

DE LA EQUIDAD A LA JUSTICIA EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

JESÚS AGUILAR NERY
IISUE-UNAM

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN DESIGUALDAD SOCIAL, INCLUSIÓN, TRABAJO Y EMPLEO

RESUMEN

Se argumenta acerca de las posibilidades de poner al centro de las políticas educativas y de las prácticas escolares el concepto de justicia en lugar de equidad. Se esgrimen algunas de las principales críticas al concepto de equidad y las políticas educativas derivadas de él, que campearon sobre todo durante los años noventa y los albores del siglo XXI. Se proponen algunas implicaciones y alternativas viables que ofrece el concepto de justicia escolar y/o educativa, derivadas de planteamientos principalmente de la filosofía política, donde se ha desarrollado una trama teórica fincada en tres dimensiones de la justicia: (re)distribución, reconocimiento y participación paritaria. Dichos planteamientos parecen pertinentes para recuperar cierto optimismo en la posibilidad de cambios positivos en el sistema escolar y renovar la apuesta contra el determinismo social de los aprendizajes en las escuelas, ante los pobres resultados y limitaciones de la narrativa de la equidad, tanto en el ámbito de las políticas como en la academia latinoamericana.

Palabras clave: equidad educativa, justicia, justicia social, filosofía política, política educativa.

Introducción

Los llamados a poner la justicia al centro del sistema escolar e incluso dentro de otros procesos educativos, cada vez toman más fuerza, tanto a nivel internacional, como regional (Aguilar Nery, 2016; Tedesco, 2012; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Cochran-Smith, 2010; entre otros). Tales llamados han buscado introducir en las políticas públicas, pero también en las actividades de formación docente y del trabajo en el aula, el uso del concepto de justicia y articular sus implicaciones en los distintos espacios sociales con miras a destacar sus potencialidades de cambio a favor de sociedades y escuelas más justas, o sólo menos injustas. Esta

oleada de interés está relacionada, entre otras cosas, con llamados a superar limitaciones y dar respuestas a las críticas que se han venido mostrando al concepto de equidad, cuyo auge y consolidación estuvo en la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, así como responder a condiciones de posibilidad que siguen marcadas por profundas desigualdades sociales, el deterioro de la representación política y el auge de las comunicaciones digitales. A iluminar parte de este itinerario está enfocado este trabajo, teniendo como marco general la región latinoamericana.

De la igualdad a la equidad

El concepto de equidad se afianzó en las políticas sociales durante la década de 1990 en gran parte de Latinoamérica y otras partes del mundo. En ese entonces se llegó a hablar de una “transformación productiva con equidad”, según un famoso texto de la CEPAL (1992). En ese horizonte hubo una oleada conceptual que acompañó las vertiginosas transformaciones en casi todos los ámbitos de la vida social, incluido el ámbito educativo: calidad, rendición de cuentas, eficacia, descentralización, sociedad del conocimiento, etc. (Granja, 1997).

La consolidación del concepto de equidad educativa vino de la mano del incremento de las desigualdades sociales y educativas. De este modo, su sentido hegemónico estuvo asociado con la idea de compensación. En el ámbito escolar se tradujo en políticas de dar más (de lo mismo) a quienes menos tienen. Si bien tuvo ciertos efectos positivos en la distribución de materiales, cursos, libros, no se modificaron los resultados de los aprendizajes del alumnado, sobre todo de niveles básicos (Chávez y Ramírez, 2006; Duschatzky, 2000; entre otros). Dicho sesgo se denunció en los albores del siglo XXI, destacando contrapuntos con el concepto de igualdad, que curiosamente no es el reverso del concepto de maras (López, 2005).

En algunos contextos latinoamericanos del cono sur el concepto de equidad surgió desafiando al de igualdad, de alto aprecio y raigambre. De acuerdo con López, esto dio “lugar a múltiples malestares ideológicos”, así como ciertas “confusiones en el plano conceptual.” En países como Argentina, sus críticos atribuyeron el concepto de equidad al Banco Mundial y otras agencias multilaterales (López, 2005:64).

Generalmente la idea de igualdad había sido un eje articulador en la concreción de los sistemas escolares nacionales durante el siglo XX, pero su inercia homogeneizadora para el último tercio del siglo mostraba límites y un agotamiento que no respondía a contextos de creciente desigualdad socioeconómica y heterogeneidad sociocultural. En ese sentido, se criticaba que “una oferta educativa homogénea se traduce necesariamente en trayectorias y logros sumamente dispares.” (López, 2005:66). De este modo, en mucha de la literatura educativa la invocación y uso del concepto de igualdad, entendido como un horizonte a seguir, una idea normativa, fue contrapuesta e impugnada en términos empíricos a favor de la equidad, debido al reconocimiento de la diferenciación (Díaz, 2016).

