

# Justicia pedagógica y atención a la diversidad

Ana María LAMAS LADAGA

Universidad del Museo Social Argentino. Buenos Aires, Argentina

Revisado: mayo, 2006

Aceptado: junio, 2006

## Resumen

La atención a la diversidad es entendida en los países latinoamericanos, especialmente en Argentina como una deuda de justicia social. En el marco de esa premisa, se intenta en este trabajo, mostrarlas relaciones entre ambos conceptos y los problemas que se suscitan cuando se usan con diferentes significaciones. Esas apreciaciones generales se sostienen, además, en investigaciones. Al final se acompañan reflexiones acerca de algunos caminos a seguir para el logro de una escuela justa y la práctica de la justicia pedagógica.

**Palabras clave:** justicia pedagógica, diversidad, diferencia, igualdad compleja, *Epimelía* pedagógica.

## Abstract

The attention to the diversity is understood in the Latin American countries specially in Argentina, like a debt of social justice. Within the framework of that premise, this work tries, to show relations between both concepts and the problems that are provoked when they are used with different meanings. Those general appreciations are maintained, in addition, in research. In the end we include some reflections about some possible ways to achieve a right school and the practice of pedagogical justice.

**Key Words:** pedagogical justice, diversity, difference, complex equality, Pedagogical *epimelía*.

No es una novedad escuchar referencias al tema atención a la diversidad como una deuda de justicia social. En diversos textos teóricos (Gvirtz, 2005; Llach, 2006; Tenti Fanfani, 2005), tanto como en los textos normativos argentinos y latinoamericanos (que pueden leerse en las páginas de Internet de los respectivos Ministerios de Educación), se perciben referencias al tema desde la integración / inclusión como una expresión de deseos todavía con serias dificultades para su logro efectivo. Además, al indagar, en el colectivo docente, acerca de qué se quiere significar cuando a ellos se hace referencia, se hallan diferentes posturas e ideas. Y, cuando se observan las formas de gestión y evaluación de la integración e inclusión, se aprecian procesos y resultados muy diferentes, a pesar de los esfuerzos desde los niveles de conducción por establecer acuerdos al respecto. Por eso, vale la pena retomar la cuestión en relación con la clarificación conceptual, punto inicial cuando se desea encarar el asunto. El propósito de este trabajo es analizar los términos de uso habitual en la vida cotidiana de los centros educativos –diferencia y diversidad como marco de la integración/inclusión– como así también las ideas que resultan sus fundamentos: justicia

social, justicia pedagógica, escuela justa y proponer algunas acciones factibles de concretarse desde la *vigilancia epistemológica* (Cullen, 2004).

En este estudio se abordará, el tema de la justicia como marco de la atención a la diversidad en educación con particular referencia a una esfera especial de la justicia social que se denomina justicia pedagógica (Lamas, 2005) y que se concreta en una escuela justa (Dubet, 2004).

No escapará a la consideración del lector que el tema es muy amplio y que también es necesario analizarlo dentro del propio centro educativo como institución. Por lo tanto, el foco podría ubicarse en varios niveles, que se corresponderían con las distintas escenas que coexisten en cuanto a atención a la diversidad se refiere, que van desde la integración a la inclusión: el nivel macro político educativo y el nivel micro institucional, en el que tejen las tramas los propios sujetos pedagógicos (Figura 1).

En forma breve, dado que no es el motivo de este trabajo, aunque se vincula de alguna manera, se expresan las observaciones sobre los niveles. El primer nivel de análisis opera desde el área normativa legal y desde la gestión de propuestas. Se observa una conceptualización del problema poco clara cuando se hace referencia a los términos inclusión/integración y a los que éstos dan lugar, como por ejemplo: equidad. El mismo puede significar, igualdad en lo básico, compensación de déficit, lo mismo para todos o atención a las diferencias siempre que no perjudiquen a los menos aventajados. Por otra parte, algunos estudios (Feijó, 2002; Filmus, y Miranda, 1999; Gvirtz, y Minvielle, 2004) muestran cómo han fracasado algunas políticas de gestión de integración/inclusión y de mejora del rendimiento del sistema, a partir de las debilidades observadas en lo que a retención y sobre-edad se refiere. También se han realizado estudios que presentan las confusiones discursivas cuando parece que se asocia diferencia con desigualdad, pobreza y exclusión (Kaplan, 2005). Tales aspectos se relacionan directamente con el segundo nivel de análisis, el de la institución educativa, lugar en que se concreta la justicia social como justicia pedagógica.

Ese segundo nivel de análisis –centro educativo– opera dentro de un marco espacio-temporal concreto en que continúan siendo tan fuertes como actuales los debates instituidos entre el espontaneísmo/planeamiento, rutina/innovación, autoritarismo/participación, exclusión/inclusión, tolerancia/respeto. El centro educativo es el lugar en el que el discurso político legitima las prácticas sociales como prácticas educativas: prácticas sociales exclusivamente humanas –dado que *nadie ha visto jamás una abeja demócrata* (Meirieu, 1998, 25)– y éticas –dado que *la educación no es un objeto “lógico” ni es un objeto “físico”–; esta última es, claramente, una práctica humana* y, por ello, pertenece al campo de los objetos “éticos” (Cullen, 2004, 29). La institución educativa es el lugar donde los sujetos pedagógicos dan cuenta de un entorno que vincula la conservación del pasado como memoria con la apertura a lo nuevo como proyecto (Frigerio, 2005). Es éste, también, el ámbito de los debates instituyentes de las prácticas que pugnan por el reconocimiento institucional.

