



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Aguilar Nery, J. (2015).
Formación y desarrollo del concepto de justicia educativa en Argentina.
Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 4(2), 127-143.
doi: 10.15366/riejs2015.4.2

Este documento fue tomado directamente de la fuente e indizado en este repositorio con el permiso del autor.
Revista Internacional de Educación para la Justicia Social es una publicación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM)
(ISSN: 2254-3139)

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Formación y Desarrollo del Concepto de Justicia Educativa en Argentina

Formation and Development of the Concept of Educational Justice in Argentina

Formação e Desenvolvimento do Conceito de Justiça Educacional na Argentina

Jesús Aguilar Nery *

Universidad Nacional Autónoma de México

En este texto se presenta un análisis del itinerario del concepto de justicia educativa en Argentina en la transición del siglo XXI. A partir de una perspectiva apoyada en el análisis conceptual de los discursos, la historia conceptual y en planteamientos sobre la externalización del enfoque de educación comparada, se analiza la producción académica y oficial. Se plantea que la emergencia del concepto de justicia educativa se explica, entre otras razones, debido a las crecientes desigualdades sociales y en el campo educativo, así como a los procesos de externalización de los discursos nacionales, que han propiciado una hibridación original, que forma parte de una historia conceptual a distintas escalas que está por hacerse. Se concluye que el concepto de justicia educativa implica una doble dimensión: como descripción de cierto campo de experiencia y más enfáticamente como un horizonte optimista de expectativas sobre la mejora de las escuelas, las relaciones educativas, los sistemas escolares y las comunidades.

Descriptores: Formación de conceptos, Justicia social, Historia del lenguaje, Revisión de literatura.

This paper presents an analysis of the itinerary of the concept of educational justice in Argentina in the turn of the 21st century. From a perspective based in conceptual history, the academic and official productions are analyzed using approaches to externalization from comparative education and conceptual analysis of discourse. It is argued that the emergence of the concept of educational justice is explained mainly by growing social inequalities and inequalities in the field of education, and by the externalization of national discourses, which have led to an original hybridization, as part of conceptual history at multi scale that is yet to be done. It is concluded that the concept of educational justice has a dual dimension: a description of certain field experience and, more strongly, an optimistic horizon of expectations concerning the improvement of schools, educational relationships, school systems, and communities.

Keywords: Concept formation, Social justice, History of language, Literature review.

*Contacto: janery@unam.mx

Neste trabalho é feita uma análise do itinerário do conceito de justiça educacional na Argentina na transição do século XXI. A partir de uma perspectiva conceitual apoiado em análise do discurso, história e abordagens conceituais sobre a abordagem de terceirização na educação comparada, produção acadêmica e oficial é analisada. Ele argumenta que o surgimento do conceito de justiça educacional explicado, entre outras razões, devido às crescentes desigualdades sociais e da educação, bem como processos de terceirização dos discursos nacionais, o que levou à hibridização original, que é parte de uma história conceitual em diferentes escalas é para ser feito. Conclui-se que o conceito de justiça educativa implica duas dimensões: uma descrição de alguma experiência de campo e mais enfaticamente como um horizonte otimista das expectativas em escolas, melhorando as relações educacionais, sistemas de ensino e comunidades.

Palavras chave: Formação de conceitos, Justiça social, História da linguagem, Revisão da literatura.

Introducción

Hace relativamente poco tiempo en una revista de investigación educativa iberoamericana, dedicado al binomio educación y justicia social, los editorialistas manifestaban la necesidad de “recuperar el concepto de Justicia Social en la educación, últimamente sustituido por equidad educativa, mucho más restrictivo y menos ambicioso, y situarlo en primer término de la agenda política y social (Murillo y Hernández-Castilla, 2011, p. 4). Esto debido, agregan los autores, a que los niños, niñas y adolescentes además de aprender ciencias, matemáticas o lengua escrita en las escuelas, éstas deberían contribuir a la construcción de sociedades más justas.

En efecto, el concepto de justicia educativa parece ir ocupando un espacio protagónico en los discursos de la transición del siglo XX al XXI, no sólo en Latinoamérica sino en otros puntos del globo (Ayers, Quinn y Stoval, 2009; Bolívar, 2012; Clark, 2006; Francis y Le Roux, 2011). Al menos cuatro revistas internacionales han aparecido en lo que va de la primera década del nuevo siglo con el concepto de justicia y educación en su título: *Journal of Education and Social Justice*; *Education, Citizenship and Social Justice*; *PowerPlay: A Journal of Educational Justice*, y en español Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, cuyo primer número apareció en 2012.

Si bien el concepto no es nuevo en América Latina, consideramos que es relevante comprender sus raíces, su desarrollo, sus usos sociales previos y recientes en contextos específicos, para ir abonando a una historia conceptual regional, así como a la dinámica de construcción del conocimiento educativo. Este texto pretende ir en ese camino.

La intención es mostrar que el concepto de justicia educativa se ha ido configurando como un dispositivo que ha buscado describir críticamente la distribución en la escolarización, pero al mismo tiempo, y tal vez lo más significativo, se ha establecido como un horizonte de expectativas para construir una sociedad más justa, o tal vez menos injusta.

Para puntualizar el itinerario esbozado, en primer término, se describe sucintamente el emplazamiento teórico metodológico a la manera de una “caja de herramientas”. En segundo lugar, se abordan algunos antecedentes de la emergencia y el desarrollo del concepto en la tradición argentina, para luego puntualizar su definición y sus

hibridaciones. Se continúa con una lectura del concepto desde la mirada de la historia conceptual, estos es, como un campo de experiencia y como horizonte de expectativas; se cierra el trabajo con algunas consideraciones del trayecto realizado.

1. Emplazamiento Teórico Metodológico

La “caja de herramientas” utilizada se nutre de rumbos distintos pero no necesariamente distantes. Como plataforma de arranque estuvieron los aportes de la vertiente alemana de la historia conceptual, encabezada por Koselleck; luego se fueron acoplando otros, uno derivado de la educación comparada de Schriewer, otros del análisis conceptual de los discursos educativos (ACD) de Granja. Se abunda un poco en cada uno de ellos y de cómo se ensamblan con el dispositivo metodológico utilizado.

