



## **Mapa de Justicia Educativa**

# **Modelo conceptual del Mapa de Justicia Educativa**

*Este documento presenta los antecedentes teóricos, conceptuales y empíricos del Mapa de Justicia Educativa (MJE).*

# Índice

I. Antecedentes teóricos de la Justicia Educacional .....	3
II. Experiencias de operacionalización de Justicia Educacional .....	7
III. Modelo conceptual del Mapa de Justicia Educacional .....	9
<i>Dimensión 1: Acceso educativo justo</i> .....	10
<i>Dimensión 2: Recursos educativos justos</i> .....	12
<i>Dimensión 3: Procesos educativos justos</i> .....	14
<i>Dimensión 4: Resultados educativos justos</i> .....	17
Referencias .....	19

El concepto de Justicia Educacional ha adquirido creciente relevancia en los debates de política educativa y en la literatura especializada (Levinson, 2022; Stojanov, 2018). Aunque términos como igualdad, equidad y justicia suelen emplearse de forma intercambiable (Bolívar, 2012), la justicia ofrece un enfoque más profundo para comprender la desigualdad educativa. Mientras la igualdad se asocia a un trato uniforme y la equidad a intervenciones diferenciadas orientadas a compensar desventajas de origen —frecuentemente expresadas en políticas compensatorias (Power, 2012), a veces sustentadas en miradas deficitarias (Aiston & Walraven, 2024) o que no reconocen plenamente la influencia de las desventajas culturales en los desempeños (Keddie, 2019)—, la justicia propone un horizonte más amplio. Este integra dimensiones materiales y culturales de la desigualdad, articulando simultáneamente enfoques distributivos y de reconocimiento (Keddie, 2019), y extendiendo la preocupación desde el acceso y los recursos hacia los procesos

y experiencias educativas (Montes & Parcerisa, 2016).

A pesar del creciente posicionamiento del concepto de Justicia Educacional en el campo educativo, no existe una teoría comprensiva (Levinson, 2022) ni propuestas metodológicas consensuadas para su examinación empírica. Por eso, un paso fundamental para la elaboración del Mapa de Justicia Educacional correspondió al desarrollo de una conceptualización de la Justicia Educacional que enmarcara su operacionalización y propuesta de indicadores en Chile. Este trabajo se basó en distintos insumos, incluyendo los avances realizados a lo largo de la trayectoria de CJE en el estudio de la Justicia Educacional, la realización de una revisión sistemática y no sistemática de la literatura sobre Justicia Educacional, y el análisis de experiencias internacionales y nacionales que se han aproximado a operacionalizar la Justicia Educacional.

## I. Antecedentes teóricos de la Justicia Educacional

Parte fundamental de la discusión académica sobre justicia en educación procede de la intersección entre la filosofía política y educativa (Culp, 2020), dentro de lo cual se verifican distintas concepciones que difieren según las métricas y reglas particulares de justicia que establecen (Culp, 2020). Las principales concepciones —que se basan fuertemente en la teoría de la justicia distributiva de Rawls— han sido sintetizadas como: i) equality theories, que ponen el acento en la distribución de recursos educativos para contrarrestar algunas fuentes de desigualdad en el éxito

educativo y se basan en el principio de que los/as estudiantes con iguales niveles de capacidad y disposición deben recibir iguales perspectivas educacionales, sin importar la clase social, ii) adequacy theories, que demandan que los recursos sean distribuidos para que todos alcancen un nivel adecuado de funcionamiento en la sociedad; y iii) priority theories, que proponen que los recursos educativos se concentren en alguna medida en los/as estudiantes menos aventajados (Culp, 2020; Merry, 2020; Schouten & Brighthouse, 2014). Desde una visión crítica a las


limitaciones de la perspectiva distributiva, han surgido enfoques multidimensionales, fuertemente herederos de la propuesta de justicia social de Nancy Fraser que relevan tanto la dimensión económica como cultural de las injusticias combinando la perspectiva de la justicia distributiva con la justicia de reconocimiento (Anne Winter, 2018; Keddie, 2019; Power, 2012).

Si bien la justicia social ha sido comprendida desde múltiples enfoques —sea como una cuestión de distribución, de reconocimiento, de oportunidades y/o resultados (Hyttén & Silvia, 2011)—, en su traslado al campo educativo la Justicia Educacional ha sido predominantemente abordada desde el paradigma de la justicia redistributiva (Anne Winter, 2018; Stojanov, 2018), apuntando a la importancia de la redistribución de los recursos educativos para compensar las inequidades sociales y alcanzar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, retomando la aproximación de la justicia de reconocimiento, en los últimos años se observa una creciente preocupación en la literatura de Justicia Educacional por los aspectos relacionales (Anne Winter, 2018) y la manera bajo la cual las identidades culturales son visibilizadas y respetadas en el entorno educativo (Stojanov, 2018).

Así, si bien comúnmente las perspectivas de la distribución y del reconocimiento habían sido tratadas de manera independiente y en tensión entre ellas (North, 2006), en la actualidad se identifica un avance hacia una comprensión integrada de la Justicia Educacional (Gewirtz & Cribb, 2002), que denota la naturaleza inexorablemente entrelazada de ambos enfoques. Como dan cuenta Francis et al., (2017), “un enfoque que se centre exclusivamente en la distribución de oportunidades nunca será lo suficientemente radical o exhaustivo como para abordar las desigualdades de reconocimiento demostradas a través de la literatura o, de hecho, para combatir eficazmente la desigualdad de resultados”

(p. 417). De este modo, junto a la consideración de la distribución del acceso a la educación y de los recursos educativos, desde la noción de Justicia Educacional se ha incorporado un énfasis simultáneo en aspectos tales como la existencia de un trato justo hacia las distintas identidades culturales, y el desarrollo de prácticas que reconozcan la diversidad de los sujetos y promuevan mayores oportunidades de participación en el curso de la educación recibida (Anne Winter, 2018; Lingard & Keddie, 2013; Stojanov, 2018). De esta manera, la Justicia Educacional “exige considerar tanto la dimensión de redistribución como la del reconocimiento. A diferencia del modelo compensatorio, centrado esencialmente en la reparación de las desigualdades materiales, este modelo de justicia reivindica la necesidad de integrar la redistribución con el reconocimiento de la diversidad de contextos y culturas (...), [abordando] las injusticias que se derivan también de los ‘patrones institucionalizados de valoración’ del sistema educativo (...) vinculados con la invisibilización o la desvalorización de los rasgos distintivos de ciertos sectores sociales, grupos y colectivos específicos” (Veleda et al., 2011).