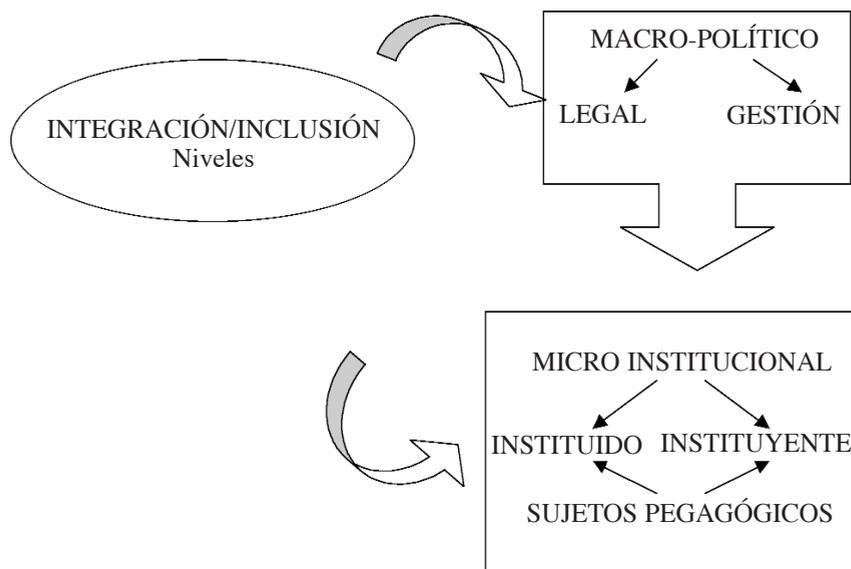


Figura 1. Niveles de análisis del problema integración/inclusión.

## La justicia pedagógica

Muchas veces se ha señalado que las definiciones son el resultado de una explicación y que sólo se entienden al final. Si se adhiere a tal premisa. Entonces, ¿Por qué se elige, en este apartado, iniciar el tema con una definición? Sólo porque se considera que la mirada totalizadora que luego se analiza permite una mejor interpretación, sobre todo cuando se reconstruye nuevamente el concepto. Por eso, se invita al lector volver a la definición al terminar la explicación de modo tal que se vea facilitada la ampliación del sentido.

Y bien, entonces ¿Qué significa justicia pedagógica como marco de la atención a la diversidad?

En tanto *esfera autónoma*, justicia pedagógica es la virtud individual<sup>1</sup> e institucional que los responsables e implicados<sup>2</sup>, desde el nivel político educativo hasta el

<sup>1</sup> Virtud, tal como se entendía en la Grecia Clásica, como *areté*. Ella es la virtud integral del dominio del alma y la palabra. La areté es uno de los conceptos cruciales de la ética y la política de la Grecia clásica; sin embargo, resulta difícil precisar con exactitud su sentido. En su forma más elemental, la areté es la “excelencia” o “perfección”; la raíz etimológica del término es la misma que la de *aristós* (“mejor”), que designa el cumplimiento acabado del propósito o función. Desde la época arcaica, estuvo vinculado especialmente a la posesión de las virtudes viriles, en especial la valentía y la destreza en el combate. Con este sentido, se conserva en las obras de Hesíodo y Homero. Hacia la época clásica –sobre todo los siglos V y IV ad C– el significado de areté se aproximó a lo que hoy se considera *virtud* en general, incluyendo rasgos como la “magnanimidad”, la “templanza” o la, “justicia”. La adquisición de la areté era el eje de la educación (*paideia*) del joven griego para convertirse en un hombre.

<sup>2</sup> Implicar, de *in* (introducir) y *plecto* (plegar, entrelazar). La raíz del verbo *plecto* se refiere a un asunto potencialmente problemático. En nuestro caso, el sentido de implicar es el de estar interiorizado, metido en

institucional, concretan, en simetría argumentativa, como práctica social caracterizada por el poder y el deseo de enseñar y de aprender en la diferencia; en un *entre dos* que es *lazo social*<sup>3</sup>, que se constituye como fundamento de la calidad y que se despliega desde la equidad y el mérito.

Tal noción se define desde los referentes conceptuales de justicia como:

- esfera propia –en este caso, de la educación– con el sentido de igualdad compleja (Walzer, 1993);
- virtud individual (Aristóteles, 1970); virtud institucional desde la equidad (Rawls, 1989);
- mérito (Nozick, 1989);
- simetría argumentativa (Habermas, 1999);
- igualdad en la diversidad (Cullen, 2004; Frigerio, 2005).

Sostuvo Rawls, (1989:3) que “*la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento. Por elegante y económica que sea una teoría, debe ser rechazada o revisada si es falsa: de modo análogo, las leyes e instituciones deben ser reformadas o abolidas si son injustas, por eficientes y bien ordenadas que sean*”. De tal manera, siguiendo el razonamiento precedente la escuela como institución social para llamarse justa debe practicar la justicia como primera virtud.

Por otra parte, Aristóteles señaló que la justicia es la virtud suprema del *Zoom Politikón* –que se traduce como hombre de la *polis* que es político y social–. Tal virtud se expresaba en la Grecia clásica como *areté*. La misma, que significa excelencia o perfección, comparte su raíz etimológica con *aristós*, *aristón* (el mejor) y designa el cumplimiento acabado del propósito o función. El mejor se vincula con el mérito, en la medida en que éste se basa, a la vez, en la *acción que hace al hombre digno de premio o castigo y es el resultado de las buenas acciones que hacen digna de aprecio a una persona* (Real Academia Española, 1998). En la actualidad, ha sido Nozick (1989) quien ha profundizado sobre el concepto de mérito y ha señalado que debe ser tenido en cuenta cuando de justicia hablamos. Si bien este pensador ha sido muy cuestionado desde posiciones socio-críticas por su fuerte compromiso con las políticas neoliberales, lo cierto es que, en parte, la actual crisis del sistema educativo se debe a que *todo da igual, nada es mejor*, como expresa lamentándose Enrique

---

los pliegues de la institución y de los sujetos que tienen problemas. Desde el punto de vista histórico y siguiendo el razonamiento anterior, la misma raíz *plecto* forma el término *plex* que funciona como segunda parte de *simplex*, *multiplex*, *complex*, expresando que los distintos niveles de implicación también se corresponden con la evolución salud/enfermedad; normal/anormal: Oposiciones en las que se supone que el primer concepto define la evolución histórica de la complejidad.

