

¿CÓMO ENTENDER Y PROMOVER JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN?

Implicaciones para las políticas educativas en contextos de emergencia

DULCE CAROLINA MENDOZA CAZAREZ

Resumen:

A nivel internacional existe una amplia literatura sobre desigualdades educativas, pero en menor medida se han desarrollado investigaciones con sustentos teóricos y conceptuales rigurosos sobre justicia social en educación. Este tema es especialmente relevante en Latinoamérica donde la persistencia de injusticias sustenta demandas legítimas para promover mayor justicia en y a través de la educación. El objetivo de este artículo es examinar tradiciones de pensamiento filosóficas que se han destacado en el estudio de la justicia social y explorar cómo podrían aplicarse para entender y promover justicia en educación. En tal sentido, se revisa críticamente la teoría de justicia de bienes primarios, el enfoque de justicia centrado en capacidades humanas, la perspectiva de derechos humanos y la visión de justicia epistémica. Por último, se discuten implicaciones para políticas educativas en contextos de emergencia.

Abstract:

Extensive international literature on educational inequalities exists, yet fewer studies have been conducted to include rigorous conceptual and theoretical concepts of social justice in education. This topic is especially relevant in Latin America, where persisting injustice is behind demands for greater justice in education. The objective of this article is to examine traditions of philosophical thinking in the study of social justice, and to explore how these traditions could be applied to understand and promote justice in education. A critical review is made of the theory of justice of primary goods, the focus of justice centered on human abilities, the human rights approach, and the view of epistemic justice. Lastly, a discussion on educational policies in emergency contexts is presented.

Palabras clave: justicia social; desigualdad educativa; desigualdad social; derecho a la educación; política educativa; México.

Keywords: social justice; educational inequality; social inequality; right to education; educational policy; Mexico.

Dulce Carolina Mendoza Cazarez: profesora-investigadora-cátedra Conacyt, del Centro de Investigación y Docencia Económicas, Programa Interdisciplinario de Política y Prácticas Educativas. Carretera México-Toluca 3655, Lomas de Santa Fe, 01210, Ciudad de México, México. CE: dulcecarolyn.mendoza@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8342-668>

Introducción

Es importante reflexionar con mayor profundidad sobre enfoques de justicia y su aplicación al ámbito de la educación por tres razones principales. La primera implica que, a nivel global, temas que están estrechamente relacionados con la justicia, como la equidad e inclusión en educación, ocupan un rol central para la consecución del desarrollo. Por ejemplo, uno de los objetivos de la agenda de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas es: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015). Sin embargo, referencias conceptuales acerca de la justicia no son explícitas en el discurso de este organismo internacional.

La segunda razón se refiere a que algunos aspectos relacionados con la justicia también son de interés público en México. Por ejemplo, la administración pública actual se ha propuesto metas que consideran aminorar la pobreza y la desigualdad en el acceso a derechos. Para lograr tales propósitos se pusieron en marcha programas que buscan redistribuir recursos económicos a través del otorgamiento de transferencias monetarias directas a ciertos sectores de la población. En el ámbito de la educación, se propuso el programa Becas para el Bienestar Benito Juárez, que pretende “promover una educación integral, equitativa y de calidad”.¹ Además, la actual administración pública se ha planteado el reto de lograr la universalización de la educación superior. No obstante, en las políticas educativas más recientes no se advierte una orientación clara hacia a la justicia social, ni en el discurso ni en la práctica.²

La tercera razón se refiere a que en México se han documentado de manera persistente que niños, niñas y jóvenes que estudian la educación obligatoria no aprenden lo suficiente. A manera de ilustración: los resultados de evaluaciones del aprendizaje revelan que la mayoría de quienes concluyen la educación básica alcanzan niveles muy bajos de logro en diversas áreas del conocimiento. Específicamente, según datos de la prueba Planea-Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN) de 2017, en el área de Lenguaje y Comunicación, 33.9% de las y los estudiantes se ubica en el nivel I (bajo o insuficiente) y 28.1% en el nivel II (básico);³ los resultados en el área de Matemáticas son más graves

ya que las cifras son de 66.2 y 23.3%, en dichos niveles, respectivamente (INEE, 2017). En suma, la evidencia empírica revela injusticias persistentes en el sistema educativo mexicano.

Al revisar literatura en castellano se advierte que el tema ha sido abordado desde diversos ángulos. Por ejemplo, el filósofo mexicano Pablo Latapí (Latapí, 1993) propone conceptualizar la educación como un bien social sujeto de derecho y desarrolla el principio de proporcionalidad solidaria para guiar su distribución, justificar diferencias y regular compensaciones. Según este principio, “La magnitud de la apropiación particular de un bien fundamental debe guardar proporción con la distribución existente de ese bien en esa sociedad determinada” (Latapí, 1993:34). A partir de este argumento, el autor identifica cinco aspectos para lograr justicia en la distribución de la educación; aunado a lo anterior, justifica la relevancia del tema para investigadores educativos y políticos:

El tema de la justicia es central, tanto en las decisiones de política educativa como en las preocupaciones de los investigadores de la educación. Sin embargo, ni los políticos ni los investigadores suelen tener la oportunidad de profundizar en él desde el punto de vista filosófico. Por falta de fundamentos filosóficos consistentes las decisiones y programas de los políticos orientados a alcanzar mayor equidad en la distribución de la educación son con frecuencia erráticos y, generalmente, poco eficaces. Por falta de rigor filosófico muchos trabajos de los investigadores son vulnerables por las premisas de que parten o los supuestos que asumen (Latapí, 1993:10).

Por su parte, Tedesco (2012) busca identificar estrategias educativas para lograr sociedades más justas. Mientras que Murillo Torrecilla y Hernández Castilla (2011) trazan la evolución histórica de la noción de justicia social desde la época de Platón hasta los primeros años del siglo XX con el fin de ampliar su entendimiento para el ámbito de la educación. En una línea analítica similar, Aguilar Nery (2016) explora la historia conceptual del término justicia educativa en Latinoamérica y señala que los discursos recientes tienden a coincidir, ya que relacionan este concepto con la demanda de una distribución equitativa de aprendizajes o de conocimientos significativos. Además, desde otras instancias, se ha utilizado la perspectiva del derecho a la educación como base conceptual para orientar estudios y llevar a cabo evaluaciones educativas (INEE, 2019:30). En general, los

estudios teórico-conceptuales sobre justicia social en educación han sido menos frecuentes en comparación con los empíricos sobre desigualdades educativas.