De la mano de lo anterior y coherente con el enfoque distributivo dominante, las aproximaciones a la Justicia Educacional han tendido tradicionalmente a centrarse fuertemente en la consideración de la equidad en los inputs (e.g., recursos educativos) u outputs/outcomes (e.g., resultados educativos) de la educación como parámetros de la justicia (Anne Winter, 2018). Sin embargo, más recientemente, esta visión ha sido cuestionada por ser un enfoque “unidimensional centrado en la distribución de recursos para la educación y de oportunidades como resultado de la educación, marginando aspectos de la justicia en educación” (Stojanov, 2018). Así, de manera más contemporánea, la literatura ha tendido a avanzar más allá del foco en los inputs y outputs/outcomes para incorporar




una fuerte atención hacia la justicia en los procesos que se desarrollan al interior de las instituciones educativas y las aulas (Lingard & Keddie, 2013; Stojanov, 2018; Treviño et al., 2020), que ha derivado en una aproximación multidimensional hacia la Justicia Educativa. Siguiendo a Lupton y Hempel-Jorgensen (2012), “aunque pueden ser necesarias para un sistema socialmente justo las intervenciones para crear un acceso igualitario a la escolarización, distribuir el financiamiento de forma equitativa, igualar la calidad de los edificios escolares y la tecnología o complementar la oferta existente para compensar la pobreza y las desventajas sociales, éstas no serán suficientes para garantizar la justicia ni en las oportunidades ni en los resultados, a menos que el proceso de aprendizaje en la escuela sea igual de inspirador, esclarecedor, liberador y generador de conocimientos para los alumnos de entornos desfavorecidos que para los más privilegiados” (pp. 602). En respuesta a la importancia concedida a las prácticas educativas como una de las bases de la justicia en el ámbito escolar (Lingard, 2005; Lingard & Keddie, 2013; Treviño et al., 2020), se ha abogado por la incorporación de una mirada hacia la justicia a nivel de las escuelas y el aula (Lingard, 2005; Rasooli et al., 2023), con un énfasis en aspectos vinculados a los modos de enseñanza, la flexibilidad y ajustes curriculares, las relaciones y la equidad en las interacciones de aula (Stojanov, 2018; Treviño et al., 2020; Anne Winter, 2018).

Junto con el tránsito hacia una perspectiva multidimensional de la Justicia Educativa, es importante relevar que las definiciones tradicionales de los inputs y los outputs/outcomes educativos que son claves para el logro de sistemas educativos más justos se han ido complejizando. Por un lado, y basándose en la premisa de la insuficiencia de la consideración única del acceso a la educación de los distintos grupos sociales como un indicador de justicia, la visión

de esta última ha incorporado una mayor atención a las trayectorias educativas de los/as estudiantes (Tarabini et al., 2016; Terigi, 2014; Treviño, 2024), dentro de lo cual han cobrado significancia aspectos vinculados al éxito oportuno, la repitencia y la deserción del sistema escolar (Treviño et al., 2016). Por otro lado, en términos de los recursos educativos, la mirada comúnmente centrada en los recursos financieros se ha expandido para incluir tanto los recursos financieros (e.g., transferencias monetarias, mecanismo de financiamiento), como humanos (e.g., docentes, directivos, etc), estructurales (e.g., ratio estudiante-docente, tamaño de clases) y físicos (e.g., infraestructura) que posibilitan la entrega de una educación de calidad y equitativa (OECD, 2018). Asimismo, y en torno a los outcomes/outputs, si bien los modelos de Justicia Educativa han tendido a centrarse en la equidad en los resultados cognitivos —usualmente medidos con pruebas estandarizadas (Hellmann et al., 2019)—, distintos autores han llamado a ampliar esta aproximación por medio de la combinación de outcomes tanto académicos como motivacionales y actitudinales en los/as estudiantes (Dover, 2009) o aquellos que den cuenta de las habilidades del siglo XXI necesarias para navegar un futuro cada vez más incierto (Treviño, 2024).

Más allá de los enfoques y dimensiones de la Justicia Educativa, en los últimos años también se identifica una ampliación de los grupos que conforman el foco prioritario de atención en el alcance de la Justicia Educativa. Así, aun cuando las nociones de justicia en educación han estado normalmente centradas en las inequidades que enfrentan los/as estudiantes de contextos sociales vulnerables, de manera más contemporánea se ha incorporado una mirada amplia de la desventaja educativa, emergiendo un énfasis en la justicia en relación al género (Keddie & Ollis, 2019), la raza, etnia o el estatus migratorio (Stojanov, 2018), la ruralidad (Nesterova, 2023),



las necesidades educativas especiales (Liasidou, 2013), así como también a las múltiples intersecciones entre estas categorías (Nesterova, 2023). Desde esta perspectiva, y en tanto horizonte ideal, la Justicia Educacional exige que la educación “se estructure de tal manera que todos los alumnos puedan beneficiarse de su experiencia escolar independientemente de sus características personales, antecedentes familiares o niveles de motivación” (Merry, 2020) o —en otras palabras— que “las experiencias educativas de los niños no estén determinadas por su código postal, su condición étnica, su lengua materna o el nivel educativo de sus padres” (Merry, 2020). Lejos de enfocarse únicamente en las inequidades de acceso o resultados para estos grupos, desde el paradigma de la justicia educativa la mirada está también en cómo se produce la justicia o injusticia en los procesos y prácticas educativas, o en qué medida éstas responden a las necesidades educativas diferenciadas que introducen las distintas características contextuales/individuales de manera de paliar el peso del origen (Treviño et al., 2020).

Para finalizar, aun cuando el poder transformador del paradigma de la

Justicia Educacional se ha establecido con fuerza, es importante dar cuenta de que las posibilidades de alcanzar la Justicia Educacional están influidas por los contextos sociales mayores y por las políticas educativas que gobiernan los sistemas escolares (Lingard, 2005). Desde este punto de vista, subsiste consenso en que ciertamente las escuelas no pueden compensar por completo las injusticias que ocurren en la sociedad: “Las desigualdades educativas están inextricablemente ligadas a las desigualdades sociales y no pueden abordarse aisladamente de ellas. Una cuestión crucial es hasta qué punto es posible un sistema educativo socialmente justo en una sociedad injusta, tomando en cuenta que los sistemas educativos reflejan las sociedades de las que surgen” (Reay, 2012, p. 593). De manera similar, resulta claro que las posibilidades de alcanzar la Justicia Educacional están mediadas por la arquitectura institucional de los sistemas educativos (Lupton & Hempel-Jorgensen, 2012), dentro de lo cual aspectos como los modelos de financiamiento, las lógicas de accountability o la formación y desarrollo profesional docente, entre otros, aparecen como importantes condicionamientos del avance hacia la Justicia Educacional (Treviño et al., 2020).

## II. Experiencias de operacionalización de Justicia Educativa

La revisión de literatura nacional e internacional muestra que aún no existen marcos plenamente consensuados para medirempíricamentelaJusticiaEducativa. A escala global se han desarrollado diversos índices de justicia social; sin embargo, la educación suele figurar solo como una dimensión dentro de modelos más amplios (por ejemplo, el Index of Social Justice de la Unión Europea). En estos casos, la dimensión educativa se reduce con frecuencia a indicadores de acceso o de resultados en pruebas estandarizadas, lo que ofrece una mirada limitada y deja fuera aspectos centrales como los procesos escolares, las condiciones institucionales y las experiencias cotidianas de estudiantes y docentes.

Pese a esta ausencia de propuestas

operativas consolidadas, existen experiencias internacionales y nacionales que han intentado aproximarse empíricamente —sea de manera directa o indirecta— a la Justicia Educativa. Estas han sido claves para identificar dimensiones, criterios y ámbitos relevantes para pensar una educación más justa y han nutrido las decisiones del MJE.

En términos generales, las experiencias revisadas se caracterizan por adoptar modelos pluralistas de Justicia Educativa —que combinan la perspectiva distributiva con el reconocimiento— y por incorporar un enfoque multidimensional que integra acceso, recursos educativos (humanos y/o materiales), procesos educativos y resultados o logros.

Autores	Año	Dimensiones
Veleda, et al.	2011	Criterios que deben guiar la construcción de la justicia educativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brindar condiciones adecuadas de aprendizaje a todos los alumnos</li> <li>- Fortalecer una docencia comprometida con la justicia educativa</li> <li>- Garantizar el acceso de todos los alumnos a los aprendizajes fundamentales</li> <li>- Diversificar los sentidos de la experiencia educativa</li> </ul>
Resh, N. & Sabbagh, C.	(2016)	Visión de la educación como una “esfera de justicia”, que involucra 5 subesferas de distribución educativa de la justicia de lo macro a lo micro-educacional: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Derecho a la educación (acceso y recursos)</li> <li>- Espacios educativos (trayectorias, distribución de estudiantes)</li> <li>- Pedagogía</li> <li>- Evaluación</li> <li>- Relación profesor-estudiante (apoyo, respeto, atención, cuidado)</li> </ul>
Treviño, E.	2024	Modelo de justicia educativa interseccional para analizar políticas educativas a partir de 4 dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trayectorias</li> <li>- Proceso</li> <li>- Desarrollo social, emocional, físico y ciudadano</li> <li>- Rendimiento académico o logro cognitivo</li> </ul>

Continúa tabla en página 8

Ahmadi et al.	2014	<p>3 categorías de índices para evaluar justicia educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De entrada al sistema educativo: acceso educativo, recursos materiales y económicos, tasas de acceso de estudiantes y disponibilidad de profesores.</li> <li>- De proceso del sistema educativo: eficiencia de los inputs del sistema tanto en recursos humanos como materiales.</li> <li>- De salida del sistema educativo: aprobación y promoción de estudiantes para lograr una igualdad de desempeño</li> </ul>
Kim, C-H.	2012	<p>3 dimensiones principales para calcular un Índice de Justicia Educativa, con 8 subíndices y 19 indicadores en total:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acceso a la educación             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Igualdad de oportunidades educativas</li> <li>o Atención preescolar</li> </ul> </li> <li>- Proceso educativo             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Entornos de aprendizaje favorables</li> <li>o Ecuanimidad</li> <li>o Educación para la inclusión social</li> <li>o Apoyo para estudiantes desaventajados</li> </ul> </li> <li>- Resultados de la educación             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Cualificación cívica</li> <li>o Calidad de vida justa</li> </ul> </li> </ul>
Nesterova	2023	<p>Algunos puntos clave del enfoque de justicia social en lo que respecta a su marco de educación inclusiva son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El acceso a una educación de calidad para todos como el paso primero y básico hacia la inclusión para todos</li> <li>- Una vez que se asegura el acceso, se deben evaluar las instituciones educativas para entender las brechas y cultivar la justicia en aspectos como la distribución de recursos, la presencia de respeto y reconocimiento de la diversidad en las necesidades educativas, culturales y de desarrollo, el cuidado y la solidaridad, y la distribución del poder</li> <li>- La distribución de los recursos materiales e inmateriales</li> <li>- La dimensión relacional debe centrarse en analizar el desequilibrio en las relaciones entre grupos y cómo perjudican a determinados grupos</li> <li>- La dimensión epistémica debe incluir el aprendizaje sobre las experiencias de los grupos desfavorecidos para comprender su posición y perspectiva sobre la inclusión y la educación. También debe incluir el aprendizaje sobre por qué se enfrentan a desventajas y cómo las instituciones y estructuras formales han contribuido a configurarlas.</li> <li>- Además del aprendizaje en entornos formales (por ejemplo, aulas, planes de estudio, libros de texto), estos procesos pueden tener lugar en espacios de práctica cooperativa y debate, donde se lleva a cabo la reeducación y la reconstrucción de las relaciones entre grupos en beneficio de todos. También deben basarse en un enfoque comunitario integral que incluya a diversos miembros de la comunidad o la sociedad para apoyar los procesos de (des)aprendizaje.</li> </ul>

### III. Modelo conceptual del Mapa de Justicia Educacional

La revisión de la trayectoria reciente del concepto de Justicia Educacional y el análisis de experiencias nacionales e internacionales evidencian que los enfoques tradicionales y unidimensionales resultan insuficientes para capturar la complejidad del fenómeno. En este contexto, el Mapa de Justicia Educacional adopta un modelo conceptual pluralista y multidimensional, fundamentado en desarrollos recientes de la literatura.

Este modelo reconoce que la Justicia Educacional exige integrar enfoques que históricamente fueron tratados como separados o incluso en tensión —la distribución de recursos y oportunidades y el reconocimiento de la diversidad de identidades, culturas y trayectorias—, así como articular dimensiones que representen distintos momentos de la experiencia educativa.

Así, a partir de los insumos conceptuales revisados, el modelo conceptual del MJE se estructura sobre los siguientes principios:

- La Justicia Educacional es entendida desde un enfoque pluralista (Gewirtz & Cribb, 2002), que integra la perspectiva de la redistribución con el reconocimiento de la diversidad de contextos y culturas en la educación (Veleda et al., 2011; Anne Winter, 2018; Lingard & Keddie, 2013; Nesterova, 2023).
- La Justicia Educacional es aprehendida desde un enfoque multidimensional (Stojanov, 2018; Treviño, 2024), que combina el abordaje de los inputs, procesos y outputs de la

educación, cuestión que se plasma en cuatro dimensiones de justicia claves que remiten a distintos momentos del recorrido educativo (Espinoza, 2007): el acceso educativo, los recursos educacionales, los procesos al interior de las instituciones educativas y los resultados alcanzados por los/as estudiantes

- La Justicia Educacional mantiene una preocupación prioritaria por aquellos grupos histórica, social y culturalmente excluidos de los sistemas y espacios educativos, y las intersecciones entre los distintos marcadores de diferencia que llevan a múltiples formas de exclusión (Nesterova, 2023)
- La Justicia Educacional está condicionada por los contextos sociales mayores y las políticas educativas que regulan los sistemas escolares (Hayes et al., 2020).

Sobre la base de estos principios, el modelo conceptual de Justicia Educacional del MJE se organiza en torno a cuatro dimensiones centrales —acceso, recursos, procesos y resultados educativos justos— y quince subdimensiones orientadas a capturar de manera integral distintas formas de (in) justicia en el sistema escolar (ver figura). A partir de esta estructura se definieron los 53 indicadores que componen el Mapa, mediante un proceso iterativo que articuló las definiciones conceptuales con la disponibilidad y características de los datos, considerando su relevancia conceptual, su pertinencia para el contexto chileno y las posibilidades analíticas de los datos oficiales.



Las siguientes secciones presentan la definición y justificación de cada dimensión, explicando cómo se operacionaliza este modelo conceptual y cómo cada componente contribuye a observar

empíricamente distintos aspectos de la Justicia Educativa en el contexto chileno. En cada dimensión y subdimensión se precisan los indicadores asociados.

## Dimensión 1: Acceso educativo justo

La dimensión de acceso educativo justo pone al centro la importancia de que todos los niños, niñas y jóvenes puedan ingresar, permanecer y progresar en el sistema escolar, independientemente de su origen social, territorial, cultural, de género o de condición de necesidades educativas especiales (Nesterova, 2023). Esta perspectiva reconoce que la realización efectiva de la justicia en este ámbito requiere una oferta educativa de calidad, diversa e

inclusiva, como condición indispensable para garantizar un acceso realmente justo (Nesterova, 2023). Siguiendo estos antecedentes, esta dimensión se organiza en tres subdimensiones que introducen una mirada más amplia que la mera cobertura del sistema escolar, incorporando también datos sobre las trayectorias escolares y las características de la oferta educativa disponible.

### ● Subdimensión 1: Cobertura educativa

El ingreso formal al sistema escolar constituye un punto de partida fundamental para la Justicia Educacional (Nesterova, 2023). El principal indicador utilizado internacionalmente para su medición es la tasa de matrícula escolar (e.g., OECD, 2024), que representa el porcentaje de estudiantes matriculados en un nivel educativo específico con la edad correspondiente según la normativa escolar, en relación con la población total de ese grupo etario.

Esta subdimensión se operacionaliza mediante el indicador de tasa de matrícula escolar, estimado para distintos niveles educativos.

### ● Subdimensión 2: Trayectorias educativas

Más allá del ingreso al sistema escolar, la Justicia Educacional exige atender cómo transitan los y las estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa en el sistema regular (Treviño, 2024). Desde esta perspectiva, las trayectorias interrumpidas, irregulares o discontinuas no deben atribuirse exclusivamente a los/as estudiantes, sino que reflejan las fallas del propio sistema escolar para adaptarse con flexibilidad a las diversas necesidades y apoyos que éstos requieren para asegurar la fluidez (Lamb & Markussen, 2010; Terigi, 2014). Así, las trayectorias escolares se ven profundamente influenciadas por arreglos institucionales y prácticas educativas (Lamb & Markussen, 2010). En esta línea, existe consenso en que fenómenos como la desvinculación escolar, el rezago, la repitencia, la asistencia irregular o el fracaso escolar deben ser comprendidos como expresiones de injusticias

educativas, especialmente cuando afectan desproporcionadamente a los grupos históricamente desfavorecidos (Tarabini et al., 2016). De este modo, la justicia exige no solo compensar inequidades previas, sino transformar los factores del propio proceso educativo que intensifican las desigualdades iniciales, generan exclusión o aumentan el riesgo de fracaso escolar (Tarabini et al., 2016).

Esta subdimensión se operacionaliza mediante indicadores de asistencia escolar anual (porcentaje y nivel), repitencia escolar y tasa de incidencia de desvinculación escolar del sistema regular.

### ● Subdimensión 3: Oferta educativa

El acceso educativo justo requiere garantizar una oferta educativa de alta calidad, genuinamente inclusiva y equitativa para todos y todas (Nesterova, 2023). En esta perspectiva, no basta con asegurar que haya cupos suficientes, sino que es igualmente necesario considerar la distribución de su calidad, su diversidad socioeconómica y la disponibilidad de programas o modalidades que atiendan a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Esta subdimensión se operacionaliza mediante indicadores de suficiencia de la oferta (razón postulantes/vacantes en niveles de ingreso principales), inclusividad (porcentaje de establecimientos gratuitos y no selectivos), oferta para necesidades educativas especiales (porcentaje de establecimientos con Programa de Integración Escolar y número de escuelas especiales), calidad (porcentaje de establecimientos según categorías de desempeño) y segregación socioeconómica (índices de Duncan y Theil).

## Dimensión 2: Recursos educativos justos

La Justicia Educacional exige no solo garantizar el acceso al sistema escolar, sino también asegurar que los establecimientos educativos cuenten con los recursos necesarios para ofrecer una educación de calidad, inclusiva y equitativa (OECD, 2018). Tradicionalmente, la medición de la distribución de los recursos educativos ha distinguido entre recursos materiales —como infraestructura, equipamiento y materiales pedagógicos— y recursos humanos, que incluyen docentes, directivos y personal de apoyo (Resh & Sabbagh, 2016). Sin embargo, esta clasificación se ha ampliado en años recientes para incorporar nuevas variables como el tamaño de los cursos, la razón estudiantes-docente y la calidad del equipo educativo (Resh & Sabbagh, 2016). Con base en estos antecedentes, la dimensión se organiza en tres subdimensiones: recursos estructurales, recursos docentes y recursos de apoyo socioeducativo. No se incluyen los recursos materiales debido a la falta de información sistemática que permita su medición en Chile.

### ● Subdimensión 1: Recursos estructurales

Los recursos estructurales constituyen un componente clave de las condiciones en que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje al interior de los establecimientos escolares, por lo cual el análisis de su distribución cobra especial relevancia desde una perspectiva de Justicia Educacional. Entre los indicadores comúnmente utilizados en este ámbito se encuentran el tamaño promedio de los cursos —es decir, la cantidad de estudiantes por sala— y la razón estudiantes-docente, que mide la relación entre el número total de estudiantes y el de docentes en un establecimiento o sistema educativo (OECD, 2024). Si bien la evidencia empírica sobre el impacto de

estos factores presenta resultados mixtos, existe consenso respecto de su relevancia para los procesos educativos (Blatchford & Russell, 2020). Por una parte, diversos estudios muestran que clases con menor número de estudiantes pueden favorecer el desarrollo social y académico del alumnado, así como su participación en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, docentes que trabajan con grupos reducidos tienen mayores posibilidades de brindar atención individualizada, gestionar eficazmente el aula y establecer relaciones pedagógicas más cercanas con sus estudiantes (Finn et al., 2003). Estas condiciones permiten generar entornos de enseñanza más adecuados y responder de mejor manera a las necesidades de cada alumno/a, incidiendo en las prácticas de aula (Blatchford & Russell, 2020). Por otra parte, una menor razón estudiantes-docente también se considera beneficiosa, ya que facilita un trabajo docente más personalizado, el fortalecimiento de los vínculos con el estudiantado y la creación de entornos socioeducativos más propicios para el aprendizaje (OECD, 2024).

Esta subdimensión se operacionaliza mediante indicadores de tamaño promedio de cursos y de razón estudiantes/docente de aula, considerando únicamente establecimientos ubicados en zonas urbanas.

### ● Subdimensión 2: Recursos docentes

La calidad de los/as docentes ha sido ampliamente reconocida como uno de los factores más influyentes en el aprendizaje y la equidad educativa (Darling-Hammond, 2000). En consecuencia, la distribución equitativa de docentes de calidad se ha consolidado como un ámbito fundamental de la Justicia Educacional (Resh & Sabbagh,

2016). La medición de la distribución de los docentes en las escuelas se ha basado tradicionalmente en atributos observables. Aunque no existe consenso absoluto respecto de cuáles son las características más sustantivas, la evidencia empírica respalda la relación entre el dominio disciplinar, la formación inicial y continua, la experiencia profesional y la trayectoria docente, y el aprendizaje, la motivación, la autoestima y las actitudes del estudiantado (Resh & Sabbagh, 2009). Entre los atributos observables comúnmente utilizados en la investigación se incluyen el título profesional, la formación continua, la experiencia profesional, y los resultados en las evaluaciones de desempeño estandarizadas (Toledo & Valenzuela, 2012). En el contexto chileno, se han usado indicadores como la selectividad de la institución de formación, el tipo de título profesional y su especialización, los años y acreditación del programa de formación, los años de experiencia y los resultados obtenidos en la evaluación docente (Rivero, 2015).

Esta subdimensión se operacionaliza mediante indicadores del porcentaje de docentes de aula según tramos de la carrera docente, tipo de título de pregrado y tipo de institución formadora, y del promedio de años de servicio en el sistema escolar.

### ● Subdimensión 3: Recursos de apoyo socioeducativo

La provisión de apoyos específicos para responder a las necesidades socioemocionales, conductuales y académicas del estudiantado constituye un principio central de una educación justa (Carlisle et al., 2006) y se encuentra en el centro de los modelos conceptuales de inclusión educativa (Cerna et al., 2021; OECD, 2023). Para fortalecer este ámbito, diversos sistemas educativos han promovido la incorporación de profesionales no docentes en las escuelas —como psicólogos/as, trabajadores/as sociales,

orientadores/as, fonoaudiólogos/as, entre otros— (OECD, 2023). Aunque la evidencia sobre su impacto académico directo aún es limitada, según la revisión de López et al. (2021), se han reportado beneficios relevantes en programas que incluyen este tipo de profesionales de apoyo, tales como: la reducción de conductas de riesgo, una mayor percepción de bienestar subjetivo, el fortalecimiento del compromiso escolar y la disminución de las tasas de abandono. Asimismo, se han observado mejoras en el desarrollo de conductas prosociales, en las relaciones interpersonales dentro de las escuelas y en la percepción de pertenencia y seguridad por parte de los y las estudiantes (López et al., 2021). Además, la literatura promueve la incorporación de profesionales específicos como trabajadores sociales (Ding et al., 2023; Early & Vonk, 2001; Franklin et al., 2009) y psicólogos (OECD, 2023) por su rol en el apoyo al ámbito socioemocional, de salud mental, conductual y académico de los estudiantes. En el caso de Chile, aunque la evidencia de impacto de profesionales es limitada, se ha encontrado que la presencia de este tipo de profesionales —en particular psicólogos y trabajadores sociales— contribuye a menores tasas de deserción y a mejores niveles de logro académico en ciertos cursos y niveles educativos (López et al., 2021). De este modo, evaluar la distribución de este tipo de recursos profesionales en las escuelas cobra especial relevancia desde la perspectiva de la justicia (Nesterova, 2023).

Esta subdimensión se operacionaliza mediante indicadores de disponibilidad de apoyos socioeducativos en los establecimientos, incluyendo el porcentaje de establecimientos con al menos un/a asistente de la educación con función principal de apoyo socioeducativo y el porcentaje de establecimientos con disponibilidad de perfiles específicos (psicopedagogo/a, psicólogo/a, fonoaudiólogo/a, asistente social, kinesiólogo/a, terapeuta ocupacional y educador/a diferencial).

## Dimensión 3: Procesos educativos justos

Las definiciones contemporáneas de Justicia Educacional han avanzado más allá de la mera distribución equitativa del acceso y los recursos, incorporando una preocupación creciente por los procesos que ocurren dentro de las aulas y las escuelas, así como por las dimensiones relacionales, culturales y subjetivas de la experiencia educativa (Anne Winter, 2018). Desde esta perspectiva, la Justicia Educacional exige el reconocimiento y trato equitativo hacia las diversas identidades culturales, la valoración de la diversidad de las/os estudiantes, y la promoción de oportunidades significativas de participación en el proceso educativo (Stojanov, 2020). Asimismo, ésta se vincula estrechamente con la calidad de los procesos pedagógicos en los establecimientos, destacando la relevancia de prácticas que enriquezcan la experiencia de vida de los y las estudiantes, mitiguen las desigualdades estructurales y contextuales, adecúen los enfoques pedagógicos a las distintas necesidades, y promuevan el desarrollo integral en sus dimensiones sociales, intrapersonales, físicas, ciudadanas y cognitivas (Treviño, 2024). De este modo, la evaluación de la justicia en los procesos educativos requiere identificar las brechas existentes y fomentar condiciones de equidad en aspectos como la existencia de respeto y reconocimiento a la diversidad cultural, educativa y de desarrollo; el cuidado y la solidaridad con grupos diferentes a los propios; y la distribución del poder para participar en la toma de decisiones y ejercer agencia sobre la educación (Nesterova, 2023). Tomando como base estos elementos, esta dimensión se organiza en seis subdimensiones que permiten abordar los procesos educativos justos desde una perspectiva multidimensional.

### ● Subdimensión 1: Prácticas de aula

Las prácticas de aula constituyen un componente central de la Justicia Educacional (Resh & Sabbagh, 2009) tanto en términos de la distribución de oportunidades educativas como del reconocimiento de las identidades culturales (Lingard, 2005). Si bien se reconoce que los problemas de justicia no pueden abordarse exclusivamente desde el aula, existe consenso en que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje debe ser un elemento esencial en cualquier enfoque de justicia social que aspire a generar transformaciones reales (Hayes et al., 2020). La literatura internacional ha identificado un conjunto de características propias de la enseñanza efectiva, que incluyen aspectos como la organización eficiente del aula, la construcción de vínculos emocionales con los/as estudiantes, el establecimiento de altas expectativas, la promoción del involucramiento estudiantil, el enfoque explícito en el aprendizaje y el uso de retroalimentación pedagógica de calidad (Godoy Ossa et al., 2016). En el marco de las llamadas “pedagogías productivas” — aquellas que hacen la diferencia en términos de justicia— se destacan dimensiones de las prácticas clave como su calidad intelectual, su conexión con el mundo, el compromiso con las diferencias y el apoyo a los estudiantes (Lingard, 2005). Evaluar la enseñanza no solo desde su efectividad técnica, sino también desde su alineación con principios de justicia distributiva y relacional, es esencial así para avanzar hacia una educación justa.

Esta subdimensión se operacionaliza mediante indicadores basados en la percepción de los y las estudiantes de 4° básico y 2° medio sobre el nivel de

frecuencia con que sus docentes realizan prácticas de enseñanza de calidad, el nivel de frecuencia con que sus docentes les entregan apoyo emocional en las clases y el grado de cumplimiento de las normas de aula por parte de sus compañeros/as.

### ● Subdimensión 2: Convivencia escolar

La convivencia escolar constituye un componente esencial en la construcción de procesos educativos justos. Aunque existen variaciones en su conceptualización y en su relación con otros conceptos afines como el clima escolar, hay consenso en que se trata de un constructo multidimensional que incorpora —entre otros elementos— la calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (Berkowitz et al., 2017; Thapa et al., 2013). Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se vincula estrechamente con definiciones de Justicia Educativa que sitúan a las relaciones humanas en las escuelas al centro (Anne Winter, 2018; Berkowitz et al., 2017). Así, se ha argumentado que las escuelas justas son aquellas que promueven entornos donde sus integrantes son tratados con respeto y confianza, y se cultiva una atmósfera de cuidado en las relaciones (Nesterova, 2023; Smyth, 2012). Esto implica la creación de espacios democráticos e inclusivos, en los que las relaciones entre docentes y estudiantes —y entre pares— se caracterizan por el respeto mutuo y la horizontalidad (Lingard & Keddie, 2013). Además de su valor normativo, la evidencia empírica muestra que un clima escolar positivo se asocia con mejores resultados académicos, sociales y emocionales, y tiene un impacto especialmente significativo en estudiantes provenientes de contextos menos favorecidos (Berkowitz, 2022).

Esta subdimensión se operacionaliza mediante indicadores basados en la percepción de los y las estudiantes de 4º básico y 2º medio sobre el nivel de cohesión

y buen trato con sus compañeros/as, el nivel de apoyo y buen trato recibido de parte de sus docentes, el nivel de respeto y cumplimiento

de normas de convivencia en el curso, el nivel en que sus docentes promueven mecanismos constructivos de resolución de conflictos, el nivel en que los establecimientos promueven mecanismos para prevenir y actuar frente a la violencia escolar, y el porcentaje de estudiantes que declara haber experimentado al menos un tipo de violencia escolar de forma recurrente durante el año.

### ● Subdimensión 3: Participación

La participación activa de los/as estudiantes en la escuela constituye un componente fundamental de la Justicia Educativa. Si bien hay diferencias en sus definiciones, comúnmente se entiende como la posibilidad de los/as estudiantes de formarse y expresar sus opiniones, participar en las decisiones e influir activamente en la vida escolar (Müller-Kuhn et al., 2021). Desde los marcos de justicia educativa —especialmente aquellos orientados al reconocimiento— se argumenta que las escuelas deben generar condiciones que promuevan la participación de todos/as los/as estudiantes, en particular de quienes provienen de contextos históricamente excluidos. Esto implica valorar sus voces, garantizar relaciones horizontales, y habilitar espacios de incidencia tanto en los procesos pedagógicos como en la gestión institucional (Lingard & Keddie, 2013; Mills & Gale, 2002). Así, las escuelas socialmente justas valoran y promueven la participación de todos los estudiantes en la toma de decisiones, tanto en los procesos pedagógicos como en la gestión institucional (Carlisle et al., 2006; Mager & Nowak, 2012). Además de su valor normativo, diversos estudios han demostrado que su fomento contribuye a una amplia gama de efectos positivos tanto a nivel individual como

institucional. Entre ellos se encuentran el desarrollo de habilidades democráticas, y mejoras en el bienestar de los/as estudiantes, las relaciones con adultos, el clima escolar, la agencia y el sentido de pertenencia (Anderson et al., 2019).

Esta subdimensión se operacionaliza mediante un indicador basado en la percepción de los y las estudiantes de 4° básico y 2° medio sobre el nivel con que sus docentes promueven la participación en las actividades que se realizan en el establecimiento escolar.

#### ● Subdimensión 4: Formación integral

Los procesos educativos justos no pueden reducirse únicamente al ámbito académico o cognitivo. Existe consenso en que una educación justa debe orientarse también al fomento del desarrollo integral de los/as estudiantes, incluyendo la promoción de habilidades sociales, emocionales, físicas y ciudadanas que les permitan desarrollarse como personas plenas y como ciudadanos activos (Treviño, 2024). Desde esta perspectiva, la justicia educativa no puede evaluarse exclusivamente en función de resultados académicos, sino que debe considerar si las escuelas están promoviendo prácticas que favorezcan el desarrollo integral del estudiantado en sus múltiples dimensiones.

Esta subdimensión se operacionaliza mediante indicadores basados en la percepción de los y las estudiantes de 4° básico y 2° medio sobre el nivel en que sus docentes fomentan habilidades y actitudes necesarias para la vida en democracia, y sobre la cantidad de iniciativas impulsadas por los establecimientos para el fomento de actividad física y deportiva, la prevención de conductas de riesgo y promoción del autocuidado, y la promoción de la alimentación saludable.

#### ● Subdimensión 5: Sentido de pertenencia escolar

El sentido de pertenencia de los estudiantes a la comunidad educativa constituye un indicador fundamental de Justicia Educativa. Aunque no existe una definición única del constructo, el sentido de pertenencia ha sido descrito en sus acepciones tradicionales como el grado en que los estudiantes

se sienten personalmente aceptados, respetados, incluidos y apoyados por otros en el entorno social de la escuela (Allen & Kern, 2017), siendo vinculado con el apego a la escuela (Slaten et al., 2016). A diferencia de los enfoques más tradicionales de justicia, el sentido de pertenencia permite evaluar dimensiones relacionales y afectivas de la Justicia Educativa enfocándose en la medida en que los/as estudiantes se sienten parte de la comunidad escolar. Además, la literatura ha documentado que un alto sentido de pertenencia escolar se asocia con múltiples beneficios: mayor motivación académica, mejor salud mental, menor riesgo de deserción, mayor compromiso con el aprendizaje y relaciones interpersonales más positivas (Allen & Kern, 2017). Estos efectos son especialmente relevantes en estudiantes de contextos históricamente marginados, lo que refuerza su valor como indicador de justicia.

Esta subdimensión se operacionaliza mediante un indicador basado en la percepción de los y las estudiantes de 4° básico y 2° medio sobre el grado de sentido de pertenencia a sus establecimientos escolares.

#### ● Subdimensión 6: Importancia diversidad e inclusión

Uno de los pilares de los procesos educativos justos es el reconocimiento y la valoración de la diversidad en todas sus

formas —cultural, social, educativa y de desarrollo— (Nesterova, 2023). La justicia educativa no se limita a garantizar el acceso a la escuela, sino que exige transformar las culturas escolares, situando la diversidad y la inclusión en el centro del quehacer pedagógico. Esto implica promover entornos que reconozcan y valoren las diferencias, y que cuenten con apoyos institucionales para desarrollar prácticas orientadas a trabajar con la diversidad (Lingard & Keddie, 2013). En este marco, disponer de indicadores que capturen la importancia atribuida

por los establecimientos a la diversidad y la inclusión —así como las prácticas concretas que permiten su abordaje— resulta fundamental para aproximarse a los procesos educativos justos.

Esta subdimensión se operacionaliza mediante un indicador basado en la percepción de los y las docentes de 4° básico y 2° medio sobre el nivel de importancia que se le asigna a la diversidad e inclusión en los establecimientos escolares en que se desempeñan.

## Dimensión 4: Resultados educativos justos

El logro de resultados educativos justos constituye un pilar esencial para avanzar hacia una mayor Justicia Educativa. Existe un consenso en que no basta con asegurar un acceso, recursos y procesos educativos justos, sino que también es indispensable considerar los resultados concretos que obtienen los y las estudiantes durante y al finalizar la educación escolar (Dover, 2009). Desde esta perspectiva, la justicia en los resultados implica que todos/as los/as estudiantes logren aprendizajes significativos que les permitan acceder a oportunidades futuras, independientemente del tipo de establecimiento al que asisten o de sus características individuales (Dover, 2009). Así, la Justicia Educativa exige garantizar no solo igualdad formal de acceso, sino también avanzar hacia la igualdad de posibilidades y oportunidades educativas (Nesterova, 2023). Las aproximaciones hacia la justicia en los resultados educativos han considerado distintos ámbitos: aprendizajes en asignaturas específicas, certificaciones educativas y participación en niveles subsecuentes como la educación superior. Estos resultados se analizan comúnmente

en función de brechas por género, etnia o nivel socioeconómico (Nachbauer & Kyriakides, 2020). Más recientemente, las aproximaciones actuales han ampliado el concepto de resultados para incluir no solo logros académicos, sino también dimensiones de desarrollo personal, social y emocional, en línea con los marcos de competencias del siglo XXI (Treviño, 2024). Considerando estos antecedentes, los indicadores de esta dimensión se organizan en tres subdimensiones. Si bien es fundamental ampliar la mirada hacia una noción más integral de los resultados—que incluya dimensiones sociales, emocionales, físicas y ciudadanas (Treviño, 2024)—, actualmente no se dispone de datos censales sistemáticos y continuos que permitan capturar estos dominios.

### ● Subdimensión 1: Resultados de aprendizaje

Los aprendizajes logrados por los y las estudiantes en el sistema escolar constituyen un ámbito central de las

aproximaciones a la justicia. Estos resultados pueden incluir distintas asignaturas y subsisten distintas formas de cálculo de su distribución (Nachbauer & Kyriakides, 2020). Desde una perspectiva distributiva, los resultados académicos permiten identificar brechas de logro entre distintos grupos y evaluar si el sistema está garantizando el logro de resultados independientes del origen social, cultural y el tipo de escuela. Comúnmente, la medición de aprendizajes se realiza mediante pruebas estandarizadas en asignaturas clave como Lenguaje y Matemáticas, las cuales permiten monitorear el cumplimiento de los objetivos curriculares y comparar niveles de desempeño.

Esta subdimensión se operacionaliza mediante indicadores basados en los resultados de los estudiantes de 4° básico y 2° medio en las pruebas Simce de matemáticas y lectura, incluyendo el puntaje promedio en cada prueba y el porcentaje de estudiantes según nivel de aprendizaje (adecuado, elemental e insuficiente) en cada asignatura.

### ● Subdimensión 2: Resultados en la prueba de acceso a la educación superior

La justicia en los resultados educativos no se limita a lo que ocurre durante la escolaridad, sino que también considera si esta experiencia se traduce en mejores oportunidades para el futuro (Nesterova, 2023). En este marco, los resultados obtenidos en la prueba de admisión a la educación superior constituyen un indicador clave para evaluar la igualdad de oportunidades educativas entregada por el sistema escolar.

Esta subdimensión se operacionaliza mediante indicadores basados en los resultados de los y las estudiantes egresados del sistema escolar regular en la

Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), incluyendo el puntaje promedio en la prueba PAES regular de competencia matemática, el puntaje promedio en la prueba PAES regular de competencia lectora, y el porcentaje de estudiantes egresados según rendición y obtención (o no) del puntaje habilitante para postular a las instituciones adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA), considerando las pruebas regulares de competencia lectora y competencia matemática.

### ● Subdimensión 3: Ingreso a la educación superior

El ingreso a la educación superior constituye una dimensión clave en el análisis de la Justicia Educacional, ya que puede ser entendido como un reflejo del efecto acumulado de la educación escolar recibida y las posibilidades futuras que ésta abre (Nesterova, 2023). Existe consenso en que este análisis no debe limitarse únicamente a cuántos estudiantes ingresan, sino también considerar las características de las instituciones a las que acceden (Espinoza & González, 2015), incluyendo el tipo de institución y su nivel de acreditación. Estos elementos son fundamentales, ya que las oportunidades formativas y laborales posteriores varían significativamente según el tipo y calidad de la institución de egreso.

Esta subdimensión se operacionaliza mediante indicadores de ingreso a la educación superior de los y las estudiantes egresados del sistema escolar regular, incluyendo el porcentaje de egresados que se matricula en la educación superior, el porcentaje de egresados matriculados según tipo de institución (universidad, instituto profesional o centro de formación técnica), y el porcentaje de egresados matriculados según nivel de acreditación institucional de la institución de educación superior.

## Referencias

- Ahmadi A., Pordesari M.N.I.G., & Karimzadeh, S. (2014).** Studying equal educational opportunities in education systems in order to provide a model for establishment of educational justice. *Adv. Environ. Biol.*, 8(13), 1559-1566.
- Aiston, S. J., & Walraven, G. (2024).** A re-view of educational inequalities. *Educational Review*, 76(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2286849>
- Allen, K.-A., & Kern, M. L. (2017).** *School belonging in adolescents. Theory, research and practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4>
- Anderson, D. L., Graham, A. P., & Thomas, N. P. (2019).** Assessing student participation at school: Developing a multidimensional scale. *International Journal of Student Voice*, 5(1).
- Anne Winter, L. (2018).** Relational equality in education: What, how, and why? *Oxford Review of Education*, 44(3), 338-352. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1391761>
- Berkowitz, R. (2022).** School Matters: The contribution of positive school climate to equal educational opportunities among ethnocultural minority students. *Youth & Society*, 54(3), 372-396. <https://doi.org/10.1177/0044118X20970235>
- Berkowitz, R., Iachini, A., Moore, H., Capp, G., Astor, R. A., Pitner, R., & Benbenishty, R. (2017).** School climate. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-89>
- Blatchford, P., & Russell, A. (2020).** *Rethinking class size: The complex story of impact on teaching and learning*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787358799>
- Bolívar, A. (2012).** Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1(1), 9-45.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006).** Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64. <https://doi.org/10.1080/10665680500478809>
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021).** Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. *OECD Education Working Papers*, 260. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- Culp, J. (2020).** Educational justice. *Philosophy Compass*, 15(12). <https://doi.org/10.1111/phc3.12713>
- Darling-Hammond, L. (2000).** Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

**Ding, X., Lightfoot, E., Berkowitz, R., Guz, S., Franklin, C., & DiNitto, D. M. (2023).** Characteristics and outcomes of school social work services: A scoping review of published evidence 2000–June 2022. *School Mental Health*, 15(3), 787-811. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09584-z>

**Dover, A. G. (2009).** Teaching for social justice and K-12 student outcomes: A conceptual framework and research review. *Equity & Excellence in Education*, 42(4), 506-524. <https://doi.org/10.1080/10665680903196339>

**Early, T. J., & Vonk, M. E. (2001).** Effectiveness of school social work from a risk and resilience perspective. *Children & Schools*, 23(1), 9-31. <https://doi.org/10.1093/cs/23.1.9>

**Escribano, R., Treviño, E., Nussbaum, M., Irribarra, D. T., & Carrasco, D. (2020).** How much does the quality of teaching vary at under-performing schools? Evidence from classroom observations in Chile. *International Journal of Educational Development*, 72, 102125. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102125>

**Espinoza, O. (2007).** Solving the equity–equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343-363. <https://doi.org/10.1080/00131880701717198>

**Espinoza, O., & González, L. E. (2015).** Equidad en el sistema de educación superior de Chile: Acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517-580). Ediciones UC.

**Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003).** The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of educational research*, 73(3), 321-368. <https://doi.org/10.3102/003465430730033>

**Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017).** Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414-431. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218>

**Franklin, C., Kim, J. S., & Tripodi, S. J. (2009).** A meta-analysis of published school social work practice studies: 1980-2007. *Research on Social Work Practice*, 19(6), 667-677. <https://doi.org/10.1177/1049731508330224>

**Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002).** Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509. <https://doi.org/10.1080/02680930210158285>

**Godoy Ossa, F., Varas Scheuch, L., Martínez Videla, M., Treviño, E., & Meyer, A. (2016).** Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: Una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 149-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400008>

**Hayes, D., Mills, M., Christie, P., & Lingard, B. (2020).** *Teachers & Schooling. Productive Pedagogies, Assessment and Performance making a difference*. Routledge.

**Hellmann, T. H., Schmidt, P. S., & Heller, S. M. (2019).** *Social Justice in the EU and OECD*. Bertelsmann Stiftung Index Report 2019.

**Hytten, K., & Silvia, B. (2011).** Understanding education for social justice. *Educational Foundations*, 25(1-2), 7-24.

**Keddie, A. (2019).** Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. En C. Vincent, *Nancy Fraser, Social Justice and Education* (pp. 40-56). Routledge.

**Keddie, A., & Ollis, D. (2019).** Teaching for gender justice: Free to be me? *The Australian Educational Researcher*, 46(3), 533-547. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00301-x>

**Kim, C-H. (2012).** *A Study for developing Education Justice Index*. Documento de trabajo. Korean Educational Development Institute.

**Lamb, S., & Markussen, E. (2010).** School dropout and completion: An international perspective. En S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesen (Eds.), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (pp. 1-18). Springer.

**Levinson, M. (2022).** Theorizing educational justice. En R. R. Curren, *Handbook of philosophy of education* (pp. 114-124). Routledge.

**Liasidou, A. (2013).** Intersectional understandings of disability and implications for a social justice reform agenda in education policy and practice. *Disability & Society*, 28(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710012>

**Lingard, B. (2005).** Socially just pedagogies in changing times. *International Studies in Sociology of Education*, 15(2), 165-186. <https://doi.org/10.1080/09620210500200138>

**Lingard, B., & Keddie, A. (2013).** Redistribution, recognition and representation: Working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 427-447. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.809373>

**López, V., Cárdenas, K., & González, L. (2021).** The effect of school psychologists and social workers on school achievement and failure: A national multilevel study in Chile. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.639089>

**Lupton, R., & Hempel-jorgensen, A. (2012).** The importance of teaching: Pedagogical constraints and possibilities in working-class schools. *Journal of Education Policy*, 27(5), 601-620. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710016>

**Mager, U., & Nowak, P. (2012).** Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>

**Merry, M. S. (2020).** *Educational Justice: Liberal Ideals, Persistent Inequality, and the Constructive Uses of Critique* (1st ed. 2020). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-36023-8>

**Mills, C., & Gale, T. (2002).** Schooling and the production of social inequalities: What can and should we be doing? *Melbourne Studies in Education*, 43(1), 107-128. <https://doi.org/10.1080/17508480209556395>

**Montes, A., & Parcerisa, L. (2016).** ¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación. *Papers. Revista De Sociologia*, 101(4), 451-471. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2194>

**Müller-Kuhn, D., Zala-Mezö, E., Häbig, J., & Strauss, N. C. (2021).** Five contexts and three characteristics of student participation and student voice—A literature review. *International Journal of Student Voice*, 6(2).

**Nachbauer, M., & Kyriakides, L. (2020).** A review and evaluation of approaches to measure equity in educational outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 306-331. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1672757>

**Nesterova, Y. (2023).** Towards social justice and inclusion in education systems. En G. Postiglione, C. Johnstone, & W. Teter (Eds.), *Handbook of Education Policy* (pp. 301-313). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800375062.00028>

**North, C. E. (2006).** More than words? Delving into the substantive meaning (s) of “social justice” in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535. <https://doi.org/10.3102/00346543076004507>

**OECD. (2018).** *Responsive School Systems. Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*. OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264306707-en>

**OECD. (2023).** *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>

**OECD. (2024).** *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>

**Power, S. (2012).** From redistribution to recognition to representation: Social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 473-492. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.735154>

**Rasooli, A., Zandi, H., & DeLuca, C. (2023).** Measuring fairness and justice in the classroom: A systematic review of instruments’ validity evidence. *School Psychology Review*, 52(5), 639-664. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.2000843>

**Reay, D. (2012).** What would a socially just education system look like?: Saving the minnows from the pike. *Journal of Education Policy*, 27(5), 587-599. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710015>

**Resh, N., & Sabbagh, C. (2009).** Justice in teaching. En L. J. Saha & A. Gary Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 669-682). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3\\_41](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_41)

**Resh, N., & Sabbagh, C. (2016).** Justice and Education. En C. Sabbagh & M. Schmitt (Eds.), *Handbook of Social Justice Theory and Research* (pp. 349-367). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0\\_19](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0_19)

**Rivero, M. D. R. (2015).** The Link of Teacher Career Paths on the Distribution of High Qualified Teachers: A Chilean Case Study. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 73. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1710>

**Schouten, G., & Brighouse, H. (2014).** Redistributing education among the less advantaged: A problem for principles of justice? *Social Philosophy and Policy*, 31(1), 109-134. <https://doi.org/10.1017/S0265052514000132>

**Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K.-A., Brodrick, D.-V., & Waters, L. (2016).** School Belonging: A Review of the History, Current Trends, and Future Directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>

**Smyth, J. (2012).** The socially just school and critical pedagogies in communities put at a disadvantage. *Critical Studies in Education*, 53(1), 9-18. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.635671>

**Stojanov, K. (2018).** Educational justice and transnational migration. *Journal of Global Ethics*, 14(1), 34-46. <https://doi.org/10.1080/17449626.2018.1498370>

**Stojanov, K. (2020).** Educational Inequalities and Educational Justice. *Proceedings of International Conferences on Philosophy of Education (2013-2017). Volume II: Knowledge, Politics, and Education*, 76-98.

**Tarabini, A., Bonal, X., Castejón, A., Curran, M., & Montes, A. (2016).** *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás. Save the children.*

**Terigi, F. (2014).** Trayectorias escolares e inclusión educativa: Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87).

**Thapa, A., Cohen, J., Shawn, G., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013).** A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), -357-385. <https://doi.org/10.3102/003465431348390>

**Toledo, G., & Valenzuela, J. P. (2012).** *Ordenamiento de profesores y estudiantes entre y dentro de los establecimientos escolares: El caso de Chile.* Documento de trabajo - Facultad Economía y Negocios - Universidad de Chile.

**Treviño, E. (2024).** Sociedad, familias y sistema educativo en el futuro de niñas, niños y adolescentes en Chile. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación IV. Impacto y consecuencias de los cambios en educación* (pp. 101-120). Ediciones UC.

**Treviño, E., Gelber, D., Escribano, R., Ortega, L., & González, A. (2020).** Prácticas pedagógicas equitativas y justicia educacional: Debate entre la teoría y la evidencia en Chile. En C. Moyano, *Justicia educacional: Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 297-322). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

**Treviño, E., Villalobos, C., Vielma, C., Hernández, C., & Valenzuela, J. P. (2016).** Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media. Análisis de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas. *Pensamiento Educativo*, 53(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.5>

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



# Mapa de Justicia Educacional