<sup>3</sup> Según Jacques Derrida, el lazo social implica superar los binarismos como, por ejemplo, mente/cuerpo, norma/anomía y el segundo no existe por sí mismo a no ser como imagen subalterna, velada o negativa del primero. Significa *deconstruir* –deshacerse de aquello que ocurre, no como método, no como destrucción– esa lógica de identidad de lo otro, de la presencia subalterna, e ir más bien hacia la lógica de la diferencia; y, también, poner *bajo sospecha* la autoridad del primer término. La deconstrucción es así un acto de justicia. Es la deconstrucción y construcción de una nueva afirmación, no una negación.

Santos Discépolo, en 1937, en el tango *Cambalache* (...). Muy al contrario, hoy se sostiene que no todo es igual, que la diversidad y las diferencias deben ser tenidas en cuenta dentro del marco de la justicia, que cuando se aplica a centros educativos se denomina justicia pedagógica.

Rawls (1989, 507) señala que *el sentido de la justicia es la capacidad de comprender, aplicar y respetar en los propios actos la concepción pública de la justicia que caracteriza los términos de una cooperación equitativa*. La equidad se deriva como una de las características de justicia cuyos principios son: “libertad” –por medio del cual todos tienen el mismo derecho a las libertades básicas– y el de “diferencia” –que justifica ciertas desigualdades con tal que estén abiertas a todos en igualdad de oportunidades y además promuevan el mayor beneficio para los menos aventajados– Refiriéndose a éste autor, Terragno (1985, 32) ha escrito: “*La Teoría de la Justicia de Rawls es el aporte más valioso que se hizo en las últimas décadas, a la concepción de una sociedad más equitativa*”.

Es importante reparar que no se utilizan las palabras diferencia y diversidad como sinónimas. Diferencia apunta a la variedad entre cosas de una misma especie, y diversidad significa, además, abundancia o gran cantidad de varias cosas distintas (Real Academia Española, 1998). Por lo tanto, en educación; atención a la diversidad da cuenta de la necesidad de respetar creencias religiosas, etnias, ideologías, etc. y diferencia se refiere a las cualidades personales que se manifiestan en más o en menos en cada sujeto social, como por ejemplo la sobredotación intelectual o la deficiencia. Los principios de la justicia Rawlsiana dan lugar a los distintos significados de los términos aludidos y una escuela justa, según este enfoque, será justa cuando esté abierta a la diferencia y a la diversidad.

Por su parte, Campbell (2002, 39) afirma: “*En general se piensa que la distribución de cargas y beneficios de la cooperación social es un tipo de cuestión, y la atribución de responsabilidades y castigos otro muy distinto, de allí la tajante distinción entre justicia social o distributiva, por un lado, y la justicia individual o legal, por otro*”.

El mismo autor, insiste: “*A pesar de estos diversos énfasis, y de otras dificultades (...), considero que, idealmente, toda teoría de la justicia debería intentar establecer un esbozo del concepto de justicia en su totalidad, clarificar el significado y aplicación de ciertos criterios preferentes o concepciones de la justicia y dar alguna indicación sobre cómo debemos proceder al evaluar la aceptabilidad e importancia de tales criterios*”.

Así es que, cuando se califica a la justicia como social, pedagógica o de otro tipo, no se está refiriendo a formas de justicia diferentes en su esencia, sino más bien a la identificación, mediante adjetivos, del ámbito de aplicación a distintas esferas del quehacer humano que ameritan consideraciones especiales. Y está implícita la mirada de respeto y responsabilidad, desde la institución educativa, con el foco puesto en la cooperación, en el conocimiento y cuidado del otro, y el compromiso de dar lo mejor de sí, tanto como el de promover en el otro lo mejor de sí, atendiendo a las diferencias y a la diversidad.

## Vinculación entre justicia, mérito, aprender y enseñar dentro en un centro educativo justo

La justicia como concepto o como significado, en su aspecto sustantivo, tiene que ver con los principios de libertad-igualdad y equidad-diferencia (Rawls, 1989); y como concepción –en su aspecto procedimental (Habermas, 1999)– se vincula con el mérito en tanto permite formular criterios para determinar qué situaciones pueden ser estimadas, justas o injustas, y cuáles meritan como dignas de aprobación o no –de acuerdo con los principios organizacionales de una institución virtuosa–.

Por otra parte, como ya se indicó más arriba, los términos virtud y mejor comparten la misma raíz griega (*areté, aristón*), con lo que se puede inferir que la institución educativa, como organización que aspira a ser social y virtuosa, busca formar lo mejor de cada uno con lo mejor de sí misma –como institución–, para el bien común, garantizado por un Estado educador a quien el ciudadano le presta el consentimiento para que se haga cargo de la educación que no puede asumir en forma aislada. Y, en este sentido, se vincula calidad con lo mejor, y lo mejor –desde el concepto de equidad– con el principio de justicia posible.