El objetivo de este artículo es revisar críticamente teorías y enfoques destacados⁴ en el tema de la justicia social y discutir algunas implicaciones para promover la justicia en educación. En tal sentido, se revisa la teoría de justicia centrada en bienes sociales primarios propuesta por John Rawls; el enfoque de justicia centrado en capacidades humanas desarrollado por Amartya Sen y Martha Nussbaum; el basado en derechos propuesto por las Naciones Unidas y el de justicia epistémica de Amanda Fricker.

Este trabajo aporta a la literatura sobre justicia social y educación dos aspectos principales. Primero, más allá de hacer un seguimiento puntual sobre los antecedentes conceptuales del área, este estudio ofrece una revisión crítica comparada de distintas teorías destacadas sobre justicia social, discute sus aplicaciones en educación y señala implicaciones para las políticas educativas, especialmente en situaciones de emergencia global. Segundo, examina una contribución teórica más reciente –la perspectiva de justicia epistémica– misma que ha sido escasamente abordada en trabajos previos en esta área del conocimiento.

Las preguntas que guían este trabajo son las siguientes: ¿Cuáles son las ideas centrales de distintas teorías y enfoques sobre justicia social?, ¿cómo aplicar dichas ideas a la conceptualización y medición de la justicia en educación?, ¿qué consistencias e inconsistencias se identifican entre distintas perspectivas?, ¿qué información teórico-conceptual podría configurar de manera más efectiva políticas educativas orientadas a la promoción de la justicia social, particularmente en situaciones de emergencia global?

Para responder a las preguntas anteriores, el diseño del estudio es cualitativo –porque la metodología es el análisis conceptual– y analítico –se basa en un análisis reflexivo de diferentes tipos de textos–. Las fuentes de información son libros especializados y artículos científicos. El presente texto se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se analizan marcos teórico-conceptuales sobre justicia; posteriormente se reflexiona sobre la aplicabilidad de los distintos enfoques de justicia al ámbito de la educación y, por último, se discuten ideas centrales que podrían configurar políticas educativas con mayor orientación a la justicia social en contextos de emergencia.

Perspectivas de justicia de la filosofía política

Justicia como equidad: John Rawls

John Rawls es uno de los filósofos políticos más importantes del siglo XX. En su libro *Teoría de la justicia*, publicado en 1971, presenta su formulación teórica original sobre justicia y, tres décadas después, propone una versión más robusta de sus planteamientos en otro texto que se tradujo al español como: *La justicia como equidad: una reformulación*. Según Rawls (1971) la conceptualización de la justicia brinda una guía para evaluar aspectos distributivos de la estructura básica de la sociedad y su propuesta de justicia como equidad se aplica a las instituciones políticas y sociales y no directamente a los individuos.

La teoría de Rawls se considera contractualista. Parte del supuesto de que existe una posición original; es decir, una situación en la cual las personas se encuentran en condiciones de igualdad y por ello pueden acordar justos. Las características de esta situación hipotética son:

[En la posición original] nadie sabe cuál es su lugar en la sociedad, su posición, clase o status social; nadie sabe tampoco cuál es su suerte en la distribución de ventajas y capacidades naturales, su inteligencia, su fortaleza, etc. [...] Dado que todos están situados de manera semejante y que ninguno es capaz de delinear principios que favorezcan su condición particular, los principios de la justicia serán el resultado de un acuerdo o de un convenio justo (Rawls, 1971:303).

A partir del supuesto de la posición original, Rawls identifica principios de justicia con el fin de definir derechos y libertades básicas y para regular las desigualdades sociales y económicas de los ciudadanos a lo largo de su vida. Dichos principios son:

a) cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos (principio de libertad); y b) las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: a) en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades; b) en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (principio de diferencia) (Rawls, 2002:73).

El segundo principio –de diferencia– es más demandante, ya que justifica las desigualdades sociales y económicas siempre y cuando exista igualdad equitativa de oportunidades, y que dichas desigualdades beneficien a las personas menos aventajadas. En otras palabras, las desigualdades podrían ser “justas” siempre y cuando quienes están en desventaja perciban que tienen acceso a más bienes sociales primarios de los que podrían tener en condiciones de total igualdad.

Es importante resaltar que las personas que están en desventaja son aquellas que, aun cuando comparten con otras(os) ciudadanos las libertades básicas iguales y equitativas, tienen el menor nivel de ingreso y riqueza (Rawls, 2002:99). Es decir, en esta teoría la situación de desventaja se entiende exclusivamente en términos de acceso o privación de recursos materiales. Como se discutirá más adelante, esta forma de entender la (des)ventaja parece restrictiva y difiere significativamente de la idea de desventaja que se identifica en otras perspectivas.

En lo que respecta a la medición de la justicia, el énfasis radica en los bienes sociales primarios (que presupone que cualquier persona racional desea y usa independientemente de su plan de vida). En su propuesta inicial, Rawls (1971) señala que los principales bienes sociales primarios a disposición de la sociedad son derechos, libertades, oportunidades, ingreso y riqueza. Sin embargo, en su reformulación posterior, Rawls (2002) ofrece una descripción más detallada de los bienes sociales primarios, los cuales considera son la principal métrica de la justicia. En tal sentido, distingue cinco categorías de bienes sociales primarios:

- i) Los derechos y libertades básicos: la libertad de pensamiento y la libertad de conciencia, junto con las demás. Estos derechos y libertades son condiciones institucionales esenciales requeridas para el adecuado desarrollo y el pleno e informado ejercicio de las dos facultades morales (en los dos casos fundamentales).
- ii) La libertad de movimiento y la libre elección del empleo en un marco de oportunidades variadas que permitan perseguir diversos fines y que dejan lugar a la decisión de revisarlos y alterarlos.
- iii) Los poderes y las prerrogativas que acompañan a cargos y posiciones de autoridad y responsabilidad.
- iv) Ingresos y riqueza, entendidas ambas cosas como medios de uso universal (con un valor de cambio) que suelen necesitarse para lograr un amplio abanico de fines, cualesquiera sean éstos.

- v) Las bases sociales del autorrespeto, con lo que entendemos aquellos aspectos de las instituciones básicas normalmente esenciales si los ciudadanos han de tener clara conciencia de su valor como personas y han de ser capaces de promover sus fines con autoconfianza (Rawls, 2002:91-92).

Pero ¿cómo se aplican estas ideas al ámbito de la educación? Según Brighouse (2014), el principio de libertad implica educar al estudiantado para que comprenda las libertades y para hacer uso efectivo de ellas a la vez que se respetan las libertades de los demás. Sobre el segundo principio que incluye la idea de igualdad equitativa de oportunidades,⁵ Brighouse (2014) advierte que la igualdad en educación es un concepto central pero ambiguo ya que podría significar igualdad de acceso a la escuela, igualdad en el gasto educativo por alumna(o), que factores relacionados con las circunstancias de origen no deberían estar relacionados con la desigualdad de resultados o que cada persona debería tener igual nivel de éxito educativo.

