencia de que la integración no debiese ser una prioridad, Brighthouse sí asume que la integración en ciertos casos puede funcionar para la igualdad: por ejemplo, los padres con mayores ingresos se preocuparán de que exista mayor inversión estatal y, por tanto, los niños/as desaventajados en escuelas integradas se verán beneficiados/as. Puede generarse además un efecto par positivo—que dependerá de la organización interna de la escuela—y, además, existiría una mayor probabilidad de que haya profesores talentosos atraídos por los estudiantes más aventajados.

La idea es que se puedan usar recursos adicionales para dar incentivos a los profesores para que enseñen en escuelas con altas concentraciones de niños desfavorecidos (por ejemplo, aumentando sus salarios o permitiéndoles trabajar menos horas por el mismo salario), así pueden compensar la ausencia de niños más favorecidos (...). Lo que esta sugerencia no puede hacer es aprovechar el capital humano de los padres más favorecidos en beneficio de los niños menos favorecidos, al menos no directamente al tenerlos en la misma escuela (2007, p. 588\*).

Así, para el autor la desegregación es deseable cuando trabaja para aminorar las injusticias, pero también deben buscarse otros mecanismos cuando la desegregación no juega a favor de esta realización.

Siendo Brighouse un igualitarista, se aleja de Rawls cuando plantea que más importante que la igualdad en educación, es el mejoramiento de las oportunidades de los menos aventajados. Pues, aun cuando Rawls (1971) también incluye como principio el beneficio a los menos aventajados, este le da a la igualdad un estatus superior que a este principio. El plantea que estas oportunidades en educación tienen un impacto relevante en el ingreso futuro que obtengan los estudiantes. Sin embargo, “Cuando me refiero a ‘beneficiar a los menos (o menos) favorecidos’ en el contexto de la educación, entonces debería entenderse que me preocupa beneficiar a los menos favorecidos en relación con los demás” (2007, p. 578\*). De esta manera, el autor establece que, existiendo o no segregación, en función de la igualdad educacional, lo que importa no son los resultados académicos netos, si no la brecha entre la/os más aventajada/os y la/os menos aventajada/os. La importancia de la brecha radica principalmente en la conexión existente en la sociedad entre la educación y otros bienes que están desigualmente distribuidos. Esa distribución desigual tiene relación con la competencia que se establece entre los individuos respecto de sus logros académicos.

Continuando con la insistencia en el futuro y las habilidades requeridas para el mercado laboral que los/as estudiantes debiesen adquirir, este autor plantea que estas son más relevantes que la promoción de respeto, reconocimiento y solidaridad en el curriculum escolar, pues no está del todo seguro que todos estos elementos de reconocimiento entreguen mayor justicia social. De hecho, cree que el valorar algunas culturas por sobre otras –respetando cada grupo étnico– generaría una brecha entre los estudiantes. Sin embargo, manifiesta que la igualdad y la entrega de bases culturales adecuadas es un desafío y un conflicto difícil de resolver. “Al enseñarle a un niño los modales, hábitos, conocimientos, y las habilidades que se valoran (aunque sea erróneamente) en el mercado laboral profesional, la escuela puede estar alejándola de sus raíces culturales. Pero al no hacerlo, la escuela

puede estar perjudicando a ese niño respecto de sus oportunidades en la educación superior, en un trabajo interesante y en mejores expectativas de ingresos” (Brighouse, 2007b, p. 155\*), pues, dice el autor: “Podemos cambiar nuestras escuelas, pero hacerlo no cambiará nuestra economía, e incluso si lo hiciera, no lo haría dentro del marco de tiempo en que beneficiaría a los niños que actualmente estamos educando” (2007b, p. 156\*).

Con una pretensión similar a la de Brighouse, Gina Schouten (2012) plantea una compensación distributiva con atención a las desigualdades que responden a causas naturales del pasado<sup>6</sup>. Defendiendo el principio prioritario de distribución de bienes educacionales—siguiendo a Rawls pero diferenciándose de su teoría ideal—, sostiene que el objetivo principal de la educación no son las habilidades académicas, sino que los estudiantes vivan una buena vida, lo que ella llama logros sociales. De tal forma, su teoría pretende acompañar las causas arbitrarias de desventaja social con las también arbitrarias, causas naturales. Schouten, de esta forma, impugna que estas arbitrariedades se traduzcan en recompensas externas—que nos permiten vivir una buena vida—: “Lo que es injusto es que nuestra estructura social transforme una aptitud académica no ganada en recompensas externas, y una inaptitud no ganada en desventaja externa” (p. 477\*). Propone que el principio de prioridad<sup>7</sup> sea utilizado en educación, como un principio total de justicia educacional (reaccionando ante desventajas sociales y naturales).

Si bien la autora se focaliza en el futuro, lo hace de una forma distinta a Brighouse. Plantea que, si el sistema externo de recompensas se focaliza en la neutralización de las desventajas sociales, y le da importancia al talento principalmente (noción de mérito de

---

<sup>6</sup> La autora se refiere con causas naturales a aquellas desventajas que se desarrollan neutralizando el efecto de la clase social. Por ejemplo, una enfermedad o una condición neurológica o genética al nacimiento.

<sup>7</sup> El principio de prioridad refiere a la focalización de la distribución de bienes educacionales en aquellos/as estudiantes más desaventajados/as, ya sea por causas sociales y naturales, en el caso de Schouten.

Brighouse y Swift, 2018), sigue creando un sistema educacional injusto. El problema, dice ella, es que las injusticias están localizadas en el sistema de recompensas externo de la sociedad en general, no en los resultados educacionales que los determinarán. Aun cuando tiene una visión del futuro, critica que el foco sea el sistema de recompensas y no sus determinantes educacionales. De aquí surge su teoría no ideal,<sup>8</sup> pues entiende que el sistema de recompensas es fijo, lo que hace difícil cambiar su correlación con el éxito académico. Para esto, plantea que el camino hacia la justicia educacional es de voluntad política y se relaciona con la definición de principios de justicia para los educadores. Pues son ellos/as los/as que deben entregar herramientas a los más desaventajados por causas naturales.

En este sentido, y al igual que Brighouse, Schouten defiende la idea de que el problema no es que existan estudiantes que tengan mejores rendimientos académicos, sino la brecha que eso establece. En este sentido, el intentar incrementar el rendimiento académico no sería una buena opción, pues siempre existirán estudiantes que no logren los resultados esperados.

La alternativa que Schouten propone es que los/as educadores/as eduquen a los menos aventajados naturalmente en función de sus propios proyectos futuros, evitando el incremento focalizado de sus logros académicos. En este sentido, habría entonces que considerar a los logros académicos como una variable más amplia. “Podemos entender nuestra obligación prioritaria con los estudiantes naturalmente desfavorecidos como una obligación de beneficiarlos en general, donde ese beneficio puede tomar la forma de una inversión directa en sus perspectivas futuras evitando el mecanismo de mejoras de los resultados académicos” (2012, p. 479\*).

---

<sup>8</sup> Schouten llama a su teoría “teoría no ideal” pues postula que la educación dependería de un sistema de recompensas externos a esta y que en general, es imperfecto. Adicionalmente, agrega, lo no ideal tiene justamente que ver con el estrecho vínculo de la educación con ese sistema. Brighouse lo plantea como las condiciones siempre no ideales bajo las cuales se tienen que teorizar los principios de la justicia.