El cuestionamiento del principio de igualdad en el ámbito escolar (cabe reconocer que se hablaba casi exclusivamente de igualdad de oportunidades de acceso) progresivamente fue reemplazado por la noción de equidad. Y derivado de ello, un énfasis en las políticas para instrumentar acciones compensatorias para atender las diferencias y las deficiencias, enfocándose en formas de distribución material (libros, equipo, capacitación docente), más que en (re)distribuir los conocimientos socialmente significativos. Los programas compensatorios o de distribución monetaria condicionada fueron la respuesta generalizada en la región, financiados además por el Banco Mundial, para paliar los embates de los regímenes económicos neoliberales (Chávez y Ramírez, 2006; Duschatzky, 2000; López, 2005).

La transición conceptual igualdad-equidad acompañará la década del noventa e impulsará algunos cambios normativos relevantes en algunos países. Por ejemplo, en México el nuevo referente ocupará un apartado completo en la renovada Ley General de Educación de 1993. Y será el catalizador tanto de los esfuerzos académicos por democratizar el sistema educativo, como de una política educativa que realizaba cierto viraje teórico político, entendiendo la educación como un “bien público” (cuya raíz teórica es económica e individualista), en el mejor de los casos (a diferencia de considerarlo como un “bien común”, según la reciente postura de la UNESCO, 2015); o en el peor de los escenarios como una mercancía; de allí que importaba distribuir la escolaridad con criterios de “equidad en la diversidad social, económica y cultural de los puntos de partida de las trayectorias escolares.” (Díaz, 2016: 273).

De la equidad a la justicia

De acuerdo con López (2005:68), la equidad y la igualdad no necesariamente compiten ni se contraponen, según el investigador argentino la primera: “por el contrario, la integra, ampliándola en sus múltiples dimensiones. No hay equidad sin igualdad, sin esa igualdad estructurante que define el horizonte de todas las acciones.” En otras palabras, sólo puede legitimarse desigualdades si “están orientadas al logro de una igualdad fundamental, estructurante y organizadora de todas las demás.” Esto debido a que “La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental.”

Sin embargo, a pesar de esa defensa por la equidad de los resultados (ya no sólo del egreso o la permanencia), sus detractores ubicaron la reducción de las políticas educativas pro equidad a una distribución material (de mínimos igualitaristas) y su tendiente individualismo. Desde una lectura renovada de la teoría de la justicia (especialmente la de John Rawls, 1997, e. o. 1971), se discutió que el paradigma distributivo de la justicia como equidad, surgido de la democracia liberal y centrado en la igualdad de los individuos, era incompleto y hasta cierto punto inadecuado.

Concentrarse únicamente en la igualdad y la distribución de los bienes es teóricamente inadecuado para conceptualizar la justicia en las sociedades diversas y capitalistas de hoy. A partir de los desarrollos teóricos, de académicas/os como Nancy Fraser y Axel Honneth (2006) y Young (2000), se argumentó la necesidad de, al menos, complementar la perspectiva distributiva con otra, llamada generalmente “del reconocimiento” de las diferencias entre individuos, grupos sociales y contextos. Aunque algunos autores (el propio Honneth) han sugerido subordinar la perspectiva distributiva a la del reconocimiento, se ha criticado que en tal sentido los esfuerzos por lograr la igualdad son presuntuosos porque aparentan saber lo que es bueno para todos/as. En tal ruta, los esfuerzos por la igualdad pueden llevar a negar la diferencia y fomentar la opresión de ciertos grupos sociales (Cochran-Smith, 2010).

Así pues, en la filosofía política contemporánea, la cuestión se ha ido encaminando a plantear que la meta no es teorizar la justicia como una cuestión de distribución o de reconocimiento; es decir no es una alternativa sino una teoría bidimensional, que más tarde se argumentará a favor de su tridimensionalidad (Fraser, 2008). Lo relevante es cómo conceptualizar la relación entre la noción de justicia distributiva y las luchas contemporáneas por el reconocimiento de grupos sociales basados en la etnia, el género, la religión, la nacionalidad, la orientación sexual, la discapacidad, etc. (Cochran-Smith, 2010)

La tridimensionalidad de la justicia en el campo escolar: (re)distribución, reconocimiento y participación paritaria

La equidad, como ya se dijo, tuvo cierto desgaste a nivel de las políticas educativas a fines de los años noventa del siglo XX, ya que las promesas de mejora se vieron incumplidas incluso para los “más pobres” (eje de su intervención), pero también en las teorizaciones que le depararon un lugar estigmatizante o asimilado al asistencialismo, la emulación y/o a la despolitización (Aguilar Nery, 2015; Kaplan y García, 2006).