Sin embargo, Brighouse (2014) considera que las razones para buscar cierta igualdad en educación son más claras. Por una parte, se asume que la educación es buena en sí misma ya que sus resultados –conocimientos, habilidades, valores, disposiciones– enriquecen la vida de las personas. Por otra parte, la educación es valiosa en el mercado laboral y útil para lograr otro tipo de competencias (por ejemplo, se asume que las personas con mejores credenciales educativas tendrán más posibilidades de conseguir empleo).

Asimismo, es importante analizar con mayor detalle implicaciones del principio de diferencia ya que puede interpretarse de diversas maneras, sobre todo en lo relacionado a su nivel de exigencia. Según Brighouse (2014), al aplicarlo se podría buscar la *maximización del beneficio* de las personas con menos ventajas o simplemente otorgar *cierta prioridad* a las menos aventajadas. Si este principio se usará de guía para formular políticas educativas en el contexto latinoamericano, es preciso ir más allá de solamente brindar prioridad a quienes enfrentan mayores desventajas.

Por último, las ideas de Rawls han sido muy influyentes en el área de la justicia social y han tenido gran impacto en las legislaciones de muchos países.⁶ No obstante, sus planteamientos no han estado exentos de críticas; por ejemplo, se ha debatido cómo acordar consensos efectivos de justicia a partir de una supuesta posición original, la justificación de las desigualdades

en términos de algunos bienes primarios, pero no de libertades básicas, entre otras. En la siguiente sección se profundiza en algunas críticas al enfoque de Rawls y se discute la idea de justicia centrada en capacidades.

Justicia centrada en capacidades

A diferencia de los planteamientos de John Rawls, para Sen (2009) la justicia no se enfoca solo en las instituciones, sino que se concibe en términos de las vidas y libertades de las personas. En su libro titulado *La idea de la justicia*, el filósofo y economista enfatiza que las reglas y operaciones de las instituciones no deberían estar por encima de las vidas humanas y, en esta lógica, se pregunta cómo promover la justicia en lugar de plantearse otras interrogantes como, por ejemplo, cuáles son las instituciones perfectamente justas.

Una de las críticas de Sen (2009) al enfoque de Rawls es que considera que el punto de partida de este último es la tradición filosófica del enfoque trascendental, el cual describe situaciones ideales o de perfecta justicia. En otras palabras, se trata de una ‘teoría ideal’. Asimismo, Sen cuestiona que se deba juzgar la equidad en la distribución en términos de bienes primarios –como lo propone Rawls– ya que los bienes primarios son medios para los fines valorados en las vidas de las personas.⁷

Quizás, el cuestionamiento más relevante de Sen a Rawls es que no toma en cuenta las variaciones interpersonales para realizar la conversión entre recursos y capacidades. En otras palabras, las oportunidades para que las personas conviertan recursos (como el ingreso y la riqueza) en capacidades –en lo que pueden realmente hacer o no– son variadas. Esto se debe a que difieren en sus características individuales a la influencia del ambiente físico y social y porque enfrentan privaciones relativas (Sen, 2009).

Incluso si las personas tuvieran la misma dotación de recursos o bienes primarios,⁸ podrían surgir diferencias en su capacidad para funcionar. Por ejemplo, por la heterogeneidad física o mental (discapacidad o enfermedad); por variaciones en recursos no personales (servicios públicos de salud, cohesión social y la colaboración de la comunidad); por diversidad del medio ambiente (condiciones climáticas, epidemias, crimen); o diferencias en sus posiciones relativas (condiciones que posibilitan aparecer en público sin sentir pena) (Sen, 2005:154).

En tiempos recientes, las teorías de justicia más representativas son consistentes en que demandan igualdad en algún espacio que se considera

importante. No obstante, dichas teorías pueden ser diversas e incluso estar en conflicto; por ejemplo, algunas se han enfocado en analizar la igualdad de libertad de ingreso, de utilidad o igualdad de trato en los derechos humanos (Sen, 2009:291). Lo que parece más relevante es distinguir que las teorías de la justicia tienen que elegir un foco de información para evaluar la (in)justicia en la sociedad y para ello es importante tener claridad sobre cómo valorar las (des)ventajas de las personas. Con base en el enfoque de capacidad, Sen (2009) sugiere que la ventaja individual se debe juzgar según la capacidad de una persona para hacer las cosas que valora:

Desde el punto de vista de la oportunidad, la ventaja de una persona se juzga menor que la de otra si tiene menos capacidad —menos oportunidad real— de lograr esas cosas que tiene razón para valorar. El foco aquí es la libertad que una persona realmente tiene para hacer esto o aquello, las cosas que le resulta valioso ser o hacer (Sen, 2009:3891).

Sen (1992, 2009) considera que es relevante enfocarse en la desigualdad de capacidades para la evaluación de las disparidades sociales; sin embargo, por razones que se citan a continuación, es cauteloso al argumentar que no debemos exigir exclusivamente igualdad de capacidades. Primero, la capacidad, es una idea muy importante para evaluar la oportunidad sustantiva, en particular, se considera mejor que otros enfoques para valorar la equidad en la distribución de oportunidades, pero este no es el único aspecto importante de la libertad. Como ya se ha mencionado, las capacidades son características de las ventajas individuales (oportunidades sustantivas) y si bien pueden incorporar algunos aspectos de los procesos implicados (proceso de libertad), no informan lo suficiente sobre la equidad o la rectitud de tales procesos o sobre la libertad de los ciudadanos para invocar y utilizar procesos equitativos.

Segundo, pueden existir otras exigencias sobre los juicios de distribución tales como los esfuerzos y recompensas asociados al trabajo que no son contemplados en la exigencia de igualdad de libertad para todas las personas. Tercero, las capacidades pueden definirse de diferente manera y su clasificación no necesariamente implica una ordenación completa. Cuarto, la igualdad no es el único foco de atención de una teoría de la justicia, así como el enfoque de capacidad no solo es aplicable a la justicia (Sen, 2009).

Por otra parte, el enfoque de capacidades tiene implicaciones clave para cuestiones de agregación y distribución. Por ejemplo, al centrarse en la evaluación de las (des)ventajas individuales, una institución o política pueden ser valoradas tanto si mejora la igualdad de capacidad como si expande las capacidades de todos (Sen, 2009).