La vertiente de la historia conceptual (*Begriffsgeschicht*) de Koselleck (1993) aporta elementos para pensar y reconstruir las huellas que van dejando los conceptos en ámbitos específicos. Uno de los puntos de partida retomado es su diferenciación entre concepto y palabra. Una palabra se convierte en concepto cuando “la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa una palabra, pasa a formar parte globalmente de esa única palabra” (p. 117). En otros términos, todo concepto es una palabra, pero no toda palabra es un concepto, éste se define porque siempre reúne una multiplicidad de significados, cierta densidad semántica, donde los significados sirven como instrumentos o indicadores de acciones políticas o sociales. Es decir, un concepto abraza cierto contexto de significados y experiencias significativas, especialmente relacionadas con movimientos o acciones políticas (sociales) en el que la palabra se usa y para el que se usa.

De acuerdo con Abellán (2007), Koselleck plantea que la “historia de los conceptos” supone siempre redes conceptuales o estructuras relacionales de conceptos, aun cuando una sola palabra funcione como nombre del campo. En este sentido, destacamos dos rasgos del enfoque de Koselleck para la perspectiva desplegada: “campo de experiencia y horizonte de expectativas” (p. 6). Esta pareja nos remite a que cada concepto es una concreción de ciertas experiencias, pero que al mismo tiempo apela a intervenir en el futuro. En ambos casos, se trata de reconstruir ciertos cambios del tiempo histórico en el campo de la investigación, ya que los conceptos se conciben como unidades (históricas) que han orientado y orientan a la acción, a la ejecución de movimientos sociales y/o políticos. Como dice el autor: “los conceptos ya no sirven solamente para concebir los hechos de tal o cual manera, sino que se proyectan hacia el futuro” (Koselleck, 1993, p. 111). En este punto se observan los rasgos del tipo de conceptos que hace relevantes la historia conceptual: aquellos que consiguen revestir cierto contenido experiencial, pero que a menudo pueden disminuirlo y aumentar proporcionalmente la pretensión de realización futura, como se espera mostrar en el caso del concepto de justicia educativa en Argentina.

Otra ruta para explorar la configuración del concepto de justicia educativa en Argentina está fincada en algunos aportes de la teoría de la externalización de Schriewer (2002), cuyo potencial en los estudios comparados se ha venido destacando para explicar los cambios en los procesos de reforma educativa (Steiner-Khamshi, 2010). En particular, aprovechamos la herramienta que alude a los discursos externos o internacionales como justificación para adoptar ciertos conceptos (o cambios en los mismos) en los discursos locales, que van hibridando y abriendo una arena de disputa conceptual; en nuestro caso

se observa lo antedicho en las referencias locales a ciertos autores no-argentinos. Este punto tiene cierta conexión con la propuesta de Koselleck, quien también habla de “lucha semántica” implicada en definir posiciones políticas o sociales, y en virtud de esas definiciones, mantener cierto orden o imponerlo, o buscar cambiarlo.

Finalmente, algunas herramientas del ACD nos permiten explorar la fragua en las formaciones conceptuales (Granja, 2003). En este caso, nos interesa especialmente la noción de configuración, derivada del trabajo de Norbert Elias. Con ella destacamos una pauta de análisis para rastrear movimientos en las formaciones conceptuales, las cuales se entienden de modo interdependiente, tanto fenómenos epistémicos, como al mismo tiempo fenómenos sociales. Configuración se desagrega en nociones más específicas, pero no lineales, como son “emergencia” (en el sentido de Foucault no como origen único o esencia), “desplazamiento” (como desarrollo, acomodo o movimiento que en consecuencia, modifica en algún grado la caracterización del concepto) y “sedimentación” (ubicación de elementos procedentes que en cierto momento parecen estables, y sirven de antecedente a nuevos planteamientos).

Este trabajo puede ser ubicado en la corriente interpretativa y documental, teniendo como límite temporal hasta 2013. La base de textos para el estudio fue de 12 documentos principales a los que tuvimos acceso (otra docena fue dejada como suplementaria, ya sea por ser artículos periodísticos, ser versiones de un texto identificado como principal o porque el concepto era citado sólo de pasada) que abordan el concepto de justicia educativa sobre Argentina de modo consistente y sistemático, fue recopilada en una búsqueda exhaustiva en las principales bibliotecas del país: UBA, Nacional de Maestros, Universidad Torcuato Di Tella, FLACSO, IIPE, CIPPEC, así como en bases de datos internacionales como ERIC, EBSCO, Jstor, Radalyc, Scielo, y Google académico, bajo el significativo justicia educativa y/o escolar, así como por las referencias derivadas de los documentos conforme se fueron revisando.

La concepción de lo metodológico, en este caso, es un dispositivo centrado en criterios generales y decisiones específicas, según los intereses de investigación, el reto de organizar y dar cuenta del material empírico, más que un cerrado y preciso conjunto de procedimientos y técnicas. En tal sentido, la atención se centró en rastrear los movimientos de surgimiento y cambio en las formaciones conceptuales en torno a la justicia educativa, buscando esclarecer qué tipo de problematizaciones y representaciones sobre los procesos educativos pudieron ir tomando forma a partir de las discursividades propias de un espacio nacional y una época determinada.

Las herramientas del ACD citadas fueron significativas para situar las lógicas y mediaciones para comprender de dónde procede y cómo se formaron los componentes y las definiciones de la justicia educativa en Argentina, asimismo, sirvieron para engarzar las alusiones a los discursos externos. A dicha lectura, digamos organizadora del corpus documental, se sobrepuso otra más global, más teórica, para plantear el concepto de interés en términos de campo de experiencia y horizonte de expectativas, esto es, en coordenadas de la historia conceptual.