En el campo educativo, una de las críticas más contundentes fue la falta de reconocimiento de la diversidad sociocultural, o más precisamente, de las diferencias sociales y de contexto, conjugadas con cada vez más lacerantes desigualdades entre ricos y pobres, entre la ciudad y el campo, etc. Se reclamó falta de sensibilidad para atender las diferentes identidades y grupos, que demandan o necesitan más escolaridad, pero también de modo diferenciado, según su propia voz como ciudadanos, partiendo de no ser considerados como “asistidos” o “tutelados” (Kaplan y García, 2006).

De la literatura académica hispanoparlante observamos que va emergiendo en la primera década del siglo XXI, en varios puntos de Iberoamérica, una arena en disputa entre conceptos como equidad, igualdad, inclusión, justicia. En este caso, apelar a la justicia ha venido convergiendo de

manera discursiva, aunque a menudo divergiendo en las prácticas, para intentar sustituir equidad educativa por el concepto de justicia social en la educación, o justicia educativa; aunque debido a que los especialistas se suelen referir al sistema escolar, propiamente, debe hablarse de justicia escolar, buscando situar dicho concepto en primer plano de la agenda socioeducativa (Aguilar Nery, 2016; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

En dicha corriente, siguiendo los planteamientos de Fraser (2008; Fraser y Honnet, 2006), se sostiene que la política educativa se ha centrado mayormente en la redistribución, como forma de compensar las desigualdades materiales que se manifiestan en la escuela, en detrimento del reconocimiento, que no ha sido suficientemente explorado. Si bien, las injusticias en la perspectiva distributiva son definidas como desigualdades enraizadas en la estructura socioeconómica, ligadas a las condiciones objetivas de vida de los alumnos incluyendo la explotación o la marginación socioespacial, por ello el factor remedial es la distribución de bienes, incluyendo las oportunidades y el poder (Cochran-Smith, 2010). A pesar de la relevancia de lo antedicho, de acuerdo con Fraser, la justicia es incompleta de ese modo, porque sólo se atiende al “qué”, pero no al “quién”. Por lo tanto, deben combinarse con mayor rigor las dimensiones de (re)distribución de recursos materiales, pero especialmente de los recursos simbólicos (como los conocimientos y los aprendizajes); con el reconocimiento de las diferentes identidades y de contextos, más aún, debe partirse de ellos.

En la dimensión del reconocimiento, que opera en el orden de lo cultural o legal, las injusticias se derivan del orden de estatus social y en el menor respeto, estima y prestigio de ciertos grupos respecto a otros. “Esto supone examinar los patrones institucionalizados de valor cultural por sus efectos sobre el *prestigio relativo* de los actores sociales.” Si esos patrones consideran a los actores como iguales, en paridad de participar con los otros, hablamos de “reconocimiento recíproco e igualdad de estatus”. En caso contrario, cuando esos patrones “consideran a algunos actores como inferiores, excluidos, completamente diferentes o sencillamente invisibles y, en consecuencia, sin la categoría de interlocutores plenos en la interacción social, tendremos que hablar de *reconocimiento erróneo y subordinación de estatus*. (Fraser, 2006: 36, énfasis en el original).

La falta de reconocimiento a los grupos originarios o étnicos es tal vez el mejor ejemplo de injusticia en el sentido señalado en todos los países de la región latinoamericana. Aunque se han realizado algunos esfuerzos al respecto, no han conseguido cambiar ni los patrones institucionalizados de subordinación, ni los resultados escolares (para el caso de México, véase INEE-UNICEF, 2016). Si bien tales fracasos se pueden adjudicar a que no se han conjugado de modo consistente, incluso en ámbito teórico de la justicia, las dimensiones redistributivas (el qué) con las de reconocimiento (el quién), tal vez también podría estar faltando otro elemento: el “cómo” de la justicia.

