

Enfoque de Justicia Curricular y su Contribución a Programas de Reinserción y Reingreso Escolar: Reconocimiento y Valoración de Conocimientos, Identidades y Prácticas Culturales de Niñas, Niños y Jóvenes

Curricular Justice Approach and its Contribution to School Reinsertion and Reentry Programs: Recognition and Appreciation of Knowledge, Identities and Cultural Practices of Girls, Boys and Young People

Juan Pablo Espinoza Espinoza ^{*,1} y Natalia Ferrada Quezada ^{1,2}

¹ Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile, Chile

² Centro de Estudios Migratorios, Universidad de Santiago de Chile, Chile

RESUMEN:

El objetivo de esta reflexión es explorar la contribución de la justicia curricular en los programas de reinserción y reingreso escolar, con una mirada en la valoración de los saberes, identidades y prácticas culturales de niños, niñas y jóvenes como parte de la justicia social. A través de la revisión de la literatura y la experiencia de los autores en estos programas, se examina el carácter polisémico del concepto de justicia social en el ámbito educativo, sus principales aspectos teóricos, junto a sus aportes y limitaciones, pero el foco principal es reflexionar sobre las contribuciones a la justicia social desde la perspectiva de la justicia curricular. Este enfoque permite reconocer los saberes, identidades y prácticas culturales del estudiantado, sus familias y vecindarios, así como del profesorado. Sin embargo, presenta limitaciones en su implementación debido a que la formación docente, el sistema educativo y estos programas se centran en la rendición de cuentas.

DESCRIPTORES:

Exclusión escolar, Justicia social, Justicia curricular, Saberes, Identidades y prácticas culturales.

ABSTRACT:

The aim of this reflection is to examine the role of curricular justice in school reinsertion and reentry programs, with a view to recognizing the value of the knowledge, identities, and cultural practices of children and young people as part of social justice. A review of the literature and the authors' experience in these programs reveals the polysemic nature of the concept of social justice in the educational field. This includes an examination of its main theoretical aspects, as well as its contributions and limitations. However, the primary focus is on reflecting on the contributions to social justice from the perspective of curricular justice. This approach allows for the recognition of the knowledge, identities, and cultural practices of students, their families, and neighborhoods, as well as those of teachers. However, it presents limitations in its implementation due to the fact that teacher training, the educational system, and these programs focus on accountability.

KEYWORDS:

School exclusion, Social justice, Knowledge, Identities and cultural practices.

CÓMO CITAR:

Espinoza Espinoza, J. P. y Ferrada Quezada, N. (2024). Enfoque de Justicia Curricular y su contribución a Programas de Reinserción y Reingreso Escolar: Reconocimiento y valoración de conocimientos, identidades y prácticas culturales de niñas, niños y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 103-118.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200103>

1. Introducción

Las políticas educativas actuales tienen como objetivo promover la justicia social al garantizar un acceso equitativo a una educación de calidad para todas las personas, independiente de su origen social, económico, cultural, género u otras características. Esto requiere eliminar las barreras y desigualdades en el sistema educativo para facilitar que niños, niñas y jóvenes (NNJ) puedan desarrollar plenamente sus capacidades (Espinoza, 2024).

La región de América Latina y el Caribe es la que muestra mayor desigualdad respecto al acceso a una educación de calidad (Banco Mundial, 2021), hecho que se acrecentó con la pandemia por COVID 19, debilitando aún más a las poblaciones que ya se encontraban en situación de desventaja (CEPAL, 2022). Diversos trabajos señalaron que una de las consecuencias más esperables era el incremento de la exclusión (Cabrera, 2020; Quiroz-Reyes, 2020). Según datos de la UNESCO (2022) aproximadamente 244 millones de niños entre 6 y 18 años estaban fuera del sistema escolar.

Se ha observado que las consecuencias de la exclusión escolar en el ámbito personal afectan la autoestima, disminuyendo las posibilidades de continuar estudios superiores (Villalobos y Béjares, 2017). En la vida adulta, quienes no cuentan con enseñanza obligatoria perciben salarios más bajos (Lee-St John et al., 2018; Torres, 2017), experimentan mayor nivel de pobreza y menor esperanza de vida (Sahin et al., 2016), pensiones más bajas y más problemas de salud o conductuales (Dussaillant, 2017). A nivel social, profundiza el ciclo de pobreza (Espinoza-Díaz et al., 2014), se relaciona con mayores tasas de criminalidad (Lee-St John et al., 2018; Sahin et al., 2016), menor cohesión social y participación ciudadana (Sahin et al., 2016).

La exclusión escolar en Chile es un fenómeno que ha captado la atención de académicos y responsables de políticas públicas en los últimos años. Aunque el país ha logrado avances importantes en el acceso a la educación primaria y secundaria, todavía sigue siendo un desafío. Según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2022), la tasa de interrupción de la trayectoria educativa en educación media alcanzó el 2,6 % en el año 2021. El diagnóstico actual en el país revela que todavía existen desafíos para la continuidad de las trayectorias escolares. Entre 2022 y 2023, 50.814 estudiantes se desvincularon del sistema educativo, lo que representa un aumento de 0,2 puntos porcentuales en relación con el año anterior (CEM, 2024). Este es el único indicador, dentro de los que se hace seguimiento en el Plan de Reactivación Educativa (MINEDUC, 2024a), que no mejoró en dicho periodo.

Estas cifras reflejan la urgente necesidad de abordar la exclusión educativa y las desigualdades si se considera el impacto a largo plazo sobre el desarrollo social y económico del país. Combatir la exclusión requiere la implementación de políticas educativas inclusivas que brinden apoyo a las familias, mejoren la calidad educativa y generen entornos seguros y atractivos para los estudiantes (UNESCO, 2022). En nuestro país, se han desarrollado diversos dispositivos para revincular a los estudiantes que han abandonado el sistema escolar, como el Sistema de Alerta Temprana (SAT), una herramienta para identificar a tiempo a estudiantes en riesgo de exclusión escolar para anticiparse a su posible salida del sistema educativo (MINEDUC, 2021) o el Plan de Reactivación (MINEDUC, 2024a) que desde el 2022 es la principal herramienta para la recuperación y mejora educativa, proponiendo diversas estrategias para tal objetivo, como la conformación de equipos territoriales de asistencia y revinculación, aumento de aulas de reingreso, reportes de asistencia y desvinculación educativa y un sistema de monitoreo de trayectoria educativa y alerta temprana.