Sin embargo, al profundizar en el sentido de las vinculaciones entre educación y justicia se deben tener en cuenta los aportes de Walzer, (1993) sobre la distinción entre igualdad simple e igualdad compleja. El autor de referencia considera que es inadecuada la pretensión de contar con un único principio de justicia, como en el contrato originario de Rawls y/o como en el supuesto de la situación simétrica de los dialogantes en posición de habla, según Habermas; eso sería *igualdad simple* en el punto de partida de consideración de la justicia. Este tipo de igualdad corre el riesgo de multiplicar las pequeñas desigualdades, habida cuenta de la falta de reparo en las *esferas de la justicia*. La tesis de Walzer tiene que ver con la justicia como distribución de bienes, en la que se aplicarían distintas consideraciones de acuerdo con el tipo de bien en cuestión, de manera que sería incorrecto buscar un único criterio que abarcara la distribución de objetos tan dispares como el dinero, el ocio, el trabajo, la educación, la religión, el amor o el poder político. Erigir principios unitarios refuerza la práctica de acumular desigualdades que podrían ser legítimas en la distribución del algún bien, pero no en la de otros.

Por lo tanto, la cuestión central en la justicia es la *igualdad compleja*. En este sentido, la educación es una *esfera de la justicia* que tiene principios distributivos específicos, derivados de su carácter o naturaleza de bien social *no convertible* en ningún otro bien. Esto se puede observar, por ejemplo, en la falacia de la identificación de la calidad educativa con la esfera de la competitividad del mercado. Falacia sería, en el nivel micro institucional por ejemplo, la evaluación como medición. Según Walzer, cada esfera debería mantener su relativa autonomía, lo que convertiría, la acción de educar en algo complejo.

Porque *educar es el verbo que da cuenta de la “acción jurídica” de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la “acción política” de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero. Acción política de designación que se ase-*

*gura de brindar a todos la habilitación al ingreso, la interpretación y ampliación del “arkhê” común, reparto hecho al modo de un don que no instala deuda. Esta modalidad del don podría decirse así: educar es dar el tiempo entendiéndolo como una fuerza de permisión, de autorización (Paul Ricoeur) que, a su vez, da lugar al “kairos”, oportunidad de hacer posible, a todo sujeto, que su origen no devenga una condena (Frigerio, 2004b, 130). Cuando un bien económico se da, se pierde en su esencia; pero cuando se da educación, quien lo transmite no se despoja de su memoria común.*

*Educación es, entonces, el modo de efectivizar una política de justicia (en el sentido que Derrida trabaja la noción); un trabajo de reconocimiento, que permite, al decir de Goethe (ya en 1871), que importa conservar lo antiguo con fidelidad y recibir a lo nuevo con generosidad (Frigerio, 2004, 130). Es una esfera especial de justicia: es pedagógica y, en este sentido, también se diferencia el bien educativo del bien económico.*

Al aplicar este razonamiento a la institución educativa y a las personas que en ella trabajan, se está en condiciones de inferir que la virtud de la justicia, como política institucional, se establece en esas organizaciones como condición implícita, en la cual su práctica o ejercicio tiende a lo mejor, como distribución equitativa y sin instalar deuda.

A continuación, se propone un ejemplo, (Lamas, 2005a), a propósito de la justicia pedagógica en tanto procedimiento de acción:

En la evaluación de los alumnos administramos justicia, en tanto admitimos que ella encierra en sí misma el concepto de valoración, esto es la emisión de juicios de valor, y como juicio ha de ser justo. Entonces, se pregunta Rawls, (1989), ¿Cómo llegar a un consenso en la concepción de la justicia en una sociedad o en una institución educativa caracterizada por una pluralidad de doctrinas filosóficas, morales y religiosas? El principal aporte de este autor se ubica en el campo de aplicación de la teoría. Nosotros nos centraremos en la aplicación de esas ideas en la institución educativa, refiriéndonos al ejemplo de la evaluación de los estudiantes. Es aquí donde se nos presentan genuinos dilemas morales con pluralidad de argumentaciones, tales como: *¿Está para aprobar? ¿Sería mejor que recuse la materia? Y, si recusa, ¿no corro el riesgo de que el alumno caiga en el desánimo y pierda una oportunidad interesante? ¿Me fijo en las notas de los parciales y las promedios con la final? ¿Son los trabajos prácticos condición de aprobación, pero su corrección o su imperfección no inciden en la calificación final? ¿Considero la opinión del tutor? ¿Qué seguridad tengo acerca de la fiabilidad de la evaluación del tutor? Si cambio la forma de evaluar, ¿no corro el riesgo de perder el control de los contenidos asimilados por los alumnos?* Estas cuestiones implican un conflicto entre valores que queremos preservar normativamente y lo que particularmente significa la situación: un conflicto entre principios y conocimientos, entre justicia y verdad.

Rawls (1989), propuso justificar las decisiones, como la del caso precedente, por medio del “*equilibrio reflexivo*”. El filósofo considera que, en ética, existen, por un lado, principios generales y, por otro lado, juicios particulares. El docente debe tener

en cuenta ambas cuestiones antes de tomar decisiones. Es necesario comparar entre sí lo general y lo particular, el concepto y la concepción (Habermas, 1999; Habermas, y Rawls, 1998), la norma y el procedimiento. De tal modo que, en caso de que sean incompatibles, puedan ser paulatinamente modificados hasta que el nivel general de los principios se encuentre en equilibrio con el nivel particular de los juicios. Alcanzar esa coherencia dentro de las instituciones educativas no es cosa fácil; sin embargo, se supone que el docente –como profesional– debe conocer qué, cómo y para qué evaluar, no sólo a nivel intuitivo, sino también a nivel profesional.

Por eso, es necesario estar al tanto y tomar conciencia de esa problemática y, poseyendo las herramientas necesarias, se puedan ir construyendo equilibrios entre los principios y los casos particulares, en la esfera específica de la justicia como igualdad compleja que es la educación, dentro de una sociedad en la que no sólo importe el conocimiento socialmente construido, sino también, y en forma integrada e integral, el lazo social y la ciudadanía.