2. Antecedentes de la Emergencia del Concepto de Justicia Educativa en Argentina

La búsqueda del significante “justicia educativa” en los discursos oficiales y académicos en Argentina no arrojó resultados para el siglo XX. Esto tiene varias explicaciones. Tal vez la más plausible sea debido al uso de otros significantes, más o menos cercanos, que han aludido implícitamente a sus contenidos, tales como igualdad educativa, igualdad de oportunidades, educación alternativa o popular, esto sobre todo entre los años sesenta y setenta, así como democratización de la educación (o educación democrática), modernización educativa o educación permanente en los años ochenta; o en los años noventa equidad educativa, etc.

De acuerdo con los especialistas (Alucin, 2013; Dussel, 2005; Tiramonti, 2004; Veleda, Rivas y Mezadra, 2011) la idea de igualdad fue uno de los pilares que acompañó el desarrollo del sistema educativo argentino, y en general del resto de los Estados modernos. Como lo ha descrito acertadamente Dussel (2005), desde fines del siglo XIX, con la Ley de educación de 1884 en la Argentina de Sarmiento y de otros miembros de su generación se impulsó la imagen de ricos y pobres en el mismo banco de escuela y recibiendo la misma educación.

Todos debían ser socializados de la misma forma, sin importar sus orígenes nacionales, la clase social, su condición masculina o femenina o su religión, y esta forma de escolaridad fue considerada un terreno «neutro», «universal», que abrazaría por igual a todos los habitantes. (Dussel, 2005, p. 3)

Durante la década de 1970 es posible encontrar textos académicos que tienen como marco de discusión la igualdad, pero también dejan entrever la emergencia del término justicia en el ámbito educativo. Un ejemplo es la conferencia presentada en 1979 por Héctor Bravo (1980) quien tituló su texto: “La igualdad de oportunidades educativas, el caso argentino”. En él defiende el enfoque de la “educación permanente” —entonces impulsado por organismos internacionales y avalado por reuniones ministeriales continentales— ya que consideraba que sólo en dicho marco se conseguiría la igualdad. En sus palabras; “corresponde tomar la perspectiva de la educación permanente, teniendo como marco la idea de justicia social” (p. 43).

De acuerdo con Dussel (2005), el consenso sobre la igualdad educativa argentina comenzó a quebrarse en la postdictadura de 1976-1982, “cuando se hicieron más visibles las marcas más autoritarias de esta forma escolar, sobre todo en la escuela media, que vio surgir nuevas militancias estudiantiles y que fue el primer nivel que cambió programas de estudio y reglamentos disciplinarios.” Más aún, la investigadora afirma que fue en la última década del siglo XX cuando se abrió paso una impugnación más fuerte de la tradición igualitaria, “esta vez unificando proclamas participativas y anti-burocráticas con el eficientismo del discurso [gerencial]” (pp. 3-4).

Podemos afirmar que durante prácticamente cien años (hasta los años ochenta del siglo XX) la igualdad, ya fuese entendida como escuela igualitaria (pero homogeneizadora) o bajo el principio (ambiguo) de la igualdad de oportunidades fue el término hegemónico en el campo educativo argentino, por esta razón, en parte, el concepto de justicia educativa no fue empleado ni acuñado en los discursos locales.

Otra explicación del desuso del concepto de justicia educativa en el siglo XX argentino es que en los periodos de dictaduras, que abarcan parcialmente también tres décadas (1966-1973 y 1976-1982), la investigación educativa vivió momentos de quebranto y estancamiento; es decir, hubo fuerte parálisis de la investigación en casi todos los campos del saber, que algunos autores llamaron un “estilo educativo” de “congelación política”, esto especialmente relacionado con la dictadura de 1976-1982 (Braslavsky, 1987, p. 77). De tal modo que no hubo producción ni sobre el concepto que rastreamos, ni sobre otras múltiples cuestiones, ya sea porque muchos investigadores y académicos salieron del país, o por falta de apoyo gubernamental para realizar estudios, e incluso por persecución y censura (Suasnabar, 2004; Veleza, Rivas y Mezadra, 2011).

En las últimas dos décadas del siglo XX hubo nuevos desafíos a la hegemonía del concepto de igualdad educativa, se establecieron otras redes conceptuales relacionadas con la democracia y la equidad, principalmente, aunado a las condiciones de posibilidad (situación sociopolítica, económica y académica) del contexto discursivo argentino. Doy dos ejemplos.

En la década de 1980 observamos cierta pluralidad de nomenclaturas para aludir implícitamente al contenido relacionado con la justicia educativa, así como de su(s) opuesto(s). En especial durante el primer tercio de los años ochenta, una vez caída la dictadura, observamos cierta sustitución de la fórmula asociada a la “igualación” o la igualdad por la de democracia.

Algunos investigadores hablaban en aquellos años de una “crisis hegemónica” en torno a la relación entre educación y sociedad, relacionada con “el descreimiento, vaciamiento de significado (...) el surgimiento del caos y la definición de nuevos mecanismos de disciplina social (...) que tampoco logran consolidarse” (Tedesco, 1987, p. 20). En este escenario caótico y de contradicciones hubo un significante que desde poco antes de la caída de la dictadura militar en 1983 se abrió paso hasta ocupar casi todo el espectro discursivo, no sólo en campo educativo: “transición a la democracia” (Lesgart, 2002). Fue tal su fuerza que se le invocaba casi de modo alquímico para superar traumas en todos los aspectos de la vida social del país. Traducido a nuestro campo de interés dio pie para hablar de “educación democrática para la democracia” o de la “democratización de la educación”.

Un documento que ejemplifica la centralidad del significante “democracia” es el titulado “Propuestas para el debate educativo en 1984”, cuyo origen es un evento realizado por la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación en 1983, que reunió a la mayoría de investigadores locales, algunos de ellos recién llegados del exilio, donde señalan claramente el papel que pretendían jugar ya que se “organizaron teniendo en cuenta que el gobierno constitucional deberá garantizar la construcción de una democracia estable y que una de las múltiples tareas de ese proceso es generar una educación democrática para la democracia.” (Braslavsky y Riquelme, 1984, p. 7).