De acuerdo con Fraser, a la concepción bidimensional de la justicia (redistribución y reconocimiento) debe agregarse una tercera dimensión –la política– según sus aportaciones más recientes (2008). Más precisamente, la (in)justicia política implica problemas de representación y/o

participación política paritaria de los grupos vulnerables o vulnerabilizados, debido al escenario o marco y las reglas de decisión que ponen en acto las otras dos dimensiones. Al respecto, dice Fraser, esto “nos dice no sólo quién puede reivindicar redistribución y reconocimiento, sino también cómo han de plantearse y arbitrarse esas reivindicaciones.” (2008:42). La autora precisa la relevancia de lo político de la siguiente manera:

Lo político, en este sentido, suministra el escenario donde se desarrollan las luchas por la distribución y el reconocimiento. Al establecer los criterios de pertenencia social, y al determinar así quién cuenta como miembro, la dimensión política de la justicia especifica el alcance de las otras dimensiones: nos dice quién está incluido en y quién excluido del círculo de los que tienen derecho a una justa distribución y al reconocimiento mutuo. Al establecer las reglas de decisión, la dimensión política establece también los procedimientos para escenificar y resolver los conflictos en las otras dos dimensiones, la económica y la social: nos dice no sólo quién puede reivindicar redistribución y reconocimiento, sino también cómo han de plantearse y arbitrarse esas realizaciones. (Fraser, 2008: 41-42).

Una injusticia política o de representación surge de la configuración política de la sociedad, es decir, implica cuestiones de pertenencia (inclusión/exclusión) de aquellos que tienen (o no) derecho de apelar y dirigirse reivindicaciones de justicia, así como asuntos de procedimiento en torno a las condiciones públicas del debate y el arbitraje de las disputas. Esto se conecta con las “estructuras de toma de decisiones” de las que habla Young (2000), las cuales debe pugnarse porque sean democráticas para evitar las “representaciones fallidas”, que es la injusticia política más recurrente (Fraser, 2008: 43).

Esta narrativa triádica de comprensión de la justicia que combina redistribución de recursos materiales, humanos y simbólicos, partiendo del reconocimiento de las diferencias de personas y grupos, así como de contextos de necesidad y de capacidades en una arena política de participación paritaria, que también reconoce las desigualdades de poder y la necesidad de un marco democrático, presenta una visión significativa para volver a discutir las políticas escolares y educativas, así como las alternativas que pueden derivarse para mejorar las escuelas y los sistemas educativos, que merece guiar más investigaciones y políticas con el propósito de explorar sus alcances para construir sociedades, sistemas educativos y escuelas más justas.

Consideraciones finales

El concepto de justicia educativa y/o escolar es una alternativa potente para volver a mirar con optimismo la posibilidad de cambios positivos en el sistema y renovar la apuesta contra el determinismo social de los aprendizajes. Se trata de una renovada trama discursiva para exigir la construcción de políticas educativas integrales y prácticas escolares que pongan la justicia en el centro del sistema ante tantas decepciones de ensayos previos y vigentes. Ello lleva a postular, entre otras cosas, priorizar la inversión por alumno (dar más a quien más lo necesita), pero enfatizando que con

ello se contribuya a la distribución de saberes y aprendizajes significativos y relevantes; enfocando la atención en los sectores populares y pobres (que en países como México alcanza casi la mitad de la población) con sus debidas adecuaciones, para incorporar sus saberes, necesidades y potencialidades; en breve, partir de sus diferencias –no de sus deficiencias-. Asimismo, implica insistir en la necesidad de modificaciones en la organización escolar, en los currículos y el trabajo docente, rebasando el limitado horizonte de las pruebas, que desde distintos frentes está siendo la postura dominante. En otras palabras, se debe practicar, enseñar y aprender la justicia desde las escuelas, modificando las formas de representación y participación de los agentes educativos, así como las propias reglas para ello, ya que como sabemos –por ejemplo- los/as jóvenes que estudian el nivel secundario y/o medio están inmersos en una cultura política escolar caracterizada por su verticalidad, autoritarismo y omisión casi completa de representación paritaria, así como de una participación efectiva en la construcción de acuerdos y las normas que rigen las escuelas (Núñez, 2013; Landeros y Chávez, 2015).