En resumen: dado que evaluar significa emitir juicios de valor acerca de procesos y resultados del aprender con vistas a la mejora (*aristos*), al hacerlo con justeza, como *equilibrio reflexivo* (Rawls, 1989), se estará habilitando un encuentro dialógico, una situación educativa sobre lo que fue el territorio escolar. En esto radica la justicia pedagógica.

A propósito del tema, y específicamente referido a la evaluación y al mérito, como forma de responder la pregunta de este apartado, es oportuno rescatar el siguiente texto, particularmente aplicado a situaciones en las que el mérito asociado exclusivamente a la *meritocracia* sufrió un descrédito dentro del discurso pedagógico.

*Yo no estoy aquí para decidir por ti. Por lo demás, si lo hiciera, tú no tendrías ningún mérito y tu éxito no duraría mucho. Incluso podrías estar resentido conmigo, o trabajar ya sólo para tenerme contento, haciendo lo que yo hubiera decidido en tu lugar y amparándote en mi propio deseo en vez de dar curso al tuyo. Yo estoy aquí para evaluarte, y lo haré sin herirte, pero también sin concesiones inútiles. Estoy aquí para decirte a dónde puedes ir, qué puedes aprender a hacer. Haré cuanto pueda ayudarte; te proporcionaré instrumentos, consejos, medios, métodos (...); pero te remitiré siempre a tu propia decisión, porque sólo ella puede hacerte progresar, sólo ella puede permitirte crecer (Meirieu, 1998, 124-125).*

## **Problemas respecto de la atención a la diversidad en el marco de justicia pedagógica**

Señala Gento (2002, 182), a propósito de la educación especial en países latinoamericanos, que *se observan problemas que van desde las confusiones en la precisión conceptual de lo que la integración (inclusión) significa, pasando por problemas de escasez de recursos, de formación de personal especializado, o de organización y administración de instituciones y entidades de las que dependen. Sin embargo, en la mayoría, existe un profundo convencimiento en la dignidad del ser humano, con independencia de situaciones y necesidades especiales.*

No obstante, la última apreciación de Gento hay problemas que siguen interpe-  
lando desde hace tiempo y cuyas repuestas se buscan de modo permanente. Entre  
ellas:

- ¿La confusión conceptual de los términos integración/inclusión no estaría vin-  
culada, en parte, con la falta de precisión sobre el principio que la fundamen-  
tan: justicia como esfera autónoma?
- ¿La confusión llega también, a otros términos relacionados con los anteriores  
como diferencia y diversidad, derivados de la justicia pedagógica?
- ¿Qué papel juegan las percepciones de los docentes en la apreciación de la  
integración/inclusión en relación con la justicia como valor?

La idea de las influencias de las percepciones de los sujetos sociales en los com-  
portamientos posteriores tiene larga “data”. Esa influencia es conocida en educación  
como *efecto Pigmalión*, por referencia a la obra del mismo nombre escrita por Ovi-  
dio, quien narra el enamoramiento del Rey de Chipre sobre la perfecta escultura de  
una mujer que él mismo realizó –Galatea– y que, gracias a su ferviente deseo y a la  
intervención de la diosa Venus, se transformó en real. También ha dado cuenta de ello  
la pieza teatral de Bernard Shaw llamada *Pigmalión*, en la que Henry Higgins con-  
vierte en una dama a la florista Eliza, mostrando cómo las percepciones operan como  
efecto productor de resultados, en este caso, educativos. Es la *profecía autocumpli-  
da* de Merton, (1957), en tanto que las situaciones percibidas como reales lo son en  
sus consecuencias. Lo interesante del relato de Shaw y para rescatar aquí es la obser-  
vación de Higgins: la diferencia entre una dama y una florista no está en el modo de  
comportarse de cada una sino, más bien, en el modo en que son tratadas por los otros.  
Y, pensando en la atención a la diversidad, la pregunta obligada es: ¿no será que, en  
ocasiones, el desaliento docente frente a las necesidades educativas especiales opera  
como condicionante, tanto en los bajos resultados de aprendizaje de sus alumnos  
como en el escaso interés por la búsqueda de propuestas y estrategias de mejora y  
entonces terminen en prácticas pedagógicas no justas? ¿Tienen claro los docentes,  
tanto los principios de su accionar como las consecuencias de las mismas? ¿Habría  
que recuperar las tradiciones educativas del optimismo pedagógico y actuar en con-  
secuencia? Porque, desde los referentes conceptuales señalados y desde otros estu-  
dios, sobre el *Efecto Pygmalión* (Rosenthal, y Jacobson, 1968), se puede afirmar que,  
con percepciones pesimistas y fatalistas, se deja de dar a cada uno lo que necesita y  
se deja, a su vez, de exigirle en función de su posible esfuerzo por ser mejor, de reco-  
nocer los méritos. Y, entonces, la práctica educativa de enseñar como práctica social  
difícilmente puede ser calificada como justa, porque no opera el principio de igual-  
dad en la diversidad. Tal principio implica que todos son portadores de iguales dere-  
chos para ser atendidos en sus necesidades.

A propósito del tema, se presentan dos investigaciones, de las que se extraen algu-  
nos puntos que interesan en este trabajo. La primera de ellas es parte de un progra-  
ma de investigación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
(IIPE-UNESCO) cuya temática se orienta al estudio de “La condición docente” en

cuatro países de América –Argentina, Brasil, Perú y Uruguay–. (Tenti Fanfani, 2005) y la segunda constituye parte de un estudio de investigación dirigido por Gento, a propósito del tema Integración/inclusión que se lleva a cabo en España y en algunos países latinoamericanos. En Argentina, se trabaja en un recorte, con el auspicio de la cátedra de Pedagogía del Profesorado Universitario de la Universidad del Museo Social Argentino (Lamas, 2006).