Así como las relaciones entre el concepto de democracia y el discurso educativo argentino tuvieron un meteórico ascenso, también hubo un rápido desgaste e incluso cierta retirada, debido a las vertiginosas transformaciones en las condiciones de posibilidad que atravesaron al país durante el segundo lustro de la década de 1980 y la década siguiente, así como por la fuerza de los discursos de los organismos internacionales relacionados con la “transformación productiva con equidad” (CEPAL-UNESCO, 1992).

De acuerdo con Veleda y colaboradores, a partir de los años noventa del siglo XX, “se modifica la noción de igualdad y se impone el concepto de equidad: dar más a los que menos tienen, con un tratamiento diferenciado de las escuelas más pobres”. Sin embargo, se instaura un fuerte debate sobre la intervención universal o focalizada del Estado “que genera en muchos casos una polarización ideológica y confusión en los tomadores de decisiones” (2011, p. 28). Entre otras razones, debido al rechazo del concepto de equidad por su supuesta paternidad adjudicada a los organismos internacionales, sobre todo del prestatario principal: el Banco Mundial.

Para cerrar este apartado, enseguida anotamos, sin pretensión de exhaustividad, algunos elementos para comprender las condiciones de posibilidad en el contexto argentino del concepto de justicia educativa, situándonos en la primera década del siglo XXI.

Convenimos con varios especialistas en que las políticas socioeconómicas en Argentina, a partir de los años noventa, depositaron en el mercado el papel de agente dinamizador y transformador, a diferencia de los años sesenta cuando el agente principal fue el Estado (Tiramonti, 2003, p. 7). Entonces adquirieron plena fuerza los discursos de “la reforma” orientada al mercado: privatización, desregulación, descentralización, la flexibilización de las leyes de protección laboral e incentivos económicos para los trabajadores y profesionales. A este proceso reformista le favoreció el protagonismo del Banco Mundial (BM) y otros organismos internacionales.

Los problemas sociales de la pobreza, el creciente desempleo y la desigualdad se han constituido en fenómenos estructurales en las últimas décadas, abarcando a millones de argentinos. El Informe Argentino de Desarrollo Humano 2010 alude a que en la primera década del nuevo siglo había dos argentinas. Una, de los tres premios Nobel, de ciudades cosmopolitas, de geografía cultural y social extensa y variada, entre otras virtudes y rasgos. Pero existía también la otra Argentina: la de la disparidad económica regional, niveles elevados de desigualdad en la distribución del ingreso, “circuitos educativos y de salud de diferente calidad, y un preocupante crecimiento de la segregación residencial.” (PNUD, 2010, p. 11).

Para medir el desarrollo humano se consideran tres dimensiones: gozar una vida larga y saludable (salud), acceder al conocimiento necesario para un buen desempeño social y laboral (educación), y tener un nivel de vida decente (ingreso o, en forma equivalente, crecimiento económico). La dinámica del desarrollo humano es multidimensional porque entiende que ingreso, salud y educación se realimentan. (PNUD, 2010, p. 11-14)

La situación cambió muy poco en el más reciente reporte del mismo organismo donde se dice que si bien “Entre 2003 y 2011 se produjo una suave convergencia hacia niveles más altos de desarrollo humano y una disminución de su desigualdad, motorizadas principalmente por mejoras en el nivel y la distribución del ingreso.” Sin embargo, “el desarrollo humano continúa siendo desigual en el balance entre sus dimensiones (salud, educación e ingreso) y al interior de cada una de ellas, particularmente en las jurisdicciones con menor nivel de desarrollo” (PNUD, 2013, p. 13).

La mayoría de especialistas coincide en anclar la emergencia de la situación educativa más reciente en los impactos de las políticas de los años noventa, que llegaron a su máxima gravedad con la crisis económica desatada en 2001; entonces la pobreza alcanzó una cota histórica de 57,5% en el año 2002. A partir de 2003, según Veleda (2008, p. 10) gran parte de la población logró mejorar su situación, aunque todavía en 2006 26,9% de la población era pobre; luego de ello los datos son variados, según la fuente que se consulte.

Datos del Barómetro de la Deuda Social, auspiciado por la Universidad Católica Argentina, discuten los datos oficiales, acusándolos de cierta alteración de cifras, especialmente del índice de precios al consumidor, que es esencial para calcular la pobreza y la indigencia. En una publicación reciente exponen y discuten las diferencias con los datos oficiales: mientras que el gobierno reportaba que entre 2010 y 2014 los porcentajes de indigencia fueron de 5,2 y 5,1% de la población, y los pobres fueron 18,6% y 20,4%, para los mismos años; los datos del Observatorio universitario reportan 8,5% y 6,4% en 2010 y 2014 en situación de indigencia, así como de 28,8% a 28,7% de población pobre, respectivamente (Salvia, Bonfiglio y Vera, 2015).

De otra parte, la mayoría de estudiosos coinciden en aludir a los conceptos de fragmentación y desigualdad para caracterizar no sólo el sistema educativo, sino también parte de las relaciones sociales en Argentina y en la región Latinoamérica (Kaplan y García, 2006; López, 2005; Tiramonti, 2004; entre otros). Por ejemplo, López (2005), sostiene que a diferencia de los años noventa, cuando los estudios se guiaron por la relación educación-pobreza, en el primer lustro del nuevo siglo “la pobreza es desplazada del centro del análisis por el problema de las crecientes desigualdades en el acceso al bienestar” (p. 20). De acuerdo con él:

Centrar la desigualdad como nueva categoría organizadora del diagnóstico social permite entender y analizar más en profundidad los problemas de la pobreza, pero nos remite también a otro de los grandes cambios que vive hoy la región, esto es, el debilitamiento del tejido social. (López, 2005, p. 21)

Más aún, continua López (2005), “la desigualdad no sólo genera pobreza; es, además, el origen de la profunda crisis de cohesión social que viven nuestros países en la actualidad” (p. 45).

