

“La perspectiva de justicia social en la formación inicial docente: tensiones y posibilidades desde un análisis crítico del discurso”.

Fernando Murillo M¹.
fmmurillo@uc.cl

Resumen

El siguiente trabajo surge de una investigación de carácter curricular en torno al discurso sobre la formación inicial de docentes y la justicia social, por medio de un estudio de caso. Se presenta aquí una discusión de carácter teórico-práctica que problematiza la noción de justicia social en educación, develando en primer lugar el carácter dominante del paradigma distributivo, para luego explorar otras opciones epistémico-políticas que desestabilizan los supuestos de “igualdad de oportunidades” y de “meritocracia”, incorporando a la justicia nociones propias de miradas críticas y post-críticas, como el reconocimiento, representación, dominación, alteridad, entre otras. Finalmente, se propone una mirada que concibe la justicia social no como un concepto estable, sino como una perspectiva al interior de un continuum que se mueve entre dos polos en sus extremos: el de la distribución y el del reconocimiento.

Palabras clave: justicia social, formación docente, currículum.

Abstract:

The following piece is framed within a curricular research about the discourse of teacher education and social justice in the case study of a University in Chile. This article presents a theoretical and practical discussion that problematizes the notion of social justice in education, unveiling the dominance of the distributive paradigm, to then explore other epistemic and political choices that destabilize the assumptions of “equality of opportunities” and “meritocracy”, incorporating to the notion of justice categories of critical and post-critical perspectives, such as recognition, representation, alterity, among others. The article ends by proposing the consideration of social justice as not a stable concept, but rather as a perspective within a continuum that moves between two poles: redistribution and recognition.

Key words: social justice, teacher education, curriculum.

Antecedentes y problematización

En la diversidad de planteamientos, demandas y propuestas que circulan hoy, tanto en publicaciones académicas como en prensa con respecto a la problemática de la educación, el denominador común es una preocupación por la mejora en la calidad de los sistemas educativos en el contexto de la globalización económica y las demandas de competitividad. Diversos estudios, como los publicados en los informes de la OCDE, dirigen la atención hacia la formación docente como un elemento clave en los

¹ Asesor curricular – SENDA, Ministerio del Interior- Gobierno de Chile; Académico Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

esfuerzos de mejora (Teachers Matter - OCDE 2005, Informe McKinsey 2008, Talis 2009, entre otras).

Sin embargo, la constatación de la naturaleza compleja y sistémica de la educación en variedad de investigaciones e informes ha permitido también dejar de manifiesto que es el problema de las desigualdades en Chile las que representan un obstáculo fundamental para el alcance de mejoras cualitativas en educación y desarrollo (Draibe & Riesco 2009; McKinsey 2008; OCDE 2010; PNUD 2011). A este respecto, el estudio comparado sobre políticas educativas de la UNESCO (2011) hace un diagnóstico lapidario: “el sistema educacional Chileno fomenta la desigualdad”².

En este contexto, surgen una serie de tensiones de carácter curricular que problematizan las relaciones que se establecen entre los conceptos de calidad educativa, finalidad del conocimiento, rol y función de docentes y escuelas, aspectos que convergen en la formación inicial docente.

Una de las tensiones que se identifican a nivel de macropolítica es la que pone a una institución autónoma (con un sello e identidad institucional, con intereses y compromisos epistémicos, con ciertas opciones y formas de asumir y proyectar la formación de sus docentes) frente a un escenario político que por medio de la estandarización y validación de una conceptualización particular de la educación, invisibiliza, subvalora y clausura otros posicionamientos posibles.

En este escenario, surge la inquietud acerca de la perspectiva de rol e identidad docente que se está intencionando en la formación inicial y los insumos curriculares orientados a formar profesores para actuar en el contexto particular de complejidades y desigualdades en el que nos encontramos.

Siendo la formación inicial docente una problemática curricular - y por tanto un espacio de selección intencionada de saberes y orientaciones dirigidas a conformar identidad – la perspectiva de justicia social se levanta como una orientación indispensable de ser explorada para la conformación de procesos de formación inicial de docentes³ como una manera de hacer frente a las condiciones nacionales actuales de desigualdad ampliamente documentadas en la literatura especializada.

En el contexto de tensión entre la opción formativa orientada a lo social en la educación de docentes y las demandas homogeneizantes orientadas a la medición en

² “El derecho a la educación: una mirada legislativa comparada. Argentina, Uruguay y Chile”. Muñoz, V. (2011) accesado por <http://portal.unesco.org> el 1 de Junio 2012.

³ En adelante FID

la política educativa nacional, surge la pregunta por los contenidos ideológicos que configuran los discursos en torno a la formación de profesionales docentes y la orientación a la justicia social.

Una de las dificultades al momento de abordar la formación desde esta perspectiva radica en que además de polisémico y controversial, el concepto de justicia social no ha logrado ser lo suficientemente teorizado ni definido en el ámbito educativo, como tampoco en una perspectiva más general. Esta constituye una de las principales críticas no sólo desde el neoliberalismo (Hayek 1979; Novak 2009) sino que incluso desde aquellos que la apoyan (Cochran Smith 2008; Zeichner 2006). De la mano de esto, la mayor cantidad de trabajos desarrollados sobre el tema reducen el foco de la discusión de justicia social a su dimensión económica, generalmente asociados a una perspectiva distributiva (Marion Young 2000; Rawls 1971), que aunque componente importante para la justicia social, no da cuenta de otras dimensiones fundamentales, como el reconocimiento (en su carácter simbólico cultural)⁴, los contextos institucionales, las estructuras y relaciones sociales, y particularmente lo referido a las racionalidades, disposiciones y creencias que pueden determinar acciones orientadas a intervenir y transformar las situaciones de injusticia social.

A modo de enmarcamiento de prácticas curriculares y discursivas particulares, esta investigación se aborda por medio de un estudio de caso que se centra en una universidad jesuita en Santiago de Chile (Universidad Alberto Hurtado) en cuyos documentos oficiales se encuentran huellas discursivas que dan cuenta de un interés por la formación profesional con una orientación a la justicia social.

Planteamiento del problema:

En este contexto de tensión entre la opción formativa orientada a lo social de una institución universitaria y las demandas de estandarización orientadas a la medición en la política educativa, surge el problema:

¿Qué discurso de justicia social se configura entre los principios orientadores de una universidad que declara una inclinación a lo social, y la visión de los directivos que toman decisiones en la formación pedagógica de su Facultad de Educación?

El **objetivo general** de esta investigación es el de “Dilucidar y delinear el contenido ideológico (modo de conciencia) del discurso que se construye en torno a la noción de justicia social en la formación profesional de docentes en la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado”.

⁴ Fraser, N. (1997) *Justice Interruptus: critical reflections on the “postsocialist” condition*. London: Routledge.

Los **objetivos específicos** son:

- Describir los discursos de justicia social que construyen los idearios orientadores en la documentación oficial institucional de la universidad y las voces de los directivos de su Facultad de Educación.
- Situar los discursos en torno a la perspectiva de justicia social y la formación inicial docente de la Universidad en el horizonte de intereses constitutivos del conocimiento.
- Elaborar una aproximación comprensiva y problematizadora acerca de la justicia social, estableciendo espacios de posibilidad en el ámbito pedagógico.

Perspectivas teórico-prácticas en torno a la justicia social y la investigación desde un enfoque de Análisis Crítico del Discurso

Hablar del concepto de justicia social es hablar de un tema no sólo complejo sino también controversial. Justicia es conflicto, diría Hampshire (2001). El tema ha sido abordado de perspectivas diversas, con énfasis diferentes (principalmente en la economía o la multiculturalidad) pero por lo general sin teorizar o conceptualizarlo suficientemente de manera que operacionalice las expectativas, las demandas a actores puntuales y premisas que subyacen a su uso. (Cochran-Smith 2008; Novak 2000).

Para Marilyn Cochran – Smith (2008), en la última década, en la que las políticas y prácticas educativas se han visto dramáticamente afectadas desde el discurso que la educación y la economía están inextricablemente enlazadas, también ha surgido fuertemente – al menos en Norte América- un interés por devolver a la formación de profesores un énfasis en la justicia social. Sin embargo, esta autora reconoce que existe una extensa variedad en el uso y conceptualización del término, donde, por ejemplo, algunos programas de formación docente ponen el énfasis en la identidad y creencia de los profesores, otros en educación democrática y otros en asuntos de multiculturalidad (Cochran Smith, 2008). De igual manera, aunque algunos programas han hecho transformaciones estructurales innovadoras o han forjado asociaciones con las comunidades con las que participan, la mayor parte de los programas que optan por una inclinación a la justicia social han reducido esta orientación a cambiar o agregar aspectos aislados dentro de la estructura tradicional del currículum (Zeichner 2006 citado en Cochran Smith 2008). Así, el diagnóstico que hace Cochran Smith, junto a otros autores (Crowe 2008; Damon 2005; Zeichner 2006) es que la crítica

fundamental hacia la perspectiva de justicia social tiene que ver con que “es conceptualmente ambigua, con múltiples ejemplificaciones figurativas y fundamentos teóricos insuficientes” (p. 1).

Esta crítica queda mejor ejemplificada en las palabras de Michael Novak (2000), uno de los principales opositores a la justicia social, quien al comentar sobre los escritos de Friedrich Hayek refiriéndose a la justicia social como un espejismo, afirma: “Hayek hace notar que libros y tratados enteros han sido escritos sobre justicia social sin siquiera ofrecer una definición de ella. Se le permite flotar en el aire como si todos pudieran reconocerla en el momento en que aparezca” (Novak 2000:11).

Aunque la falta de una teoría de justicia social articulada es reconocida por diversos autores (Cochran Smith 2008; Grant & Agosto, 2008; McDonald 2005), una revisión histórico-bibliográfica permite dar cuenta de la atención que se le ha dado a este tema a través de distintas épocas. Así, por ejemplo, además de las referencias a la justicia y la distinción entre las esferas públicas y privadas (y las formas apropiadas de acción en ellas) de Aristóteles y Platón en la antigua Grecia, se ve ya en los años 1300 un comprometido activismo por la justicia social en el reverendo inglés John Ball, quien en algunas de sus más polémicas prédicas expresa: “En el principio, todos fuimos creados iguales. Si la existencia de servidumbre hubiese sido la voluntad de Dios, lo hubiese dicho desde el principio del mundo. Fuimos hechos a imagen y semejanza de Cristo, y sin embargo nos tratan como animales. Ellos se visten con terciopelo y pieles, mientras que nosotros usamos trapos. Tienen vino, especias y buen pan, mientras que nosotros sólo pan corriente y agua. Ellos viven en casas y mansiones, mientras que nosotros debemos soportar el viento y la lluvia mientras trabajamos en los campos. Es por el sudor de nuestras frentes que ellos mantienen su estatus”. “Las cosas no podrán ir bien hasta que todo sea tenido en igualdad”⁵.

La primera mención del término “justicia social” propiamente tal, aparece mucho después en el trabajo del sacerdote jesuita Luigi Taparelli d’Azeglio titulado “*Saggio teoretico di diritto naturale appoggiato sul fatto*” publicado entre los años 1840 y 1843. Desde ahí en adelante, han ido surgiendo distintas definiciones del término, particularmente en los años 60’s y 70’s – época de grandes movimientos por los derechos civiles en Estados Unidos- aunque gran parte de las definiciones hacen referencia particularmente a uno de los paradigmas de la justicia social: el de carácter distributivo (Cochran Smith 2008; Grant & Agosto 2008; Marion Young 2000).

⁵ Cabe notar que pocos años después de estas prédicas John Ball fue acusado por la realeza de alta traición, colgado, ahogado y descuartizado el 15 de Julio de 1381.

Uno de los principales teóricos modernos de la justicia social, John Rawls (1971), se refiere a ella como “la primera virtud de las instituciones sociales, tal como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento” (Pág. 3) y define una “concepción de la justicia como aquella que provee en primer lugar de un parámetro conforme al cual valorar los aspectos distributivos de la estructura básica” (Pág. 9).

En esta misma línea, otros autores contemporáneos han continuado desarrollando esta perspectiva, como vemos en Runciman (1978:37), quien asume el problema de la justicia como “el problema de llegar a un criterio ético que sirva de referencia para valorar la distribución de los bienes sociales en las sociedades” y a Galston (1980:112) para quien la justicia es “la adecuada asignación de entidades a los individuos; la calidad de adecuadas se refiere tanto a la relación entre algunos aspectos de las entidades y los individuos en cuestión como a la relación entre dichas entidades y los posibles modos de asignación. El conjunto de las entidades podría incluir objetos, cualidades, posiciones dentro del sistema o incluso seres humanos”.

Un elemento común a la base de estas definiciones es la orientación a un paradigma de carácter distributivo. La noción que subyace a esta postura es que el problema de la justicia social se resuelve en la distribución más o menos equitativa de bienes – primeramente- y de servicios y beneficios, para lo que se hace necesario un “punto de partida” igualitario de oportunidades para el despliegue de “meritos”. Para Rawls, el rasgo principal dentro de la concepción de justicia como “imparcialidad” es la “prioridad de lo correcto por sobre lo bueno” (el orden y respeto por el sistema por sobre las demandas personales). (Rawls 1979:55).

Esta opción por lo distributivo de un número importante de teóricos modernos de la justicia social parece resonar con los planteamientos de Aristóteles, quien, en su tratado sobre Política, hace referencia a la distribución de bienes y responsabilidades⁶ como un modo de aseguramiento de la “justicia y el valor” necesarias para la existencia del Estado (p. 397). Sin embargo, lo que estos teóricos parecen soslayar, es el hecho que para Aristóteles, el sentido y propósito (*telos*) de la distribución tenía que ver con el modelamiento y el aseguramiento del carácter moral, de las virtudes de los ciudadanos y de la realización de la vida “buena” en la polis. No se trata solamente de la protección del derecho a elegir bienes y servicios, sino que la distribución deviene en sólo uno de los medios para un fin de carácter ético-político ligado al ejercicio de la bondad.

⁶ En el contexto de la distribución de lugares de autoridad entre ciudadanos, Aristóteles pregunta: si hubiese que repartir flautas ¿Quién debiera obtener las mejores flautas? Claramente los que demuestran mejores habilidades como flautistas, y no sólo aquellos que vienen de familias prominentes. En “Política: un tratado sobre gobierno”.

Iris Marion Young, en su libro *La justicia y la política de la diferencia* (2000:35) advierte que “el paradigma distributivo de la justicia tiende una trampa al pensamiento filosófico, que hasta quienes critican el marco [neo]liberal predominante continúan formulando las cuestiones centrales de justicia exclusivamente en términos distributivos”.

La advertencia de Young sobre este énfasis en la perspectiva distributiva no pretende desestimar su importancia - la que considera fundamental para una concepción y operacionalización satisfactoria de la justicia- sino que pone en relieve el error de reducir la justicia social solamente a la distribución. Los dos problemas que Young encuentra con esa reducción es que, en primer lugar, el análisis en torno a la justicia social queda centrado en la asignación de bienes materiales (como recursos, ingresos) o posiciones sociales, ignorando y ocultando los contextos institucionales y la estructura social que determinan en gran manera las formas de distribución (origen social, étnico, género, etc). En segundo lugar, cuando la distribución se amplía metafóricamente a bienes sociales no materiales (como el poder o las oportunidades) “el concepto de distribución representa dichos bienes como si fueran cosas estáticas en lugar de relaciones y procesos sociales” (Pág. 33).

Esta atención y mirada de sospecha a los contextos, estructuras y prácticas que determinan las posibilidades de justicia social ya había sido considerada de cierta forma por Simone de Beauvoir en el libro *El pensamiento político de la derecha* (1955:32) cuando señala que “en suma, se tratará de transformar la mentalidad de los oprimidos y no **la situación** que los oprime”. (la negrita es mía).

La postura de Rawls y sus seguidores sobre justicia social parte de la base ideal de que los seres humanos están en igualdad de condiciones, por lo que necesitarían de iguales posibilidades de participación de los bienes y servicios. Aquí el problema de la justicia se reduce a una pregunta: quiénes reciben de un determinado bien y cuánto reciben de él. La pretensión de Rawls para responder a esta pregunta es la necesidad de alcanzar un consenso moral en torno a la interpretación de los principios para la distribución. Sin embargo, para Chantal Mouffé (1999) esta pretensión de consenso no sólo no es posible, sino que no deseable, puesto que niega uno de los principales aspectos de la naturaleza política del asunto: la pluralidad y la divergencia. De esta manera, la esperanza de concretar un consenso que defina LA manera de resolver los asuntos de justicia social desde un paradigma distributivo sirve a los intereses de la agenda postliberal actual (que totalitariza y satura la vida social con las lógicas del derecho al consumo) y debilita las posibilidades de construcción de una democracia radical y plural.

En el ámbito educativo, esta orientación distributiva del “quienes y cuanto” ha generado – para Connell (2006)- un falso planteamiento del problema, al concebir la educación como un asunto técnico y de manejo de contenidos, desde donde han surgido iniciativas como las “escuelas eficaces”, las evaluaciones estandarizadas, los bonos por resultados, entre otras.

En suma, desde la lógica de un paradigma distributivo, la justicia social se asume como un asunto de acceso y méritos.

En esta misma línea, para Dubet (2011) la igualdad de oportunidades es en realidad un mito, en que los límites de la perspectiva redistributiva quedan delineados sobre el ocultamiento de desigualdades decisivas en figuras estadísticas, y la representación de las realidades socio-políticas como si fueran cristalizaciones estables, apareciendo “incapaz de hacerse cargo de la fluidez de los recorridos vitales...y de la multiplicidad infinita de las desigualdades” (p.40).

La importancia de una adecuada distribución es una parte de la justicia social que no se puede soslayar (Mouffe 1999; Marion Young 2000). Pero, ¿de qué manera aseguramos las condiciones de representación social, devolvemos su voz a los individuos, dejamos que el subalterno hable y, en resumidas cuentas, identificamos y transformamos las estructuras socio-culturales que sostienen las relaciones de injusticia y desigualdad más allá del simple acceso?

La justicia social y la formación inicial docente

Dada la debilidad y dispersión teórica en la conceptualización de la justicia social, Cochran-Smith (2008) propone cuatro premisas básicas para el desarrollo de una teoría de justicia social en el ámbito educativo:

- Primero, que la formación de profesores para la justicia social no se trata de métodos ni actividades particulares, sino de una aproximación a la formación de profesores coherente e intelectual que reconoce los contextos sociales y políticos en los que ocurre la enseñanza, y las tensiones que se dan entre ellos.
- Segundo, que la enseñanza y la formación de profesores son actividades inherentemente políticas e ideológicas, puesto que conllevan ideas, ideales, poder y acceso, no sólo al aprendizaje, sino a oportunidades de vida.
- Tercero, que la formación de profesores es un intervalo clave entre el proceso de aprender a enseñar y el potencial de ser un agente de cambio educacional. Lo que los docentes aprenden en sus programas de formación depende en

parte de las creencias y perspectivas que traen consigo, por lo que la atención a estos factores es importante.

- Cuarto, la educación de profesores para la justicia social es para todos los candidatos a profesores, puesto que los futuros profesores y sus estudiantes son todos participantes de una nación diversa, quienes son capaces de imaginar y trabajar para una sociedad más justa.

A su vez, Hill-Jackson & Lewis (2010), postulan que para que los profesores sean efectivos –maximizando las oportunidades de aprendizaje- deben desarrollar una triada de conocimientos, habilidades y disposiciones. Indican que aunque los ámbitos de conocimiento y habilidades han sido ampliamente desarrollados en la literatura y en la conformación de un corpus teórico que informa la formación de profesores de calidad, el tercer constructo –disposiciones- no ha logrado el mismo nivel de atención ni desarrollo. Sin embargo, los estudios realizados en el contexto de desigualdades de Estados Unidos indican que los profesores con una disposición para la justicia social impactan positivamente incluso en los logros académicos de estudiantes menos privilegiados (Lee 2002; Nieto 2000; Ogbu 1999, citados en Hill-Jackson & Lewis 2010).

Siguiendo a Hill-Jackson y Lewis, si la formación de un profesor de calidad incluye la formación de disposiciones, entonces el desarrollo de disposiciones con un énfasis para la justicia social es la responsabilidad de las facultades de educación comprometidas con una práctica democrática y de calidad.

Las disposiciones son definidas por Murrell y Foster (2003 en Jackson & Lewis 2010, p.62) como “actitudes y creencias que se manifiestan en comportamientos y actividades profesionales”. En el 2002, un documento del National Council for Accreditation of Teacher Education de los Estados Unidos (NCATE) definió las disposiciones como: “los valores, compromisos y ética profesional que influye los comportamientos hacia los estudiantes, familias, colegas y comunidades y afectan el aprendizaje de los estudiantes, su motivación y desarrollo, así como también el crecimiento profesional del propio educador. Las disposiciones están guiadas por creencias y actitudes relacionadas a valores como el cuidado, la imparcialidad, la honestidad, responsabilidad y justicia social” (p. 53). En resumidas cuentas, la disposición corresponde a la conjunción de creencia + acción.

Así, y desde una perspectiva más amplia, se pueden visualizar algunas características de la justicia social, entre las que se encuentran las mencionadas por Hill-Jackson y

Lewis, como “un proceso y un fin” (Bell, 1997), “una conciencia liberadora” (Love, 2000), “la afirmación de la diferencia y de si mismo, pero un desafío al status quo” (Ladson-Billings, 1995), y como “un acto continuo de suspensión de actos habituales de dominación (McLaren, 1998), las que parecen confluir en la propuesta de Sleeter (1996:239) quien asume la perspectiva de justicia social como: “tener una perspectiva que permite tomar acción social en contra de desigualdades sociales estructurales y una comprensión de la opresión y desigualdad que permita la generación de un mayor conocimiento en términos de métodos para su erradicación”.

De esta manera, y sobre la base de la atención a los contextos estructurales y sociales propuestos por Marion Young (2000), los aportes de Cochran Smith (2005; 2008) en el ámbito educativo, y los de diversos autores expuestos hasta este punto, se puede concebir la justicia social – en el área de la FID- como la organización intencionada de principios, discursos y acciones en la configuración curricular dirigidos a fomentar capacidades y disposiciones para comprender y denunciar las desigualdades en cualquiera de sus manifestaciones (distributivas, representacionales, etc.), los factores sistémicos que las producen y reproducen, y a anunciar posibilidades de transformación de las situaciones donde se identifican los efectos de la injusticia y la opresión.

La justicia social en su dimensión relacional y de representación

En coherencia con los planteamientos y perspectivas adoptadas en este estudio, la indagación sobre la justicia social y su imbricación en el currículum no puede dejar fuera de su foco las implicancias de esta perspectiva sobre los actores comprometidos y su configuración identitaria.

Esta misma preocupación puede verse en Fraser (1997), que en concordancia con Young (2000), sugiere el tránsito en la discusión sobre justicia social que hace uso de categorías económicas y de “clases”, hacia otras categorías que den cuenta de mejor manera de las complejas relaciones propias de nuestro contexto actual. “Con este cambio” – señala Fraser - “los movimientos sociales más prominentes ya no son “clases” económicamente definidas, quienes luchan para defender sus “intereses”, terminar con la “explotación” y conseguir “redistribución”. En lugar de ello, éstos son “grupos” culturalmente definidos...que luchan para defender sus “identidades”, terminar con la “dominación cultural” y conseguir “reconocimiento”. (p.2).

Esta otra postura paradigmática en torno a la justicia social reconoce que no todas las injusticias y desigualdades tienen que ver con aspectos socio-económicos, sino que hay otras estructuras socio-culturales que – instaladas por una política de la

diferencia- generan y reproducen relaciones de opresión, exclusión, discriminación y desigualdad, las que no pueden dejar de ser abordadas, puesto que ejercen influencia incluso antes que las estructuras económicas propiamente tales entren en acción. Algunas de las categorías que considera este paradigma de carácter crítico y post-crítico incluyen poder, representación, pobreza, clases subordinadas, origen étnico, sexualidades diversas, género, entre muchas otras.

Estudios en este ámbito en Chile sugieren que, efectivamente, una persona de apellido Subercaseaux (por ejemplo), obtiene beneficios sociales distintos a los de otra persona de apellido Soto – independiente si se les ha repartido bienes equitativamente. Estas diferencias se acentúan si se consideran las variables de género, origen étnico y orientación sexual.

Fraser observa que el paradigma que guía los movimientos políticos ciudadanos hoy en día tiene que ver más con una lucha por la representación y el reconocimiento de la diferencia que con categorías económicas como base fundamental de la injusticia. Los movimientos sociales han desplazado el foco de interés desde categorías como “explotación”, hacia otras de tipo étnico, racial, de diversidades sexuales, de reivindicaciones regionales, etc. las que constituyen conflictos “postsocialistas” (1997:17).

Comprender la justicia social desde esta perspectiva conlleva al menos dos implicancias: la primera, que se produce una tensión entre los supuestos a la base del paradigma distributivo y los de un paradigma de reconocimiento, y la segunda, que surge la necesidad de comprender y trabajar aspectos socio-culturales amplios y variados que cruzan interseccionalmente el ámbito educativo.

En relación a la primera, el paradigma distributivo (Rawls, et.al) se inscribe en una lucha de carácter socio-económico, mientras que un paradigma orientado al reconocimiento se sitúa en una lucha de carácter cultural y representacional. Así, surge una tensión entre proyectos que aparecen como opuestos: por un lado, un paradigma del reconocimiento que intenta precisamente promover la representación, la validación y la promoción de las diferencias, mientras que por otro, el paradigma distributivo concibe la diferencia como una anomalía a suprimir, en aras del establecimiento de condiciones igualitarias de participación y acceso a los bienes.

A este respecto, resulta interesante considerar que en el análisis socio-político “Las sombras del mañana”, Norbert Lechner (2002) señala que la desafección por la democracia, por la participación política y el malestar con la política en general, no tiene tanto que ver con factores económicos, sino que más bien con asuntos

culturales, a causa del creciente sentido de no-representación que provocan en la ciudadanía las políticas de des-subjetivización.

El desafío que plantea Fraser entonces es generar una re-conceptualización que permita conectar el dilema “distribución/reconocimiento” de una manera que permita comprender la justicia social de forma pertinente de acuerdo a las complejidades del contexto actual.

Para hacerlo, define dos aproximaciones de solución a problemas de justicia social que atraviesan transversalmente los paradigmas distributivo y de reconocimiento (p.38):

- a) Soluciones afirmativas: dirigidas a corregir los resultados inequitativos de los acuerdos sociales, sin afectar el marco general que los origina.
- b) Soluciones transformativas: dirigidas a corregir los resultados inequitativos, precisamente mediante la reestructuración del marco general implícito que los origina.

Reconociendo que la distinción distribución/reconocimiento son categorías analíticas – puesto que en la práctica lo económico está cruzado por asuntos culturales irreductibles- Fraser genera una matriz que permite situar paradigmáticamente las aproximaciones a soluciones que atraviesan las posturas distributiva y de reconocimiento.

Figura 1. Matriz de orientaciones políticas (Fraser 1997:45)

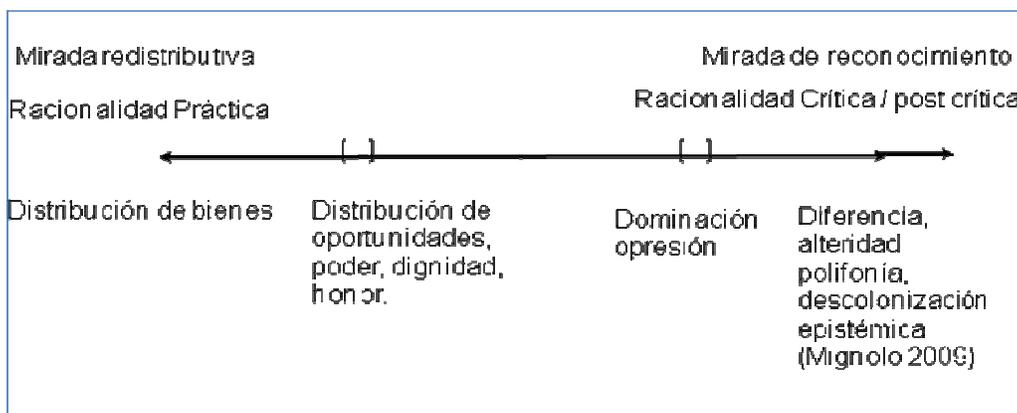
	Afirmación	Transformación
Redistribución	<i>Estado liberal benefactor</i> Reasignación superficial de los bienes existentes entre grupos existentes. Apoya la diferenciación entre grupos. Puede generar irrespeto.	<i>Socialismo</i> Reestructuración profunda de las relaciones de producción. Difumina los factores de diferenciación entre grupos. Puede contribuir a reparar algunas formas de irrespeto.
Reconocimiento	<i>Multiculturalismo central</i> Reasignación superficial del respeto entre identidades existentes de los grupos existentes. Apoya la diferenciación entre los grupos.	<i>Deconstrucción</i> Reestructuración profunda de las relaciones de reconocimiento. Desestabiliza la diferenciación entre los grupos.

En suma, se pueden apreciar distintos posicionamientos y lógicas con respecto a la justicia social, los que van desde preocupaciones ligadas al acceso a los bienes, hasta las que incluyen aspectos más complejos como la representación, el reconocimiento

de la diversidad, la transformación de las estructuras que reproducen la desigualdad y la generación de mejoras a las condiciones y calidad de vida de las personas.