Un ejemplo de las posibilidades que ofrece este planteamiento, hasta ahora único en América Latina, es el “modelo” de justicia educativa que presentan Veleda, Rivas y Mezzadra, quienes a partir de siete principios proponen políticas educativas de cambio en Argentina, inspirados en el modelo bidimensional de justicia: 1) El principio universalista de concebir la educación como derecho humano, esto rechaza las aproximaciones basadas en la educación como mérito, mercancía o don; 2) El principio revisionista de la audiencia “modelo” del sistema educativo (las clases medias y altas), que propiciaría que los sujetos populares sean parte del centro del sistema, en lugar de ser atendidos en los márgenes por las políticas compensatorias; 3) El principio de correspondencia entre las concepciones basadas en la redistribución y el reconocimiento, como dos caras mutuamente influyentes en el camino hacia la justicia educativa; 4) 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); 5) El principio de contextualización, que no espera por un modelo ideal de justicia, sino que parte de un contexto situado históricamente; 6) 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 gestión educativa; 7) El principio de participación social que no va de arriba hacia abajo, sino que se logra en articulación, con diálogos democráticos entre los diversos actores sociales. (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:73)

Dicha propuesta, como lo reconocen los autores, no está exenta de dificultades y retos, así como de tensiones, paradojas y complicaciones, por lo que será interesante seguir sus alcances, en caso de ser retomada por las autoridades argentinas. En todo caso, sirve de aliento para enfrentar los dilemas de modo razonable, realista, partiendo de lo que la investigación ha consolidado como saberes para mejorar las escuelas y los sistemas escolares, y por ende, contribuir a configurar sociedades más

justas. De acuerdo con Dubet, sabemos que la calidad de la formación de los/as docentes “juega un rol decisivo en los resultados y la equidad de la escuela.” Asimismo, que la organización del tiempo escolar, de modo relevante y pertinente, también es decisiva, y que los mejores programas educativos son aquellos donde los alumnos aprenden de modo significativo y situado. Sabemos también que es posible y deber del Estado regular el “mercado educativo” para que los más pobres no sean siempre sus víctimas (en Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:8).

Se trata, en fin, de una emergente narrativa para construir o reconstruir sentidos para los agentes que buscan cambiar las estructuras y la vida cotidiana del campo de la educación y la escolarización, adecuados y justos a los tiempos “anormales” que corren –a decir de Fraser (2008, cap. 4).

En resumen, hablar de justicia escolar/educativa es una nueva apuesta por una educación de ciudadanos/as íntegros/as, que asuman su responsabilidad por el cuidado de sí y de los otros, para ello es menester reconfigurar parte de la “gramática escolar” e impulsar que las escuelas formen personas más que para el éxito o para la calidad, para que aprendan en solidaridad con los otros, y con ellas, luchen por un mundo más justo.

Referencias

- Aguilar Nery, J. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Sinéctica*, (46) Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/viewFile/595/631>
- Aguilar Nery, J. (2015). Programas educativos compensatorios en México. Problemas de equidad y de conocimiento. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 183-200. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-147-183-200
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. En Hargreaves, A., Fullan, M., Lieberman, A. y Hopkins, D. (Eds.). *International Handbook of Educational Change* (2nd ed., pp. 445–467). Springer: Dordrecht, Netherlands.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: Naciones Unidas.
- Díaz, A. (2016). Normatividad, justicia y educación. A propósito de la vinculación entre filosofía de la educación e investigación educativa. *Espaço pedagógico*, 23 (2), 267-289. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v23i2.6536>
- Dubet, F. (2011). Prólogo. En Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. (pp.7-10). Buenos Aires: CIPPEP-UNICEF-Embajada de Finlandia.

- Duschatzky, S. (comp.) (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Chávez, P. y Ramírez, R. (2006). *Análisis crítico de las evaluaciones de los programas compensatorios, 1994-2004*. México: CONAFE. Recuperado el 17 de febrero de 2017, de <https://rodolfoamirezr.files.wordpress.com/2011/12/anc3a1lisis-crc3adtico-de-las-evaluaciones-de-los-programas-compensatorios-1994-2004.pdf>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En Fraser, N. y Honneth, A. *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. (pp. 17-88) Madrid: Morata.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata
- Granja, J. (1997). Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 59 (3), 61-188.
- INEE-UNICEF (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México: autor Recuperado el 17 de abril de 2017, de [https://www.unicef.org/mexico/spanish/PEPI_web\(1\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/PEPI_web(1).pdf)
- Kaplan, C. y García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: MECyT. Recuperado el 7 de febrero de 2017, de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=Jl7091VMyiE%3D&tabid=1896>
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México: INEE. Recuperado el 17 de abril de 2017, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/232/P1C232.pdf>
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 3-6. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55122156001.pdf>
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.
- Rawls, J. [1997] (e. o. 1971). *Teoría de la justicia*. México: FCE.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: FCE-Universidad Nacional de San Martín.
- 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: CIPPEP-UNICEF-Embajada de Finlandia.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