En el contexto descrito ocupan un lugar central nociones como los “carenciados”, los “asistidos”, etc., contrariando la idea del derecho a la educación con pertinencia y con calidad. Siguiendo al equipo encabezado por Rivas (2007), diríamos que las últimas dos décadas en el ámbito educativo

la contención es la marca más visible de la pauperización de las condiciones de vida de la población. De tal forma que el derecho a la educación se ve vulnerado en sus condiciones de calidad y formación ciudadana, quedando reducido –a menudo– a la cobertura. (Rivas, 2007, p. 133)

El concepto de justicia en el discurso educativo se fue filtrando poco a poco entre las décadas de 1970 y 1990, en el ámbito académico, como hemos mostrado hasta ahora. En el ámbito oficial tiene también una entrada en la renovada Ley Federal de Educación (Ley 24.195), de 1993, la cual sustituyó a la añeja Ley de 1884. En el artículo 37 se leía:

El aporte estatal para atender los salarios docentes de los establecimientos educativos de gestión privada, se basará en criterios objetivos de acuerdo al principio de justicia distributiva en el marco de la justicia social y teniendo en cuenta entre otros aspectos: la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento y la cuota que se percibe. Semejante impulso permanece, a partir de 2006, en la nueva Ley N° 26.206, llamada Ley de Educación Nacional.

En resumen, tanto en los discursos académicos como oficiales se reconocen huellas de la emergencia del concepto de justicia educativa, relacionadas con ciertas condiciones de posibilidad, que aluden a condiciones adversas y de deterioro social, así como de fallas en las políticas públicas para revertirlas.

3. La Emergencia del Concepto en Argentina

El correlato del cambio discursivo que vislumbra la emergencia del concepto de justicia educativa se entrecruza con las condiciones de posibilidad del país en la transición del nuevo siglo, así como con el diagnóstico sobre el sistema educativo argentino. Así, una de las principales consecuencias del oscuro escenario apuntado previamente es que, debido al incremento de la miseria, el desempleo crónico, el desarraigo, entre otros procesos sociales cada vez más masivos, dio lugar a necesidades de asistencia por parte de las escuelas y de las políticas sociales. Hubo también desplazamiento de sentidos en torno a nociones como igualdad, solidaridad, ciudadanía, justicia, participación, diferencia e incluso sobre las prácticas escolares (Dussel, 2005; Kaplan y Llomovate, 2005).

Uno de los primeros registros rastreados es un texto de Dussel (2004) –entonces en la FLACSO– cuyo trabajo originalmente presentando en el año 2000 en torno a la discusión del concepto de inclusión/exclusión en las escuelas, habla de esta relación para pensar la “injusticia social y educativa” (p. 306). La investigadora sugería pensar en “*las formas de inclusión que ayudaran a resolver algunas de las injusticias actuales, y cómo pueden pensarse mecanismos e instituciones que eviten cristalizarlas permanentemente y las conviertan en una alteridad total y absoluta*” (Dussel, 2004, p. 331, énfasis añadido)

Por su parte, Veeda, Rivas y Mezadra (2011) apuntan que a pesar de “la expansión de la escolarización y los notables avances en el derecho a la educación” (p. 13) durante el siglo XX nuevas desigualdades educativas se suman a las históricas, donde

los alumnos de sectores postergados, que enfrentan más dificultades para acceder al nivel inicial y al nivel medio, tienen más probabilidades de repetir de grado y abandonar la escuela, y sus aprendizajes suelen ser insuficientes en comparación con los de los alumnos de sectores más acomodados. (Veeda et al., 2011, p. 13)

En la misma línea, Alucin (2013) citando datos de 2010, indicaba que en el quintil más pobre de la población argentina el 30% de los jóvenes estaba desescolarizado, mientras afectaba sólo al 3% del quintil más rico. Asimismo, entre los sectores pobres “se encuentran los porcentajes de repetencia más altos, y como consecuencia también de sobreedad” (p. 52).

En otras palabras, los estudios observan un aumento de la pobreza y el estallido de las desigualdades sociales y escolares, que propiciaron una atención focalizada de los recursos financieros y políticas compensatorias en las escuelas más desfavorecidas, especialmente mediante préstamos del Banco Mundial en las dos décadas recientes (Veeda, Rivas y Mezadra, 2011).

Cabe destacar que el concepto de justicia educativa como horizonte descriptivo, como catalizador de un diagnóstico (y como proyección del futuro), es forjado principalmente por actores que no habían sido protagonistas de los discursos hegemónicos educativos hasta fines de los años noventa, tales como FLACSO, IPE y la UBA, así lo podemos rastrear en documentos de un organismo sindical (CTERA) y de un *think tank* (CIPECC), respectivamente.

Un documento de La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) sobre “desigualdad y exclusión educativa en la educación inicial”, aluden al “grado de desigualdad” que buscaban describir, más precisamente medir, ya

que éste “puede ser tomado como un indicador de «injusticia educativa», donde a mayor desigualdad, mayor injusticia” (IIPMV-CTERA, 2004, p. 1).

Por su parte, el trabajo del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), un *think tank* financiado en buena parte por empresas privadas, en diversos textos que inician a mediados de la primera década del siglo XXI, indican su apuesta por posicionarse en el espacio discursivo y académico esgrimiendo el concepto de justicia educativa.

Uña, Cogliandro y Labaqui (2004) los definen como:

Institutos de investigación, organizaciones no gubernamentales y organizaciones privadas, todas ellas sin fines de lucro, orientados a la investigación en temas públicos y/o la promoción de políticas públicas con el fin de influir sobre el proceso de formulación de las mismas. (p. 7)

En un texto del CIPPEC se reconoce que desde 2004 hubo un proceso de reelaboración de dicho concepto, a partir de proponer la creación de un “**sistema de medición de la distribución de la oferta entre las escuelas** [el cual] sería una piedra basal para mejorar las condiciones de justicia educativa en la Argentina” (Rivas, Vera y Veleda, 2009, p. 5, negritas en el original).

Finalmente, la emergencia del concepto de justicia educativa en Argentina puede ser contextualizada en la disputa entre los conceptos de equidad e igualdad de fines del siglo XX, así como entre otras nociones y conceptos equivalentes, donde intervienen diversos actores gubernamentales y académicos, avivada también por los debates internacionales. En tal escenario se va perfilando una renovada mirada que describe cierto estado del campo educativo, al mismo tiempo, como una visión de futuro, es decir, un proyecto de lo que debiera ser.