De esta manera – al romper la oposición binaria entre distribución y reconocimiento- podemos ampliar la capacidad de lectura y análisis, al concebir los énfasis de justicia social más bien como posicionamientos diversos que se sitúan a lo largo de un continuum. Siendo la justicia social un concepto complejo y que adopta diversas significaciones, vemos que se trata de una noción que se mueve entre los extremos de una concepción anclada en una racionalidad práctica, representada por la mirada redistributiva, y una concepción más compleja relacionada con una racionalidad crítica y sus desarrollos post-críticos, representada por un énfasis en el reconocimiento de las diferencias y la representación de los grupos e individuos.

Figura 2. Cursor de la Justicia Social



En el polo izquierdo, la mirada de justicia social se concibe fundamentalmente como un asunto de acceso a servicios o a logros de carácter académicos (en el ámbito educativo). El supuesto a la base es que las desigualdades y la pobreza se explican en último término por una distribución inequitativa de bienes, servicios u oportunidades. De esta manera, la solución deviene de la mano de la incorporación de sujetos a las instituciones educativas y al aseguramiento de acceso y movilidad en el mundo del trabajo por medio del entrenamiento en las habilidades y contenidos de las que se “carece”, lo que en definitiva depende del nivel de “mérito” y “esfuerzo” de los individuos.

En el polo derecho, la mirada de justicia social reconoce que las desigualdades o situaciones de injusticia no se reducen solamente a aspectos de bienes o servicios, sino que aparecen en planos diversos de la experiencia humana, como los relacionados a etnia, clase social, sexo, orientación sexual, discapacidades físicas, entre muchas otras. La distribución de bienes o servicios aparece entonces como un aspecto más que surge como producto de asuntos más profundos anclados a las estructuras culturales, políticas y económicas, las que operan en distintos planos simultáneamente.

El lugar en que se posiciona el cursor a lo largo del continuum determina una orientación más o menos inclinada a la distribución o al reconocimiento.

Cuando el cursor de la Justicia Social se encuentra en el polo derecho (reconocimiento), incluye la preocupación por una distribución justa e igualitaria, sin embargo cuando el cursor se encuentra en su polo izquierdo (redistribución), la noción de justicia social no considera la complejidad de los efectos de las estructuras y actores involucrados en la configuración de las realidades experimentadas.

Referencias bibliográficas

Carr, W. & Kemmis, S. (1988) Teoría Crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado". Martínez Roca.

Cochran-Smith, M. (2008) Toward a theory of teacher education for social justice. Boston College.

Da Silva, T. (2001) Espacios de Identidad: Nuevas visiones sobre el curriculum. Barcelona: Octaedro.

Draibe, S. y Riesco, M. (2009) El estado de bienestar social en América Latina: Una nueva estrategia de desarrollo.

Feyerabend, P. (1986) Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Madrid: Tecnos.

Giroux, H. (1988) Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. Bergin & Garvey Publishers.

Grant, C. y Agosto, V. (2008) Teacher capacity and social justice in Teacher Education, pp 175-200 en Handbook of Research on Teacher Education: Enduring questions in changing contexts, third Edition , Routledge.

Grundy, S. (1998) Producto o praxis del curriculum. Madrid: Morata.

Habermas, J. (1972) Knowledge and human interest. Beacon Press, USA.

Hampshire, S. (2001) Justice is conflict. Princeton University Press, USA.

Hayek, F. (1997) The mirage of social justice. Chicago: University of Chicago Press.

Hill-Jackson, V. y Lewis, C. (2010) Transforming Teacher Education: What went wrong with teacher training and how can we fix it. Virginia, Stylus Publishing.

Jäger, S. (2008) "Entre las culturas: caminos fronterizos en el análisis del discurso" en Discurso y Sociedad, Vol. 2 2008, pp. 503-535.

Larrain, J. (2010) El concepto de ideología: volumen 4. Santiago: Lom.

Lechner, N. (2002) Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política. LOM: Santiago.

Marion Young, I. (2000) La justicia y la política del a diferencia. Ediciones Cátedra, Universitat de València.

Novak, M. (2000) Defining social justice.

Rawls, J. (1971) Teoría de la justicia. Harvard College, USA.