En síntesis, desde esta perspectiva se considera central conceptualizar y medir la justicia en términos de capacidades humanas; es decir, en términos de libertades y oportunidades. Asimismo, es crucial identificar —a través de procesos de deliberación pública— qué capacidades son valiosas y qué tan valiosas son respecto de otras capacidades. Sin embargo, también se advierte que la igualdad es importante en múltiples dimensiones; por ejemplo, en términos de las ventajas económicas, recursos, utilidades, calidad de vida, capacidades, y es por ello por lo que no hay un pronunciamiento explícito sobre una visión unidimensional de la igualdad.

Justicia como capacidades desde la perspectiva de Martha Nussbaum

Al igual que Sen, Nussbaum (2000:5) argumenta que el enfoque de capacidades y de desarrollo humano se centra en lo que las personas son capaces de hacer y ser para llevar el estilo de vida que valoran. No obstante, las propuestas de ambos filósofos difieren, ya que Nussbaum identifica una lista de 10 capacidades centrales las que considera son un espacio para realizar evaluaciones de justicia. Dichas capacidades son:

- 1) Vida: ser capaz de vivir hasta el final de una vida humana, de duración normal; no morir prematuramente.
- 2) Salud corporal: ser capaz de tener buena salud, incluyendo la reproductiva. Ser capaz de estar bien nutrido y tener alojamiento adecuado.
- 3) Integridad corporal: ser capaz de moverse libremente de lugar a lugar. Tener las fronteras del cuerpo propio tratadas como soberanas: estar seguro contra asaltos, incluyendo el sexual y el abuso sexual a niñas y niños. Tener oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en materia de reproducción.
- 4) Sentidos, imaginación y pensamiento: ser capaz de usar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar de una manera verdaderamente humana, informada y cultivada por una educación adecuada; de usar la imaginación y el pensamiento en conexión con la experiencia y producir obras y eventos de autoexpresión en materia religiosa, literaria, musi-

cal, etcétera; de usar la propia mente bajo la protección de garantías de libertad de expresión; de buscar el significado esencial de la vida por caminos propios; y ser capaz de buscar experiencias placenteras y evitar el dolor innecesario.

- 5) Emociones: Ser capaz de tener ligas con otras personas y cosas fuera de nosotras(os) mismos. Amar, estar en duelo, extrañar, sentir gratitud e ira justificada. No tener el propio desarrollo emocional destruido por el miedo y la ansiedad o por eventos traumáticos de abuso o descuido.
- 6) Razón práctica: ser capaz de formarse una concepción de lo bueno y poder reflexionar críticamente acerca de la planeación de la propia vida; esto implica la protección de la libertad de conciencia.
- 7) Afiliación: *a)* ser capaz de vivir con y hacia otras(os); reconocer y mostrar interés hacia otros seres humanos; permitir varias formas de interacción social; ser capaz de imaginarse la situación de otras personas y tener compasión de tal situación; tener la capacidad para la justicia y la amistad (proteger esta capacidad significa proteger tanto las instituciones que constituyen y nutren tales formas de afiliación como la libertad de reunión y de discurso político); *b)* tener las bases sociales del respeto propio y la no humillación; ser capaz de ser tratada(o) como un ser humano digno cuya valía es igual a la de cualquier otra persona. Esto implica como mínimo la protección contra la discriminación de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia o nacionalidad. En el trabajo: ser capaz de trabajar como ser humano, ejercitando la razón práctica y entrar en significativas relaciones de reconocimiento mutuo con otras(os) trabajadores.
- 8) Otras especies: ser capaz de vivir con interés para y en relación con animales, plantas y el mundo de la naturaleza.
- 9) Juego: ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
- 10) Control sobre el medio ambiente: *a)* político: ser capaz de participar efectivamente en elecciones políticas que gobiernan la vida propia; tener el derecho de participación política, protecciones a la libertad de discurso y asociación; *b)* material: ser capaz de tener propiedad (inmobiliaria y mobiliaria) no solo en términos formales sino también de oportunidades reales y derechos de propiedad sobre bases iguales con otras(os); tener el derecho de buscar empleo en igualdad con otras personas; estar libre de inspecciones y detenciones no justificadas.

En otro texto, Nussbaum (2006) profundiza en las principales críticas que formula sobre la teoría de justicia de Rawls. Primero, la filósofa plantea el cuestionamiento de cómo extender la igualdad de derechos de ciudadanía a las personas que enfrentan discapacidad física o mental; segundo, reflexiona sobre cómo ampliar los derechos a todas y todos los ciudadanos del mundo más allá de las fronteras estatales y, por último, aborda el tema de incluir a los animales en temas de justicia social. De acuerdo con Nussbaum, tanto el enfoque de Rawls como las teorías contractualistas, responden de manera insuficiente o simplemente no emiten consideración alguna sobre estos temas.

En general, las aportaciones filosóficas de Nussbaum son extensas y ameritan un estudio detallado, sin embargo, por cuestiones de espacio, no se discutirán exhaustivamente en este texto. Para fines de este artículo es importante resaltar que el desarrollo de una lista de capacidades centrales –como criterio y umbral mínimo para juzgar y medir la justicia social de todos los ciudadanos– abona significativamente al debate y a la discusión conceptual sobre justicia social.

Sobre la aplicabilidad de las ideas de Nussbaum al ámbito educativo, Walker (2003) argumenta que la lista de capacidades es útil para desarrollar un lenguaje más demandante para las pedagogías en educación superior. En este sentido, considera que las capacidades de afiliación y razón práctica implican implementar métodos más sutiles y complejos de enseñanza sobre trabajo en equipo o grupal al incluir valores de empatía, reconocimiento mutuo, respeto, dignidad y relaciones significativas entre pares. Asimismo, advierte que, para desarrollar las capacidades de afiliación, imaginación, razón práctica, emoción, se requiere reconocer diversos estilos de expresión cultural y maneras de vida y no solo las prácticas de comunicación de los socialmente privilegiados. En otras palabras, para posibilitar el desarrollo de capacidades a través de la educación, las pedagogías en educación superior necesitan reconocer y valorar las diferencias y los recursos culturales del estudiantado en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Una vez descritas las teorías de justicia más destacadas de la filosofía política en la siguiente sección se discute la perspectiva de derechos humanos.

El enfoque basado en derechos

Otra perspectiva contemporánea frecuentemente utilizada para pensar y debatir la justicia educativa es el enfoque basado en derechos humanos.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 de la Organización de las Naciones Unidas se acordó garantizar el cumplimiento de derechos humanos fundamentales a todas las personas; entre sus 30 artículos destacan el derecho a la igualdad fundamental de todas(os) ante la ley, a una vida digna, a la cultura, a la libertad de opinión y expresión, a la libertad de movimiento y migración, a la libertad de pensamiento, conciencia y religión y el derecho a un juicio justo.

El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos estipula el derecho a la educación, el cual se enuncia de la siguiente manera:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Naciones Unidas, 2017).

Es posible identificar consistencias entre el enfoque de derechos y la perspectiva de capacidades humanas. Por ejemplo, según Sen (2005), las capacidades son entendidas como libertades y los derechos humanos también pueden entenderse como derechos a libertades específicas.⁹ Además, si se busca que tanto el enfoque de derechos humanos como la propuesta de una lista básica de capacidades perduren, se requiere discusión pública entre personas y entre fronteras. Los derechos humanos y las listas de capacidades no son estáticos ni inamovibles, su universalidad depende de su potencial para resistir al escrutinio y al razonamiento público abierto, así como al juicio de personas distantes al contexto (Sen, 2005:152).

Por su parte, McCowan (2011) considera que es importante entender a la educación como un derecho humano fundamental ya que revela la

urgencia de una demanda o reclamo moral y sus obligaciones. Además, esta conceptualización reconoce que el acceso a la educación tiene un valor intrínseco independiente de que las personas puedan ser productivas en la economía. Sin embargo, también señala que, el enfoque de derechos humanos no presta atención a la habilidad de las personas para ejercer en la práctica el derecho a la educación; es decir, el derecho a la educación obligatoria no se cumple en algunos contextos porque no se inscriben en las escuelas, desertan o no logran involucrarse significativamente en procesos de aprendizaje debido a desventajas económicas o a la mala calidad de la educación. Además, dicho autor reconoce que aun cuando la niñez y juventud asistan a la escuela, en una alta proporción no logran los niveles mínimos de aprendizajes.

Aunado a lo anterior, McCowan (2011) critica la formulación del derecho a la educación porque se restringe al nivel básico sin prestar atención a otros niveles ni al aprendizaje a lo largo de la vida. Además, se asume que la escuela es el medio más importante para cumplir ese derecho, pero no hay reconocimiento suficiente de que las escuelas pueden también infringir el derecho. Tampoco se reconoce la disparidad de prestigio de las instituciones educativas.

En respuesta a estos cuestionamientos otros autores han expandido la idea del derecho humano a la educación; por ejemplo, Tomasěvski (2001:13) argumenta que para su cumplimiento requiere obligaciones por parte de los gobiernos y propone que estas sean estructuradas en un esquema de cuatro componentes: *a)* disponibilidad: garantizar espacios educativos gratuitos y con recursos humanos y materiales suficientes; *b)* accesibilidad: el acceso a la educación debe guiarse por procesos no discriminatorios; *c)* aceptabilidad: se requiere reforzar que se cumplan estándares mínimos de calidad, seguridad y salud; y *d)* adaptabilidad: la educación debe responder a los cambios que demanda la sociedad y a las necesidades de poblaciones minoritarias, por ejemplo, niñas y niños que trabajan, discapacitados, indígenas y migrantes.

Similar a lo formulado en la Declaración Universal de Derechos humanos, la Ley General de Educación (LGE) en México busca, en su artículo 1, garantizar este derecho de las personas con el fin de lograr su bienestar. Esta ley regula la educación que imparte el Estado –federación, entidades federativas y municipios–, sus organismos descentralizados y los particulares

que tienen reconocimiento de validez oficial de estudios. Según la LGE (art. 7), la educación que imparta el Estado será obligatoria, universal, pública, inclusiva, laica y gratuita (H. Congreso de la Unión, 2019).

El enfoque de derechos humanos se ha usado como base conceptual para entender la justicia en educación y para medir avances relacionados con el cumplimiento de objetivos educativos. Por ejemplo, estudios empíricos examinan avances y retrocesos en el cumplimiento de este derecho en México. Destaca el trabajo de Bracho González (2017), ya que desarrolla un índice y usa evaluaciones estandarizadas del aprendizaje para estimar en qué medida el Estado está cumpliendo con la obligación de garantizar una educación de calidad. La autora identifica que la proporción de alumnos que no lograron un nivel de competencias básicas en la prueba PISA disminuyó de 2003 a 2009 pero hubo un estancamiento en 2012 y 2015. En otras palabras, la autora encuentra que las personas que no tienen garantizado el derecho a la educación de calidad avanzaron para alcanzar el umbral normativo en cierto periodo, pero no hubo mejoras significativas (Bracho González, 2017:144-145).

En síntesis, el enfoque de derechos humanos es un marco normativo que ha posibilitado la definición de un umbral mínimo para procurar justicia en educación. Su principal mérito es que ha contribuido a brindar el sustento legal para que diversos actores educativos asuman compromisos tendientes a ampliar las oportunidades educativas.

Justicia epistémica

En fechas más recientes ha cobrado interés una corriente de pensamiento filosófica denominada justicia epistémica.¹⁰ Amanda Fricker (Fricker, 2015) considera que se debe prestar atención a formas de fracaso, es decir, de injusticia y desigualdad antes de mirar modelos de éxito. Fricker retoma el planteamiento de Wolff y De-Shalit, quienes señalan que en el lenguaje común de la justicia y en el lenguaje del liberalismo, el énfasis radica en lo que obtiene cada persona en el proceso de distribución; es decir, se concibe a la persona como un receptor (*receiver*) que busca expandir sus bienes y no se toma en cuenta una visión del ser humano como un ser sensible a otros y que también es un proveedor (*giver*). En las siguientes líneas se cita la forma de conceptualizar los materiales epistémicos, idea central de esta perspectiva:

[...] hay al menos dos tipos de ofrecimientos epistémicos que en conjunto perfilan una capacidad epistémica plausible y fundamental para el florecimiento humano [...]. Primero, dar lo que podríamos llamar en términos generales *materiales informativos* (incluyendo no solo la información en sí, sino también cualquier cosa relacionada con la pregunta en cuestión, como evidencia, duda crítica, hipótesis, argumentación, etc.) y, segundo, la entrega de los *materiales interpretativos* necesarios para dar sentido a un mundo social que es en cierta medida compartido (incluyendo no solo las interpretaciones en sí, sino también cualquier cosa relacionada con su justificación y razonamientos, como los conceptos utilizados o interpretaciones alternativas y otros materiales críticos relevantes) (Fricker, 2015:76, énfasis añadido).

Fricker (2015) define la capacidad de contribución epistémica como la de los individuos de dar y recibir materiales epistémicos para el conocimiento, la comprensión y para la deliberación práctica. Para la autora, la mayoría de las personas tiene las capacidades básicas de compartir información y comprender la experiencia social. No obstante, la capacidad de contribución epistémica puede ser afectada por varios factores como el uso de la fuerza física bruta, coerción, leyes o incluso por la manipulación intencional de relaciones locales de credibilidad.

Según Fricker (2015) hay dos tipos de exclusión epistémica: la injusticia testimonial y la injusticia hermenéutica. La primera se entiende como otorgar (*giving*) materiales de información; por ejemplo, evidencia, duda crítica, hipótesis, argumentación, etc. Este tipo de injusticia ocurre cuando una persona ofrece su punto de vista sobre algo, pero se reduce su credibilidad debido a prejuicios por parte de la persona que escucha. Mientras que la injusticia hermenéutica se relaciona con la creación y el uso de materiales interpretativos. Ocurre cuando una persona tiene un nivel reducido de participación en la generación de significados sociales compartidos como conceptos, teorías, perspectivas de interpretación y cualquier otro material interpretativo relevante.

En virtud de lo anterior, Fricker señala que para evitar la injusticia epistémica se requiere brindar condiciones que permitan adoptar una conciencia reflexiva para identificar cómo los prejuicios pueden influir en nuestros razonamientos. Esta idea tiene importantes implicaciones para las prácticas educativas.

Walker (2019) señala que para fomentar la capacidad epistémica en las instituciones educativas es necesario que las y los estudiantes sean capaces de funcionar como conocedores, críticos, relatores y que sean reconocidos como personas potencialmente capaces de desempeñar todos esos roles. Walker (2019) también advierte que la capacidad epistémica no debería desarrollarse solo en las instituciones educativas si es que se valora su importancia en el razonamiento público y para el florecimiento de culturas democráticas.

En general, Fricker (2015) se pronuncia por una idea de igualdad relacional más que por una idea de igualdad distributiva. La autora sugiere que todas(os) los ciudadanos deberían tener la capacidad de contribución epistémica, ya que sin su desarrollo la idea clásica de libertad de expresión no podría lograrse.¹¹ Además, el bienestar humano tiene una dimensión epistémica; es decir, brindar y recibir materiales epistémicos es parte de la subjetividad humana que demanda expresión social. Por ello, Fricker señala que la capacidad epistémica podría incluirse en una lista de capacidades fundamentales para el bienestar humano (por ejemplo, en la lista de capacidades formulada por Martha Nussbaum).

Walker (2019) defiende la necesidad de incluir la capacidad epistémica como parte central de las capacidades susceptibles a desarrollarse a través de la educación. Sin embargo, critica a Fricker por no abordar a profundidad los tipos de conocimiento que dan forma a esta capacidad. Además, advierte que, si esta capacidad es fundamental para la consecución de mayor igualdad y justicia social, la educación formal debería ir más allá de considerar la manera cotidiana de acceder al conocimiento o las necesidades de la economía (Walker, 2019:227).

En una línea argumentativa similar, Santos (2016a) advierte que para lograr justicia social global se requiere de justicia cognitiva; es decir, del reconocimiento de la diversidad epistémica. En otras palabras, señala que es necesario capturar, valorar y maximizar el potencial transformador de una inmensa variedad de prácticas y discursos críticos (Santos, 2016a:70). Asimismo, en otro trabajo (Santos, 2016b) desarrolla el concepto de epistemologías del sur para referirse a las maneras de conocer de quienes han enfrentado injusticias, opresión y dominación sistemáticamente a causa del colonialismo, el capitalismo y el patriarcado. Señala que se requiere una ecología de conocimientos; es decir, conjuntar diferentes tipos de

conocimiento: científico y no-científico, popular, artístico y performativo. No obstante, advierte que para diferentes propósitos se requieren diversos tipos de conocimiento: por ejemplo, para ir a la Luna se necesita el científico, pero para la defensa de la selva de las Amazonas se requiere el conocimiento indígena.

En síntesis, las ideas expuestas sobre justicia epistémica difieren de la concepción tradicional de justicia social, la cual comúnmente se ha entendido en términos de los criterios para distribuir bienes en la sociedad. En contraste con la justicia distributiva, la epistémica enfatiza en la igualdad relacional de las personas en su capacidad para producir, comunicar y adquirir conocimientos.

¿Cómo podrían guiar distintas teorías la justicia en educación?

En este apartado se resume y amplía la discusión sobre implicaciones de las distintas perspectivas sobre justicia para el entendimiento y promoción de la justicia en educación. Con base en el enfoque de Rawls, la justicia en educación se ha conceptualizado comúnmente como la distribución de oportunidades educativas y el principio de diferencia busca priorizar a los menos aventajados en la distribución de bienes.

Amartya Sen da un nuevo impulso a la discusión sobre justicia social y propone que el espacio para evaluar y medir la justicia es el de la capacidad: la libertad de las personas para lograr los funcionamientos que tienen razones para valorar. Para aplicar el enfoque de capacidades al ámbito de la educación, se requiere explorar en qué medida las escuelas pueden desarrollar capacidades valiosas y listas de capacidades centrales que guíen a educadoras(es) y políticas(os). El fin primordial de la educación es buscar la expansión de dos libertades: de agencia y de bienestar.

Por otra parte, la conceptualización de la educación como un derecho humano aparece en leyes y acuerdos internacionales, lo que es importante ya que regula las obligaciones de las autoridades en materia educativa. Sin embargo, Robeyns (2006:70) señala que interpretaciones limitadas del derecho a la educación podrían impedir que los políticos realicen esfuerzos adicionales para lograr, en la práctica, el ejercicio de ese derecho. En otras palabras, piensa que las y los políticos suelen conformarse con seguir reglas que impone una concepción muy limitada del derecho a la educación.

A diferencia de las tres perspectivas anteriores, el enfoque de justicia epistémica presta atención explícita a la educación y su aplicación implicaría

procurar un acceso significativo al currículo, así como la transformación de este para que incluya enfoques de conocimiento no dominantes. Si la promoción de la justicia en educación se sustenta en esta línea de pensamiento, diversas modalidades educativas estarían enfocadas a fomentar y valorar la capacidad de las personas para compartir conocimientos e interpretaciones diversas del mundo.

Asimismo, se identificaron consistencias entre diversas teorías; por ejemplo, una forma de aplicar el enfoque de capacidades en el área de justicia social, en educación requiere la identificación de capacidades centrales; tal propuesta es en cierta medida consistente con el planteamiento medular de justicia epistémica, que sugiere promover el desarrollo de la capacidad epistémica a través de las instituciones educativas en todos los niveles escolares. Por otro lado, el enfoque de derechos humanos y de capacidades tienen en común que estas últimas pueden entenderse como libertades y los derechos humanos también pueden entenderse como derechos a libertades específicas.

Además, distintas teorías de la justicia, en especial de aquellas conocidas como igualitaristas, son consistentes en virtud de que buscan igualdad en algún espacio; por ejemplo, igualdad de bienes primarios, riquezas, ingresos, utilidad, oportunidades o capacidades. En otras palabras, existe una pluralidad de variables para entender la (des)igualdad por lo que la elección del espacio evaluativo es tarea crucial (Sen, 1992, 2009). En educación se podrían buscar distintos tipos de igualdad (por ejemplo, igualdad de oportunidades, de recursos, de derechos o de capacidades). Por último, en la tabla 1 se resumen aspectos centrales de los cuatro enfoques revisados.

Conclusiones

El principal propósito de este estudio fue revisar críticamente perspectivas de la filosofía política que se han destacado en el estudio de la justicia social con el fin de analizar implicaciones para la consecución de justicia en educación. Para lograr este objetivo se revisaron cuatro tradiciones de pensamiento: las perspectivas de justicia centrada en bienes sociales primarios, de capacidades humanas, de derechos humanos y de justicia epistémica. Las conclusiones se centran en dos aspectos principales: 1) la importancia de identificar la métrica de justicia (y de igualdad) en educación y 2) los principios que contribuyen a fundamentar políticas educativas orientadas a la justicia social, especialmente en contextos de emergencia.

TABLA 1

Enfoques de justicia

Enfoque	Autores	Concepto de justicia	Métrica de justicia	Igualdad de qué en educación
Teoría de la justicia como equidad	John Rawls	Bienes sociales primarios	Libertades, ingreso y riqueza y las bases sociales del autorrespeto	Igualdad equitativa de oportunidades
Enfoque de justicia social centrado en capacidades	Amartya Sen	Capacidades humanas	Capacidades humanas definidas por deliberación pública	Igualdad de capacidades
	Martha Nussbaum	Capacidades humanas	Lista de 10 capacidades centrales: vida; salud corporal; integridad corporal; sentidos imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; juego; control sobre el medio ambiente	Igualdad de capacidades
Perspectiva de derechos humanos	Naciones Unidas	Derechos humanos	Derecho humano a la educación	Igualdad en el derecho a la educación
Justicia epistémica	Amanda Fricker	Capacidad epistémica	Capacidad de los individuos de dar y recibir materiales epistémicos para el conocimiento, la comprensión y la deliberación práctica	Igualdad relacional en la capacidad epistémica

Fuente: elaboración propia.

En relación con el primer aspecto, se concluye que, si se busca aplicar una o varias perspectivas de justicia social al ámbito de la educación es preciso seleccionar el o los espacios de igualdad. John Rawls propone conceptualizar y medir la justicia y la igualdad en términos de bienes sociales primarios;

Amartya Sen y Martha Nussbaum, desde la visión de las capacidades; desde el enfoque de derechos humanos de las Naciones Unidas, la justicia se lograría al garantizar el derecho a la educación y Amanda Fricker advoca por esquemas de justicia no distributivos sino relacionales, centrados en la capacidad de las personas para compartir conocimientos.

En este texto se destacan razones para conceptualizar la igualdad y la justicia más allá de los bienes primarios –como el ingreso o la riqueza– y se suscribe la importancia de buscar igualdad en diversas dimensiones; por ejemplo, en términos de derechos humanos –tratar a todas y todos por igual en derechos– y de capacidades humanas, es decir, de las libertades reales de las personas para alcanzar logros que valoran. La medición de igualdad de capacidades ha sido menos explorada en el ámbito de la educación. Esta propuesta se justifica porque incluso si se logra igualdad de recursos materiales, las personas pueden variar en sus oportunidades para transformar esos medios en libertades reales debido a varios factores entre los que destacan: la diversidad física o mental (discapacidad o enfermedad), las variaciones en los recursos no personales (el acceso a servicios públicos de salud, la cohesión social y la colaboración con la comunidad), diversidad en el medio ambiente (epidemias, condiciones climáticas, crimen) y diferencias en posiciones relativas (por ejemplo, en las condiciones que posibilitan a las personas aparecer en público sin sentir pena) (Sen, 2005:154).

En relación con el segundo aspecto, sobre los principios de justicia que podrían guiar las políticas educativas, se argumenta lo siguiente. Durante décadas, el principio de diferencia de la teoría de Rawls ha sido referente –implícito o explícito– de un buen número de estrategias enfocadas a lograr equidad. Este principio frecuentemente se ha traducido como otorgar prioridad a las y los miembros de la sociedad menos aventajados o más desfavorecidos en términos de ingreso y riqueza (Brighouse, 2014). Sin embargo, en contextos de emergencia global que involucran múltiples crisis es preciso cuestionar tanto la idea de desventaja como su nivel de exigencia. Es decir, en este escenario, se requiere identificar aquellos sectores de la población que enfrentan distintos tipos de desventajas, lo cual incluye y va más allá de identificar las desventajas socioeconómicas.

En otras palabras, en un contexto de crisis sanitaria, económica y ecológica, las desventajas en educación son en parte atribuibles a la carencia de

recursos que enfrentan niñas, niños y jóvenes para acceder y permanecer en educación (por ejemplo, en modalidades virtuales y a distancia,) pero también son atribuibles a factores asociados con la diversidad de circunstancias para convertir los bienes y recursos en capacidades efectivas. Por ejemplo; aun teniendo acceso a bienes y recursos suficientes, las personas que enfrentaron problemas de salud durante la pandemia, las que viven con discapacidad física o mental, las que han experimentado desastres naturales o las han enfrentado discriminación de manera sistemática tienen, y es posible que tendrán, menor capacidad para acceder y participar efectivamente en la educación y lograr aprendizajes significativos para la vida. En este escenario, una prioridad política clave para los sistemas educativos es la planeación de estrategias de mediano y largo plazos para atender la intensificación de injusticias en educación generadas en parte por la carencia de recursos materiales y en parte por otros factores como los ya mencionados.

Por último, en este artículo se suscribe la idea de que no hay un enfoque o perspectiva de justicia totalmente superior a otro. Cada uno presenta méritos y limitaciones y existen consistencias e inconsistencias entre las teorías. Destaca que, el enfoque de Rawls ha tenido impacto para pensar cuestiones de equidad al priorizar a los menos aventajados económicamente en la distribución de recursos. Mientras que las perspectivas de capacidades, derechos humanos y justicia epistémica han impactado por su énfasis en procurar la igualdad en distintos espacios para la consecución de mayor justicia social. Para estudios futuros se sugiere buscar áreas de complementariedad entre las teorías, comprobarlas empíricamente y continuar la discusión sobre las estrategias para promover la justicia social en y a través de la educación.

Notas

¹ Para ampliar la información acerca del programa Becas para el Bienestar Benito Juárez, puede consultarse: <https://www.gob.mx/becaeducacionbasica>

² En el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) se menciona solo una vez el término “justicia social” y no se hace referencia a los términos “justicia educativa” o “(in)justicia(s) en educación”.

³ Esta prueba estandarizada se enfoca a estudiantes que cursan el último grado de la educación media superior en México. Más información en: <https://www.inee.edu.mx>

⁴ Se considera que tradiciones de pensamiento destacados son aquellas que han tenido un efecto significativo en el avance de esta área del conocimiento, en el desarrollo de estudios posteriores y en el desarrollo de

subáreas específicas dentro del tema principal de la justicia.

⁵ Esta noción se refiere a que las personas que tienen el mismo nivel de talento y habilidad y la misma disposición a hacer uso de sus dotaciones innatas (inteligencia y habilidades) deberían tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de su clase social de origen (Rawls, 2002:74).

⁶ Esta teoría supone que se podrán elegir tanto una constitución como un poder legislativo que aplique las leyes de acuerdo con los principios de justicia convenidos en la posición original (Rawls, 2002:320).

⁷ No obstante, Amartya Sen advierte que aspectos sobre la equidad de procesos parecen estar abordados ampliamente en la perspectiva de Rawls. En particular, sobre la idea de equidad en el enfoque de bienes primarios, Sen (2009) argumenta que esta se enfoca a identificar los principios apropiados que determinarían la elección de las instituciones justas requeridas para la estructura básica de una sociedad.

⁸ Según Sen (1992:14-15), “la igualdad en términos de una variable puede no coincidir con la escala de otra variable. Por ejemplo: la igualdad de oportunidades puede llevar a ingresos muy desiguales. Unos ingresos idénticos pueden ir acompañados de diferencias significativas de riqueza”.

⁹ Aunado a lo anterior el enfoque de derechos humanos ha sido cuestionado por ser una perspectiva universalista que aparentemente no considera que los valores pueden variar entre comunidades y naciones y que las culturas difieren en sus preocupaciones prácticas (Sen, 2005).

¹⁰ Epistémico/a es equivalente a epistemología que se define como la rama de la filosofía que se ocupa de la naturaleza del conocimiento, de sus alcances y limitaciones (*The Oxford Dictionary of Philosophy*). De acuerdo con Martínez Rizo (2019:374) la conceptualización de epistemología en el idioma inglés se diferencia de su entendimiento en el español; es decir, en inglés, epistemología abarca tanto la filosofía del conocimiento como la filosofía de la ciencia mientras que, en español, se refiere exclusivamente a la filosofía de la ciencia.

¹¹ La capacidad de contribución epistémica es consistente con el derecho a la libertad de expresión que se formula en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En específico, el artículo 19 estipula que todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Referencias

- Aguilar Nery, Jesús (2016). “Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica”, *Sinéctica*, núm. 46. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/595>
- Bracho González, Teresa (2017). “Índice del déficit en competencias. ¿Avanzamos hacia la garantía del derecho a la educación?”, *Reformas y Políticas Educativas*, núm. 4, pp. 117-146.
- Brighouse, Harry (2014). “Equality, prioritising the disadvantaged, and the new educational landscape”, *Oxford Review of Education*, vol. 40, núm. 6, pp. 782-798. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.979013>
- Fricker, Amanda (2015). “Epistemic contribution as a central human capability”, en G. Hull, (ed.), *The equal society: essays on equality in theory and practice*, Lanham: Lexington Books, pp.73-90.
- H. Congreso de la Unión (2019). “Ley General de Educación”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre de 2019 México. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm> (consultado: 30 de septiembre de 2019)

- INEE (2017). *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Latapí, Pablo (1993). "Reflexiones sobre la justicia en la educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII, núm. 2, pp. 9-41.
- Martínez Rizo, Felipe (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*, Ciudad de México: Universidad Autónoma de Aguascalientes/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- McCowan, Tristan (2011). "Human rights, capabilities and the normative basis of 'Education for all'", *Theory and Research in Education*, vol. 9, núm. 3, pp. 283-298. <https://doi.org/10.1177%2F1477878511419566>
- Murillo Torrecilla, Javier y Hernández Castilla, Reyes (2011). "Hacia un concepto de justicia social", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm.4, pp. 8-23. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S (consultado: 1 de mayo 2020).
- Naciones Unidas (2017). *Declaración Universal de Derechos Humanos*, París: Naciones Unidas, Disponible en: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/index.html> (consultado: 28 de abril de 2020).
- Nussbaum, Martha (2000). *Women and human development: The capabilities approach*, Cambridge: Cambridge University Press [edición Kindle].
- Nussbaum, Martha (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality and species membership*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Rawls, John (1971). *Teoría de la justicia*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. [edición Kindle].
- Rawls, John (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*, Barcelona: Paidós.
- Robeyns, Ingrid (2006). "Three models of education: Rights, capabilities and human capital", *Theory and Research in Education*, vol. 4, num. 1, pp. 69-84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Santos, Boaventura de Sousa (2016a). *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*, Nueva York/Londres: Routledge
- Santos, Boaventura de Sousa (2016b). "Epistemologies of the South and the future", *From the European South. A Transdisciplinary Journal of Postcolonial Humanities*, núm. 1, pp. 17-29.
- Sen, Amartya (1992). *Inequality re-examined*, Oxford: Oxford University Press.
- Sen, Amartya (2005). "Human rights and capabilities", *Journal of Human Development*, vol. 6, núm. 2, pp. 151-166. <https://doi.org/10.1080/14649880500120491>
- Sen, Amartya (2009). *La idea de la justicia*, Madrid: Penguin Random House/ Grupo Editorial España [edición Kindle].

- Tedesco, Juan Carlos (2012). *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional de San Martín.
- Tomashevski, Katarina (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*, col. Right to Education Primers núm. 3, Gothenburg: Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law y Swedish International Development Cooperation Agency.
- Walker, Melanie (2003). “Framing social justice in education: What does the ‘capabilities’ approach offer?”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 51, núm. 2, pp. 168-187. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00232>
- Walker, Melanie (2019). “Defending the need for a foundational epistemic capability in education”, *Journal of Human Development and Capabilities*, vol. 20, núm. 2, pp. 218-232. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1536695>

Artículo recibido: 11 de enero de 2021

Dictaminado: 8 de octubre de 2021

Segunda versión: 16 noviembre de 2021

Aceptado: 22 de noviembre de 2021