4. Definición de Justicia Educativa y Externalización

La definición de un concepto es un indicador importante del proceso de sedimentación del mismo; en nuestro caso si bien no hay una definición consensuada, hay evidencia que señala ese rumbo. Para ello los investigadores argentinos han acudido principalmente a los desarrollos de investigadores anglosajones y en buena medida de la sociología de la educación francesa, para intentar definir la justicia educativa que, en términos generales, coinciden.

Por ejemplo, el experimentado investigador argentino Juan Carlos Tedesco, recientemente ha trabajado en una propuesta donde el concepto de justicia es central; en un primer momento inspirado en Dubet, Tedesco alude a justicia escolar (2008), pero luego hablará de manera más consistente de justicia educativa en un largo ensayo (Tedesco, 2012). Tedesco (2012) reconoce los aportes de Sen para su propuesta,

particularmente sus referencias a la necesidad de superar el enfoque puramente institucional de la justicia, propio de la teoría de John Rawls, y el enfoque restringido al puro interés económico individual de la conducta racional para explicar el comportamiento de actores sociales. (pp. 18-19)

Galli, por su parte, siguiendo a Alan Badiou, sostiene que podemos decir que la educación para la justicia es aquella que devela la injusticia, y que aquella educación que advierte la injusticia, la denuncia y provoca indignación frente a ella está en camino de una educación para la justicia.

Por su parte, el trabajo del CIPPEC es tal vez el más elaborado y quienes más han explicado sus justificaciones y anclajes. En uno de sus textos más recientes, manifiestan su intención de “traducir” ciertos desarrollos de la filosofía política y de la sociología de la educación de autores como Sen, Fraser o Rawls, así como ciertos referentes del campo de la sociología de la educación, principalmente francesa, como Bourdieu y Dubet, aunque también admiten influencia del británico Basil Bernstein (Veleda, Rivas y Mezadra, 2011, pp. 14-15). De tales aportes, los autores reconocen que “las nociones de redistribución y reconocimiento de Fraser (2006) se erigieron como la columna vertebral de este modelo de justicia en construcción.” De este modo, proponen “que los criterios para la mejora de la justicia educativa contemplen la dimensión de la redistribución de los bienes materiales o simbólicos, así como la dimensión del reconocimiento de los distintos contextos y tipos de actores.” (Veleda, Rivas y Mezadra, 2011, p. 15). Asimismo, retoman a Sen, para señalar que su modelo

plantea que la construcción de la justicia educativa debería orientarse a habilitar a los sujetos para actuar en distintas esferas de la vida, individual y colectivamente. Esta posición intenta superar las limitaciones y falacias liberadoras de los enfoques centrados en la igualdad de oportunidades y en la calidad educativa. (p. 15)

El trabajo del CIPPEC, generalmente encabezado por Rivas, trata de oponerse a “perspectivas que asumen a la educación como un bien de mercado o como un servicio intercambiable con otros, donde priman los derechos individuales frente a las necesidades colectivas.” También pretenden enfrentarse a “la concepción meritocrática que ve a la educación como un derecho diferencial según capacidades individuales, que en todo caso pueden ser compensadas con aportes especiales para los sectores desfavorecidos.” Siguiendo planteamientos de Dubet (2007), asumen una visión ético-política, basada en criterios de justicia distributiva, para “propone pensar a la educación como derecho universal, con todas las modificaciones en las relaciones de saber y poder que eso implica.” (p. 27)

En breve, el CIPPEC borda una definición del concepto de justicia educativa a partir de combinar las concepciones de justicia que aluden a la redistribución (Rawls, Sen) y el reconocimiento (Fraser), entre otros elementos, para luchar contra las desigualdades educativas, buscando hacer efectivo el derecho a la educación como derecho humano. Aunque más que definir el concepto, observamos su preocupación por construir un “modelo para la acción”, que pretende reformular aspectos profundos del sistema escolar para alcanzar a todos los sectores sociales en un modelo común, pero reconociendo sus especificidades. En palabras de Veleda y colaboradores (2011):

La idea de justicia educativa defendida alude a la necesidad de ubicar a los alumnos de sectores populares en el centro del sistema educativo, sin desplazar a los demás sectores sociales, pero extendiendo las nociones prototípicas de la educación para contemplar a todos en su diversidad. (p. 59)

5. Justicia Educativa como Campo de Experiencia y como Horizonte de Expectativas

El doble perfil del concepto de justicia educativa como campo de experiencia, a su vez que como horizonte de expectativas, puede encontrarse en la mayoría de textos revisados, y donde destacamos una tendencia de la segunda vertiente.

Por ejemplo, en el trabajo de la CTERA, acerca de las desigualdades escolares, leemos: “realizar un análisis de este tipo es sólo el punto de partida para elaborar propuestas que modifiquen la situación analizada.” En ese sentido, subrayamos la parte del campo de experiencia al usar la noción de injusticia:

Las iniciativas oficiales, en los últimos años, no parecen corresponderse con la gravedad del panorama presentado. Más bien pareciera que al contrario, ayudando a perpetuar este estado de cosas, el Estado contribuye a reproducir la injusticia social y educativa. Pues ¿de qué otra forma pueden interpretarse la falta de servicios educativos, las listas de espera con miles de niños, cuyas familias desean enviarlos a la escuela, pero que no encuentran vacantes en los jardines, sobre todo de las barriadas populares?.