Para ambas investigaciones, se hacen las siguientes observaciones:

- Constituyen estudios de opinión
- Se realizan mediante la aplicación de un cuestionario

Para el caso de la investigación del IPE se tomó una muestra representativa de docentes de primaria y secundaria de centros estatales y privados de las áreas urbanas de los cuatro países seleccionados

Para el segundo caso, se tomó una muestra intencional para iniciar un estudio de tipo exploratorio, que abarcó a estudiantes de profesorado de primaria y a docentes de primaria y secundaria de la Ciudad de Buenos Aires y de áreas urbanas de la provincia de Buenos Aires. El objetivo era indagar acerca de las percepciones sobre actitudes, creencias, problemas y mejoras que expresa el colectivo docente sobre necesidades educativas.

Estudios como los indicados presentan ventajas e inconvenientes que son necesarios recordar. No se agota el tema con la estrategia metodológica elegida. El cuestionario tanto como la técnica de muestreo son instrumentos que permiten la toma de distancia. *Lo decisivo es el “enfoque” o el “modo de hablar” de las cosas sociales. En otras palabras, es la teoría (entendida como lenguaje que permite construir y “ver” objetos y relaciones) la que determina incluso el uso de las técnicas y los instrumentos de producción de información* (Tenti Fanfani, 2005, 26).

De todas maneras, sería un acto de omnipotencia creer que las interpretaciones presentadas a continuación constituyen “el conocimiento acabado y experto”, sin embargo, no es posible avanzar en el conocimiento sólo pensando en la autosuficiencia de la experiencia o la práctica. Por lo tanto, constituyen un aporte para seguir pensando.

Finalmente, las investigaciones seleccionadas no constituyen una simple curiosidad, revisten el carácter de investigación aplicada en tanto, buscan aportar conocimiento para la comprensión y mejora de los problemas que estudian. Sin embargo, el hecho de producir conocimiento para la acción no quiere decir que necesariamente desencadene los cambios. Hay decisiones que incumben a niveles macro políticos estratégicos y de gestión, pero no escapará al conocimiento del lector que sin la información producida en ámbitos académicos difícilmente se puedan garantizar políticas educativas exitosas.

En primer lugar, el estudio sobre la condición docente refleja un debilitamiento del sentido de la justicia entre lo jóvenes en los cuatro países estudiados siendo mayor en Perú (67,4%) y en Argentina (52,6%), siempre de acuerdo con las percep-

ciones de los docentes encuestados. Si se relaciona este dato con el de las actitudes discriminatorias de los docentes, sólo una porción muy pequeña de docentes (cerca al 20% en Brasil y Uruguay y al 10% en Perú y Argentina) no discrimina por ningún motivo de los que proponía la encuesta (homosexualidad, nacionalidad o etnia, enfermedad de sida, personas con antecedentes penales, drogadictos, ancianos, pobres, fundamentalistas, extremistas de izquierda, extremistas de derecha). Así, se podría inferir que el debilitamiento del sentido de la justicia en los jóvenes se da en un marco de actitudes discriminatorias y entonces, no justas. La discriminación por condición social es muy alta en Argentina (más del 50%) y en Uruguay (Un tercio). Este hecho, además de ratificar la confusión conceptual que se señaló más arriba, muestra que la discriminación como actitud y frente a alumnos puede traducirse como un debilitamiento de la justicia como valor para este último colectivo social. Lo cual ya está marcando un camino que sería necesario recorrer para revertir esa situación.

En la segunda investigación planteada, el cuestionario apuntaba a las siguientes cuestiones:

1. Actitud favorable ante la integración e inclusión para los diferentes colectivos sociales y educacionales.
2. Creencias sobre la educación en régimen de integración e inclusión, según los tipos de necesidades.
3. Tipos de integración o inclusión más convenientes
4. Ventajas de la integración e inclusión para los diferentes colectivos sociales y educacionales.
5. Posibilidad de mejora con la integración e inclusión para los diferentes colectivos sociales y educacionales.
6. Formas en que debería realizarse la educación de alumnos de diferentes culturas.
7. Formas en que debería realizarse la educación de alumnos intelectualmente superdotados

Se leen los resultados desde los referentes conceptuales desarrollados hasta aquí, con la intención que su interpretación permita imaginar esperanzadamente la utopía inclusiva de esta modernidad inacabada (Lechner, 1991).

El informe de avance logrado para la muestra seleccionada en Argentina (presentado en las *III Jornadas Internacionales de Atención a la Diversidad* organizadas por la UNED en Madrid el 5 y 6 de mayo de 2006) se vincula con datos obtenidos sobre 62 casos tomados Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires. Se buscó intencionalmente reunir la mayor cantidad de datos dentro de los estudiantes de la carrera de Profesorado para Educación General Básica (75,8% de los casos), habida cuenta que, en general, las acciones de integración/inclusión se extienden y desarrollan con mayor intensidad en esta etapa. Y porque, a través de ellos, se puede

pulsar el tema con vistas a futuro. No será posible en este informe dar cuenta de la totalidad de los datos obtenidos; se seleccionaron aquéllos más significativos con referencia a las percepciones como condicionantes comportamentales.

A continuación, se exponen algunos resultados en cifras y sus interpretaciones. Se seleccionaron, para ello, cinco aspectos, a saber:

1. Actitud favorable ante la integración e inclusión;
2. Alumnos que deberían ser educados en el régimen de integración e inclusión;
3. Ventajas que ofrecen la integración y la inclusión;
4. Educación de alumnos de diferentes culturas y de alumnos intelectualmente superdotados;
5. Formas o condiciones que mejorarían la integración y la inclusión.

El porcentaje de actitud favorable de docentes en general, hacia la integración/inclusión, con exclusión del colectivo que trabaja en centros específicos, parece muy bajo (5,16%), cuestión que conduce a la pregunta: ¿Podría estar operando el *efecto Pigmalión*, teniendo en cuenta los resultados desalentadores de las acciones de integración/inclusión? Entonces, ¿La justicia social y pedagógica es una moda o una convicción?

Respecto a los alumnos que deberían ser educados en el régimen de integración e inclusión, según creencia de entrevistados, en todos los casos se opina que se deben incluir leves y moderados (entre un 96,8% y 51,6%, respectivamente). El porcentaje más alto entre los profundos se vincula con los que padecen carencias socio-familiares (38,7%). Tema que se vincula, particularmente en Argentina, con la exclusión y la pobreza. Aquí podemos observar una contradicción entre este aspecto y el anterior. Desde el discurso, cada uno opina que deben integrarse; pero, desde las percepciones de lo que se supone que siente *el otro*, los datos bajan sensiblemente.

Entre las ventajas que ofrecen la integración y la inclusión, según los opinantes, se desatacan las siguientes:

Ventajas para los alumnos con necesidades educativas especiales (AcNNE's):

- Mejora su desarrollo afectivo: 66,1%
- Mejora su desarrollo social: 59,7%
- Son aceptados por la sociedad, en general: 37,1%.
- Ventajas para los alumnos sin necesidades educativas especiales (AsNNEE's):
- Mejora su desarrollo social: 87,1%
- Mejora su desarrollo afectivo: 74,2%
- Mejora su comportamiento: 66,1%.

Obsérvese que, según los encuestados, mejora en ambos casos el desarrollo afectivo y social y, en el caso de AsNNE's, la mejora de su comportamiento puede ser factor coadyuvante en la mejora de la aceptación y respeto de la sociedad, en general y esto no hace más que acercarse al principio y procedimiento de justicia pedagógica y social.

Con respecto a la educación de alumnos de diferentes culturas y a los alumnos intelectualmente superdotados, se destacan los más altos porcentajes en:

- Tratamiento de las distintas culturas para todos los alumnos en centros ordinarios: 85,5%
- Tratamiento de los superdotados en aulas ordinarias de centros ordinarios con apoyos personalizados: 77,4%.

No caben dudas acerca de las posibles disposiciones de los sujetos entrevistados en relación con la conveniencia de la educación de todos en aulas ordinarias (siempre 74,2%).

Cuando se indaga acerca de cuáles son las formas o condiciones que mejorarían la integración y la inclusión, se destacan las propuestas formuladas por los encuestados:

- Información sobre integración e inclusión: 87,1%
- Profesores debidamente formados para la integración e inclusión: 79%
- Centros con instalaciones adecuadas a las necesidades especiales: 72,6%.

Los últimos resultados confirman las sospechas iniciales: la necesidad de clarificación conceptual, especialmente dentro del colectivo docente. Tema de consideración preliminar cuando se quiere sensibilizar a la población y lograr resultados de apertura favorable a las necesidades educativas especiales en un clima de justicia pedagógica.

No obstante, además de la formación docente; las adecuadas instalaciones y la disposición amplia y favorable hacia la atención a la diversidad son otras de las condiciones indispensables para el logro de una escuela equitativa y justa.

### **Propuestas desde el marco problemático recortado**

Las respuestas significativas dadas por los entrevistados en el punto anterior marcan, en parte, el camino que se podría recorrer en materia de justicia pedagógica como marco de atención a la diversidad: camino, por otra parte, que tendrá que ser explorado y construido, pues *se hace camino al andar*.

Porque como señaló Fullan en 1993: *La formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación.*

Si se parte de la base que la educación es justa y sino, no es educación y si además *el maestro es el actor clave en el proceso de mejora educativa, resulta indispensable repensar la formación docente en Argentina* (Gvirtz, 2005, 84) a partir del principio de justicia pedagógica; superar las imágenes discriminatorias, la asociación diversidad-pobreza para que junto con otras producciones colaboren en la formulación de las modificaciones macropolíticas necesarias para una escuela justa.

Si bien no es motivo de este trabajo es importante destacar aquí que lo que constituiría una política integral, tema que no es nuevo pero sí de escasa circulación cuando a la mejora de la formación docente se refiere, es el estímulo por una jerarquización diferente de la carrera (Tedesco, 2003) vinculado con la justicia pedagógica y el mérito.

Por lo tanto, las conclusiones que se extraen se circunscriben a dos ideas básicas acordes con un diagnóstico recortado de la realidad:

- La formación docente en una competencia básica que denominamos, junto a los griegos de la época clásica, *epimelía*, que facilita la acción de educar como acción de justicia pedagógica. –nivel institucional–
- El desarrollo de políticas de estímulo hacia la carrera vinculadas con la modificación de la jerarquización de la misma. –nivel macropolítico–

Hasta ahora, los docentes hacen lo que hacen porque así lo aprendieron y porque además los formadores de formadores siguen formando así porque así lo aprendieron. Con lo cual, se reproduce el modelo con escasa resistencia o con resistencia como protesta y no como propuesta. Por eso, la principal clave para la nueva formación docente es ubicar el inicio y foco en la clarificación conceptual, y en la preparación en las competencias académicas, tanto como en la focalización en competencias posicionales que denominamos *epimelía* que orientan la comprensión y gestión de la justicia pedagógica.