Otros dispositivos, fuera del espacio escolar regular, son los programas de reinserción y reingreso escolar. En el primer caso se encuentran los programas de Protección Especializado de Reinserción Educativa que atienden a NNJ con trayectorias escolares interrumpidas, con carencias educativas o experiencias de exclusión escolar del sistema escolar. El propósito central de los PDE es generar condiciones para fortalecer sus trayectorias educativas (SENAME, 2019). En el caso de las Aulas de Reingreso son programas flexibles, que proveen de trabajo pedagógico especializado, dirigidos a NNJ de hasta 21 años con un significativo rezago escolar. Estos programas ofrecen la oportunidad de reintegrarse a instituciones educativas, tanto públicas como privadas, en los niveles de educación básica o media (MINEDUC, 2024b).

No obstante, ninguno de estos dispositivos y espacios está orientado a la transformación del currículum desde una mirada crítica y de justicia social, aspectos necesarios a considerar en la revinculación de NNJ que no son atraídos a la escuela tradicional. De ahí es que partir de una revisión de la literatura y de la experiencia de los autores en un FONDEF ID/2110061 (2021-2024) Modelo de Formación Profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reingreso educativo, nos interrogamos acerca de ¿qué contribuciones puede ofrecer el enfoque de la justicia curricular para mejorar y fortalecer las trayectorias escolares de NNJ que participan en estos programas? De este modo, este trabajo propone explorar la relevancia de la justicia curricular para programas de reinserción y reingreso escolar, enfocada en el reconocimiento y la valoración de los saberes, identidades y prácticas culturales de los NNJ como contribución a la justicia social. El artículo examinará el carácter polisémico del concepto de justicia social; los principales aspectos teóricos de algunos enfoques de justicia social en el ámbito educativo, junto con sus aportes y limitaciones, pero el foco principal estará en la perspectiva de la justicia curricular.

2. La justicia social en el campo educativo

Las diferencias y similitudes en los enfoques sobre justicia social surgen de diversas prácticas y teorías que se fundamentan en creencias y visiones específicas del mundo. La búsqueda de justicia por parte de los seres humanos se debe a la necesidad de armonizar las relaciones interpersonales, prevenir y castigar comportamientos disruptivos, identificar dinámicas de poder y subordinación, visibilizar desigualdades y ofrecer soluciones que fomenten una vida digna en términos emocionales, políticos, económicos, sociales y culturales. El concepto de justicia es complejo, polisémico y rizomático, lo que significa que no puede definirse de manera única y puede configurar narrativas con significados opuestos. Aunque posee un componente ético evidente, su definición varía según el contexto y las experiencias tanto individuales como colectivas (Espinoza, 2024). Las injusticias sociales afectan profundamente la dignidad individual y se manifiesta en diversas formas de inequidad como desigualdades vitales, existenciales, de recursos y relacionadas con las estructuras sociales, políticas y económicas que impactan en las condiciones materiales y las construcciones simbólicas y subjetivas de personas, grupos y comunidades, incluido el ámbito educativo (Theborn, 2015).

En el campo de las políticas públicas educativas el concepto de justicia social está profundamente relacionado con contextos sociopolíticos e históricos específicos (Martuccelli, 2013). Por ello, es crucial una reflexión continua y un proceso de mejora constante para ajustarse a los cambios en las realidades sociales y educativas. En esta reflexión, destacamos la necesidad de abordar las desigualdades y exclusiones culturales, epistémicas e interpretativas en el desarrollo del currículum escolar. El

concepto de justicia social debe incluir dimensiones vinculadas a la distribución de oportunidades; dimensiones no materiales de equidad, como el empoderamiento y la libertad individual, y los principios de justicia curricular. Estas tres dimensiones deberían guiar los esfuerzos para lograr una justicia social en el campo educativo (Suavita y Méndez, 2019).

La exploración del concepto de justicia social en educación desde perspectivas filosófico-políticas es esencial (Ferrada, 2018; Fricker, 2015; Kaplan, 2022; Mendoza, 2022; Suavita y Méndez, 2019) y corresponde el eje de nuestra reflexión. Existen diversas corrientes de pensamiento sobre la justicia social en el ámbito educativo, y en algunos de sus contenidos no son excluyentes (Ferrada, 2018) que serán parte inicial de nuestro análisis, luego el enfoque de la justicia curricular.

2.1. Enfoque distribución de bienes materiales y la igualdad de oportunidades

John Rawls (1995) es el principal representante del enfoque de distribución de recursos e igualdad de oportunidades. Su perspectiva permite medir la justicia social como equidad desde las instituciones políticas y sociales, en lugar de enfocarse directamente en los individuos (Mendoza, 2022; Suavita y Méndez, 2019). El principio de igualdad de oportunidades estipula que una sociedad debe garantizar un conjunto básico de libertades para todos sus miembros, sin discriminación ni privilegios para ciertos grupos y solo pueden ser restringidas en circunstancias excepcionales (Mendoza, 2022; Suavita y Méndez, 2019). En el ámbito educativo, la equidad en la distribución de recursos y el acceso igualitario a la educación son cruciales para lograr la justicia social. Para el autor, la justicia social en la educación requiere asegurar una igualdad de oportunidades a través de la distribución equitativa de estos bienes a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. No obstante, el concepto de igualdad de oportunidades debe comprenderse como una igualdad formal fundamentada en derechos legales que garantizan el acceso universal. Esta visión presupone que las oportunidades están disponibles para todos y dependen de los individuos, sin considerar las condiciones sociales de las personas. Además, la igualdad de oportunidades se entiende como una igualdad equitativa de acceso a diferentes posiciones que, supuestamente, proporciona la estructura social (Ferrada, 2018). Sin embargo, para Ferrada, el enfoque de la distribución de talentos y aptitudes no resuelve las desigualdades en el ámbito educativo, puesto que las capacidades naturales están determinadas por diversas condiciones sociales, culturales, de género y de clase, resultando una distribución desigual que es moralmente arbitraria.

El debate sobre la igualdad de oportunidades es relevante en el contexto chileno, caracterizado por un modelo neoliberal y un Estado subsidiario, agudizado por altos niveles históricos de desigualdad educativa. Aun cuando la redistribución de recursos es necesaria y crucial, estos no se distribuyen de manera equitativa entre estudiantes de distintos estratos sociales. Por tanto, la justicia social en el campo educativo no se logra solo mediante la distribución de recursos estandarizados a estudiantes de diferentes clases sociales, puesto que la educación es un proceso, como señala Connell (2006), que funciona mediante de relaciones que no pueden ser neutralizadas ni modificadas para permitir una distribución igualitaria del bien social, pues tendrá efectos diferentes en función del grupo al que se le asigna.

2.2. Enfoque de desarrollo de capacidades humanas

Sen (2010) propone el enfoque de las capacidades humanas, es decir su enfoque evalúa la justicia social, incluida la justicia en educación, según el desarrollo y la expansión de las capacidades individuales. Para Sen, evaluar el bienestar, la calidad de vida y el desarrollo humano debe considerar la diversidad de contextos individuales, incluyendo factores como la dimensión socioeconómica, la cultura, la edad, el género, la educación, la salud y el acceso a servicios, para ofrecer una óptica más completa y profunda de la justicia (Ferrada, 2018; Mendoza, 2022; Ruiz-Sánchez, 2019; Suavita y Méndez, 2019). Sen opta por el desarrollo de las capacidades humanas como instrumento para lograr la autorrealización personal. Al potenciar estas capacidades, se promueve la libertad individual, posibilitando a las personas ejercer control sobre sus vidas y tomar decisiones autónomas, factores juegan un papel crucial en el acceso y uso de bienes y servicios (Ruiz-Sánchez, 2019).

Para este filósofo, es fundamental considerar la capacidad humana como un factor central para evaluar la equidad en la distribución de oportunidades, aparte de la mera libertad para otorgarlas. Igualmente, las capacidades humanas no se pueden definir de manera estandarizada, debido a que dependen de una variedad de valores, creencias y expectativas sobre lo que constituye una vida de calidad. Finalmente, la justicia social debe permitir a las personas alcanzar sus metas según sus propias visiones del mundo (Mendoza, 2022). Este enfoque conceptualiza la justicia mediante las capacidades humanas, incorporando libertades y oportunidades, lo que implica identificar, a través de procesos participativos y deliberativos, las capacidades esenciales que deben fomentarse para reducir las desigualdades.

Nussbaum (2007) complementa el enfoque de Sen al proponer un conjunto de capacidades esenciales para una vida digna, plena y colaborativa. Esta lista ofrece un marco razonable para evaluar las condiciones mínimas necesarias para una existencia digna en colaboración con otros, permitiendo evaluar el desarrollo humano y los niveles de justicia social. Estas capacidades pueden contribuir al desarrollo humano, reducir las desigualdades sociales y fomentar el bienestar. Si se consideran universales, como sugiere la autora, pueden ser efectivamente promovidas en el entorno educativo por medio de procesos de enseñanza y aprendizaje, pero esto requiere considerar la diversidad de creencias, valores, identidades, recursos y prácticas culturales que poseen los NNJ. Además, el Estado debe garantizar una educación que forme a los ciudadanos para interpretar, cuestionar y transformar sus contextos por medio de un compromiso activo y una comprensión intercultural desde una perspectiva política. En la búsqueda de la justicia social, es indispensable potenciar a NNJ para que asuman un rol activo en su propia agencia. Es decir, para una vida digna se requiere que las personas tengan el control sobre sus pensamientos y voces, promoviendo un pensamiento reflexivo y crítico, sin considerar su pertenencia a una clase social, condición de género, entre otros factores.

2.3. La educación como un derecho humano fundamental

Desde los derechos humanos, el concepto de justicia social se vincula en el alcance de la igualdad, siendo el derecho a la educación un componente esencial. La ONU (2024) señala que para avanzar hacia la justicia social, es relevante mejorar la gobernanza inclusiva, garantizar oportunidades de empleo y aprendizaje continuo, y ampliar la protección social a lo largo de la vida. Estos esfuerzos son indispensables debido a problemas globales, como las crisis financieras, la inseguridad, la pobreza, la exclusión y las desigualdades. La Agenda 2030 de la UNESCO (ONU, 2015) destaca que la

educación debe promover un desarrollo transformador para la infancia mediante un sistema educativo inclusivo y de buena calidad.

Consideramos que los avances promovidos por organismos internacionales para la justicia social demandan que los Estados adopten e implementen políticas educativas que efectivamente fomenten sociedades equitativas en contextos de desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales. Aunque los estados firman y ratifican tratados internacionales que reconocen la educación como un derecho humano, surgen dudas sobre su aplicación por medio de políticas públicas y normativas legales. Las interpretaciones limitadas de estos compromisos perpetúan las desigualdades sociales y educativas y para enfrentarlas, se requieren acciones concretas que materialicen los compromisos internacionales de forma eficaz. Centrar el discurso de los derechos únicamente en dimensiones jurídicas puede llevar a los responsables políticos a resignarse con otorgar el cumplimiento de las normas, sin reconocer la necesidad de esfuerzos adicionales para lograr la verdadera finalidad del derecho (Robeyns, 2006). Para contribuir significativamente a la justicia social, es fundamental considerar la educación como un derecho humano integral que incluye derechos sociales, culturales y económicos. Se requiere de un derecho progresivo o "llave", puesto que asegurar el acceso pleno a una educación de calidad, equitativa e inclusiva también requiere garantizar otros derechos fundamentales (Ruiz Muñoz, 2014).

Nuestra mirada crítica hacia a Rawls (1995), de cómo enfoca la injusticia social desde la noción de la distribución desigual de recursos materiales, impacta la capacidad de los individuos para desarrollar habilidades educativas en la oferta de igualdad de oportunidades donde las personas deben aprovecharlas para alcanzar sus objetivos. Sin embargo, esto corresponde a una visión liberal que se expresa en una meritocracia, en tanto que desde una perspectiva conservadora, la interpretamos como la concepción de "la cultura del esfuerzo". Durante la dictadura cívico-militar y los gobiernos posteriores, se implementaron reformas educacionales como la ampliación de la cobertura escolar y políticas de igualdad de oportunidades. No obstante, estas políticas destinadas a distribuir bienes, recursos y oportunidades educativas han resultado insuficientes para solucionar las desigualdades en este ámbito. En cambio, se han profundizado, a pesar del compromiso del Estado chileno de garantizar la educación como un derecho humano fundamental y fomentar una educación de calidad, puesto que las estadísticas expresan que se mantienen relevantes desigualdades en el aprendizaje, el acceso al conocimiento, el desarrollo de capacidades y en infraestructura.

Dicho lo anterior, nos preguntamos si la dimensión curricular contribuye a disminuir las desigualdades sociales y educativas. Problematicar esta dimensión abre una nueva perspectiva para la justicia social en la educación, específicamente en los NNJ que participan en programas de reinserción y reingreso escolar. Creemos que la noción de justicia curricular es un aporte a la justicia social en el ámbito educativo. Este enfoque pretende garantizar que los NNJ accedan a una educación de calidad, independientemente de sus condiciones sociales, culturales o económicas. Fomenta que el currículum honre, reconozca, valore y legitime las necesidades, conocimientos, identidades y prácticas culturales de los estudiantes, así como de sus familias y comunidades, incluyéndose en las prácticas docentes y en los procesos de aprendizaje (Pedagogías para la Justicia Social, 2024).

3. Justicia curricular: Una contribución a la justicia social en el campo educativo

Es fundamental recordar que adoptamos una perspectiva crítica de la justicia social. Esto implica una movilización y resistencia activa contra las dimensiones estructurales e institucionales que producen desigualdades. Desde esta concepción, se problematizan tanto las estructuras sociales como las prácticas que contribuyen a conservar y perpetuar injusticias en diversos ámbitos. Las desigualdades en el sistema escolar se expresan en múltiples dimensiones. Desde la distribución de recursos e infraestructura, la pertenencia territorial, las diferencias de clase, las diferencias de género hasta la invisibilidad de los conocimientos y prácticas culturales de los NNJ. Fricker (2015) señala que en las sociedades contemporáneas prevalece una visión liberal de la justicia, centrada únicamente en la distribución de recursos. Este enfoque reduce a las personas a meros receptores de bienes materiales y simbólicos, sin reconocer ni valorar sus experiencias y capacidades como proveedores de conocimientos e interpretaciones. Pero, las injusticias sociales en la educación no solo surgen de la desigualdad en la distribución de recursos, sino que además en la ausencia de reconocimiento de las capacidades interpretativas y productivas de conocimientos de los NNJ. El concepto de justicia curricular es fundamental para reducir las desigualdades educativas, ya que promueve esta concepción de igualdad en el diseño, implementación y evaluación del currículum escolar (Pedagogías para la Justicia Social, 2024). En este sentido, comprendemos que el currículum escolar se diseña desde un enfoque hegemónico que desestima formas alternativas de estructuración del conocimiento. Como afirma Connell (2006), “está integrado en la estructura de poder de las instituciones educativas y ocupa todo el espacio cultural, al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje” (p. 56). El enfoque de la justicia curricular fomenta la creación de espacios inclusivos y democráticos, y promueve que los NNJ participen en un currículum escolar diseñado como una herramienta para la justicia social. Este currículum debe garantizar que se sientan incluidos, que se vean a sí mismos como personas éticas y solidarias, y que asuman la responsabilidad de un proyecto sociopolítico orientado hacia la construcción de una sociedad justa y democrática (Kaplan, 2022; Ponce y Leite, 2019). Es decir, esencial incorporar componentes cualitativos en los procesos educativos, puesto que, desde las consideraciones de la justicia curricular, esto facilita la formación de “subjetividades y colectividades que desarrollen una conciencia social, solidaria y reflexiva, así como una adhesión a la justicia [social]” (Tedesco, 2017, p. 222).

Reconocemos que el currículum escolar actúa como un dispositivo de poder-saber utilizado por las clases dirigentes para preservar sus modelos culturales y movilizar el consentimiento de las clases subalternas, constituyéndose en uno de los artefactos culturales que dispone el bloque hegemónico en el poder (Espinoza, 2021, 2024). Ante estas desigualdades, Connell (2006) argumenta que es esencial desarrollar un currículum escolar contrahegemónico que integre las interpretaciones y perspectivas de los sectores subalternos, reflejando sus realidades desde sus situaciones particulares. La autora sostiene, por ejemplo, que es necesario abordar los temas desde las perspectivas de estos grupos: “...los temas económicos desde la situación de los pobres... cuestiones de género desde la posición de las mujeres... Relaciones raciales y cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales” (Connell, 2006, p. 64).

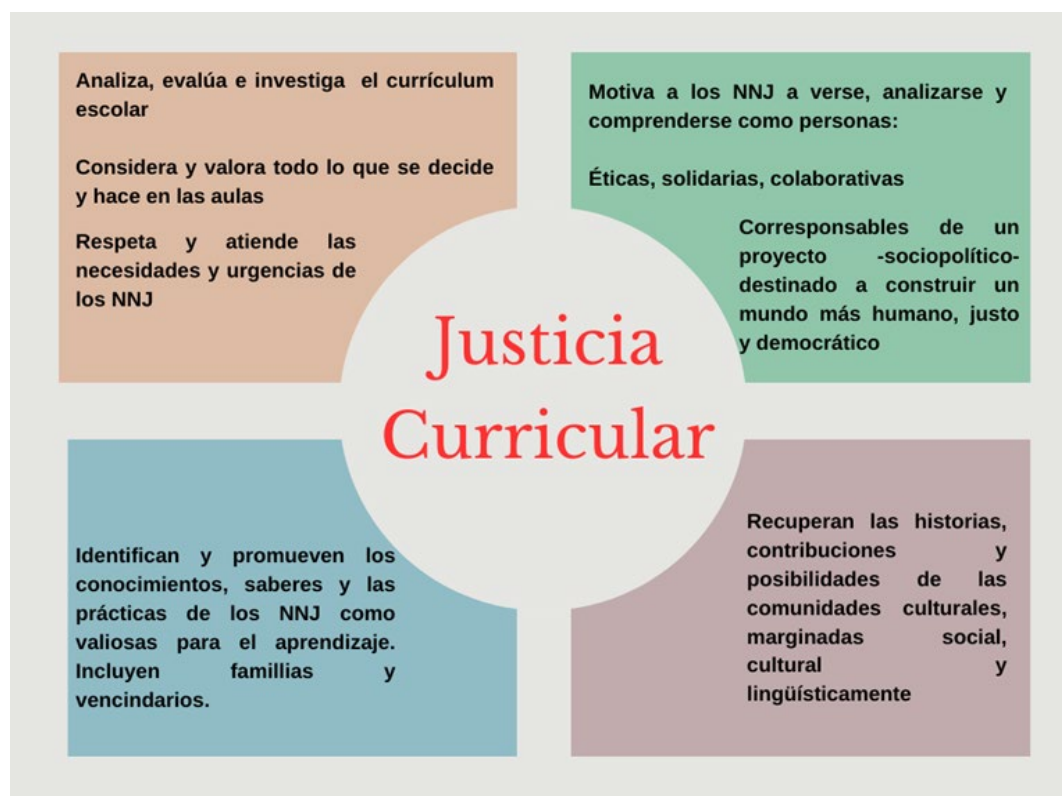
En el contexto de la justicia curricular, enfoque que pretende no solo la equidad en el acceso al conocimiento, sino además la inclusión de diversas perspectivas,

interpretaciones y saberes es esencial interrogar por los alcances de un currículum escolar contrahegemónico en programas de reinserción y reingreso escolar, y cuál sería el papel del profesorado en este proceso. Sostenemos que su implementación requiere un desarrollo profesional docente que involucra una intervención y resignificación de este dispositivo por parte de los docentes. Esto implica, por un lado, armonizar, por ejemplo, los objetivos de aprendizaje y contenidos prescritos por el MINEDUC con los conocimientos, interpretaciones, posiciones y situaciones de los NNJ y del propio cuerpo docente (Espinoza, 2024). Un currículum escolar contrahegemónico, además de abordar aspectos generales de este dispositivo y garantizar que el estudiantado acceda a métodos y descubrimientos científicos (Connell, 2009), debe incorporar diversas lecturas del mundo y saberes alternativos que desafíen las dificultades que enfrentan las escuelas populares debido a “la imposición de un conocimiento único, una racionalidad única, una lectura y una cultura única, procesos-tiempos de aprendizaje únicos...” (Arroyo, 2011, citado en Días, 2018, p. 42).

La Figura 1 ofrece un resumen de algunas de las dimensiones claves que describen la justicia curricular y su papel en la promoción de la justicia social en diversos contextos educativos.

Figura 1

Componentes de la Justicia Curricular



Nota. Extraído de Pedagogías para la Justicia Social (2024).

Reflexionar sobre las injusticias y exclusiones curriculares que afectan a grupos, comunidades y clases subalternas, completar la discusión desde un enfoque de justicia epistémica e interpretativa, puede ser un camino significativo para contribuir a la justicia social. Este enfoque de justicia social en educación reconoce al ser humano como detentador de capacidades epistémicas. Fricker (2015) sostiene que para desarrollar estas capacidades son necesarias dos ofertas claves: En primer lugar, se

necesita otorgar materiales informativos que incluyen información, evidencia, dudas críticas, hipótesis y argumentación. Luego, es indispensable ofrecer materiales interpretativos que faciliten comprender y otorgar sentido al mundo social compartido, incorporando conceptos, interpretaciones alternativas y otros recursos críticos relevantes.

Dicho lo anterior, ¿por qué no es posible incluir las experiencias, prácticas culturales y saberes de los NNJ, así como de los grupos sociales subalternizados, en los entornos educativos? Una respuesta plausible se encuentra en la noción de injusticia epistémica, que surge de las relaciones de poder en las sociedades y contribuye a las desigualdades en la generación, distribución y reconocimiento de los saberes (Fricker, 2015). Según Fricker la injusticia epistémica así como la injusticia testimonial permite visualizar los mecanismos y dispositivos que deslegitiman y devalúan los saberes de las personas debido a discriminaciones socioculturales. Esto implica una desacreditación de las opiniones, reflexiones e interpretaciones de las personas, apoyadas en prejuicios y estigmatizaciones por parte de quienes las escuchan y reciben. La perspectiva de la justicia epistémica contribuye significativamente a la búsqueda de una educación inclusiva y democrática. Este enfoque evidencia, como ocurre con el currículum escolar, la presencia tanto de injusticias testimoniales como hermenéuticas. Estas injusticias expresan una falta de reconocimiento y comprensión de las experiencias y capacidades de ciertos sectores de la sociedad, que quedan omitidas y silenciadas por interpretaciones dominantes y hegemónicas. Este aporte a la justicia social en el ámbito educativo, complementario a la justicia curricular, contribuye a revertir las injusticias epistémicas e interpretativas. En el contexto de las prácticas docentes, como el caso en programas de reinserción y reingreso, es fundamental desarrollar una reflexividad epistémica que implica, por un lado, examinar nuestros propios conocimientos y, por otro, identificar los diversos factores políticos, sociales, culturales, territoriales, individuales y familiares que influyen en nuestras ideas, valoraciones y creencias. Además, es imprescindible reconocer los propios prejuicios y estigmatizaciones que deslegitiman las capacidades epistémicas de otras personas. Según Fricker (2017), la falta de este tipo de reflexividad “puede llevar a la perpetuación de la injusticia epistémica al no reconocer las formas en que nuestras propias posiciones de poder y privilegio pueden distorsionar nuestra comprensión del conocimiento y la experiencia de los demás” (p. 21). De esta manera, las injusticias y desigualdades en el ámbito educativo no se limitan únicamente a la inequidad en la distribución y acceso a recursos, sino que también se manifiestan como una exclusión epistémica. Esta exclusión se simboliza y materializa en el currículum escolar, los textos escolares, los sistemas de planificación y evaluación, entre otros dispositivos. Además, se manifiesta en los prejuicios que deslegitiman los testimonios, interpretaciones y acciones de los NNJ (Espinoza, 2024). Este tipo de exclusión, como ocurre en el caso de los NNJ de contextos populares y subalternizados, se fundamenta en prejuicios relacionados con sus identidades y que para Fricker (2017) “son susceptibles a un déficit de credibilidad injusta... y tienden a no ser consultados para participar con sus ideas, opiniones y juicios de valor” (p. 30).

Desde las reflexiones del Sur Global, Walker (2019) postula que una justicia epistémica efectiva no se limita simplemente al acceso a conocimientos. Es necesario cuestionar el prisma eurocéntrico que facilita la devaluación y deslegitimación de saberes producidos en diversos contextos sociales, culturales y políticos, como ocurre con los pueblos originarios y las clases populares. La autora destaca que para alcanzar una verdadera justicia epistémica, es fundamental generar condiciones institucionales y estructurales que fomenten la participación y la inclusión de diversas perspectivas y

fuentes de conocimiento. Según Byskov (2021), examinar estas condiciones permite revelar diversos tipos de discriminación que, además de las desigualdades socioeconómicas, abarcan dimensiones éticas y políticas. Estas discriminaciones son manifestaciones de relaciones de poder que se materializan en políticas públicas, normativas vigentes y dispositivos de intervención, como ocurre en las instituciones escolares, así como en los programas de reinserción y reingreso escolar. Tales mecanismos no sólo perpetúan desventajas epistémicas, sino que también reproducen desigualdades socioeconómicas.

Desde la perspectiva de las exclusiones epistémicas y en el contexto de las reflexiones provenientes de las epistemologías del Sur, el pensamiento decolonial resulta indispensable para cuestionar, entre otros aspectos, las dinámicas de poder y los conocimientos dominantes. Su propósito es crear, recuperar y habilitar espacios para los relatos, voces y saberes subalternos, ya sean del pasado o del presente América Latina ha promovido tanto espacios académicos como no institucionales, incluidos movimientos sociales y políticos, para desarrollar un pensamiento que desafía las epistemologías hegemónicas y establecer prácticas analíticas que validan otras formas de producción de conocimientos y perspectivas interpretativas subalternas (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Lander, 2000). Según Santos (2013), en su propuesta de la Sociología de las Ausencias, la existencia de lógicas monoculturales que desacreditan otras formas de producción de saberes y recursos hermenéuticos perpetúa no sólo injusticias epistémicas e interpretativas, sino además injusticias sociales, por ejemplo en el ámbito educativo. El autor señala que estas lógicas se articulan con los siguientes componentes:

1. Lógica de la monocultura del saber y el rigor del conocimiento: La producción de conocimientos se somete a criterios particulares de verdad y cualidades estéticas. Lo que queda fuera de estos límites, impuestos por el canon, es considerado ausente y definido como “ignorante”.
2. Lógica de la monocultura del tiempo lineal: Este razonamiento sostiene que la historia sigue un único sentido, caracterizado por conceptos como modernización, desarrollo, crecimiento y globalización. Aquello que fuera de esta temporalidad es etiquetado como retrasado y no presente.
3. Lógica de las clasificaciones sociales: Se establecen categorías jerárquicas basadas en conceptos como comunidades, clases, naciones, género, diversidades y disidencias sexuales, así como pueblos originarios. Categorías que determinan la no existencia de inferioridad insuperable de personas, grupos y comunidades excluidos.
4. Lógica de la escala dominante: Esquema de razonamiento propio de la modernidad occidental que opone lo “universal y global” con lo “local y particular”, negando la existencia y relevancia de este último.
5. Lógica monocultural productivista: En esta lógica, la racionalidad económica, la maximización del lucro y la naturaleza como recurso no son debatibles. Aquello que se encuentra fuera de este esquema de pensamiento es considerado improductivo e invisible.

Santos (2013) propone, como alternativa a las lógicas monoculturales, el desarrollo de un diálogo que articule una Ecología de Saberes. Esta propuesta tiene como objetivo ampliar las comunidades epistemológicas y promover un entendimiento plural de conocimientos y saberes, con la finalidad de lograr una mejor comprensión del mundo y sus realidades. En el contexto de un currículum escolar inclusivo, la Ecología de

Saberes se convierte no solo en un recurso epistémico, sino también en un componente metodológico clave para el diálogo intercultural entre diversos actores, facilitando el reconocimiento de testimonios y voces subalternas. En otras palabras, se trata de una justicia cognitiva que reflexiona sobre las desigualdades en la distribución del conocimiento en las sociedades. Según Santos (2014), “una batalla por la justicia social global debe, por lo tanto, ser también una batalla por la justicia cognitiva global” (p. 19). En programas destinados a la reinserción y el reingreso escolar, la justicia curricular, así como la justicia epistémica, deberían cumplir un papel importante en la creación de un contexto educativo que manifieste la diversidad y la riqueza de las experiencias de los NNJ. Al adoptar un enfoque que desafíe las estructuras de poder hegemónicas y amplíe la comunidad de saberes, estos programas pueden fortalecer las trayectorias escolares de los NNJ.

Por lo tanto, en el contexto tanto del aula regular como de este tipo de programas, nos preguntamos cómo fomentar ambientes epistémicos colaborativos que desestabilicen las perspectivas unidimensionales presentes en el currículum escolar y que contribuyen a las injusticias sociales. Al respecto, Medina (2013) señala que es necesario adoptar prácticas docentes de resistencia que incorporen el Principio de Reconocimiento y Conexión (PRC) y el Principio de Equilibrio Epistémico (PEE). El PRC implica que, en un contexto específico, como una comunidad escolar, conviven diversas fuerzas cognitivas que deben ser reconocidas y legitimadas para facilitar su participación epistémica. Mientras PEE implica establecer una armonía entre las distintas fuerzas cognitivas que conforman una comunidad de saberes, con el propósito de evitar la hegemonía de determinados relatos y la exclusión de otras interpretaciones. No obstante, es relevante precisar que el profesorado debe considerarse parte de las fuerzas cognitivas que conforman los ambientes epistémicos educativos, ya que la construcción de identidades docentes está relacionada con sus biografías personales (Bolívar, 2016). En definitiva, el enfoque de la justicia curricular, junto con los aportes de la justicia epistémica e interpretativa, posibilita un proceso bidireccional que valora e incluye las trayectorias, conocimientos, identidades y prácticas culturales de los docentes, así como reexaminar qué significa ser docente a nivel personal y profesional (Espinoza, 2024).

4. Conclusiones

En este artículo se han analizado y explorado diversas perspectivas que pretenden contribuir a la justicia social en el ámbito educativo. Como se ha señalado, el concepto de justicia social es polisémico, ya que depende tanto de marcos sociohistóricos específicos como de enfoques filosóficos, políticos y culturales. Se han abordado las contribuciones a la justicia social desde tres enfoques principales: primero, el enfoque de la distribución de bienes materiales y la igualdad de oportunidades, basado en los aportes de Rawls, que se centra en la distribución equitativa de recursos materiales para el desarrollo de habilidades a través de la educación; luego, el desarrollo de capacidades humanas, representado por Sen y Nussbaum, que propone que la autorrealización personal se logra potenciando las capacidades, promoviendo así la libertad de las personas para controlar sus vidas y tomar decisiones de manera autónoma y soberana; y, finalmente, la educación como un derecho humano fundamental, respaldado por organismos internacionales que fomentan que los Estados-nación implementen políticas que aseguren y garanticen una educación de calidad e inclusiva para la construcción de sociedades más equitativas.

Asimismo, revisamos la justicia curricular comprendida como perspectiva que pretende garantizar que el estudiantado acceda a una educación de calidad, de modo independiente a sus condiciones sociales, culturales o económicas. El currículum escolar debe visibilizar, reconocer y legitimar las necesidades, conocimientos, identidades y prácticas culturales de los niños, niñas y jóvenes (NNJ), así como de sus familias y comunidades. Realidades que deben estar reflejadas tanto en el diseño curricular como en las prácticas docentes y en los procesos de aprendizaje de los NNJ. Esta perspectiva de la justicia curricular reconoce que las personas poseen capacidades epistémicas y hermenéuticas, pero pone de relieve la necesidad de ofrecer materiales interpretativos y condiciones institucionales apropiadas. Problematisa las injusticias sociales en el ámbito educativo como expresiones de injusticias epistémicas e interpretativas, resultado de prejuicios y etiquetamientos.

La problematización sobre el concepto de justicia social en el ámbito educativo debe reconocer la existencia de múltiples perspectivas y significados. Es esencial adoptar un enfoque multidimensional que incluya la justicia curricular. El enfoque de igualdad de oportunidades, si bien es un aporte a la justicia social en educación, es controversial, puesto que la distribución de talentos y aptitudes se encuentra supeditada y condicionada por factores sociales, de género y de clase (Connell, 2006; Ferrada, 2018). Esta perspectiva, relacionada a la meritocracia, es cuestionable, debido a que los resultados de los aprendizajes estarían condicionados al desempeño individual del estudiantado, sin abordar las estructuras socioeconómicas desiguales de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 2018). Además, no considera que las desigualdades educativas están vinculadas a exclusiones culturales, epistémicas e interpretativas en el sistema educativo, específicamente en el currículum escolar.

El enfoque del desarrollo de capacidades humanas, que no se limita a la distribución de recursos, sino que incorpora dimensiones culturales, de género y el acceso a servicios, sostiene que, para lograr una autorrealización personal efectiva, es relevante que los individuos sean capaces de potenciar sus capacidades, controlar sus vidas y adopten decisiones de modo autónomo y soberano (Ruiz Sánchez, 2019). No obstante, los cuestionamientos a esta perspectiva de la justicia social apuntan a la ambigüedad en la operacionalización de las capacidades humanas y a las dificultades para traducirlas en políticas concretas. Asimismo, se pone en duda su énfasis en el desarrollo económico sin problematizar las estructuras de poder de una sociedad (de la Cruz, 2016). El enfoque de la educación como derecho fundamental, que consideramos un aporte significativo, pretende el pleno desarrollo humano y es clave para promover la justicia social. Debemos precisar que, a pesar de que los estados han ratificado este derecho, su aplicación se ha limitado a aspectos jurídicos, sin asumir responsabilidades políticas para materializarlo (Robeyns, 2006). Es vital que este derecho, como parte de los derechos progresivos o “llave”, incluya el acceso a derechos sociales, culturales y económicos (Tomasevski, 2004, citada por Ruiz Muñoz, 2014).

Luego de problematizar el carácter polisémico del concepto de justicia social en el ámbito educativo y valorar la relevancia de la justicia curricular en los programas de reinserción y reingreso escolar, sostenemos que constituye una perspectiva clave, en términos filosóficos, epistémicos, políticos y éticos, para promover la inclusión educativa y fortalecimiento de las trayectorias escolares de NNJ. Estos programas orientados a “reencantar” al estudiantado no solo deben garantizar su reincorporación al sistema escolar, sino que deben resignificar, desde un desarrollo profesional docente, el currículum escolar para reconocer las experiencias y saberes previos del estudiantado, así como los del profesorado con el propósito de lograr aprendizajes significativos y contribuir a la justicia social en el campo educativo.

No obstante, la inclusión del enfoque de justicia curricular en la formación docente, en el sistema escolar y en programas de reinserción y/o reingreso escolar enfrenta limitaciones derivadas de las políticas de rendición de cuentas, que promueven procesos de estandarización y las orientaciones técnicas de los dispositivos de intervención. Asimismo, en las trayectorias formativas y profesionales del profesorado. Procesos que responden a una lógica de racionalidad instrumental que restringe las oportunidades de un desarrollo profesional docente que resignifique los contenidos curriculares para vincularlos con las identidades y prácticas culturales de los NNJ. Estas políticas fomentan un profesionalismo sujeto a un control externo permanente sobre el desempeño, los resultados y la participación docente (Fernández Cofré et al., 2021). A pesar de estas lógicas, es necesario desafiarlas, puesto que no es posible controlar los significados ni la implementación de las políticas en contextos particulares a partir de las biografías, intereses, resistencias y ética del profesorado.

Referencias

- Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. H. Abrahão, L. Frison y C. Barreiro (Eds.), *A nova aventura (auto) biográfica. Tomo I*. (pp. 251-287). EdIPUCRS.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2018). *La reproducción. elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Byskov, M. F. (2021). What makes epistemic injustice an “Injustice”? *Journal of Social Philosophy*, 52(1), 114-131. <https://doi.org/10.1111/josp.12348>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores
- CEM. (2024). *Apuntes 55. Reporte nacional de asistencia de mayo de los años 2018, 2023 y 2024*. Centro del Estudio del MINEDUC.
- CEPAL. (2022). *Los impactos sociodemográficos de la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe (LC/CRPD.4/3)*. CEPAL.
- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Connell, R. W. (2009) *La justicia curricular*. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas.
- De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-16.
- Días, R. (2018). Revisitando a noção de justiça curricular: Problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares *Educação em Revista*, 34, e168824. <https://doi.org/10.1590/0102-4698168824>
- Espinoza, J. P. (2021). *Narrativas nacionales y la comunicación de la ideología del nacionalismo en textos escolares de historia de enseñanza secundaria de Chile* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga. Málaga.
- Espinoza, J. P. (2024). *El enfoque Justicia Curricular en procesos de Formación Docente: Trayectorias y experiencias de académicas y académicos en una universidad estatal de la Región Metropolitana* [Tesis doctoral]. Universidad de las Artes y Ciencias Sociales. Santiago de Chile. Chile.

- Espinoza-Díaz, Ó., González, L., Cruz-Grau, E. Castillo, D. y Loyola-Campos, J. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.2>
- Fernández Cofré, M. B., Fernández Quevedo, L., Díaz Navarro, M. y Jofré Cáceres, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.9>
- Ferrada, D. (2018). La igualdad de oportunidades en Chile. Opciones y consecuencias para la educación. En D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-40). Ediciones LOM.
- FONDEF ID/2110061 (2021-2024) *Modelo de Formación Profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reintegro educativo*. Departamento de Educación. Universidad de Santiago de Chile.
- Fricker, M. (2015). Epistemic contribution as a central human capability. En G. Hull (Ed.), *The equal society: essays on equality in theory and practice* (pp. 73-90). Lexington Books.
- Fricker, M. (2017). Evolving concepts of epistemic injustice. En I. James, J. Medina y G. Pohlhaus (Eds.), *The Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 53-60). Routledge.
- Guichot-Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Kaplan, C. V. (2022). La justicia curricular en la obra de Ángel Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 73-82. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15176>
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO
- Lee-St John, T. J., Walsh, M. E., Raczek, A. E., Vuilleumier, C. E., Foley, C., Heberle, A., Sibley, E. y Dearing, E. (2018). The long-term impact of systemic student support in elementary school: Reducing high school dropout. *Aera Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/2332858418799085>
- Martuccelli, D. (2013) Cultura, individuación y escuela. Notas para un estudio de la concreción personal. *Revista Tempora*, 15, 9-29.
- Medina, J. (2013). *Epistemología de la resistencia. Ignorancia activa, otros epistémicos y fricción epistémica*. Oxford University Press.
- Mendoza, D. (2022). ¿Cómo entender y promover justicia social en educación? Implicaciones para las políticas educativas en contextos de emergencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 829-853.
- MINEDUC. (2021). *Guía de usuario SAT 1*. MINEDUC, División de Educación General.
- MINEDUC. (2022). *Apuntes 18: Resumen estadístico de la Educación 2021*. Centro de Estudios del MINEDUC.
- MINEDUC. (2024a). *Plan de reactivación educativa*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2024b). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. MINEDUC.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU.
- ONU. (2024). *Promoción de la Justicia social*. ONU.
- Pedagogías para la Justicia Social. (2024). *Plataforma para la formación docente*. Universidad de Santiago de Chile.

- Ponce, B. J. y Leite, C. (2019). Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 795-803. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p794-803>
- Quiroz-Reyes, C. (2020). Pandemia Covid-19 e inequidad territorial: el agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Rawls, J. (1995). *La teoría de la justicia* (2º ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Ruiz Muñoz, M. M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica*, 43, 1-19.
- Ruiz Sánchez, J. (2019). Desarrollo y calidad de vida. Una perspectiva crítica a partir del pensamiento de Amartya Sen. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 11(2), 107-126.
- Sahin, S., Arseven, Z. y Kilic, A. (2016). Causas del ausentismo estudiantil y el abandono escolar. *Revista Internacional de Instrucción*, 9(1), 195-210. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.9115a>
- Santos, B. d. S. (2013). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. LOM Ediciones.
- Santos, B. d. S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de S. Santos y M. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur. Perspectivas*. Ediciones Akal, S. A.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia* (2ª ed.). Taurus.
- SENAME. (2019). *Orientaciones técnicas para concurso de proyectos Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa (PDE) Programa 24 Horas*. SENAME, Departamento de Protección de Derechos.
- Suavita, M. A. y Méndez, R. (2019). Justicia social como brújula y como destino. En S. A. Rodríguez Jerez (Coord.), *Enseñar y educar en la civilización digital* (pp. 185-209). Universidad Sergio Arboleda.
- Tomasevski, K., (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres, D. (2017). *Los significados de la reinserción escolar para los jóvenes desertores del sistema educacional Reflexiones a partir de la experiencia de vida de las y los jóvenes de Casas de Estudio de Puente Alto* [Tesis de Magíster]. Universidad del Desarrollo.
- UNESCO. (2021). *Informe de seguimiento de la educación en el Mundo*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). New estimation confirms out-of-school population is growing in sub-Saharan Africa. Global education monitoring report: policy paper, 48 and fact sheet 62. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577>
- Villalobos, C. y Béjares, C. (2017). *Políticas de promoción y repitencia en Chile: recomendaciones desde una mirada comparada*. Policy Brief N°14. CEPPE UC.
- Walker, M. (2019). Defender la necesidad de una capacidad epistémica fundamental en la educación. *Revista de Desarrollo y Capacidades Humanas*, 20(2), 218-232. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1536695>

Breve CV del autor y la autora

Juan Pablo Espinoza Espinoza

Profesor de Educación General Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Magíster en Estudios Culturales y Doctor en Educación y Cultura en América Latina de la Universidad de las Artes y Ciencias Sociales. Además, Doctor en Comunicación de la Universidad de Málaga. En la actualidad se desempeña como académico en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile. Ha sido parte del equipo de investigadores del proyecto FONDEF “Modelo de Formación Profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reingreso educativo”. En la actualidad es coinvestigador de FONDECYT de Iniciación nro. 11230586 “Contribuciones de la práctica a la formación inicial para una pedagogía inclusiva en educación básica”. Email: juan.espinoza.es@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3758-5714>

Natalia Ferrada Quezada

Profesora de Educación General Básica de la Universidad del Bío Bío, Magíster y Doctora en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente se desempeña como académica en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile y es afiliada al Centro de Estudios Migratorios (CEM). Su investigación se centra en la inmigración internacional de educadores y profesores. Ha sido investigadora en proyectos como FONDEF “Modelo de Formación Profesional para docentes que trabajan en programas de reinserción y reingreso educativo” y hoy es investigadora responsable del FONDECYT de Iniciación nro. 11240958 “(Re) inserción profesional de docentes inmigrantes en el sistema escolar chileno”. Email: natalia.ferrada.q@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9910-0217>