Su objetivo no sólo era denunciar, o confrontarse con el gobierno, sino centralmente la construcción de una perspectiva para mirar los problemas educativos, para construir estrategias de lucha e incidir en las políticas públicas, “a fin de lograr la modificación de las injusticias educativas que padece nuestro pueblo, con la convicción que el avance en la resolución de éstas, significa un avance en la resolución de las situaciones de injusticia más generales” (IIMPV-CTERA, 2004, p. 4)

El énfasis sobre el diagnóstico también se identifica en otros textos. Galli (2012), quien considera necesario “pensar en términos de justicia, recorrer caminos en la escuela que conduzcan a la desnaturalización de las desigualdades, que provoquen la indignación ante la injusticia” (p. 46). Borzese, Costas y Wagner (2012), en su trabajo para dar cuenta de experiencias de educación popular y “educación social” en el conurbado bonaerense, anotan: “Estos espacios han logrado el desarrollo de prácticas educativas inclusivas para lograr contextos de justicia educativa y justicia social” (p. 9)

Tedesco, por su parte, enfatizando más las expectativas de futuro, ubica su trabajo en la corriente que proyecta una sociedad más justa como ideal, la cual puede y debe orientar el comportamiento de los actores sociales y, específicamente, de los actores educativos. Su propuesta parte de un compromiso teórico y político con la justicia social, para plantear cinco estrategias de acción educativa que a su juicio poseen mayores niveles de fertilidad para construir sociedades más justas: 1) educación inicial, 2) los docentes y el saber pedagógico, 3) la alfabetización digital, 4) la alfabetización científica y la formación ciudadana y 5) las políticas de subjetividad. La elección de tales ejes responde, según el autor, a un criterio principal: son temas que tienen indudable impacto en la justicia educativa, y al mismo tiempo, plantean fuertes interrogantes sobre sus posibles desarrollos futuros, tanto desde el punto de vista teórico como político.

En sus trabajos del CIPPEC claramente se observa la convivencia del diagnóstico y la visión de futuro que articula el concepto de justicia educativa, con mayor énfasis en lo segundo, así como la intención explícita de intervenir en las políticas públicas. Así, han desarrollado, según sus palabras, un “modelo”, que han venido difundiendo con relativo éxito, pues la mayoría de sus publicaciones están en línea de modo gratuito y son citados por otros especialistas dentro y fuera del país (Alucin, 2013; Bolívar, 2012; Galli, 2012). En el que tal vez sea su trabajo más acabado hasta el 2013, explícitamente señalan: “este libro se propone hacer más conscientes esas decisiones, planteando criterios para un modelo de justicia educativa centrado en el contexto de la Argentina actual” (Veleda, Rivas y Mezadra, 2011, p. 13).

Los autores apuntan que realizaron encuentros con especialistas del campo de la política educativa y con autoridades del Ministerio de Educación nacionales y de algunas

provincias. En esos diálogos se inició el proceso de elaboración de un diagnóstico propositivo para pensar la categoría de la justicia educativa aplicada al contexto actual de la Argentina.

De este modo, según su juicio, en lugar de acciones paliativas y poco efectivas como hasta la fecha, el modelo de justicia educativa que proponemos exige revisar las condiciones del aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum desde la perspectiva de todos los sectores sociales y, en particular, desde la perspectiva de aquellos para quienes la escuela no fue originariamente concebida. Su horizonte de expectativas enraíza en una visión optimista, un optimismo crítico –escriben los autores– el cual les lleva a repasar la historia para identificar tradiciones a revisar o rescatar, reflexionar sobre el presente para explicitar injusticias naturalizadas y sugerir criterios tendientes a ir alimentando, paso a paso, una mayor justicia educativa en la Argentina.

Los principios de su modelo, con una clara visión prescriptiva, pretenden ciertos cambios en relación con lo hecho y lo que se espera.

- El principio universalista de la concepción de la educación como derecho humano, que rechaza las aproximaciones basadas en la educación como mérito, mercancía o don.
- El principio revisionista de la audiencia “modelo” del sistema educativo (las clases medias y altas), que propicia que los sujetos populares sean parte del centro orgánico del sistema en lugar de ser atendidos en los márgenes por las políticas compensatorias.
- El principio de correspondencia entre las concepciones basadas en la redistribución y el reconocimiento, como dos caras de influencia mutua en el camino hacia la justicia educativa.
- El principio de las capacidades de acción en libertad como fin último del sistema educativo en reemplazo de las concepciones utilitarias –centradas en la calidad– o meritocráticas –centradas en la “igualdad de oportunidades”–.
- El principio de contextualización, basado en que no espera por un modelo ideal de justicia sino que busca dar pasos concretos en un contexto situado históricamente.
- El principio de concientización de la política educativa, que propone una práctica reflexiva y autocrítica de las autoridades educativas sobre los obstáculos a la justicia propios de la organización estatal de la gestión de la educación.
- El principio de participación social como parte de una mirada de la construcción de la justicia educativa que no va de arriba hacia abajo, sino que se logra en articulación, con diálogos democráticos entre los diversos actores sociales.

Tal modelo es una propuesta programática interesante, pero de la que sólo se puede decir que será importante conocer sus concreciones, en caso de darse, tanto en el ámbito de las políticas públicas como de las intervenciones en escuelas u otros espacios educativos.

5. Consideraciones Finales

El interés en la fragua y en el itinerario de los conceptos radica en que el conocimiento de su procedencia, de cómo fueron o están siendo usados, es de gran importancia para la explicación de los procesos de cambio social y político (Oeni, 2004). Abonar a una historia de los conceptos y el uso de los mismos, tiene sentido debido a que son artefactos de poder, y en esa medida, el uso de ciertos conceptos (y no otros) por parte de diferentes actores revela identidades alrededor de proyectos, así como posibilidades de intervención, pero también habilita para cuestionar e indagar acerca de los efectos de poder y sobre el cambio, en nuestro caso del campo educativo (Popkewitz, 1994, p. 114).