Pero, ¿Qué es *Epimelía*? Es un principio filosófico surgido en el pensamiento de la Grecia Clásica. Implica una actitud de conocimiento y cuidado de sí mismo, del otro y del mundo. Entraña un determinado modo de actuar, a través del cual cada sujeto social individual o colectivo se hace cargo de si mismo, se modifica y se transforma, al propio tiempo que se hace cargo del *otro* como diverso y del mundo como totalidad inclusiva. Los maestros como responsables en la construcción de *epimelía* deberán desarrollar como condición inicial, el compromiso con el *otro* con la importancia de portarlo dentro con optimismo, eliminado el soportar al otro, es decir, portarlo con peso y fatiga. Y para ello, el conocimiento, el sentido y ejercicio de la justicia pedagógica es su condición.

Por otra parte, recuperar el deseo de estudiar profesorado para la educación básica obligatoria tanto como el deseo de enseñar, también, tienen que estar acompañados por los principios de recompensa por el mérito, repensando el sistema de jerarquización docente –en Argentina– por antigüedad y sustituyéndolo por otro que permita los ascensos sin abandonar el aula y donde el escalafón que sigue al de

docente frente a alumnos en el aula no sea el de secretario o director, sino, por ejemplo, el de tutor de otros docentes, como lo propuso Tedesco, (2003). Las elecciones sobre la carrera docentes podrían aumentar al propio tiempo que el reconocimiento externo por la labor resignificada.

Para finalizar, tales propuestas necesariamente deberían enmarcarse en políticas integrales que, además de la formación docente unificada, incluyan la capacitación continua, las condiciones materiales del lugar de trabajo, la reforma de la jerarquización de la tarea y el salario docente en el marco de políticas de justicia social.

Nuestro propósito ha sido aportar una idea más al debate que pueda servir mejor al destinatario de la formación docente, el alumno que se prepara para ser docente justo.

## Referencias bibliográficas

- ARISTÓTELES (1970). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- CAMPBELL, T. (2002). *La justicia, los Principales Debates Contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- CULLEN, C. (2004). *Perfiles Ético-Políticos de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- DUBET, F. (2004) *L'école des chances*. París: Éditions du Senil et La Pepublique des Idées.
- FEIJÓ, M. (2002). *Argentina: Equidad Social y Educación en los 90*. Buenos Aires: IIEP/UNESCO.
- FILMUS, D. y MIRANDA, A. (1999). "América Latina y Argentina en los 90: más educación, menos trabajo=más desigualdad. En FILMUS, D. (Comp.). *Los Noventa: Política, Sociedad y Cultura en América Latina y Argentina de Fin de Siglo*. Buenos Aires: FLACSO/EUDEBA.
- FRIGERIO, G. (2004). "Bosquejos conceptuales sobre las instituciones". En ELICHIRY, N. (Comp.) *Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- FRIGERIO, G. (2005). *Educación: Ese Acto Político*. Buenos Aires: Del Estante.
- GENTO PALACIOS, S. (2003). "La educación especial en América". En GENTO PALACIOS, S. (Coord.) *Educación Especial (I)*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 169-194.
- GENTO PALACIOS, S. (2005). *Cuestionario-Escala sobre Integración Educativa e Inclusión de Personas con Necesidades Especiales*. Madrid: UNED.
- GVIRTZ, S. (2005). *De la Tragedia a la Esperanza. Hacia un Sistema Educativo Justo, Democrático y de Calidad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- GVIRTZ, S. y MINVIELLE, L. (2004). *El gobierno de las escuelas en Latinoamérica*. Buenos Aires: Mimeo.
- HABERMAS, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa. tomo II*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. y RAWLS, J. (1998). *El Debate sobre el Liberalismo Político entre Habermas y Rawls*. Barcelona: Paidós-ICE-UAB.
- KAPLAN, C. (2005). "Desigualdad, fracaso, exclusión". En LLOMOVATE, S y KAPLAN, C. (Coords.). *Desigualdad Educativa. La Naturaleza como Pretexto*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 73-98.
- LAMAS, A. (2005a). *La Evaluación de los Alumnos. Acerca de la Justicia Pedagógica*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- LAMAS, A. (2005b). "La justicia pedagógica en la evaluación de los alumnos del Nivel Superior" *Jornadas de Didáctica de Nivel Superior*. Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Católica Argentina (UCA). Buenos Aires: 30 de septiembre.
- LAMAS, A. (2005c). "Escuela Pública como espacio de justicia, desde los principios de la calidad y equidad. (Ponencia). *III Jornadas de Educación: Universidad del Museo Social Argentino*. Buenos Aires: 14 de octubre.
- LAMAS, A. (2006) "Tratamiento del régimen de integración/inclusión en Argentina". *III Jornadas Internacionales de Atención a la Diversidad UNED*. Madrid el 5 y 6 de mayo de 2006.
- LLACH, J. (Comp.) (2006). *El desafío de la Equidad Educativa*. Buenos Aires: Granica.
- MERIEU, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Leartes.
- MERTON, R. (1957). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- NOZICK, R. (1989). *Anarquía, Estado y Utopía*. México. FCE.
- RAWLS, J. (1989). *Teoría de la Justicia*. Madrid: FCE.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1998). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ROSENTHAL, R. Y JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- TERRAGNO, R. (1985). *La Argentina del Siglo XXI*. Buenos Aires: Sudamericana.
- TENTI FANFANI, E., (2005). *La Condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Fundación OSDE, IIEP, UNESCO, Siglo XXI.
- WALZER, T. (1993). *Esferas de la justicia. Una Defensa del Pluralismo y la Igualdad*. México. FCE.

### **Correspondencia con la autora:**

Ana-M<sup>a</sup> Lamas Ladaga  
Pacheco de Melo 2095, 3° G  
1126, Buenos Aires. Republica Argentina  
E-mail: alamas@fibertel.com.ar