En términos de su historia el concepto de justicia educativa en Argentina, como sugerimos en este texto, se ha configurado con una doble carga. Por un lado, un pliegue descriptivo y otro cargado de expectativas futuras, en este itinerario el énfasis parece que recae en la visión de futuro. Trazamos la fragua del concepto, entendido generalmente en el cruce entre (re)distribución, reconocimiento y representación participativa (Murillo y Hernández, 2011), el cual está en disputa con otros equivalentes como igualdad y equidad, así como mediante la apelación a discursos externos, mediante préstamos, datos, discusiones y adaptaciones diversas, provenientes tanto de organismos como de discursos académicos que han hibridado los planteamientos locales, dando como consecuencia una narrativa emergente que renueva una tradición que resulta del todo pertinente y oportuna para nuestro tiempo, no sólo para Argentina: una mirada optimista sobre el poder de la escuela y el cambio hacia una mayor justicia o disminución de las injusticias actuales, tanto dentro como fuera del sistema escolar. Dicha conceptualización ha estado envuelta en ciertas condiciones de posibilidad signadas por su complejidad, su heterogeneidad y por dificultades para revertir un estado de cosas descrito como de creciente desigualdad, fragmentación y precariedad, relacionado con las políticas neoliberales de las últimas décadas en el país.

Este apretado recorrido también deja abiertas preguntas, entre otras, relacionadas con los actores locales que parecen hegemonizar el discurso sobre la justicia educativa (el CIPPEC, un *think tank*), pero donde también hay actores tradicionales (Tedesco y otros investigadores universitarios), hasta una organización sindical; es decir, las disputas, acuerdos y relaciones entre ellos y las autoridades. Asimismo, surgen dudas acerca del impacto en las políticas que efectivamente se realizan o se realizarán bajo dicha conceptualización; o bien, las resistencias y apoyos que concita el concepto dentro de los ámbitos gubernamentales y académicos al interior del país.

Finalmente, las herramientas provenientes de la historia conceptual, del análisis conceptual de los discursos y de la teoría de la externalización, resultaron adecuadas para el ejercicio propuesto. Esto abre una ruta para seguir indagando en otros espacios nacionales y/o regionales, así como a lo largo del tiempo, que nos permitan ir configurando la construcción del conocimiento de la educación y una historia conceptual en Iberoamérica que está por hacerse.

Referencias

- Abellán, J. (2007). En torno al objeto de la historia de los conceptos de Reinhart Koselleck. En E. Bocado Crespo (Ed.), *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner, y seis comentarios* (pp. 215-248). Madrid: Alianza
- Alucin, S. (2013). Ciudadanía y justicia social: una mirada etnográfica sobre la educación secundaria en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 49-68.
- Ayers, W., Quinn, T. y Stovall, D. (2009). *Handbook of social justice in education*. Nueva York: Routledge.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Borzese, D., Costas, P. y Wagner, E. (2012). *La educación social en Argentina ante el desafío de la justicia educativa*. Buenos Aires: UNIPE.
- Braslavsky, C. (1987). Estado, burocracia y políticas educativas. En J.C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carciofi (Eds.), *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* (pp. 75-174). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. y Riquelme, G. (Comps.). (1984). *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Buenos Aires: CEAL.
- Bravo, H. (1980). La igualdad de oportunidades educativas. El caso argentino. *Perspectiva Universitaria*, 8, 42-53.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: Naciones Unidas.
- Clark, J.A. (2006). Social justice, education and schooling: some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 272-287.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En J.C. Tedesco (Comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 85-115). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Francis, D. y le Roux, A. (2011). Teaching for social justice education: the intersection between identity, critical agency, and social justice education. *South African Journal of Education*, 31(3), 299-311.
- Galli, G.J. (2012). *Escuela secundaria y educación popular: cartografía de una experiencia que está siendo*. Tesis inédita. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Granja, J. (2003). Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En J. Granja. (Comp.), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites* (pp. 229-251). México: Plaza y Valdés/SADE.
- IIPMV-CTERA (2004). Desigualdad y exclusión educativa en la educación inicial. *Informes y Estudios sobre la Situación Educativa*, 3, 1-24.
- Kaplan, C. y García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: MECyT.
- Kaplan, C. y Llomovatte, S. (Eds.) (2005). *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Lesgart, C. (2002). Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del ochenta. *Estudios Sociales*, 12(22), 163-185.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6.
- Oieni, V. (2004). Notas para una historia conceptual de los discursos políticos. *Anales Nueva Época*, 7-8, 27-62.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-137.
- PNUD (2010). *Informe nacional sobre desarrollo humano 2010. Desarrollo humano en Argentina: Trayectos y nuevos desafíos*. Buenos Aires: Autor.
- PNUD (2013). *Informe nacional sobre desarrollo humano 2013. Argentina en un mundo incierto: Asegurar el desarrollo humano en el siglo XXI*. Buenos Aires: Autor.
- Rivas, A., Vera, A. y Veleda, C. (2009). Mayor justicia en la oferta educativa. *Documento de Políticas Públicas*, 64, 5-24.
- Rivas, A., Batiuk, V., Composto, C., Mezzadra, F., Scasso, M., Veleda, C. y Vera, A. (2007). *El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Salvia, A., Bonfiglio, J. y Vera J. (2015). Las cifras de la pobreza y la importancia de una medición multidimensional. En A. Salvia (Ed.), *Progresos sociales, pobreza estructural y desigualdades persistentes*. (pp. 201-226). Buenos Aires: Educa
- Steiner-Khamsi, G. (2010). La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política. En M. Caruso y T. Heinz-Elmar (Comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Manantial.
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: FCE-Universidad Nacional de San Martín.
- Tedesco, J.C. (2008). Educación y sociedad justa. En VVAA, *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras* (pp. 227-235). Barcelona: Santillana.
- Tedesco, J.C. (1987). Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina. En J.C. Tedesco, C. Braslavsky, y R. Carciofi (Eds.) *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* (pp. 17-74). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tiramonti, G. (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo argentino. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, 7(12), 33-46.
- Tiramonti, G. (octubre, 2003). 20 años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional Veinte Años de Democracia en Argentina*. Buenos Aires.
- Uña, G., Cogliandro, G. y Labaqui, J. (2004). *Políticas públicas y toma de decisiones: los think tanks en Argentina*. Recuperado de <http://www.plataformademocratica.org/>
- Veleda, C. (2008). *Políticas de inclusión, justicia e integración. Opciones y debates para los gobiernos provinciales*. Buenos Aires: CIPPEC.

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF-